



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

NAYARA MAIRA DA SILVA

**CRENÇAS E ATITUDES LINGUÍSTICAS DE PROFESSORES
DE ESCOLAS PÚBLICAS DE ROLÂNDIA-PR**

Londrina
2020

NAYARA MAIRA DA SILVA

**CRENÇAS E ATITUDES LINGUÍSTICAS DE PROFESSORES
DE ESCOLAS PÚBLICAS DE ROLÂNDIA-PR**

Dissertação apresentada ao curso de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Joyce Elaine de Almeida Baronas.

Londrina
2020

**Catálogo elaborado pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central
da Universidade Estadual de Londrina**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

SI586 Silva, Nayara Maira da.
Crenças e Atitudes Linguísticas de Professores de Escolas
Públicas de Rolândia-PR / Nayara Maira da Silva. -
Londrina, 2020.
161 f.

Orientador: Joyce Elaine de Almeida Baronas.
Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) -
Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e
Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em
Estudos da Linguagem, 2020.
Inclui bibliografia.

1. Língua Portuguesa - Tese. 2. Variação e ensino - Tese.
3. Crenças e atitudes linguísticas - Tese. 4. Sociolinguística -
Tese. I. Elaine de Almeida Baronas, Joyce . II. Universidade
Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas.
Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. III.
Título.

CDU 8

NAYARA MAIRA DA SILVA

**CRENÇAS E ATITUDES LINGUÍSTICAS DE PROFESSORES DE
ESCOLAS PÚBLICAS DE ROLÂNDIA-PR**

Dissertação apresentada ao curso de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Joyce Elaine de
Almeida Baronas
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Prof^a. Dr^a. Fabiane Cristina Altino
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof^a. Dr^a. Juliana Bertucci Barbosa
Universidade Federal do Triângulo Mineiro -
UFTM

Londrina, 14 de abril de 2020.

**A Deus, pois nada acontece sem ele.
Ao meu esposo, pelo apoio em minhas escolhas,
pelo incentivo de todos os dias e pelo amor que
fortalece. Aos meus pais, meus sogros e minha
irmã, pelo incansável incentivo e pela torcida.**

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pela presença, pela saúde e por ter me guiado até aqui.

À minha santa de devoção, Nossa Senhora Aparecida, por olhar por mim nos momentos mais difíceis.

Ao Reginaldo José de Paula, luz da minha vida, que, nos momentos em que me sentia desanimada e triste, me dava um beijo e um forte abraço, que me reanimava. Ele foi o maior motivo que me impulsionou a realizar este sonho. Sou grata por tanto apoio, amor e torcida.

Agradeço em especial à Prof^a. Dr^a. Joyce de Almeida Baronas, minha querida orientadora, sempre dedicada, amiga, atenciosa e solícita.

À Michele Helder Araújo, minha prima, amiga e professora que despertou em mim o amor pela Língua Portuguesa. Amo, admiro, sou fã e carrego sempre no meu coração.

À Prof^a. Dr^a. Juliana Bertucci Barbosa, que, desde a graduação, tem me inspirado. Uma professora e amiga que me ensinou o quanto a busca pelo conhecimento é uma tarefa árdua, mas extremamente prazerosa quando o conquistamos.

À professora Fabiane Cristina Altino, por sua leitura atenta e pelas contribuições tão relevantes no exame de qualificação.

Aos meus queridos pais, pela torcida constante e pela minha formação, e à Letícia Silva, minha linda irmã, minha melhor amiga, aquela que amo tanto e que sempre me apoia. Obrigada pelo amor, pelas conversas e pelas risadas.

Às minhas amigas e companheiras, Elenice Israel, Priscilla Lemos, Amanda Alves, Patrícia Galvão e Kauana Scabori, com as quais sempre posso contar durante o percurso não apenas acadêmico, mas também pessoal.

Aos meus queridos e amados sogros, que torcem por mim e que me incentivam a seguir adiante.

À Universidade Estadual de Londrina que me acolheu como aluna, ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem e aos docentes do mestrado por toda contribuição e aprendizado.

A todos que, de uma forma ou de outra, contribuíram para a realização desta dissertação. Sem vocês, nada disso teria sido possível.

A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos, o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar.

(Eduardo Galeano)

SILVA, Nayara Maira da. **Crenças e atitudes linguísticas de professores de escolas públicas de Rolândia-PR**. 2020. 161 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

RESUMO

O papel das instituições de ensino é o de levar os estudantes a se integrarem às variadas formas linguísticas de comunicação. Nesse sentido, um processo preconceituoso de ensino-aprendizagem em relação às variantes linguísticas existentes na Língua Portuguesa não pode ser desencadeado no ambiente escolar. Com base nos avanços nas pesquisas realizadas no ambiente acadêmico (CAMACHO (1988); BORTONI-RICARDO (2004; 2005), BAGNO (2007), FARACO (2008), CYRANKA (2007; 2014; 2016), entre muitas outras, é sabido que a variação linguística deve ser inserida nos conteúdos da disciplina de LP a fim de evidenciar os diversos usos da linguagem e de pensar em um ensino a partir da variação linguística, considerando os seus fenômenos variáveis, reconhecendo, de fato, a variedade de normas, a variação que atinge todas as variedades da língua, inclusive a variedade culta. Assim sendo, o objetivo desta dissertação é investigar as crenças e as atitudes linguísticas de professores de escolas públicas do Ensino Médio da cidade de Rolândia, norte do Paraná. O corpus do estudo é composto por entrevistas realizadas in loco por meio do método direto de análise (questionários) sob o ponto de vista da Sociolinguística Educacional. Para tanto, nossos objetivos específicos são: (i) associar os resultados de crenças aos de atitudes encontrados pelos professores e (ii) refletir sobre a formação sociolinguística inicial e continuada desses professores. As análises realizadas neste trabalho apontaram que os documentos oficiais (PCNEM e DCEs) não são suficientemente esclarecedores quando o assunto é variação linguística, e que na BNCC existe, sim, um lugar para a variação linguística, entretanto, não há uma metodologia para a aplicação didática dos temas ligados à variação. Em relação às análises dos testes de crenças e atitudes, observamos que há uma tendência entre os docentes em assumir o discurso de valorização da diversidade linguística, contudo, a transposição de tal discurso para a prática em sala de aula deixa a desejar, uma vez que muitos educadores ainda apresentam crenças e atitudes que reforçam as prescrições normativas. Um resultado, portanto, que mostra que ainda há um grande trabalho a ser desenvolvido nas instituições de ensino no estudo da língua materna, a fim de fornecer aos professores alternativas para o trabalho com a variação linguística no processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Variação linguística. Ensino de Língua Portuguesa. Crenças e atitudes linguísticas.

SILVA, Nayara Maira da. **Linguistic beliefs and attitudes of public school teachers of Rolândia-PR**. 2020. 161 p. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

ABSTRACT

The role of educational institutions is to lead students to integrate themselves with the various linguistic forms of communication. In this sense, the school environment cannot initiate a prejudiced teaching-learning process in relation to the linguistic variants existing in Portuguese Language. Based on advances in research carried out in the academic environment (CAMACHO (1988); BORTONI-RICARDO (2004; 2005), BAGNO (2007), FARACO (2008), CYRANKA (2007; 2014; 2016), among many others, it is known that linguistic variation must be inserted in the contents of Portuguese Language in order to highlight the different uses of language and to think about teaching based on linguist variation. This teaching shall consider its variable phenomena, recognizing in fact the variety of norms, the variation that affects all varieties of the language, including the standard language. Therefore, this dissertation aims to investigate the linguistic beliefs and attitudes of teachers from public high schools in Rolândia, northern Paraná-Brazil. The study corpus consists of interviews conducted in loco using the direct method of analysis (questionnaires) from the point of view of Educational Sociolinguistics. Therefore, our specific objectives are: (i) associating the results of beliefs with those of attitudes found by teachers and (ii) reflecting on the initial and continuing sociolinguistic training of these teachers. The analysis carried out in this work showed that the official documents (PCNEM –National curriculum parameters for high school and DCEs – State Curricular Guidelines) are not sufficiently clarifying when the subject is linguistic variation. Also in BNCC (common national curriculum base), there is, indeed, a place for linguistic variation, but that there is no methodology for the application didactic of themes related to variation. Regarding the analysis of the beliefs and attitudes tests, we observed that there is a tendency among teachers to take on the discourse of valuing linguistic diversity; however, there is a lack in the transposition of such discourse into practice in the classroom, since many educators still have beliefs and attitudes that reinforce the prescriptive normative. The result shows that there is still a great deal of work to be done in educational institutions in the study of the mother tongue, in order to provide teachers with alternatives to work with linguistic variation in the teaching-learning process.

Key-words: Linguistic variation. Teaching Portuguese Language. Linguistic beliefs and attitudes.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Questão 1.....	70
Gráfico 2	Questão 2.....	72
Gráfico 3	Questão 3.....	74
Gráfico 4	Questão 4.....	77
Gráfico 5	Questão 5.....	79
Gráfico 6	Questão 6.....	81
Gráfico 7	Questão 7.....	84
Gráfico 8	Questão 9.....	85
Gráfico 9	Questão 10.....	86
Gráfico 10	Questão 11.....	87
Gráfico 11	Questão 12.....	89
Gráfico 12	Questão 13.....	90
Gráfico 13	Questão 14.....	91
Gráfico 14	Questão 15.....	92
Gráfico 15	Questão 16.....	94
Gráfico 16	Questão 17.....	95
Gráfico 17	Questão 1.....	101
Gráfico 18	Questão 2.....	103
Gráfico 19	Questão 3.....	106
Gráfico 20	Questão 4.....	109
Gráfico 21	Questão 4b.....	111
Gráfico 22	Questão 5.....	114
Gráfico 23	Questão 5b.....	117
Gráfico 24	Questão 6b.....	120

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Perfil dos Informantes	53
Tabela 2	Questão 1 (crenças) – Formação Acadêmica	122
Tabela 3	Questão 2 (crenças) – Formação Acadêmica	123
Tabela 4	Questão 3 (crenças) – Formação Acadêmica	124
Tabela 5	Questão 4 (crenças) – Formação Acadêmica	124
Tabela 6	Questão 5 (crenças) – Formação Acadêmica	125
Tabela 7	Questão 6 (crenças) – Formação Acadêmica	126
Tabela 8	Questão 7 (crenças) – Formação Acadêmica	127
Tabela 9	Questão 9 (crenças) – Formação Acadêmica	128
Tabela 10	Questão 10 (crenças) – Formação Acadêmica	129
Tabela 11	Questão 11 (crenças) – Formação Acadêmica	130
Tabela 12	Questão 12 (crenças) – Formação Acadêmica	130
Tabela 13	Questão 13 (crenças) – Formação Acadêmica	131
Tabela 14	Questão 14 (crenças) – Formação Acadêmica	132
Tabela 15	Questão 15 (crenças) – Formação Acadêmica	132
Tabela 16	Questão 16 (crenças) – Formação Acadêmica	133
Tabela 17	Questão 17 (crenças) – Formação Acadêmica	134
Tabela 18	Questão 1 (atitudes) – Formação Acadêmica	135
Tabela 19	Questão 2 (atitudes) – Formação Acadêmica	136
Tabela 20	Questão 3 (atitudes) – Formação Acadêmica	137
Tabela 21	Questão 4a (atitudes) – Formação Acadêmica	138
Tabela 22	Questão 4b (atitudes) – Formação Acadêmica	138
Tabela 23	Questão 5a (atitudes) – Formação Acadêmica	139
Tabela 24	Questão 5b (atitudes) – Formação Acadêmica	140
Tabela 25	Questão 6b (atitudes) – Formação Acadêmica	141

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DCEs	Diretrizes Curriculares Estaduais de Língua Portuguesa
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
P	Professor

SUMÁRIO

1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS	15
2	ESTADO DA ARTE	18
3	REFERENCIAL TEÓRICO	25
3.1	SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL	25
3.2	VARIAÇÃO E ENSINO	29
3.2.1	Variação Sociocultural	30
3.2.2	Variação Geográfica.....	31
3.2.3	Variação de Canal	32
3.2.4	Variação Individual	33
3.2.5	Variação Histórica.....	33
3.2.6	Variação Temática.....	34
3.2.7	A Variação Linguística Através de Três Contínuos	35
3.3	CRENÇAS E ATITUDES LINGUÍSTICAS E ENSINO.....	39
3.4	ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA/NORMAS	44
4	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	50
4.1	INFORMANTES.....	52
4.2	QUESTIONÁRIOS	54
5	A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA PRESENTE NOS DOCUMENTOS OFICIAIS	56
5.1	ANÁLISE DOS PCNEM.....	56
5.2	ANÁLISE DAS DCES	62
5.3	ANÁLISE DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	66
6	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	69
6.1	RESULTADOS DE CRENÇAS	70
6.2	RESULTADOS DE ATITUDES	101
6.3	VARIÁVEL LOCAL DE FORMAÇÃO ACADÊMICA DO PROFESSOR/INFORMANTE	122

6.4	COMPARAÇÃO/CRUZAMENTO DOS RESULTADOS DAS CRENÇAS E ATITUDES	143
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	148
	REFERÊNCIAS	153
	APÊNDICES.....	158
	APÊNDICE A Instrumento de Coleta de Dados (Questionário aplicado aos professores)	158

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

**“A linguagem constitui o arame farpado
mais poderoso para bloquear o acesso ao
poder.”**

(Maurizzio Gnerre)

A língua é caracterizada como um fato social, estando intrinsecamente ligada tanto à vida social quanto ao aspecto cultural de uma sociedade. Em cada comunidade de fala acontece o uso de diversas formas linguísticas. Todas as línguas variam, ou seja, não há nenhuma comunidade ou sociedade na qual todos falem do mesmo modo (TARALLO, 1986). Toda língua que é usada pelos falantes em um amplo território, como é o caso do Brasil, ao sofrer interferências de fatores de natureza histórica, geográfica, sociocultural etc., tende a ser instável, variável, estando sempre em desconstrução e reconstrução. São modificações que revelam o caráter natural de uma língua, isto é, o seu caráter dinâmico, afinal, toda língua é viva e está sujeita a variações e mudanças no espaço e no tempo.

Castilho (2010) afirma que as línguas são heterogêneas, uma vez que ajudam o sujeito a dar conta das diversas situações sociais em que se envolve, e precisam, também, adaptar-se a vários momentos históricos, por isso, para o autor, são predispostas à mudança, afinal, os grupos humanos são dinâmicos.

O Brasil foi, por muito tempo, considerado um país monolíngue. Ao observarmos as pequenas comunidades, verificamos que a realidade é indiscutivelmente heterogênea, e há, inclusive, um movimento na Linguística e nos documentos norteadores de ensino de Língua Portuguesa no Brasil que já chama a atenção para a nossa “pluralidade”. A partir do século XIX, o país recebeu milhões de imigrantes das mais variadas etnias, logo, temos uma Língua Portuguesa brasileira que é resultado do contato com muitas línguas: a língua dos imigrantes, o português europeu, a língua de diversos grupos africanos e as línguas indígenas do tronco tupi. Essa miscigenação evidencia a heterogeneidade da língua.

Por reconhecermos a importância da diversidade da língua, defendemos que um trabalho com a variação linguística deva ser inserido nas aulas, afinal, o papel das instituições de ensino deve ser o de levar os estudantes a se integrarem aos diversos modos de comunicação, inclusive, utilizando a variante mais formal.

Reforçamos, portanto, que, no ambiente escolar, não se pode desencadear um processo preconceituoso em relação às variedades linguísticas existentes, pelo contrário, é função da escola capacitar os discentes para que percebam o valor social de suas próprias variedades de forma positiva, não as considerando inferior frente às outras. O aluno deve saber reconhecer e adequar a sua variedade às inúmeras situações de interação, tanto na modalidade oral quanto na escrita da língua.

Como se sabe, nesse ramo de estudos, conhecido como Crenças e Atitudes, proposto pelos autores Weinreich, Labov e Herzov (1968), na década de 60, a conduta dos falantes é analisada conforme as suas opiniões e sentimentos a respeito das variedades linguísticas com as quais mantêm contato e também em relação a sua própria variedade. Assim, locais onde diversas línguas são coexistentes acabam apresentando situações características do ponto de vista linguístico. E esse é o caso de Rolândia-PR. Optamos por essa localidade por se tratar de um município de múltiplas raízes situado no norte do estado do Paraná, localizado na Região Metropolitana de Londrina e por abrigar, em sua composição, as etnias alemã, japonesa e italiana. Além disso, Londrina é um centro onde há muitas pesquisas, diferentemente do que acontece nas cidades que compõem a região metropolitana.

Neste enfoque, o presente trabalho tem por objetivo geral investigar as crenças e as atitudes linguísticas de professores de escolas públicas do Ensino Médio da cidade de Rolândia, norte do Paraná. Uma pesquisa, portanto, que oferece subsídios para pensarmos em propostas futuras para planejamento de ações de formação inicial e continuada de professores, uma vez que pode apontar lacunas de formação sociolinguística que ainda podem ser repensadas.

Diante deste panorama, uma questão emerge: quais são as crenças e as atitudes dos professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio da cidade de Rolândia-PR em relação aos diferentes usos da língua? Eles têm consciência da importância de trabalhar a variação linguística com seus alunos?

Para tanto, nossos objetivos específicos são: (i) associar os resultados de crenças aos de atitudes encontrados pelos professores e (ii) refletir sobre a formação sociolinguística inicial e continuada desses professores.

Apesar das grandes contribuições que vários estudiosos deixaram a respeito

das crenças e atitudes linguísticas, há ainda muito que se pesquisar e analisar nessa área, haja vista que levar em consideração as avaliações de falantes perante a língua que falam e/ou aprendem é um vasto campo para a pesquisa e análise, principalmente quando se pensa nas variações linguísticas existentes e na quantidade de falantes em cada uma delas. É nesse sentido que a análise das atitudes linguísticas de professores do ensino médio de escolas públicas da cidade de Rolândia é pertinente, pois mostrará a maneira como os falantes pensam sobre as várias questões relacionadas com a linguagem e de como avaliam os fenômenos linguísticos existentes em sua região.

Esta dissertação encontra-se organizada em seis seções. Na primeira, “Considerações Iniciais”, ressaltamos a necessidade de se trabalhar a variação da língua nas salas de aulas e os nossos objetivos frente a este trabalho. Na segunda, “Estado da Arte”, revisamos a bibliografia do tema com o propósito de analisar como está a produção nesta área. Na terceira seção, “Referencial Teórico”, discutimos as concepções que serviram como base para a análise dos dados: Sociolinguística Educacional, Variação e Ensino, Crenças e Atitudes Linguísticas e Ensino de Língua Portuguesa/normas. Na quarta, “Procedimentos Metodológicos”, explicitamos as etapas de preparação, de coleta e de análise dos dados, bem como a própria natureza da pesquisa. Na quinta, “A variação linguística presente nos documentos oficiais”, verificamos se há uma abordagem da variação nos PCNEM, DCES e na BNCC. Na sexta seção, “Análise e discussão dos dados”, discutimos o posicionamento dos professores, analisamos a variável local de formação acadêmica e fazemos uma comparação dos resultados das crenças e atitudes. Na sexta e última, “Considerações Finais”, retomamos o tema da dissertação e elencamos os resultados gerais da pesquisa.

Ao final, em forma de Apêndice, apresentamos os questionários com as respostas dos professores que contribuíram para a realização deste trabalho.

2 ESTADO DA ARTE

Nesta seção, aprofundamos a área dos estudos sociolinguísticos, com foco na abordagem da Variação Linguística em sala de aula, buscando verificar crenças e atitudes em relação à diversidade da Língua Portuguesa. Visando situar a pesquisa e pontuar a sua importância na área de investigação já citada, passamos, então, para a apresentação dos trabalhos.

Hilgemann (2004) compara, em seu trabalho, a visão de língua de professores de escolas confrontadas com situações de multilinguismo e seu comportamento em relação à língua minoritária falada pelos alunos, bem como ao bilinguismo como consequência natural do contato linguístico e ao próprio processo de aprendizagem da língua-padrão, o português. A estudiosa parte do pressuposto básico de que comunidades plurilíngues, especialmente aquelas onde se falam variedades estigmatizadas, são marcadas por tensões e valorações sociais diversas. A autora busca a tese de que a compreensão das concepções linguísticas do professor contribui para explicar a dinâmica de diversos mitos acerca da língua minoritária e do bilinguismo observável na comunidade. Para tanto, Hilgemann fez uso de uma metodologia de análise qualitativa interpretativa dos dados. Os resultados do trabalho mostram que, entre as concepções linguísticas vigentes, destaca-se a concepção de que a língua se define por um conjunto de regras consubstanciadas nas gramáticas normativas, as quais prescrevem as normas do “falar e escrever corretamente”, sendo todas as formas desviantes desse padrão consideradas como “erro”.

Carvalho (2005), em sua dissertação, com a utilização da metodologia sociolinguística, fez a comparação da linguagem de alunos matriculados na 1ª série do ensino fundamental com a de alunos de 1ª série do ensino médio. O objetivo da autora foi o de observar quais conteúdos, a respeito da concordância verbal, a escola ensinou no período de 8 anos. Segundo Carvalho, os dados mostram que os alunos, ao realizarem a concordância verbal, o fazem de forma diferente da regra que se encontra na gramática normativa ensinada na escola. Carvalho aponta que a ausência de um trabalho competente, em relação à variação linguística e à linguagem oral, deixa, ainda, muitas lacunas a serem preenchidas no ensino.

Cyranka (2007), em sua tese, busca enfatizar a temática de atitudes e crenças linguísticas no contexto de uma escola pública da cidade mineira de Juiz de

Fora. Para isso, a autora, utilizando a metodologia proposta por Lambert et al. (1960), buscou identificar as atitudes de alunos das turmas de oitava série do Ensino Fundamental de cinco escolas públicas do Município de Juiz de Fora – MG, visando investigar seu julgamento em relação a três variedades linguísticas, detectadas dentro do contínuo rural-urbano. Para complementar a investigação, servindo de contraponto, Cyranka incluiu, nesse universo, uma escola particular. Os resultados evidenciaram alunos em conflito entre a aprovação de sua variedade linguística (teste de atitudes) e a declaração de que não sabem escrever, nem falar bem (teste de crenças): os alunos da oitava série inibidos em relação ao uso de sua própria língua, condicionam o desenvolvimento dessas competências a crenças equivocadas, como aprender regras de gramática e de ortografia. A autora destaca que os resultados apontam para a existência de um sistema de crenças, muitas delas equivocadas, e de seus efeitos na aquisição da variedade culta da língua. No entanto, já há sinais de que esse quadro está mudando entre os formandos em Letras.

Silva, Yida e Aguilera (2010), com base em preceitos de Wallace Lambert (1972), com relação à psicologia da linguagem, discutiram os resultados de uma pesquisa realizada com alunos da rede pública de ensino, quanto às crenças em relação ao ensino de Língua Portuguesa. Os dados revelaram crenças negativas, o que não ocorreu na pesquisa citada anteriormente, de Silva-Poreli (2010). Segundo as autoras: (i) as crenças negativas se encontram mais atreladas ao professor; (ii) os alunos não conseguem estabelecer uma relação entre o ensino de Língua Portuguesa e sua aplicação na vida profissional, pelo distanciamento dos métodos de ensino de sua realidade social e (iii) que as alunas apresentam maior desenvoltura no uso da linguagem ao responder o questionário do que os alunos.

A autora Souza (2012), tendo como base os princípios teóricos da sociolinguística educacional e os estudos de crenças e atitudes linguísticas, analisou, em uma perspectiva da sociolinguística, as crenças e as atitudes dos alunos do 9º ano do Colégio Militar de Brasília (CMB) e dos estudantes do 2º ano da Escola Secundária Obrigatória (ESO) do Instituto Ramiro de Maeztu (IRM) e de seus respectivos professores de língua materna em relação à variação linguística dos estudantes e ao ensino-aprendizagem das variedades regionais. A metodologia utilizada pela pesquisadora é de natureza etnográfica, com pesquisa qualitativa.

Souza chegou à conclusão de que há preconceito linguístico mais evidente no CMB e que a variedade padrão é relevante nas duas escolas pesquisadas, mas que os alunos do CMB sentem dificuldade em entender as regras gramaticais. Além disso, a autora notou também a falta de ênfase ao estudo das variedades linguísticas nessa escola, bem como a baixa promoção do desenvolvimento da habilidade de pensamento crítico e de reflexão sobre a diversidade linguística do país.

Marques (2013) identificou a influência de crenças e de atitudes linguísticas na aprendizagem da Língua Portuguesa de estudante do ensino fundamental. Com base nos pressupostos da Sociolinguística, a autora ressalta tanto valores positivos quanto negativos em relação ao uso das variedades da Língua Portuguesa por seus falantes, pois, ao observar a atitude linguística dos dezoito informantes, Marques compreendeu que a maioria assume uma postura positiva com relação ao uso das variedades linguísticas, produtos da língua disponíveis ao falante; e por outro lado, as atitudes negativas revelam que os informantes ainda não sentem a necessidade da abordagem da variação na escola.

Semczuk (2013), em sua dissertação, buscou verificar o posicionamento dos futuros e dos atuais profissionais que atuam na docência de Língua Portuguesa em relação à abordagem da variação linguística em sala e avaliar seus conhecimentos a respeito dos estudos sociolinguísticos, tendo como foco os aspectos relacionados à variação e à atitude linguística. Para isso, a autora tomou como base os seguintes pressupostos teóricos: Normas, Variação Linguística, Crenças e Atitudes e Preservação da face. De acordo com Semczuk, os informantes apresentaram avaliações subjetivas no decorrer do questionário e, entre as concepções linguísticas vigentes, destaca-se a concepção de que a língua se define por um conjunto de regras consubstanciadas nas gramáticas normativas, as quais prescrevem as normas do “falar e escrever corretamente”, sendo todas as formas desviantes desse padrão consideradas como “erro”. A pesquisadora encontrou nos dois grupos respostas diversas que ora marcavam o padrão normativo, ora afirmavam a importância do ensino por meio da diversidade, o que demonstra a grande necessidade em manter e preservar a face diante da pesquisa. Quanto aos aspectos relacionados à formação, a autora percebeu a existência de lacunas na formação docente.

Dutra (2014), em sua monografia, teve como objetivo analisar a questão da

variação linguística em sala de aula, bem como a postura do professor frente ao uso da língua não padrão em uma escola do município de Cuitegi-PB. A conclusão a que chegou o autor é que o ensino da variação não está presente na escola.

Fernandes (2014), em seu trabalho de conclusão de curso, também na cidade de Cuitegi-PR, analisou a questão da variação linguística no contexto escolar e a postura do professor. Fernandes fez uso da pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, registrando as falas dos alunos e aplicando um questionário com a professora da sala. Como resultado, Fernandes constatou que a educadora possui conhecimentos sociolinguísticos e que não vê a variação como um “erro”. Ao contrário do resultado da pesquisa de Dutra (2014), a autora concluiu que a variação linguística está presente nas escolas.

Dias (2014), com base na Sociolinguística Variacionista, busca avaliar as crenças e as atitudes de professores e alunos da Universidade Estadual do Norte do Paraná, *campus* de Jacarezinho-PR, em relação ao uso de róticos em coda silábica. O autor, então, constatou em sua pesquisa que a maioria dos entrevistados é fiel a suas origens e que não disfarça a variante que produz. No entanto, segundo Dias, ainda estão recheados de preconceitos e crenças de um falar “melhor” ou “pior”.

Bonacin (2015), a partir dos princípios da Sociolinguística, verifica quais as crenças e as atitudes linguísticas de alunos do 6º, 7º, 8º e 9º ano de uma escola de campo, de um distrito rural chamado Patrimônio Nossa Senhora Aparecida, situado a 12 km da cidade de Andirá-PR, em relação à variedade rural. O objetivo é o de constatar indiretamente se a referida escola trabalha com as variedades linguísticas de forma positiva. Bonacin identificou que os alunos não só carecem de conhecimentos linguísticos adequados e/ou necessários para adquirirem senso crítico sobre as diferentes formas de falar, como também apresentam crenças equivocadas sobre o conceito de erro gramatical, adequação de linguagem e contexto de fala. Além disso, a autora constatou que a escola pesquisada executa um projeto político pedagógico voltado somente para o ensino da gramática normativa, dando pouca ou nenhuma valorização à variedade rural do aluno.

Ribeiro e Maciel (2015) abordam as crenças e atitudes do professor de Língua Portuguesa frente às Variações Linguísticas em uma escola pública do município de Calçoene-AP. O objetivo dos autores foi o de analisar tais atitudes frente ao processo de variação linguística. Os resultados, segundo Ribeiro e Maciel,

evidenciaram que as atitudes do professor de Língua Portuguesa frente ao processo de variação linguística seguem de maneira paradigmática.

Silva e Botassini (2015) verificaram quais são as crenças do aluno de Letras – valoração positiva ou negativa, segundo os estudos de Crenças e Atitudes Linguísticas – quanto ao processo de ensino-aprendizagem da língua materna na escola. Os resultados apontados por Silva e Botassini afirmaram que as crenças dos informantes são negativas em relação ao ensino de Língua Portuguesa na escola e que há certa estigmatização quanto ao estudo da variação linguística.

Santos (2016) avaliou as possíveis mudanças que poderiam ser geradas nas crenças e atitudes linguísticas de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Uberlândia-MG, a partir da substituição de uma abordagem tradicional do ensino de Língua Portuguesa por uma abordagem sociolinguística, respaldada, sobretudo, pela produção e aplicação de um caderno de atividades complementar às atividades contempladas pelo livro didático. A pesquisa da autora foi embasada pela Sociolinguística Educacional, pelos fundamentos da pedagogia da variação linguística e crenças e atitudes linguísticas. Segundo a autora, a análise dos resultados permitiu observar que a mudança metodológica contribuiu positivamente para um aprendizado mais crítico e reflexivo em relação à língua materna.

Marine e Barbosa (2016) fizeram algumas reflexões a respeito do cenário atual do ensino de Língua Portuguesa no Brasil, apresentando uma revisão teórica sobre o tema, sobretudo acerca dos conceitos de crenças e atitudes linguísticas em estudos sociolinguísticos e em documentos do governo brasileiro. As estudiosas reuniram, ainda, alguns resultados de pesquisas já realizadas sobre crenças e atitudes linguísticas e citaram três fatores que evidenciam que o ensino de Língua Portuguesa no Brasil ainda está distante de um ensino reflexivo e de uma pedagogia culturalmente sensível. Para provar tais fatores, Marine e Barbosa citaram exemplos de falas e atividades de discentes de escolas de Ensino Fundamental e Médio, bem como de alunos do curso de Letras. Neste trabalho, as autoras apontaram o quanto ainda é desafiador pensar numa concepção sociolinguística de ensino de Língua Portuguesa no Brasil.

Rojas et al. (2016) forneceram em sua pesquisa insights sobre como a

discriminação linguística influencia o desempenho acadêmico dos alunos no programa de ensino de inglês da Fundación Universitaria Luis Amigó in ftedellin. Os autores observaram cinco grupos em quatro ocasiões diferentes para realizar o estudo. Além disso, quatro professores e doze estudantes foram entrevistados para descobrir que atitudes e crenças surgiam dentro da sala de aula. Os autores descobriram, com a análise dos dados, que o desempenho acadêmico é afetado por todos os tipos de atitudes discriminatórias, seja de professores ou colegas.

Vitório (2017) fez uma análise das crenças e atitudes dos alunos de Letras, futuros professores de Língua Portuguesa, sobre língua, variação e ensino. Para a descrição e análise dos dados, o autor seguiu os pressupostos teórico-metodológicos da Sociolinguística Variacionista e dos estudos sobre crenças e atitudes linguísticas. Segundo Vitório, os dados revelaram que, apesar de os alunos ainda acreditarem na associação entre língua e gramática normativa, apresentam crenças e atitudes positivas em relação à pedagogia da variação linguística.

Mantoani (2018), em sua dissertação, valendo-se das considerações de estudiosos da área, buscou verificar se, na aula de Língua Espanhola, professores atuantes na Rede Estadual de Ensino de Londrina e de Apucarana e professores em formação abordam o conteúdo variação linguística e por quais motivos. A autora conclui que algumas crenças e atitudes linguísticas a respeito da abordagem da variação da Língua Espanhola foram identificadas nas respostas obtidas aos questionários aplicados, evidenciando, assim, a necessidade de uma maior reflexão e conscientização dos futuros professores e dos professores atuantes a fim de que haja uma Pedagogia da Variação Linguística (FARACO, 2008) nas escolas.

A pesquisa bibliográfica sobre a área de variação linguística, com foco nas crenças e atitudes, mostrou um caminho bastante significativo e capaz de proporcionar novos rumos para o ensino de Língua Portuguesa nas escolas, que vão muito além de formas estruturadas, fechadas e sem espaço para as variações e mudanças.

O mapeamento mostra que as pesquisas têm se pautado no estudo das variações em diversos aspectos da língua, nas crenças e atitudes dos falantes e em analisar as práticas em sala de aula. Portanto, ele resultou em uma reflexão da importância de um ensino de Língua Portuguesa mais democrático, que não exclui as inúmeras variedades da língua.

A partir das leituras dos textos, percebemos que há lacunas que devem ser preenchidas para que esse ensino se efetive nas aulas de Língua Portuguesa. Portanto, é necessário pesquisar e obter mais resultados, uma vez que os trabalhos oferecem subsídios para refletirmos em propostas futuras para planejamento de ações de formação inicial e continuada dos professores

3 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL

A sociolinguística nasceu com os estudos de William Labov, na década de 1960, a partir de uma interface de língua com cultura. O linguista estadunidense defendeu a existência de diversas variações na língua que são visíveis nos falantes, enfatizando que a língua provém de uma heterogeneidade, ou seja, que pode ser modificada com o avanço da sociedade.

A língua, para a sociolinguística, existe enquanto interação social, modificando-se de acordo com os contextos socio-históricos. É, portanto, um ramo da linguística que contribui significativamente para a melhoria da qualidade do ensino de língua materna, afinal, trabalha a realidade linguística da sociedade, considerando tanto fatores internos quanto externos.

A abordagem laboviana defende que a defasagem no ensino da língua existe, pois o problema não está na incapacidade do aluno em aprender o dialeto padrão, mas na forma como o docente trata o dialeto desprestigiado que ele traz consigo. É exatamente essa atitude do professor que precisa sofrer modificações para que o processo de aprendizagem seja eficaz. Partindo do exposto, concluímos que os estudos sociolinguísticos de Labov influenciaram o ensino.

A importância da abordagem da variação linguística nas aulas de Língua Portuguesa, no contexto educacional brasileiro, foi reconhecida a partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN, 1988), o qual defende que “não se pode mais insistir na ideia de que o modelo de correção estabelecido pela gramática tradicional seja o nível padrão de língua ou que corresponda à variedade linguística de prestígio” (BRASIL, 1998, p. 31). Para os PCN, as variedades linguísticas devem constar nos conteúdos programáticos de língua materna nas instituições de ensino e que “[...] o respeito à diversidade é o principal eixo da proposta” (BRASIL, 1998, p. 4). Ainda de acordo com o documento,

para cumprir bem a função de ensinar a escrita e a língua padrão, a escola precisa livrar-se de vários mitos: o de que existe uma forma correta de falar, o de que a fala de uma região é melhor do que a de outras, o de que a fala correta é a que se aproxima da língua escrita, ou de que o brasileiro fala mal o português, o de que o português é uma língua difícil, ou de que é preciso consertar a fala do aluno para evitar que ele escreva errado (BRASIL, 1998, p. 31).

Preconiza-se, então, nesse documento, uma nova postura para o ensino de língua materna, caminhando para o reconhecimento das variedades linguísticas. Nesse cenário, começa a ganhar espaço a subárea da Sociolinguística denominada, por Bortoni-Ricardo (2004), como Sociolinguística Educacional, que veio para “denominar todas as propostas e pesquisas sociolinguísticas que tenham por objetivo contribuir para o aperfeiçoamento do processo educacional” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 128). Segundo Marine e Barbosa (2016),

O termo Sociolinguística Educacional foi cunhado por Bortoni-Ricardo (2004); evidentemente que os estudos da Sociolinguística em interface com o ensino de língua portuguesa são anteriores, mas foi esta pesquisadora que propôs uma ramificação dentro da Sociolinguística – a Sociolinguística Educacional –, a fim de conduzir de modo mais sistematizado as contribuições da Sociolinguística ao ensino/aprendizagem de língua portuguesa no Brasil, dialogando com o que Erickson (1987) apontava como “pedagogia culturalmente sensível”, conceitos estes que vão ao encontro do que Faraco (2015) denomina, por sua vez, como “pedagogia da variação linguística”, defendendo, em linhas gerais, que é possível e necessário desenvolver um ensino de língua portuguesa no Brasil que considere como legítimas, “corretas”, as variedades linguísticas que os alunos trazem do seio de seus lares para o ambiente escolar, e que lhes ensine as variedades cultas da língua, a fim de que possam ampliar sua competência comunicativa. (MARINE; BARBOSA, 2016, p. 195)

De acordo com Faraco (2015, p. 28), todos os indivíduos vivem em um ambiente sociolinguístico heterogêneo, no qual é possível observar as diversas variedades linguísticas, como as variedades cultas da televisão e do rádio; as expressões linguísticas que jovens, crianças e idosos utilizam; as variedades do local de trabalho, da igreja e muitas outras. O linguista, embasado nos argumentos de Lucchesi (1994), enfatiza que essa complexidade de normas decorre do “fato de o português no Brasil não ser apenas heterogêneo e variável, mas também plural e polarizado” (FARACO, 2016, p. 363).

Diante do exposto, se a experiência de vida não apresenta absolutamente nada de homogêneo, por qual motivo as instituições de ensino deveriam ignorar os fatos e insistir em um ensino esterilizado e homogêneo da língua? É com o objetivo de mudar essa realidade no contexto escolar que a Sociolinguística Educacional (BORTONI-RICARDO, 2004) surgiu, com seus estudos sempre pautados nas relações entre linguagem e ensino.

Com o passar dos anos e com os avanços na Sociolinguística, faz-se

necessário um trabalho sério nas salas de aulas, a fim de expor aos alunos essa realidade linguística, visando o aprimoramento do senso crítico. Os docentes devem mostrar aos falantes da norma não culta que eles não estão errados ao utilizá-la. Ao fazer isso, os professores ajudam a eliminar esse olhar discriminatório da língua que está tão presente na sociedade. Assim como afirmam Oliveira e Cyranka (2013):

O trabalho reflexivo com a Sociolinguística na sala de aula pode contribuir para reduzir esse olhar discriminatório sobre a língua, que inclusive já é considerado por muitos um pensamento ultrapassado. Trata-se, porém, de um fato real, concreto e vivido na pele por cidadãos que pertencem a camadas menos privilegiadas socioeconomicamente e cuja linguagem é, muitas vezes, considerada inferior, pobre, de baixo nível, assim como também o é a cultura de quem a emprega. (OLIVEIRA; CYRANKA, 2013, p. 77)

Hymes, em seu seminal *On Communicative Competence* (1972), defendeu que o conceito de competência tomado por Chomsky (o falante ideal em uma comunidade de língua homogênea) é, de certa forma, incompleto. Para o linguista, os falantes nativos, muito além do que adquirir as regras formais da língua, também adquirem outras regras (sociolinguísticas), as quais podem ser igualmente analisadas e descritas. Hymes defende que a aquisição vai além do que é proposto por Noam Chomsky:

A partir de uma experiência finita de atos de fala e de sua interdependência com especificidades socioculturais, elas [as crianças] desenvolvem uma teoria geral da adequação da fala em sua comunidade, que passam a adotar, como outras formas de conhecimento cultural tácito (competência) na condução e interpretação da vida social (HYMES, 1972, p. 279).

O conceito de competência comunicativa defendido por Hymes (1971) refere-se a uma adequação da linguagem às variadas situações e ocasiões, portanto, um conceito ideal para combater todo o preconceito e para ajudar os estudantes a terem acesso ao estilo valorizado da língua, pois, segundo o linguista, a escola deveria treinar as crianças a reconhecer características contextuais e a desempenhar papéis verbais conforme as diferentes situações vivenciadas. Nesse sentido, cabe ao falante escolher o estilo de acordo com a situação comunicativa, interlocutores, ocasião e vários outros elementos determinantes, ficando sob responsabilidade da escola a ação de instrumentalizar esses alunos a ampliar seu repertório linguístico

para que eles possam ser aceitos nas mais variadas comunidades de fala. Segundo Bortoni-Ricardo (2009),

todo falante nativo de português, independentemente de sua posição no contínuo de urbanização e independentemente também do grau de monitoração estilística na produção de uma tarefa comunicativa, produz sentenças bem formadas, que estão de acordo com as regras do sistema da língua que esse falante internalizou. (BORTONI-RICARDO, 2009, p. 72)

Ou seja, mesmo não tendo acesso à sintaxe da língua, todos conseguem inserir as palavras nos seus devidos lugares, respeitando o princípio da inteligibilidade e da gramaticalidade, elementos indispensáveis para que a comunicação ocorra de forma satisfatória. Logo, não se julga a fala como certa ou errada, mas como adequada ou não às diferentes situações. Porém, como se sabe, os docentes nem sempre têm esse entendimento. Há certa resistência em modificar suas compreensões, talvez devido a uma tradição do ensino de língua sempre centrado na gramática convencional ou pelo motivo de o professor não ter conhecimento suficiente para fazer essa mudança.

Tal compreensão exige que o docente reflita e mude a sua metodologia de ensino, revendo seu conceito sobre “erro” e modificando seu procedimento didático, e é importante reforçar que essa postura deve ser do professor e também da instituição de ensino, como defende Bortoni-Ricardo (2005):

[...] a tarefa da sociolinguística educacional não se esgota na descrição da variação e divulgação dos resultados obtidos [...]. O que é preciso, de fato, é contribuir para o desenvolvimento de uma pedagogia sensível às diferenças sociolinguísticas e culturais dos alunos e isto requer uma mudança de posturas da escola e da sociedade em geral. Para tal mudança de postura, todavia, a descrição das regras variáveis é uma etapa preliminar importante. (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 130)

Utilizar a pedagogia culturalmente sensível¹ é o mesmo que acolher os estudantes, estabelecer laços de confiança entre eles e o docente e, sobretudo,

¹ O conceito de pedagogia culturalmente sensível foi proposto em 1987, por Frederick Erickson, dentro da tradição dos estudos etnográficos interpretativos que tem como foco principal a vida dentro das instituições de ensino. Para o estudioso, essa proposta pedagógica refere-se a um tipo especial de esforço das escolas que podem reduzir significativamente as dificuldades de comunicação entre professores e alunos.

respeitar sua forma de usar a língua, pois assim eles podem agir de forma natural, sem ter medo de serem ridicularizados por seu modo de ser ou agir em sociedade. Dessa forma, a sala de aula pode passar a ser um ambiente acolhedor, propício à aprendizagem e ao desenvolvimento de padrões sociais, modos de falar e rotinas comunicativas presentes na cultura dos alunos. (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 128)

3.2 Variação e Ensino

A variação ocorre na Língua Portuguesa, assim como ocorre em qualquer outra língua. Tal fato não é aceito/compreendido pela grande parte da sociedade brasileira que acredita ser a Língua Portuguesa do Brasil um objeto inalterável, fixo e homogêneo. O autor Faraco (2008) reflete sobre isso ao propor a ideia de uma pedagogia da variação:

Se, como resultado da intervenção dos linguistas, o tema da variação acabou incorporado pelo discurso pedagógico, podemos dizer que não conseguimos ainda construir uma pedagogia adequada a essa área. Talvez porque não tenhamos ainda, como sociedade, discutido suficientemente, no espaço público, nossa heterogênea realidade linguística, nem a violência simbólica que a atravessa. (FARACO, 2008, p.177)

Os indivíduos atuam em espaços distintos cumprindo, assim, diferentes papéis que sofrem a interferência involuntária dos fatores sociais involuntários (sexo, idade, nível sociocultural) e de escolhas voluntárias (os falantes selecionam registros adequados a cada situação). Bortoni-Ricardo (2004, p.23) define os papéis sociais da seguinte forma:

Um domínio social é um espaço físico onde as pessoas interagem assumindo certos papéis sociais. Os papéis sociais são um conjunto de obrigações e de direitos definidos por normas socioculturais. Os papéis sociais são construídos no próprio processo de interação humana. (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 23)

A língua, contudo, é sempre heterogênea, mutável, diversificada e plural. Por esse motivo é que podemos afirmar que ela é um conjunto de variedades. Não há a língua em um plano e as variedades em outro. Como afirma Faraco (2008):

a língua é o próprio conjunto das variedades. [...] E isso é assim

porque a língua está profundamente enraizada na vida cotidiana, nas experiências históricas e culturais de cada uma das comunidades que a falam. Como a vida, a história e a cultura de cada uma dessas comunidades são muito diversificadas, assim também será seu modo de falar. As variedades se diferenciam pelo modo como os enunciados são pronunciados, como as frases são construídas, como os processos morfológicos (conjugação dos verbos, por exemplo) se realizam e também pelas palavras que são mais comumente usadas e pelos sentidos agregados a cada uma delas. (FARACO, 2008, p. 05)

O fenômeno da variação da língua conduz ao da mudança. Entende-se que quando há duas ou mais variantes competindo, pode ser (não é sempre que acontece) que uma delas passe a ocupar o espaço da outra, o que, conseqüentemente, modifica a língua.

Para Castilho (2010), as línguas são heterogêneas, uma vez que auxiliam os falantes a se posicionarem nas mais variadas situações sociais, precisando, ainda, ter uma boa adaptação aos diversos momentos históricos, por isso, para o linguista brasileiro, elas são predispostas à mudança, já que os grupos humanos são dinâmicos.

É importante ressaltar que, apesar de haver variação e mudança na língua, existe comunicação efetiva entre os locutores e interlocutores, pois, de acordo com Castilho (2010), eles fazem as suas escolhas no multissistema linguístico, deixando as suas próprias marcas ao optar por uma ou outra variante da língua.

Os tipos de variação linguística podem ser classificados, de acordo com a proposta de Castilho (2010), em variação geográfica, variação sociocultural, variação individual, variação de canal e variação temática. Camacho (1988), por sua vez, divide em histórica ou diacrônica, geográfica ou espacial, social e estilística.

Pautamo-nos em Camacho (1988) e Castilho (2010) para descrevermos os eixos que organizam a variedade da Língua Portuguesa do Brasil, podendo ser classificada em: variação sociocultural, geográfica, de canal, individual, histórica e temática. Começamos, então, pela sociocultural.

3.2.1 Variação sociocultural

Com o objetivo de sistematizar as variedades socioculturais, Castilho (2010) leva em consideração as seguintes variáveis: “falante escolarizado” e “falante não

escolarizado”. O primeiro, de acordo com o autor, utiliza o português brasileiro culto, conhecido ainda como norma padrão, aprendida no ambiente familiar e nas instituições de ensino. Já o segundo geralmente faz uso do português brasileiro popular, conhecido também como norma não culta ou não padrão.

As variedades culta e não culta são distintas, no entanto, é importante deixar claro que o entendimento acontece em qualquer variedade. Não é possível afirmar que determinado falante utiliza apenas a variedade popular, ou apenas a culta, afinal, nenhum cidadão é somente “falante culto” ou “falante popular”.

Camacho (1988) segue em uma linha diferente da de Castilho, uma vez que inclui na classificação dos fatores socioculturais o nível sociocultural, a classe social, sexo e idade do falante. A partir desses fatores, o linguista defende ser possível delimitar o léxico e as expressões utilizadas pelos cidadãos, pois a língua passa por mudanças dependendo da comunidade.

3.2.2 Variação Geográfica

O Brasil é um país que apresenta um território bastante vasto, caracterizado por regiões geográficas variadas. Com isso, há diferentes formas de estrutura sintática, de pronúncia e de vocabulário. Além disso, a Língua Portuguesa falada em países distintos é um bom exemplo dessa variação, uma vez que se diferencia nos países onde é falada. Segundo Camacho (1988), o limite geográfico de uma comunidade linguística muitas vezes não condiz com os limites políticos. Para o autor, “tais limites são relativamente fixados, porque graduais, e se às vezes a rotulação de determinado falar regional corresponde aos limites políticos, será por necessidade prática.” (CAMACHO, 1988, p.31-32).

A variação mais perceptível é a geográfica, afinal, existe relação entre os falantes e o espaço onde estão inseridos, o que ocorre graças às características linguísticas as quais provém das particularidades culturais e demográficas de cada local. Existem, em uma mesma língua, dialetos distintos que caracterizam cada região do país, permitindo a identificação dos falantes; no entanto, como defende Camacho (1988), a divisão geográfica do Brasil nem sempre corresponde com as marcações linguísticas, mas é possível perceber, a partir de estudos, que há diferenças na fala de indivíduos que habitam cada região do país.

De acordo com Nascentes (1953), há diferença nos falares em relação à prosódia e à entonação: “É palpável a diferença entre a fala cantada do nortista e a fala descansada do sulista. No léxico são grandes as diferenças que se notam entre os diversos estados do Brasil”. (NASCENTES, 1953, p. 20).

Castilho (2010), para comentar a variação geográfica, retoma a classificação dialetal de Nascentes, destacando, ainda, que os falares estão relacionados com a região, havendo, portanto, os falares brasileiros e os fronteiriços. Quanto aos primeiros, o autor explica:

No caso dos que se deslocam para as capitais, como Brasília e São Paulo, para ficar apenas em dois exemplos, tem-se observado que quem chega ou procura outros conterrâneos, isolando-se com eles da sociedade envolvente, ou busca integrar-se em seu novo meio. Os primeiros conservam os traços típicos de seu falar. Os segundos apagam os traços mais salientes, o que tem permitido descobrir o que eles mesmos consideram mais típico, mais característico. (CASTILHO, 2010, p. 201)

Quanto aos falares fronteiriços, esses se referem a determinadas regiões do Brasil que fazem fronteira com outros países, como os países de língua espanhola, por exemplo.

3.2.3 Variação De Canal

De acordo com Castilho (2010), as línguas naturais são dialógicas, dessa forma, os falantes podem se comunicar tendo ou não a presença de um interlocutor. A esses tipos de modalidades atribui-se o nome de variação de canal, isto é, a língua escrita e a língua falada.

Camacho (1988) ressalta que essa diferença se inclui na variação estilística, pois os falantes precisam se adequar ao contexto de fala, devendo ter total consciência das formas linguísticas, uma vez que será cobrado, em determinadas situações informais, um grau mínimo de reflexão, enquanto em outras mais formais, será exigida a norma culta. Logo, o falante precisa se adequar às diferentes situações comunicativas.

Castilho (2010) ressalta ainda que a língua falada, por haver a presença do interlocutor, permite construções linguísticas de forma acentuada, além de reconstruções de enunciados, uma vez que é possível, por meio de outro enunciado,

tentar deixar o tema mais claro. Trata-se, portanto, de uma diferença quando comparada à língua escrita, que precisa ser bem explicitada, deixando evidente todas as coordenadas espaço-temporais para permitir que o leitor compreenda perfeitamente a mensagem do texto.

3.2.4 Variação Individual

Segundo os estudos de Castilho (2010), esse é um tipo de variação que acontece em todas as línguas, nos âmbitos de registro, sexo e idade. Os diferentes graus de intimidade caracterizam o espaço social, dessa forma, denomina-se de registro o português brasileiro informal e o português brasileiro formal. Assim, os indivíduos podem falar “à vontade” com algumas pessoas que fazem parte do seu grupo social, como em casa com os familiares, por exemplo. Contudo, quando se fala com pessoas desconhecidas, é necessário utilizar os recursos linguísticos de forma mais pensada, ou seja, formal, realizando a escolha das palavras adequadas a cada situação ou contexto.

Por fim, outro fator que Castilho aponta como influenciador da linguagem do indivíduo é a idade, uma vez que estudos comprovam que os idosos tendem a manter a linguagem que falavam quando eram jovens e que os jovens geralmente preferem a mudança da língua, utilizando, por isso, as inovações linguísticas em suas falas. Além disso, os jovens utilizam muito as gírias, já que desejam pertencer a determinado grupo ou simplesmente marcar a sua originalidade.

3.2.5 Variação Histórica

Esse é um tipo de variação que revela a intrínseca relação que existe entre língua e sociedade, até porque se a sociedade evolui, se modificando ao longo do tempo, é natural que haja mudança na língua, uma vez que o ser humano se constitui pela linguagem. A variação histórica, portanto, diz respeito à mudança da língua com o passar do tempo e, de acordo com Camacho (1988), é necessária uma investigação de dois estados sucessivos da mesma língua para verificar a ocorrência da variação histórica. Sobre essas variantes, o autor afirma que:

[...] podem conviver no mesmo plano temporal variantes em desuso

com suas respectivas substitutas, estritas, porém, a alguns poucos falantes de idade avançada que, paralelamente à evolução dos usos e costumes, mantêm formas de expressão adotadas como prestigiosas pela norma pedagógica ou social de décadas atrás (CAMACHO, 1988, p. 30).

O autor destaca, ainda, que uma variante trata-se apenas de uma das diversas variantes confinadas ao uso de um grupo restrito de indivíduos, no entanto, ao se propagar, poderá ser utilizada por um grupo mais expressivo. Assim que o falante reconhecer na variante um fator de prestígio, ele vai colocar em desuso a sua contrastante.

A forma antiga permanece ainda entre as gerações mais velhas, período em que as duas variantes convivem; porém com o tempo a nova variante torna-se a eleita, e finalmente consagra-se pelo uso na modalidade escrita, podendo ser mudanças lexicais ou semânticas. [...] desta forma, podem conviver no mesmo plano temporal as variantes em desuso e suas respectivas substitutas. (CAMACHO, 1988, p.30)

Um bom exemplo para entender o processo de mudança em uma palavra é a transformação de “você”. Nascentes (1956, p.116) determina os seguintes estágios da mudança: Vossa Mercê > vossemecê > vosmecê > vosm'cê > voscê > você.

3.2.6 Variação Temática

O modo como os falantes tratam determinados temas também determina a variação na língua. Segundo Castilho (2004, p.33), ao se falar de assuntos do dia a dia, os indivíduos utilizam o português corrente. Já para falar de temas especializados, utilizam o português técnico. Essas variedades distinguem a linguagem dos cientistas e dos políticos, por exemplo, da linguagem do cidadão comum.

No entanto, como acontece com outras variedades do português do Brasil, a linguagem corrente também é encontrada em mais de um ponto, ocasionando, assim, a migração de termos técnicos para o uso corrente. Tal migração pode ser vista quando a linguagem técnica ocorre em uma atividade de importância social para uma comunidade de fala.

Para tanto, Castilho cita como exemplo a generalização de expressões

técnicas entre o povo, como: “os negócios vão de vento em popa”. Segundo o autor, isso poderia ser explicado pelo fato de a marinha ter sido muito relevante para Portugal.

Outro exemplo que o linguista destaca são os termos técnicos que a sociedade levou para a sua linguagem corrente. Devido à grande importância que foi dada ao carnaval no Brasil, surgiram expressões como: “você ganhou no *quesito* paciência”, ou seja, o termo “quesito” está presente em uma lista de exigências feitas a uma escola de samba. É, portanto, um termo usado anteriormente por técnicos e/ou especialistas, que foi adotado pela população após ouvi-lo constantemente, assim como tantos outros.

3.2.7 A Variação Linguística Através de Três Contínuos

De acordo com Bortoni-Ricardo (1984), é comum acontecerem problemas de comunicação entre indivíduos que falam a mesma língua, pois

[...] a língua portuguesa no Brasil apresenta uma ampla gama de variação que pode ser melhor compreendida se imaginarmos um *continuum* em cujas extremidades se colocam, de um lado, os dialetos rurais falados em áreas isoladas, e, de outro, a variedade padrão falada em áreas urbanas pelos grupos sociais com alto nível de instrução. (BORTONI-RICARDO, 1984, p. 10).

Bortoni-Ricardo (2004) propõe, então, três contínuos para compreender a variação no Português do Brasil: o contínuo de urbanização, o contínuo de oralidade-letramento e o contínuo de monitoração estilística. Quanto ao primeiro, a autora ressalta a variedade rurbana, uma vez que é possível encontrar migrantes das áreas rurais nas áreas urbanas do país, os quais ainda têm dificuldade de se comunicar na interação com falantes da normal culta. Esse *continuum* apresenta as variedades possíveis: rural, rurbana e urbana. Desse modo, Bortoni-Ricardo usa o contínuo de urbanização para situar os falantes conforme os seus antecedentes e seus atributos.

Por meio do contínuo de urbanização, é possível observar que formas típicas dos falares do polo rural desaparecem à medida que se aproximam do urbano. Assim, conclui-se que o contínuo de urbanização não apresenta fronteiras rígidas, que possam separar os falares urbanos, rurbanos e rurais, já que suas fronteiras são

fluidas. Bortoni-Ricardo aponta que é possível encontrar traços “graduais” e “descontínuos”. Como exemplo de traços graduais, a autora menciona “*limoero*” por “*limoeiro*” e “*dexei*” por “*deixei*”, os quais podem estar presentes na fala de todos os falantes brasileiros e como exemplo de distribuição descontínua em área urbana, a pesquisadora destaca o uso de vocábulos como “*inté*” e “*prantei*”.

No segundo *continuum*, o de oralidade-letramento, a autora dispõe os eventos de comunicação, caracterizando-se por situar o falante conforme seu antecedente e seus atributos. Assim como no primeiro *continuum*, não há fronteiras bem delimitadas entre os eventos de letramento e de oralidade. De acordo com Bortoni-Ricardo (2004),

Para fazermos a distinção entre eventos de letramento e oralidade, vamos lembrar que, nos primeiros, os integrantes se apoiam em um texto escrito, que funciona como uma pauta de uma partitura musical. Esse texto pode estar presente no ambiente da interação ou pode ter sido estudado ou lido previamente. [...] Uma conversa à mesa de bar é um evento de oralidade, mas, se um dos participantes começa a declamar o poema, ele recorreu há um evento de letramento. (BORTONI-RICARDO, 2004, p.62)

No terceiro contínuo defendido por Bortoni-Ricardo (2004), o *continuum* de monitoração estilística, são situadas as interações espontâneas e também as previamente planejadas, possibilitando, assim, que o falante adapte a sua linguagem de acordo com cada contexto de interação. São considerados o interlocutor, o ambiente e o tópico da conversa, revelando como é possível mudar de estilo, de acordo com as condições da comunicação.

Observe que, com um mesmo interlocutor, o estilo poderá tornar-se mais ou menos monitorado em função do alinhamento que assumimos em relação ao tópico e ao próprio interlocutor. Para passar de “conversa séria” a uma “brincadeira”, podemos mudar nosso estilo. Quando vamos mudar de estilo, passamos pistas, que podem ser verbais ou não verbais e que transmitem informações do tipo: “isso é uma brincadeira”, “estou falando sério”, “estou ralhando com você”. A variação ao longo do contínuo de monitoração estilística tem, portanto, uma função muito importante de situar a interação dentro de uma moldura ou enquadre. As molduras servem para orientar os integrantes sobre a natureza da interação. (BORTONI-RICARDO, 2004, p.63).

A elaboração desses três contínuos, de urbanização, oralidade e letramento e

de monitoração estilística, por Bortoni-Ricardo (2004), constitui, indiscutivelmente, um importante instrumento de avaliação da fala do português do Brasil.

Quanto à variação e ensino, Camacho (1988) ressalta que a função das instituições de ensino é, também, a de instigar nos estudantes atitudes linguísticas que não desvalorizem a língua vernácula. O autor destaca, ainda, que, no ensino, há momentos oportunos para mostrar as formas de variação da língua para os alunos, evidenciando que cada variedade tem a sua própria situação de uso, não privilegiando apenas a norma culta.

A escolha e o uso de uma variedade em vez de outra depende, como já vimos anteriormente, de fatores socioeconômicos, geográficos, assim como do sexo, faixa etária e crenças e atitudes linguísticas de cada indivíduo. Todavia, como o preconceito advém do valor atribuído à norma padrão e do estigma relacionado às formas não padrão, é preciso deixar claro que as variedades linguísticas são menosprezadas e ignoradas como objeto de ensino na maior parte das aulas de língua materna.

A função das escolas seria, portanto, garantir aos estudantes um ensino da Língua Portuguesa pautado no entendimento de língua como um conjunto de variedades representadas por alguns exemplos de variação linguística, afinal, tudo vai depender da adequação a cada contexto de uso.

Quando se fala de variação linguística ligada ao ensino, Castilho (2002) ressalta que é necessário levar em consideração o perfil da sociedade, dos estudos e dos docentes, para que se consiga refletir em que espaço social se insere o ensino da norma de uso e de que forma se estabelecem as atitudes sobre a Língua Portuguesa. Quanto à sociedade e aos discentes, o linguista afirma não apresentarem caráter invariável, por isso a dificuldade para impor o padrão linguístico de uma classe sobre outra. E, quanto aos docentes, Castilho destaca a existência de um tradicionalismo que eles assumem em suas aulas.

Para Camacho (2006), o modo com a Língua Portuguesa tem sido ensinada aos alunos desempenha o modelo da deficiência, visto que determina a variação como um desvio da norma culta, ou seja, da norma que mais se aproxima das classes mais valorizadas. Para o autor, é uma grande contradição, já que “o principal pressuposto da tradição normativa é que cabe à escola o papel de compensar supostas carências socioculturais” (CAMACHO, 2006, p. 69).

Segundo Bagno (2007), é preciso aplicar a pedagogia da variação linguística ao ensino, sendo que essa abordagem deve ser colocada em prática de maneira organizada. Ao refletir sobre o modo como a variação e a mudança da língua materna devem ser trabalhadas em sala de aula, o linguista defende que a melhor solução seria “reconhecer que a escola é o lugar de interseção inevitável entre o saber erudito-científico e o senso comum, e que isso deve ser empregado em favor do/a estudante e da formação de sua cidadania” (BAGNO, 2007, p. 78), até porque um ensino que fuja disso não será capaz de revelar a realidade linguístico-social dos alunos.

Para Faraco (2008), não há uma pedagogia adequada à variação linguística nas escolas e explica que todos sabem que a Língua Portuguesa é diversificada e heterogênea, no entanto, o problema no ensino dessa língua não está na diversidade, mas na forma de lidar com a diversidade.

O autor afirma que, dentro da diversidade linguística, as variedades se equivalem quanto à estrutura, uma vez que são igualmente organizadas e complexas. Contudo, elas não se equivalem socialmente, e já que recebem avaliações sociais distintas, essas avaliações podem ser tanto positivas quanto negativas.

Quanto à avaliação social e à adequação da linguagem a cada contexto, é cada vez mais necessário trabalhar com mais persistência sobre crenças e atitudes linguísticas nas instituições de ensino, pois só assim vai ser possível entender que o importante não é apenas ensinar o estudante a “falar corretamente” de acordo com a norma padrão, imposta pelas gramáticas convencionais, mas sim mostrar que ele pode optar pela melhor forma de linguagem conforme cada contexto de interação e de produção.

Da mesma forma que é preciso compreender a relevância do uso de erro e de inadequação, é necessário demonstrar a relação da variação linguística com o ensino da língua materna, pois acreditamos que as crenças e atitudes dos alunos sobre variação linguística interferem muito na aprendizagem da Língua Portuguesa.

3.3 CRENÇAS E ATITUDES LINGUÍSTICAS E ENSINO

Há muitos anos tem se debatido sobre a Sociolinguística e o ensino de língua materna no contexto escolar, frisando a relevância de se trabalhar com a noção de língua variável e heterogênea e, conseqüentemente, com as diferentes variedades linguísticas. É nesse sentido que esse ramo da linguística que estuda as relações entre língua e sociedade possibilitou um novo olhar no âmbito educacional, ou seja, na forma como o professor aborda questões da língua com os estudantes e os efeitos desse aprendizado na competência comunicativa deles.

O papel da escola seria, portanto, o de garantir aos alunos um ensino da língua materna mantendo a noção de língua como um verdadeiro conjunto de variedades, uma vez que o uso linguístico depende da adequação às circunstâncias de escrita ou de fala. Tal fato constitui, pois, a justificativa desta dissertação, pois investigar crenças e atitudes linguísticas dos professores em relação à língua ajudaria a demonstrar os sentimentos de valoração positiva ou negativa, isto é, as crenças e atitudes linguísticas que atuam diretamente no uso das variedades.

A escolha e o uso de uma variedade da língua dependem exclusivamente de alguns fatores, tais como socioeconômicos, geográficos, sexo, etários, e relacionados a crenças e atitudes linguísticas do indivíduo. É por isso que os documentos oficiais, como os PCN, defendem, com base em pesquisas realizadas por autores renomados como Faraco (1994), Geraldi (1996; 1984), Ilari (1989), Possenti (1996) e Tarallo (1997), que não é mais cabível continuar insistindo na ideia de que há apenas um único modelo de língua, que seria a norma padrão. No entanto, como se sabe, o preconceito decorre do valor que é atribuído à norma padrão e do estigma ligado à norma não padrão, consideradas equivocadas pela gramática normativa, assim, as variedades da língua são deixadas de lado, não sendo ensinadas nas aulas de língua materna na maioria das instituições de ensino do país.

Podemos perceber, ainda hoje, um grande distanciamento entre as pesquisas e estudos sociolinguísticos e o ensino de língua materna nas instituições de ensino, uma vez que os docentes se sentem inseguros e despreparados para trabalhar com a Sociolinguística com os seus alunos. O resultado disso, para os discentes, é a permanência daquela antiga noção de que há apenas uma forma correta de falar e de escrever e que a variedade que utilizam é equivocada, devendo, portanto, ser

corrigida.

O estudo das crenças e atitudes linguísticas dos professores se faz necessário por revelar o que eles consideram sobre a Língua Portuguesa e, dessa forma, a maneira como avaliam a língua que ensinam aos alunos, causando consequências diretas no desempenho escolar, na fala, na escrita e na leitura desses discentes. Além disso, tais atitudes trazem ainda consequências culturais, sociais e ideológicas. Para Calvet (2002, p. 65), “existe todo um conjunto de atitudes, de sentimentos dos falantes para com suas línguas, para com as variedades de línguas e para com aqueles que as utilizam, que torna superficial a análise da língua como simples instrumento”. É justamente essas atitudes, as quais são manifestadas de acordo com as crenças dos professores de escolas públicas da cidade de Rolândia-PR perante a língua, que essa pesquisa se propõe a investigar e analisar.

Para tanto, consideramos imprescindível esclarecer o que se entende por crença e por atitude linguística. No contexto deste trabalho não é possível separá-las, uma vez que ambas se relacionam diretamente, sendo que a atitude é influenciada pela crença. Assim sendo, desenvolvemos, nos próximos parágrafos, algumas considerações relevantes sobre os conceitos como forma de demonstrar a concepção de crença e de atitude linguística que contemplamos nesta pesquisa.

As pesquisas sobre crenças e atitudes linguísticas vêm aumentando desde a década de 60, a partir de trabalhos em várias áreas. Corbari (2012) ressalta que as pesquisas iniciais sobre o tema são pertencentes à área da Psicologia Social, mas nos dias atuais outras áreas têm contribuindo muito para os estudos, como a Linguística Aplicada, a Sociolinguística e a Sociologia da Linguagem. As pesquisas sociolinguísticas têm mostrado que os falares distintos despertam nos falantes crenças e atitudes linguísticas variadas.

Em relação às crenças de um grupo social, tratam-se de um conjunto de verdades culturais que são impostas a cada pessoa desse grupo. Barcelos e Vieira-Abrahão (2006), explica crença como sendo:

[...] uma forma de pensamento, como construções de realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, coconstruídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re) significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e

paradoxais. (BARCELOS E VIEIRA-ABRAHÃO, 2006, p. 18)

Na visão de Labov (2008 [1972]), crenças são “um conjunto uniforme de atitudes frente à linguagem que são partilhadas por quase todos os membros da comunidade de fala, seja no uso de uma forma estigmatizada ou prestigiada da língua em questão” (LABOV, 2008 [1972], p. 176).

Santos (1996), propõe uma concepção de crença que é bastante pertinente para este trabalho, já que o estudioso faz uma relação entre crenças e atitudes, afirmando ser a segunda uma manifestação da primeira:

Crença seria uma convicção íntima, uma opinião que se adota com fé e certeza. [...] Já atitude seria uma disposição, propósito ou manifestação de intento ou propósito. Tomando atitude como manifestação, expressão de opinião ou sentimento, chega-se à conclusão de que nossas reações frente a determinadas pessoas, a determinadas situações, a determinadas coisas seriam atitudes que manifestariam nossas convicções íntimas, ou seja, as nossas crenças em relação a essas pessoas, situações ou coisas. (SANTOS, 1996, p. 08)

Diante do exposto, podemos entender que crença refere-se a uma visão, um pensamento, uma concepção, enfim, uma percepção do mundo. É uma opinião que um indivíduo tem a respeito de alguma coisa. As crenças são também compreendidas como sociais, dinâmicas e contextualmente construídas, podendo ser modificadas a partir de experiências, de contatos com outras pessoas e pelas interações. Faz-se necessário destacar, ainda, que as crenças são totalmente responsáveis pela manifestação das atitudes.

Em relação às atitudes linguísticas, citamos Lambert e Lambert (1975), autores da área da Psicologia Social que estudam sobre o tema. Esses estudiosos defendem que as atitudes influenciam diretamente no comportamento do falante e vice-versa, afirmando que “uma atitude é uma maneira organizada e coerente de pensar, sentir e reagir a pessoas, grupos, problemas sociais ou, de modo mais geral, a qualquer acontecimento no ambiente” (LAMBERT; LAMBERT, 1975, p. 100). Para os autores, as atitudes se constituem de crenças e de pensamentos, emoções e sentimento, assim como de reações. Dessa forma, as atitudes se formam quando os sentimentos e as crenças são ajustados ao meio social.

Na percepção de Morales (1993), a atitude linguística é formada por três

elementos: o cognoscitivo, incluindo as crenças, percepções e estereótipos dos falantes; o afectivo, indicado por sentimentos e por emoções; e o conductual, isto é, o comportamento do falante, sua tendência para atuar e para reagir de determinado modo dependendo do objeto.

Aguilera (2007) pesquisou sobre a língua falada no Brasil, analisando as crenças e as atitudes linguísticas de falantes urbanos. Por meio de seus estudos, a pesquisadora, em conformidade com Morales (1993), enfatiza que as atitudes são formadas por comportamentos (componente conativo), por condutas positivas (de aceitação) ou negativas (de rejeição). No entanto, é apenas um elemento que domina a atitude, como explica Aguilera (2007):

Moreno Fernández (1998: p.184) registra que, para López Morales (1993), a atitude está dominada por um só componente – o conativo, separando o conceito de crença do conceito de atitude e colocando-os em níveis diferentes. As crenças dão lugar a atitudes diferentes; estas, por sua vez, ajudam a conformar as crenças, junto com os elementos cognoscitivos e afetivos, tendo em conta que as crenças podem estar baseadas em fatos reais ou podem não estar motivadas empiricamente (AGUILERA, 2007, p. 10).

Santos (1996) concorda com a definição de atitude como sendo uma predisposição a estímulos, sejam eles favoráveis, sejam desfavoráveis. Desse modo, na visão do autor, o conceito de atitude condiz com uma avaliação positiva ou negativa do objeto analisado, já o de crença está ligado à existência de uma ideia ou de um objeto. Para o estudioso, a relação entre crenças e atitudes é bastante sutil e uma simples alteração em uma dessas partes pode levar a mudanças na outra, como afirma o autor: “várias pesquisas produziram evidências de que a atitude de um indivíduo pode ser mudada, se forem mudadas suas crenças sobre o objeto.” (SANTOS, 1996, p. 15).

Podemos entender as atitudes, portanto, como a expressão dos conhecimentos e das crenças que o ser humano tem sobre determinado assunto, que proporciona a ele a avaliação, o comportamento e manifestação dos seus sentimentos e opiniões diante de determinadas situações.

O campo das crenças e atitudes linguísticas contribui significativamente para os estudos sociolinguísticos, afinal, a partir de estudos nessa área, é possível compreender de que forma o ambiente social interfere no posicionamento dos indivíduos, além disso, suas contribuições ajudam a desmitificar a ideia equivocada

de uma língua homogênea, auxiliando os estudiosos e professores a assumirem uma postura menos preconceituosa, mais real e democrática.

3.4 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA/NORMAS

Ainda hoje persiste nas escolas um ensino pautado na gramática normativa, que não condiz com as variedades de normas que encontramos no português do Brasil, e isso ocorre porque ainda reina a visão de uma língua pura, homogênea e invariável, dificultando, assim, a abordagem da variação linguística. O fato é que os alunos quando chegam à escola já dominam a língua falada, por isso, é imprescindível um trabalho com a diversidade linguística, como defende Mattos e Silva (2004):

Qualquer indivíduo normal que entre na escola para ser alfabetizado em sua língua materna já é senhor de sua língua, na modalidade oral própria a sua comunidade de fala. Admitindo esse princípio, qualquer trabalho de ensino da língua materna se constitui em um processo de enriquecimento do potencial linguístico do falante nativo, não se perdendo de vista a multiplicidade de comunidades de fala que compõe o universo de qualquer língua natural, multiplicidade que variará, a depender das características de cada uma, enquanto língua histórica, isto é, língua inserida tanto sincrônica quanto diacronicamente no contexto histórico em que se constitui e em que se constitui. (MATTOS E SILVA, 2004, p. 27)

Sempre houve debates a respeito do ensino da Língua Portuguesa. Afinal, não é de hoje que os estudantes não são capazes de fazer uma relação entre o que aprendem nas aulas de língua materna e o que vivenciam na sua realidade fora do contexto escolar, uma vez que os conteúdos ensinados seguem uma metodologia que se distancia muito do seu contexto de vida, ou seja, há ainda a busca da norma literária, como destaca Mattos e Silva (2003):

A busca dessa norma literária, fundada nos clássicos gregos, não é mais do que a busca da manutenção de uma tradição que interessava aos alexandrinos preservar, de uma cultura erudita, representada nas “grandes obras” de autores ilustres da civilização grega clássica do passado, cujos exemplos deveriam ser seguidos. A norma se explicitava nas regras e nos exemplos que funcionariam e funcionaram como prática a ser imitada. Recurso presente até hoje em múltiplas gramáticas pedagógicas em nossa tradição cultural. (MATTOS E SILVA, 2003, p. 15)

Como já vimos, nos PCN, encontra-se a indicação para trabalhar a diversidade linguística em contexto escolar, logo, não pode ser levado em

consideração apenas o ensino da norma padrão. Faraco (2008, p. 177), a respeito disso, afirma que, devido a essas orientações, o tema da variação linguística passou a ser implementado no discurso pedagógico, no entanto, ainda não se conseguiu construir uma pedagogia adequada a essa área. Para o linguista, a tarefa essencial das instituições de ensino é oferecer ao alunado a experiência com a literatura e com os variados textos que apresentam ampla circulação na sociedade.

Castilho (1988) pontua diversas razões que justificam a inclusão da variação linguística no ensino de Língua Portuguesa:

- (1) A pesquisa sociológica e antropológica contemporânea vem 'redescobrir' o Brasil como uma nação complexa, formada por um tabuleiro de comunidades diferenciadas, compondo um quadro bem diverso do da historiografia oficial. Se a finalidade maior do ensino público é preparar o cidadão lúcido, não vemos como sonegar essa riqueza toda, sobretudo no caso do ensino do Português;
- (2) O ensino exclusivista da norma culta pode gerar dificuldades [...];
- (3) Os estudos dialetológicos e sociolinguísticos têm descrito modalidades não standard do português brasileiro, que compõem o nosso universo linguístico;
- (4) A literatura brasileira contemporânea e a sobrevivência de uma produção literária antiga [...] têm aberto um espaço considerável à cultura popular, constituindo-se em interessantes fontes de materiais para uso em classe (CASTILHO, 1988, p. 57).

Mattos e Silva (2004), caminhando na mesma direção que Castilho (1988), defende a mudança no ensino da língua incluindo a realidade social e linguística do estudante, uma vez que

uma prática escolar equilibrada terá de adequar seus instrumentos pedagógicos e sua metodologia para o ensino do português brasileiro como língua materna, e ajustá-los a uma realidade linguística e social que não só não deve como não pode mais ser ignorada (MATTOS E SILVA, 2004, p. 148-149).

Para tanto, a estudiosa defende uma pedagogia que seja voltada para o todo da Língua Portuguesa e não somente para algumas de suas variedades que são, normalmente, privilegiadas. Ao ter um ensino voltado para a verdadeira realidade linguística, segundo Mattos e Silva (2004), os alunos terão a oportunidade de refletir sobre a língua desde a alfabetização escolar, tornando-se consciente de que já domina a língua falada, mas que há a necessidade de aprender as demais formas de expressão, pois existem diferentes contextos de comunicação que vão exigir

desses indivíduos o conhecimento da norma culta. Corroborando Mattos e Silva, Antunes (2007) também explica que:

Existem situações sociais diferentes; logo, deve haver também padrões de uso da língua diferentes. A variação, assim, aparece como uma coisa inevitavelmente normal. Ou seja, existem variações linguísticas não porque as pessoas são ignorantes ou indisciplinadas, existem, porque as línguas são fatos sociais, situados num tempo e num espaço concretos, com funções definidas. E, como tais, são condicionados por esses fatores. Além disso, a língua só existe em sociedade, e toda sociedade é inevitavelmente heterogênea, múltipla, variável e, por conseguinte, com usos diversificados da própria língua (ANTUNES, 2007, p. 104)

Portanto, é fundamental que os debates sobre o ensino de Língua Portuguesa cheguem até a escola, pois assim o ambiente escolar pode ser aperfeiçoado, de modo que os estudantes se tornem falantes competentes nas variadas situações de interação que acontecem na sociedade todos os dias.

Ferdinand Saussure teve o reconhecimento de seus estudos do início do século XX a partir da obra “Curso de Linguística Geral”, lançada por seus alunos no ano de 1916. As suas pesquisas tinham como base quatro dicotomias muito famosas: sincronia e diacronia, língua (*langue*) e fala (*parole*), sintagma e paradigma e significante e significado. A língua, portanto, era compreendida como sendo um sistema abstrato, ou um conjunto de signos, que os indivíduos utilizavam para se comunicar. Desse modo, a língua era considerada fruto do coletivo, sendo, por essa razão, social. A fala, por se referir à escolha de cada falante, era definida como individual. Todavia, o linguista e filósofo suíço delimitou as suas pesquisas somente na *langue*, não investigando a *parole*, visto que o seu objetivo, naquele momento, era de estudar a estrutura da língua por meio de atos de fala.

O objetivo principal da linguística moderna que Saussure iniciou era o de descrever a estrutura do sistema da língua e, indiscutivelmente, foi um enorme avanço para os estudos da linguagem.

Coseriu (1979) iniciou as discussões sobre o conceito de norma e, retomando os trabalhos sobre a dicotomia de Saussure, *langue* e *parole*, propôs a ideia de considerar três elementos opostos (a tricotomia “Sistema, Norma e Fala”) e não apenas dois. Nessa tricotomia, o autor parte do mais concreto, a *parole*, para o mais abstrato, a *langue*. Como elemento intermediário entre esses dois elementos

encontra-se a norma. Sendo assim, para Coseriu, a *langue* é abstrata, uma vez que se trata de um ideal coletivo, podendo ser realizado coletivamente pela norma (real coletivo), ou então de forma individual pela *parole* (real individual). Conclui-se, então, que o conceito de norma, sob o olhar de Coseriu, está ligado à noção de uso.

Alguns estudiosos, dentre eles Castilho (1988) e Faraco (2004, 2008), também desenvolveram estudos sobre norma. Esses autores encaminham as suas reflexões sobre o tema, considerando a variação linguística.

Castilho (1988) estabelece o conceito de norma linguística, que é visto como um fator de coesão nacional em sentido amplo, enquanto em sentido restrito, é visto como os usos e atitudes de um segmento específico que possui prestígio na sociedade. Para o autor, a norma usada por essa parte da sociedade é transmitida pela escola, representando, assim, a atitude que o falante tem diante daquilo que se espera que ele faça ou fale em determinados contextos. Por isso, a norma culta é conhecida também como "norma pedagógica".

De acordo com o estudioso, a partir do conceito restrito, a norma se diferencia como "norma objetiva", "norma subjetiva" e "norma prescritiva". A primeira, segundo Castilho (1988), é a linguagem efetivamente usada pela classe social de prestígio, ou seja, pelos indivíduos que têm um nível de escolaridade maior. Por esse motivo, a norma objetiva corresponde à norma culta da língua. É necessário evidenciar, aqui, que a forma linguística usada por essa classe social não é melhor do que as demais formas menos prestigiadas. Porém, assume um prestígio maior, visto que está ligada ao prestígio atribuído à classe social do falante.

A segunda, a norma subjetiva, é definida pelo autor como sendo a atitude que o falante assume em relação à norma objetiva, logo, consiste em um dialeto que os indivíduos da comunidade esperam que o falante use em alguns contextos de interação. E, por último, a norma prescritiva que, segundo Castilho (1988), resulta da combinação entre as duas normas anteriores, ou seja, consiste nos usos linguísticos da classe prestigiada da sociedade, conhecidos como modelo de perfeição da linguagem. Dessa forma, a norma acaba sendo imposta. O autor defende, por fim, que essa norma, embora se caracterize como um conjunto de regras de "bom uso" da norma usada pela classe social de prestígio, ela também pode ser modificada.

Faraco (2004) defende que a norma é definida pelos usos linguísticos comuns em cada grupo social, o que indica que há diferentes normas. Por isso, torna-se

possível falar em norma rural, norma urbana, norma informal da classe urbana, norma urbana da periferia etc. O autor explica, ainda, que o fato de um indivíduo utilizar uma dessas normas revela o senso de pertencimento do falante a determinado grupo na sociedade:

Como a respectiva norma é fator de identificação do grupo, podemos afirmar que o senso de pertencimento inclui o uso da forma de falar característica das práticas e expectativas linguísticas do grupo. Nesse sentido, a norma, qualquer que seja, não pode ser compreendida apenas como um conjunto de formas linguísticas; ela é também (e principalmente) um agregado de valores socioculturais articulados com aquelas formas. (FARACO, 2004, p. 39)

Para o linguista, o fato de um indivíduo usar uma variante que identifica o seu próprio grupo não exclui a possibilidade de que essa mesma pessoa e seu grupo social tenha contato com outras variedades de outros grupos, o que, na verdade, poderá influenciar e até mudar a norma usada pelo seu grupo, já que “não existe, em suma, uma norma ‘pura’: as normas absorvem características umas das outras, portanto, são sempre hibridizadas.” (FARACO, 2008, p. 42).

A norma culta é frequentemente utilizada nos meios em que há falantes considerados mais estudados, por isso, ela assume papel de prestígio, algo que se estende desde a colonização do Brasil, até os dias atuais. Ainda segundo Faraco (2008), o uso do adjetivo “culto” não pode levar a preconceitos em relação às formas linguísticas usadas por falantes de classes menos prestigiadas. Longe disso, pois todas as formas linguísticas dos grupos sociais precisam ser valorizadas, assim como a sua cultura.

Então, para o autor, o adjetivo “culto” refere-se à cultura escrita. Nesse sentido, a norma culta é definida a partir de um padrão da língua praticado em alguns contextos mais formais pelos indivíduos que têm um nível maior de escolarização, portanto, que estão mais próximos da cultura escrita. Faraco (2008) deixa claro que a norma culta, por se tratar de uma variante da língua, pode sofrer e sofre variações, logo, é heterogênea, recebendo influências das formas populares. Sendo assim, isso dificulta que ela cumpra os ideais linguísticos de correção gramatical a que se propõe teoricamente.

Ainda há no Brasil atitudes prescritivas que consideram um padrão ideal, deixando de lado os usos das variedades cultas/comuns/*standard*. Faraco (2008)

discorre sobre a expressão “norma curta”, afirmando ser

um conjunto de preceitos dogmáticos que não encontram respaldo nem nos fatos, nem nos bons instrumentos normativos, mas que sustentam uma nociva cultura do erro e têm impedido um estudo adequado da nossa norma culta/comum/*standard* (FARACO, 2008, p. 92).

Sendo assim, para o autor, essa norma “curta” (expressão empregada por Faraco em seu livro *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*) que ainda se encontra em manuais e em muitas gramáticas, que tem como propósito preservar um padrão linguístico ideal, passa a ser um verdadeiro instrumento de opressão, uma vez que os falantes que não a dominam sofrem exclusão e preconceito na sociedade. É necessário, então, que haja uma “atitude normativa”, que aborde os usos linguísticos característicos da norma culta/comum/*standard*, com flexibilidade, como resultado de uma “cultura gramatical de melhor qualidade”.

Como sabemos que as crenças relativas a uma homogeneidade linguística se relacionam com a ideia da existência de uma única norma: a norma-padrão, trouxemos este capítulo para lembrarmos o que defendem vários autores a respeito do tema e, claro, para nos embasarmos na análise das respostas dos professores.

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta pesquisa, fizemos uma análise de abordagem predominantemente qualitativa, mas também apoiada por dados, já que, para interpretar os resultados do teste de crenças e de atitudes, realizamos uma pesquisa quantitativa, contabilizando as respostas dadas. Para a análise dos documentos oficiais, empregamos a abordagem qualitativa e a técnica da pesquisa bibliográfica. O *corpus*, portanto, será interpretativo, visto que a parte de análise do trabalho vai se constituir por meio das respostas dadas pelos docentes a partir de questionário. Segundo Denzin e Lincoln (2006) a pesquisa qualitativa é explicada da seguinte forma:

A palavra qualitativa implica uma ênfase sobre as qualidades das entidades e sobre os processos e os significados que não são examinados ou medidos experimentalmente (se é que são medidos de alguma forma) em termos de quantidade, volume, intensidade ou frequência. Os pesquisadores qualitativos ressaltam a natureza socialmente construída da realidade, a íntima relação entre o pesquisador e o que é estudado, e as limitações situacionais que influenciam a investigação. Esses pesquisadores enfatizam a natureza repleta de valores da investigação. Buscam soluções para as questões que realçam o modo como a experiência social é criada e adquire significado (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 23)

Em relação à abordagem quantitativa, de acordo com Rodrigues e Limena (2006), é caracterizada da seguinte maneira:

[...] quantificação, análise e interpretação de dados obtidos mediante pesquisa, ou seja, o enfoque da pesquisa está voltado para análise e a interpretação dos resultados, utilizando-se da estatística. Portanto, empregam-se recursos e técnicas estatísticas, como porcentagem, média, moda, mediana, desvio-padrão, coeficiente de correlação, análise de regressão etc. [...] (RODRIGUES; LIMENA, 2006, p. 89)

O objetivo em uma abordagem quantitativa é buscar a validação das hipóteses, a partir da análise de uma grande quantidade de amostras estruturadas. As variáveis determinadas no trabalho são mensuradas e apresentadas de forma numérica, permitindo a generalização e a quantificação dos resultados que vão ser usados na análise.

Apesar de, neste trabalho, a interpretação dos resultados acontecer, predominantemente, por meio de uma abordagem qualitativa, essa interpretação

apoia-se, também, em uma abordagem quantitativa, sobretudo quando da análise dos dados obtidos por meio das respostas dadas pelos docentes do Ensino Médio da rede pública de Rolândia-PR.

Dessa forma, o uso de ambas as abordagens para a análise deste trabalho foi assertivo e eficaz para uma melhor discussão dos resultados, afinal de contas, as abordagens qualitativa e quantitativa não devem ser excludentes, e sim complementares entre si. Reforçamos, então, que as tabelas e os gráficos apresentados vão ajudar na interpretação das crenças e das atitudes dos educadores em relação à abordagem da diversidade linguística no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa.

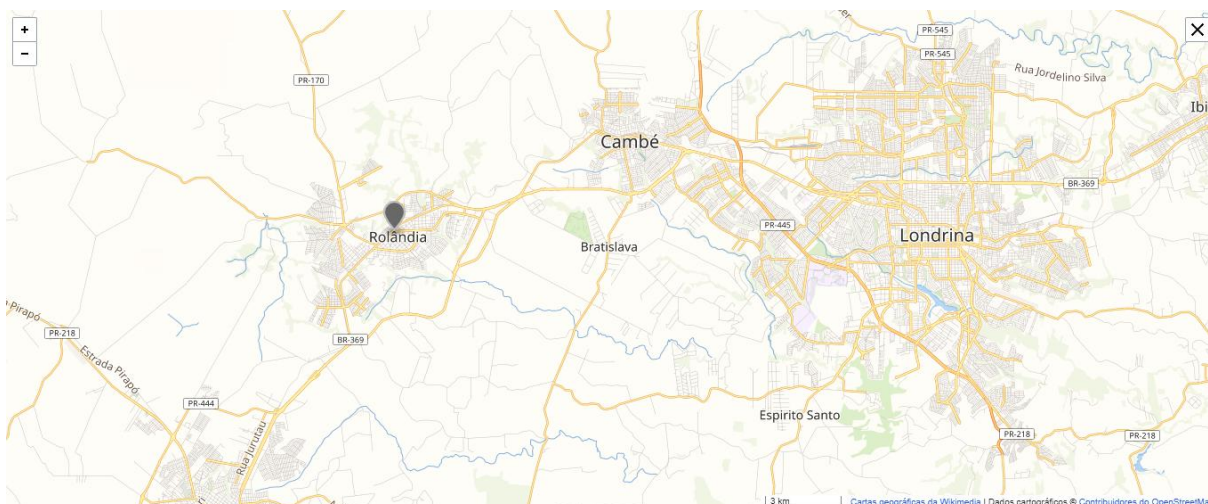
O trabalho realizado partiu de pesquisa de campo, aprovada pelo Comitê de Ética (Protocolo 5231), número do parecer: 2.939.61, da Universidade Estadual de Londrina (UEL).

A escolha das instituições de ensino como objetos de estudo se deu pela grande relevância que apresentam para formar e difundir pensamentos críticos. Conforme defende Bortoni-Ricardo (2005, p. 149), a escola é a principal instituição de poder na sociedade.

A coleta de dados foi realizada em campo, com a aplicação de questionário a partir de entrevistas gravadas com os professores. Aplicamos a grupos de professores do Ensino Médio de todas as escolas estaduais da cidade de Rolândia, PR, sendo um total de cinco escolas localizadas na sede do município e uma escola que se encontra no distrito da cidade, em São Martinho. Para a elaboração do questionário (Apêndice A), fizemos questões estruturadas de múltipla escolha e questões abertas a fim de coletar informações socioculturais e as crenças e atitudes dos professores. Quanto à escolha de professores do Ensino Médio, foi feita, pois trata-se de uma etapa muito importante do ensino básico, a etapa final. O Ensino Médio tem um peso muito significativo no que se refere à seleção dos conteúdos a serem abordados em sala de aula e de estratégias a serem adotadas, até porque não há mais a possibilidade de retomar conteúdos após os três anos dessa última etapa.

Buscamos alcançar uma amplitude geográfica, por isso elegemos as escolas situadas na região central e na região periférica da cidade de Rolândia, PR. Tal

cidade² é um município brasileiro do norte do estado do Paraná, localizado na Região Metropolitana de Londrina. Sua população estimada, em 2010, é de 57.870 habitantes.



Fonte: google maps

Para proceder à análise, utilizamos como *corpus* desta pesquisa transcrições de fala de entrevistas guiadas pelo questionário. Em seguida, fizemos as transcrições grafemáticas³ das respostas dos professores às perguntas sobre as suas crenças e atitudes quanto ao ensino da língua materna e de suas variações.

Por fim, depois de feitas as transcrições e levantamento dos dados, recorrendo aos preceitos da Sociolinguística Educacional, procedemos à análise. A fase analítica considera as crenças e as atitudes linguísticas apresentadas pelos professores sobre a abordagem da variação linguística na escola. É importante reforçar que foi imprescindível rever os conceitos de variação, crenças e atitudes linguísticas e de normas, conforme discutimos nos capítulos anteriores. São conceitos cunhados por estudiosos e pesquisadores da Sociolinguística e do Ensino.

4.1 Informantes

A escolha dos informantes foi feita de acordo com o interesse em participar da pesquisa. Todos os professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio das 6

² Informações obtidas no site da prefeitura da cidade de Rolândia.

³ A transcrição grafemática busca descrever o uso linguístico dos entrevistados, revelando as variações. Ao contrário do que ocorre na transcrição ortográfica, as variações são mantidas e descritas, a fim de conseguir uma maior aproximação da fala do entrevistado, sem, no entanto, se prender à fonética.

escolas foram convidados, totalizando 14 professores. Desse total, 11 professores aceitaram participar da pesquisa. As entrevistas foram aplicadas em ambiente escolar e cada integrante respondeu ao questionário oralmente e separadamente.

Os professores participantes da pesquisa atuavam no Ensino Médio da rede pública, em 2019, e foram nomeados de P1, P2, P3 e assim sucessivamente, a fim de manter o sigilo. Para tanto, temos os dados de onze informantes que correspondem a onze docentes da rede pública.

A partir das entrevistas realizadas, chegamos aos seguintes perfis dos professores entrevistados:

Tabela 1 – Perfil dos Informantes

Informantes	Idade	Naturalidade	Tempo de Docência em LP	Formação em Letras (Tipo e Instituição)
P1	47 anos	Montes Claros/MG	25 anos	Presencial/pública
P2	52 anos	Rolândia/PR	27 anos	Presencial/pública
P3	36 anos	Rolândia/PR	8 anos	Presencial/particular
P4	29 anos	Rolândia/PR	6 anos	Presencial/particular
P5	34 anos	Rolândia/PR	8 anos	Presencial/particular
P6	43 anos	Ourinhos/SP	1 anos	Presencial/particular
P7	52 anos	Rolândia/PR	12 anos	Presencial/particular
P8	29 anos	Rolândia/PR	4 anos	Presencial/particular
P9	31 anos	Rolândia/PR	7 anos	Presencial/particular
P10	36 anos	Nova Fátima/PR	8 anos	Presencial/particular
P11	45 anos	Apucarana/PR	19 anos	Presencial/pública

Dentre os participantes, a maior quantidade de informantes ocorreu entre os professores com mais de 30 anos, sendo que apenas 2 têm menos de 30 (P4 e P8). A maioria é da cidade de Rolândia/PR, onde a pesquisa foi feita. Quanto ao tempo de magistério, a maioria tem entre 5 e 10 anos (P3, P4, P5, P9 e P10), dois têm menos de 5 anos (P6 e P8) e quatro professores têm entre 10 e 20 anos (P1, P2, P7

e P11).

Em relação à formação dos professores, o maior número de informantes ocorreu entre os docentes cuja formação (graduação em Letras) se deu em instituições de ensino superior particulares, o que corresponde a 8 professores. O número de informantes graduados em instituições públicas corresponde a 3 docentes. Essa distinção quanto à instituição de formação foi considerada, inclusive, para a análise dos dados.

Enfim, considerando as informações apresentadas, chegamos ao perfil dos 11 informantes, que foram considerados na realização da análise.

4.2 Questionários e aplicação

Foram aplicados dois testes: um teste de crenças (adaptado de CYRANKA, 2007) e um teste de atitudes linguísticas (adaptado de BARBOSA E CUBA, 2015, considerando Lambert e Lambert, 1966). Ambos os testes foram aplicados por meio de entrevista gravada em áudio e nas questões fechadas, para o professor assinalar uma opção, a questão era lida pela pesquisadora ao professor, e após a escolha, a própria pesquisadora assinalava a opção selecionada. Os modelos dos testes aplicados podem ser visualizados no “Apêndice A” desta dissertação.

Esse instrumento de coleta de dados constituiu-se de questões diretas para que o entrevistado pudesse ter a liberdade para discorrer e de questões estruturadas de múltipla escolha.

O teste de crença aplicado buscou colher informações em duas frentes: a primeira obteve dados socioculturais do participante em que foi informado o tempo de formação, a instituição de formação, se o curso de licenciatura foi presencial, se é o único curso de graduação que o participante concluiu, o tempo de exercício da profissão, a naturalidade, a idade e o gênero.

A segunda parte do teste de crença abordou três aspectos:

1º) A relação do participante com a língua, ao serem apresentadas questões sobre a existência de uma variedade mais prestigiada do que outra entre outras;

2º) A relação do participante com a profissão docente quando se apresentaram questões quanto à importância do professor na educação pública entre outras;

3º) A relação do participante com a sua própria variedade linguística, ao

questionarmos a valoração da forma que ele fala, se ele já foi repreendido em alguma ocasião pela sua maneira de falar, entre outras.

É importante ressaltar que solicitamos inicialmente a autorização da escola para a participação da pesquisa, e, após a autorização por parte da direção escolar, foi explicada aos professores a motivação do trabalho. Apresentamos, ainda, o termo de esclarecimento e, posteriormente, o termo de consentimento. Foram considerados participantes da pesquisa apenas os professores que aceitaram participar do estudo, assinando os termos e respondendo ao teste.

Já o teste de atitude foi elaborado a partir do conceito de atitude linguística usado neste trabalho, conforme Lambert e Lambert (1966). Foram mostrados aos professores vários textos e situações hipotéticas que apresentam variedades linguísticas e diferentes estilos para eles analisarem, ou melhor, avaliarem, de acordo com o conhecimento e a opinião que têm sobre a língua/linguagem. Essa avaliação linguística dos textos foi feita oralmente e também gravada para a análise.

Depois da aplicação dos testes, os resultados foram recolhidos e analisados para o desenvolvimento da pesquisa. No teste de crenças, de perguntas diretas, foi feita uma análise quantitativa-qualitativa das respostas, mostrando a porcentagem de cada questão, respondida positivamente ou negativamente. No teste de atitudes, as gravações foram transcritas e também analisadas quantitativa-qualitativamente.

5 A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA PRESENTE NOS DOCUMENTOS OFICIAIS

O surgimento dos documentos oficiais que norteiam o ensino de Língua Portuguesa no Brasil contribuiu significativamente nas escolas, afinal, além de regulamentarem o ensino, apresentam também orientações teórico-metodológicas para diversos componentes dos currículos. Nosso objetivo, ao analisarmos os documentos oficiais, é associar/usar o que eles trazem em relação à variação linguística com as falas dos professores, a fim de verificar se há um alinhamento ou contradição.

Dentre os documentos existentes, analisaremos, nesta dissertação, os PCNEM (Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio), em nível nacional, as DCEs (Diretrizes Curriculares Estaduais de Língua Portuguesa), do Estado do Paraná e a base norteadora para a Educação Básica Nacional, a Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC), com o objetivo de analisar de que forma a variação é abordada nos documentos. Optamos por analisar somente os PCNEM pelo motivo de esta pesquisa ter como objeto de investigação as crenças e atitudes linguísticas de Professores de Língua Portuguesa no Ensino Médio, em Rolândia, no Estado do Paraná. Por isso, não consideramos, neste trabalho, os PCNs para o Ensino Fundamental.

Apesar de esta dissertação ter como referência o Estado do Paraná, o motivo de incluirmos os PCNEM na análise se deu por se tratarem de documentos de abrangência nacional e pelo fato de que o estado do Paraná, até 2008, assumia esse documento como norteador do ensino. Com relação às DCEs, o processo de ensino e aprendizagem das disciplinas integrantes da educação básica é norteado por esse documento no estado do Paraná, e a BNCC, por se propor a ser o alicerce da Educação Básica Nacional, por isso consideramos imprescindível analisar esses documentos para verificarmos se há a presença da variação linguística e de que modo ela é inserida. Para a análise dos documentos, empregamos a técnica da pesquisa bibliográfica e a abordagem qualitativa.

5.1 Análise dos PCNEM

Os PCNEM (Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio) tiveram regulamentação e publicação há 19 anos, no ano 2000, com o propósito de atender

a uma necessidade de atualização da educação no Brasil, uma vez que as diretrizes antigas foram feitas no final dos anos 60.

Os PCNEM, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais, dividem os componentes curriculares em três grandes áreas do conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e suas Tecnologias (Brasil, 2000a). O documento traz, ainda, as bases legais que conduzem as orientações pedagógico-curriculares constantes nos PCNEM.

Como material complementar, foram desenvolvidas novas orientações ao ensino médio em uma nova publicação sob o título de PCN+. As Orientações Curriculares para o Ensino Médio foram criadas após um longo debate com professores, representantes da comunidade acadêmica, alunos e as equipes técnicas dos Sistemas Estaduais de Educação. Tal complemento tem como finalidade facilitar a organização do trabalho dos professores, abordando as sugestões de procedimentos pedagógicos que mais se ajustam às transformações culturais e sociais do mundo contemporâneo.

Na seção de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, as prioridades são para a Língua Portuguesa, como língua materna geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria interioridade; o domínio de língua(s) estrangeira(s) como forma de ampliação de possibilidades de acesso a outras pessoas e a outras culturas e informações; o uso da informática como meio de informação, comunicação e resolução de problemas, a ser utilizada no conjunto das atividades profissionais, lúdicas, de aprendizagem e de gestão pessoal; as Artes, incluindo-se a literatura, como expressão criadora e geradora de significação de uma linguagem e do uso que se faz dos seus elementos e de suas regras em outras linguagens; as atividades físicas e desportivas como domínio do corpo e como forma de expressão e comunicação. (BRASIL, 2000a, p. 19). Focaremos, nesta pesquisa, na área de Língua Portuguesa, visto que o nosso objetivo é analisar como a variação linguística é abordada nos PCNEM.

Quanto à Língua Portuguesa, o documento apresenta inicialmente um breve debate sobre a linguagem verbal e a sua articulação com os demais códigos de linguagem. Além disso, discute sobre as competências e habilidades a serem desenvolvidas na área. Os PCNEM consideram a linguagem como capacidade

humana de articular significados coletivos e em sistemas arbitrários de representação, que são compartilhados e que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade. (BRASIL, 2000a, p. 19). A linguagem, na visão do documento, é, portanto, o resultado de práticas sociais, cujo propósito é a comunicação com o outro.

Segundo os PCNEM,

É relevante também considerar as relações com as práticas sociais e produtivas e a inserção do aluno como cidadão em um mundo letrado e simbólico. A produção contemporânea é essencialmente simbólica e o convívio social requer o domínio das linguagens como instrumentos de comunicação e negociação de sentidos. No mundo contemporâneo, marcado por um apelo informativo imediato, a reflexão sobre a linguagem e seus sistemas, que se mostram articulados por múltiplos códigos e sobre os processos e procedimentos comunicativos, é, mais do que uma necessidade, uma garantia de participação ativa na vida social, a cidadania desejada. (BRASIL, 2000a, p. 20).

Para o documento, os indivíduos criam a linguagem verbal a partir das diferentes práticas na sociedade, como podemos ver:

Nas práticas sociais, o homem cria a linguagem verbal, a fala. Na e com a linguagem, o homem reproduz e transforma espaços produtivos. A linguagem verbal é um sementeiro infinito de possibilidades de seleção e confrontos entre os agentes sociais coletivos. A linguagem verbal é um dos meios que o homem possui para representar, organizar e transmitir de forma específica o pensamento. (BRASIL, 2000b, p. 05).

Podemos concluir, portanto, que há nos PCNEM uma concepção de linguagem centrada nos estudos de Bakhtin, que defende a realização da linguagem na interação com o outro. Uma concepção que vai de encontro às concepções convencionais que abordam a linguagem descontextualizada do uso social.

Desse modo, conteúdos tradicionais não são considerados prioridade, apresentando-se, assim, articulados com o estudo do texto, por meio de diversos gêneros, produzidos nas várias interações verbais. O documento defende, então, um processo de ensino-aprendizagem pautado no estudo dos gêneros discursivos. Os PCNEM defendem o aprimoramento dos alunos como pessoas humanas, incluindo o desenvolvimento do pensamento crítico, do desenvolvimento da

autonomia intelectual e a formação ética.

Quanto às competências básicas a serem desenvolvidas na área de Língua Portuguesa, os PCNEM trazem quatorze itens, os quais estão divididos em três partes: *Representação e comunicação*; *Investigação e compreensão*; *Contextualização sociocultural*, como podemos ver a seguir:

Representação e comunicação

- Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas.
- Utilizar-se das linguagens como meio de expressão, informação e comunicação, em situações intersubjetivas, que exijam graus de distanciamento e reflexão sobre os contextos e estatutos dos interlocutores; e colocar-se como protagonista no processo de produção/recepção.
- Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização de mundo e da própria identidade.
- Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para a sua vida.

Investigação e compreensão

- Analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção/recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação de ideias e escolhas, tecnologias disponíveis etc.).
- Recuperar, pelo estudo, as formas instituídas de construção do imaginário coletivo, o patrimônio representativo da cultura e as classificações preservadas e divulgadas, no eixo temporal e espacial.
- Articular as redes de diferenças e semelhanças entre as linguagens e seus códigos.
- Conhecer e usar línguas estrangeiras modernas como instrumento de acesso a informações, a outras culturas e grupos sociais.
- Entender os princípios das tecnologias da comunicação e da informação, associá-las aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte e aos problemas que se propõem a solucionar.
- Entender a natureza das tecnologias da informação como integração de diferentes meios de comunicação, linguagens e códigos, bem como a função integradora que elas exercem na sua relação com as demais tecnologias.

Contextualização sócio-cultural

- Considerar a linguagem e suas manifestações como fontes de legitimação de acordos e condutas sociais, e sua representação simbólica como forma de expressão de sentidos, emoções e experiências do ser humano na vida social.
- Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de: organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação.
- Respeitar e preservar as manifestações da linguagem, utilizadas por diferentes grupos sociais, em suas esferas de socialização; usufruir do patrimônio nacional e internacional, com as suas diferentes visões de mundo; e construir categorias de diferenciação, apreciação e criação.
- Entender o impacto das tecnologias da comunicação na sua vida, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social. (BRASIL, 2000b, p. 24)

Ao analisarmos as competências organizadas nos três blocos citados, verificamos que na primeira competência “Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes manifestações da linguagem verbal”, do bloco “Representação e comunicação” há uma passagem em que, de modo indireto, é possível perceber alguma referência à diversidade linguística: “A situação formal da fala/escrita na sala de aula deve servir para o exercício da fala/escrita na vida social. Caso contrário, não há razão para as aulas de Língua Portuguesa”. (BRASIL, 2000b, p. 22). Ou seja, para o documento, o trabalho com a língua portuguesa em sala de aula deve possibilitar que os alunos confrontem as suas opiniões de diferentes manifestações da linguagem verbal. Subentendemos, portanto, que há uma defesa em relação a um processo de ensino-aprendizagem que capacite o estudante para utilizar a fala e a escrita em diferentes contextos e de acordo com as suas intenções.

Na terceira competência “Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade”, ainda do primeiro bloco, nos deparamos com o seguinte trecho:

A escola não pode garantir o uso da linguagem fora do seu espaço, mas deve garantir tal exercício de uso amplo no seu espaço, como forma de instrumentalizar o aluno para o seu desempenho social. Armá-lo para poder competir em situação de igualdade com aqueles que julgam ter o domínio social da língua. O espaço da Língua Portuguesa na escola é garantir o uso ético e estético da linguagem verbal; fazer compreender que pela e na linguagem é possível transformar/reiterar o social, o cultural, o pessoal; aceitar a complexidade humana, o respeito pelas falas, como parte das vozes possíveis e necessárias para o desenvolvimento humano. (BRASIL, 2000b, p. 22)

Neste trecho, os PNCEM defendem que o papel da escola é instrumentalizar o aluno para o uso ético e estético da linguagem. Sendo assim, há a defesa de um domínio social da língua, uma vez que a competência linguística do aluno está ligada à sua configuração como sujeito na sociedade. Há uma menção quanto ao “respeito pelas falas”, no entanto, seria necessário um esclarecimento mais aprofundado sobre capacitar o aluno sobre uma reflexão do sujeito a respeito dos diferentes usos linguísticos e, sobretudo, capacitá-lo para empregar essa diversidade, de acordo com a situação de interação e suas reais intenções de uso da língua. Como esse esclarecimento não é apresentado no documento, os educadores podem, equivocadamente, desenvolver um ensino que aborde somente a norma socialmente aceita.

Na quinta competência “Analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção/recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação de ideias e escolhas, tecnologias disponíveis etc.)”, do bloco B “Investigação e compreensão”, temos a seguinte passagem:

Os gêneros discursivos cada vez mais flexíveis no mundo moderno nos dizem sobre a natureza social da língua. Por exemplo, o texto literário se desdobra em inúmeras formas; o texto jornalístico e a propaganda manifestam variedades, inclusive visuais; os textos orais coloquiais e formais se aproximam da escrita; as variantes linguísticas são marcadas pelo gênero, pela profissão, camada social, idade, região. A funcionalidade dos discursos estipula o como e o que dizer. A linguagem verbal é dialógica e só podemos analisá-la em funcionamento, no ato comunicativo, considerando todos os elementos implicados nesse ato. (BRASIL, 2000b, p. 21)

Neste trecho, percebemos que o documento enfatiza a importância de um trabalho a partir dos gêneros discursivos. O objetivo é evidenciar que a língua oferece vários recursos para que os alunos possam selecionar, em razão de suas intenções comunicativas. Dessa forma, quanto maior for o domínio linguístico do estudante, maior vai ser a eficácia comunicação da sua interação. Na passagem, podemos ver que o documento ressalta que o “texto literário se desdobra em inúmeras formas; o texto jornalístico e a propaganda manifestam variedades, inclusive visuais; os textos orais coloquiais e formais se aproximam da escrita”

(p.21), no entanto, não é destacada no texto a importância de trabalhar os gêneros do discurso a partir de uma perspectiva que considere a variação da língua portuguesa.

Por fim, na décima primeira competência “Considerar a linguagem e suas manifestações como fontes de legitimação de acordos e condutas sociais, e sua representação simbólica como forma de expressão de sentidos, emoções e experiências do ser humano na vida social”, do bloco três “Contextualização sociocultural”, o documento reforça que “a linguagem verbal representa a experiência do ser humano na vida social, sendo que essa não é uniforme”, ou seja, deixa claro que as experiências dos indivíduos são diferentes, variadas. Porém, não há uma referência quanto à linguagem ser diversificada, variável.

De maneira geral, a parte de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do documento, mais especificamente para a Língua Portuguesa, a qual analisamos aqui, é bastante densa na teoria, contendo vocabulários um tanto distante da realidade da instituição de ensino, o que, certamente, pode prejudicar a sua interpretação por parte de educadores e da comunidade escolar. Concluímos que faltam orientações objetivas e claras para um trabalho com os diferentes tipos de linguagem existentes.

Os PCNEM não abordam a diversidade linguística de maneira explícita, principalmente nas competências e habilidades, afinal, só podemos identificar referências à variação a partir de inferências. Há, apenas, uma ênfase na necessidade de uma prática discursiva que aborde a variedade social e cultural, no trabalho com a linguagem, por meio dos gêneros do discurso. Porém, ao contrário de apenas defender o respeito e a adequação linguística, o que o documento deveria trazer é a defesa de um ensino a partir da variação da língua, considerando os fenômenos variáveis e, principalmente, deveria considerar a norma culta como variável.

5.2 Análise das DCES

As DCEs (Diretrizes Curriculares Estaduais de Língua Portuguesa para a Educação Básica) foram publicadas pela Secretaria de Estado da Educação, do Estado do Paraná (SEED/PR). São normas obrigatórias para a educação básica, constituindo-se como documento oficial que orientam o planejamento dos currículos das escolas e dos sistemas de ensino. Mesmo após a elaboração da BNCC (Base

Nacional Comum Curricular), as Diretrizes continuam valendo, uma vez que os documentos são complementares. Enquanto as Diretrizes dão a estrutura, a BNCC oferece o detalhamento de competências e de conteúdos.

O processo de definição das DCEs conta com o apoio de diversas esferas da sociedade, como o Consed (Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação), a Undime (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação), a ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), além de dirigentes municipais e estaduais de ensino, de pesquisadores, de educadores e de representantes de escolas privadas.

As DCEs do Paraná resultam de um trabalho de estudo e de debate, iniciado no ano de 2003, que contou com a participação de educadores da rede estadual de ensino. Quanto à sua organização, o documento apresenta, inicialmente, os agradecimentos, uma apresentação de cartas e reflexões teóricas sobre a constituição do currículo, dimensões do conhecimento e sobre a formação escolar. Em seguida, são apresentadas as diretrizes curriculares da disciplina de Língua Portuguesa, com os seguintes tópicos: 1. Dimensão histórica do ensino de Língua Portuguesa; 2. Fundamentos teórico-metodológicos; 3. Conteúdo estruturante; 4. Encaminhamentos metodológicos (prática da oralidade; prática da escrita e prática da leitura); 5. Avaliação; 6. Referências; Anexos (conteúdos básicos da disciplina de Língua Portuguesa).

O documento traz um conjunto de estratégias a fim de ajudar no desenvolvimento dos alunos quanto ao domínio da escrita, da leitura e da oralidade, afinal, essas práticas são imprescindíveis ao convívio em sociedade. Como o nosso objetivo, neste trabalho, é investigar como a variação linguística é apresentada nos documentos oficiais, verificamos que as DCEs, quando comparamos aos PCNEM, apresentam a discussão sobre a variação linguística de modo bem mais recorrente, pois podemos encontrar referências ao tema da variação em diversos momentos do documento.

Logo no início do documento, no tópico “Dimensão Histórica do Ensino da Língua Portuguesa”, deparamo-nos com o seguinte trecho:

É nos processos educativos, e notadamente nas aulas de Língua Materna, que o estudante brasileiro tem a oportunidade de aprimoramento de sua competência linguística, de forma a garantir uma inserção ativa e crítica na sociedade. É na escola que o aluno, e

mais especificamente o da escola pública, deveria encontrar o espaço para as práticas de linguagem que lhe possibilitem interagir na sociedade, nas mais diferentes circunstâncias de uso da língua, em instâncias públicas e privadas. Nesse ambiente escolar, o estudante aprende a ter voz e fazer uso da palavra, numa sociedade democrática, mas plena de conflitos e tensões. (PARANÁ, 2008, p. 38).

Apesar de o documento apresentar tal esclarecimento e embora aborde a variação de forma mais recorrente que os PCNEM, a discussão sobre o tema ainda é pouco relevante para o ensino da língua. Uma passagem importante no documento que evidencia a necessidade de trabalhar as diversas normas existentes na Língua Portuguesa está presente no tópico “Fundamentos teórico-metodológicos”: “a escola não pode trabalhar só com a norma culta, porque não seria democrática, seria a-histórica e elitista” (PARANÁ, p.53, 2008).

Ou seja, as DCEs, ao defender que a escola não pode trabalhar apenas com a norma culta, sugerem que existem outras normas, que precisam ser levadas em consideração no processo de ensino-aprendizagem em sala de aula, para que a escola consiga cumprir a sua função de ambiente democrático e emancipador na vida dos estudantes.

No tópico “Fundamentos Teórico-Metodológicos”, temos os objetivos do processo de ensino-aprendizagem na disciplina de língua, os quais são:

- empregar a língua oral em diferentes situações de uso, saber adequá-la a cada contexto e interlocutor, reconhecer as intenções implícitas nos discursos do cotidiano e propiciar a possibilidade de um posicionamento diante deles;
- desenvolver o uso da língua escrita em situações discursivas por meio de práticas sociais que considerem os interlocutores, seus objetivos, o assunto tratado, além do contexto de produção;
- analisar os textos produzidos, lidos e/ou ouvidos, possibilitando que o aluno amplie seus conhecimentos linguístico-discursivos;
- aprofundar, por meio da leitura de textos literários, a capacidade de pensamento crítico e a sensibilidade estética, permitindo a expansão lúdica da oralidade, da leitura e da escrita;
- aprimorar os conhecimentos linguísticos, de maneira a propiciar acesso às ferramentas de expressão e compreensão de processos discursivos, proporcionando ao aluno condições para adequar a linguagem aos diferentes contextos sociais, apropriando-se, também, da norma padrão. (PARANÁ, 2008, p. 54)

Ao analisarmos esses objetivos, percebemos que a abordagem da variação linguística está relacionada às situações distintas de uso da língua oral e que os

conhecimentos sobre a língua tratam-se de ferramentas para que os estudantes tomem parte de vários processos discursivos, adequando a linguagem às várias situações de comunicação. O último objetivo, de certa forma, é o que está mais próximo dos objetivos do ensino da língua defendidos pela pedagogia da variação linguística.

No capítulo “Oralidade”, vemos o seguinte trecho:

Se a escola, constitucionalmente, é democrática e garante a socialização do conhecimento, deve, então, acolher alunos independentemente de origem quanto à variação linguística de que dispõem para sua expressão e compreensão do mundo. (PARANÁ, 2008, p. 55)

Em seguida, ao entramos no tópico destinado às práticas discursivas, observamos que a variação linguística é mais abordada na prática da oralidade:

Na prática da oralidade, estas Diretrizes reconhecem as variantes linguísticas como legítimas, uma vez que são expressões de grupos sociais historicamente marginalizados em relação à centralidade ocupada pela norma padrão, pelo poder da fala culta. Isso contraria o mito de que a língua é uniforme e não deve variar conforme o contexto de interação. (PARANÁ, 2008, p. 65)

Verificamos nessas duas passagens do documento, portanto, uma ligação entre variação linguística e oralidade. O documento acaba sugerindo que a variação ocorre especificamente nessa modalidade da língua, o que é um grande erro. Podemos ver, ainda, que no tópico que aborda a avaliação, a variação linguística recebe maior ênfase também nas atividades relacionadas à análise linguística e à prática da oralidade. Não há nenhuma referência à variação linguística nas atividades de avaliação das práticas da leitura, e, nas atividades referentes à avaliação das práticas da escrita, podemos ver uma abordagem da variação mais implícita, quando as DCEs afirmam que

o texto escrito será avaliado nos seus aspectos discursivo-textuais, verificando: a adequação à proposta e ao gênero solicitado, se a linguagem está de acordo com o contexto exigido, a elaboração de argumentos consistentes, a coesão e coerência textual, a organização dos parágrafos. (PARANÁ, 2008, p. 82).

Por fim, é importante ressaltar a presença de um quadro no final do

documento, que contém os conteúdos básicos que devem ser trabalhados na educação básica. Como o nosso foco, neste trabalho, é o Ensino Médio, analisamos o quadro desta etapa do ensino. Na lista de conteúdos, a variação linguística é destacada apenas entre os conteúdos relacionados à oralidade, utilizando as seguintes denominações: variações linguísticas (lexicais, semânticas, prosódicas, entre outras); adequação da fala ao contexto (uso de conectivos, gírias, repetições, etc.) e discurso de acordo com a situação de produção (formal/ informal).

5.3. Análise da Base Nacional Comum Curricular

A nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) está dividida em cinco áreas do conhecimento e, conforme definido na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), trata-se de um documento que vai nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino, assim como as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e particulares do Brasil. O nosso objetivo é investigar se a variação linguística tem um lugar na BNCC desenvolvida para o Ensino Médio.

A BNCC, inicialmente, apresenta os aspectos de ordem socio-histórica e as razões que impulsionaram a reforma da base, que estão ligadas às questões sociais, políticas e econômicas.

A presente versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) completa o trabalho de quatro anos ao longo dos quais o Ministério da Educação (MEC) coordenou o processo de discussão e elaboração da norma que deve orientar os rumos da Educação Básica no País. Este volume reúne a Introdução, a Estrutura e a proposta para o Ensino Médio a ser apreciada e discutida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Com sua aprovação e homologação, o País estará finalmente dotado de uma Base Nacional Comum para a elaboração dos currículos de todas as etapas da Educação Básica. (BRASIL, 2018, p. 5)

Para alcançarmos o nosso objetivo, focamos na área de Linguagens por ser o nosso *corpus* de investigação. No tópico 5.1.2.1 (Língua Portuguesa na BNCC), verificamos se o assunto é contemplado e a forma como é desenvolvido, para descobrirmos se há motivação/incentivo para que o professor de língua materna trabalhe com a variação linguística e suas competências no contexto de uso em sala de aula.

A concepção de língua que a nova base defende tende a abrir espaços para

debates relevantes sobre a área da Sociolinguística, sobretudo quando se fala em reconhecimento da variação linguística como um fenômeno inerente à língua. A BNCC revela o reconhecimento da variação no próprio uso do termo “linguagens”, no plural: “Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais)” (BNCC, 2018, p. 491). Ressaltamos um trecho presente no documento que reconhece o trabalho da variação na interface de ensino e de aprendizagem:

Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza. (BRASIL, 2018, p. 490)

Nesta passagem, podemos observar que a base fomenta questões pertencentes ao campo da Sociolinguística, especialmente quando é destacado que é preciso “compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições” (BRASIL, 2018, p. 490).

Concluimos, então, que a Base Nacional Comum Curricular destaca a variação linguística e ressalta a necessidade de o professor trabalhar as diferentes normas da língua.

Essa competência específica indica a necessidade de, ao final do Ensino Médio, os estudantes compreenderem as línguas e seu funcionamento não de maneira normativa, como um conjunto de regras e normas imutáveis [...] (BRASIL, 2018, p. 486).

Enfim, existe, sim, um lugar para a variação linguística na base para o Ensino Médio, o qual é garantido como um direito de aprendizagem do estudante na Educação Básica. A BNCC ressalta as relações entre fala e escrita em diferentes gêneros, ou seja, a adequação linguística conforme os contextos de interação. Porém, é importante ressaltar que não há, na base, uma metodologia para a aplicação didática dos temas ligados à variação, a não ser que os currículos, que vão ser criados a partir de sua implementação, especifiquem a forma como esse

trabalho deve ser desenvolvido. Falta, portanto, clareza dos conteúdos linguísticos que serão trabalhados pelo docente em sala de aula, deixando clara a noção de que o trabalho da língua não deve constituir um fim em si mesmo.

Devido a essa ausência de metodologia voltada para uma aplicação didática, que compreendemos, afinal, a BNCC não é um currículo, reforçamos que a postura dos educadores é completamente determinante no processo de ensino-aprendizagem em sala de aula, pois, caso o docente não tenha o perfil adequado, continuará ensinando a partir de métodos convencionais e ultrapassados, apenas adotando uma nova nomenclatura, já que a postura educacional será a mesma, ou seja, a que privilegia um ensino cartesiano e mecanicista, sem considerar a dinamicidade da língua.

Após analisarmos os três documentos oficiais norteadores do ensino de Língua Portuguesa no Brasil (PCNEM, DCEs e a BNCC), podemos afirmar que eles abordam o tema da variação linguística, ou seja, já é um grande avanço no ensino de língua materna. No entanto, no caso das DCEs, a abordagem da variação acontece de maneira bem mais explícita e de forma mais recorrente quando comparamos com a abordagem feita nos PCNEM. Verificamos que nesse último não há uma abordagem clara, explicativa e explícita sobre o assunto, o que pode levar os docentes a ignorar o tratamento da variação na sala de aula. Quanto à BNCC existe, sim, um lugar para a variação linguística na base para o Ensino Médio, o que não há é uma metodologia para a aplicação didática dos temas ligados à variação.

Em dois documentos, nas DCEs e nos PCNEM, a variação da língua é comentada quando se discute as práticas de oralidade. Ou seja, é um erro muito grave, uma vez que o processo de ensino-aprendizagem deveria levar em consideração a diversidade linguística em todas as práticas como um aspecto inerente ao trabalho com a língua na sala de aula. Os dois documentos, sobretudo os PCNEM, não trazem uma abordagem bem fundamentada sobre o tema “variação linguística”. Há, portanto, a falta de políticas eficientes para um ensino de Língua Portuguesa que contemple a diversidade da língua em todas as suas práticas, com o objetivo de colocar em ação uma verdadeira pedagogia da variação linguística.

6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Uma nova postura em relação ao ensino da língua é necessária aos professores, pois são eles que têm o poder de colocar em prática toda a teoria sobre a variação existente na Língua Portuguesa. Assim, buscamos, por meio do estudo das crenças e atitudes linguísticas dos professores, conhecer o que pensam sobre o ensino de língua. Diagnósticos como esse são indiscutivelmente um passo importante para que seja possível promover mudanças em prol de um ensino de língua sensível a diversidade linguística.

Há algum tempo, muito tem se discutido sobre as contribuições dos estudos sociolinguísticos para o ensino da Língua Portuguesa. Como apresentado no capítulo 3 “Estado da Arte” desta dissertação, as pesquisas na área de crenças e atitudes linguísticas têm contribuído significativamente para esse debate. São estudos que possibilitam refletir sobre a forma como o docente avalia a relação entre língua e sociedade, por meio das variedades que os alunos utilizam em sala de aula.

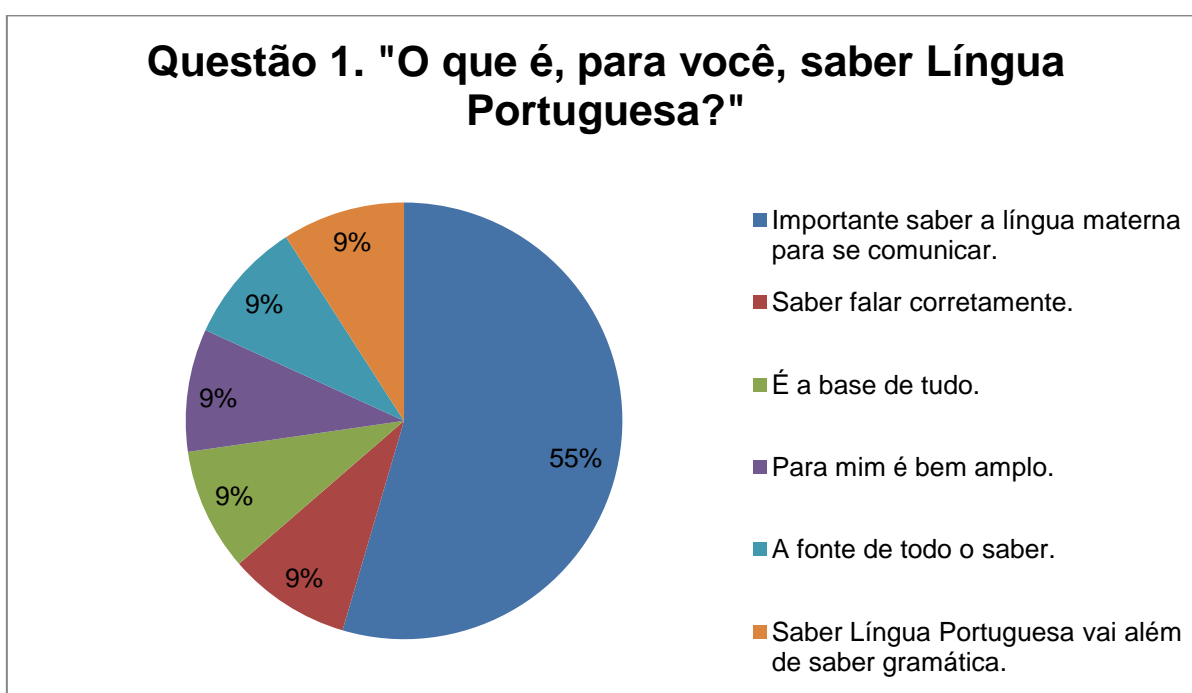
Nesta seção, realizamos a análise geral dos questionários que foram respondidos pelos professores de língua materna, do Ensino Médio, de escolas públicas do município de Rolândia-PR, com o intuito de verificar as crenças e atitudes em relação aos usos linguísticos e entender por meio da identificação e da análise dessas crenças e atitudes como a variação linguística é abordada no espaço escolar, prezando por uma pedagogia da variação linguística necessária ao ensino da língua.

6.1 RESULTADOS DA APLICAÇÃO DO TESTE DE CRENÇAS

Iniciamos, então, pela análise do teste de crenças, com base nas questões do teste de crença (1 a 18).

Na questão 1 “O que é, para você, saber Língua Portuguesa?”, do teste de crença, após ler as respostas, constatamos que a maioria dos professores (64%) reforçou a importância de saber a Língua Portuguesa para interação.

Gráfico 1 – Questão 1



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa

A maioria dos informantes (55%) defendeu que saber Língua Portuguesa é importante para interação. Apresentam-se algumas respostas dos docentes:

*P1 linha (16) É fundamental saber Língua Portuguesa, tanto numa **situação de comunicação** e, principalmente, por ser professora de Língua Portuguesa.*

*P9 linha (801) A Língua Portuguesa é **saber se comunicar** né.. saber se expressar, sendo crítico[...]*

*P10 linha (893) Saber Língua Portuguesa é... conseguirmos na verdade **interagir** né.. não importa só aprender, por exemplo, regras né. [...]*

Trata-se de uma concepção de linguagem que é defendida nos documentos e que norteia o ensino de língua materna no Brasil, como a LDB, PCNEM e DCEs, por exemplo. Tal fato se justifica pela leitura constante das Diretrizes, a qual é tão comum nas semanas pedagógicas que as instituições de ensino realizam.

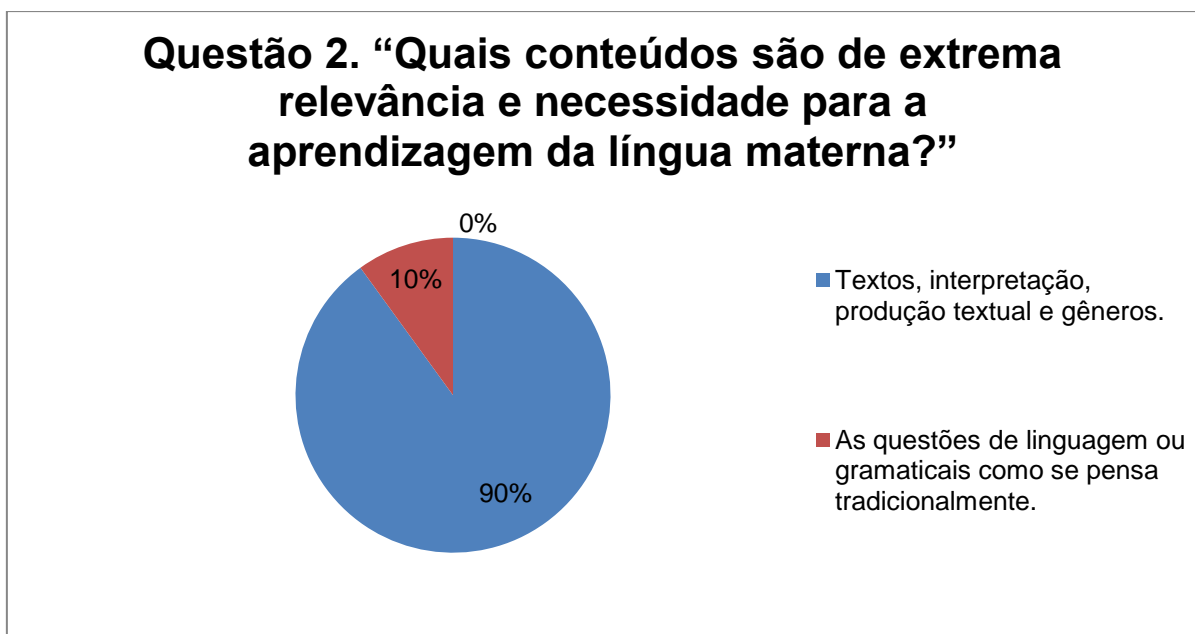
Em apenas uma resposta, observamos a tendência de considerar o saber Língua Portuguesa como sinônimo de “falar corretamente”:

*P4 linha (318) Nossa.. calma.. saber língua portuguesa.. depende em que sentido.. **o aluno tem que saber falar corretamente.. literatura, leitura.. tudo isso engloba em Língua Portuguesa.***

De acordo com a resposta da P4, professora do colégio C, percebemos que a sua crença é de que a língua é concebida como “certa ou errada”, desconsiderando, conseqüentemente, as variedades, ou seja, o uso da língua no meio social. Contudo, é importante evidenciar que a maior parte dos professores (P1 (linha 16), P2 (linha 124), P3 (linha 221), P8 (linha 694), P9 (linha 801), P10 (linha 893) e P11 (linha 990)) defende a ideia de que saber Língua Portuguesa está muito além de apenas saber regras gramaticais, priorizando a interação, o que vai ao encontro da proposta sociolinguística. cremos que as respostas da maioria dos professores foram direcionadas para um ensino pautado nas práticas discursivas, pois os documentos oficiais enfatizam a importância da interação e do ensino por meio dos gêneros discursivos. Outros docentes responderam que é a base de tudo, que é bem amplo e que é a fonte de todo o saber.

Na questão 2 “**Quais conteúdos são de extrema relevância e necessidade para a aprendizagem da língua materna?**”, os professores deveriam apontar os conteúdos que consideram importantes para o aprendizado dos estudantes. As respostas mostram que a maioria dos docentes (82%) defende uma concepção interacionista de linguagem, citando conteúdos ligados à leitura e produção textual, a partir dos gêneros textuais.

Gráfico 2 – Questão 2



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa

A maioria dos professores (90%) respondeu que os conteúdos devem ser baseados em textos, interpretação, comunicação, gêneros e produção textual. Voltamos a afirmar que se trata de um discurso presente nos documentos que norteiam o ensino de Língua Portuguesa, os quais devem ser consultados pelos professores constantemente. A resposta da P6, do colégio D, nos confirma isso:

*P6 linha (505) Ó nós estamos em cima de **textos**... ta... o que.. vou falar hoje o que **o governo quer da gente** ta... ele quer que a gente.. ele deixa um pouquinho a gramática de lado... ele deixa um pouquinho e vai tratar especificamente de textos.. [...]*

O informante comprova a presença do discurso dos documentos norteadores do ensino de Língua Portuguesa ao afirmar que o governo cobra essa prática deles. Além disso, percebemos que a docente acredita que o texto possa inviabilizar a gramática, como se não pudessem ser trabalhados em conjunto em sala de aula com os alunos, ou seja, volta-se novamente a um ensino tradicional, no qual a gramática é trabalhada fora de contexto, sem uma postura crítico-reflexiva da língua. Há, sem dúvidas, uma tendência dos docentes em reproduzir o que veem nos documentos oficiais, o que pode ser apenas uma reprodução teórica, não levando tais discursos para a sua prática em sala de aula.

Uma docente (1%) respondeu "questões de linguagem ou gramaticais como se pensa tradicionalmente". Na resposta da P11, verificamos, portanto, a defesa de um ensino tradicional de questões gramaticais:

*P11 linha (992) [...] as questões de linguagem ou gramaticais **como se pensa tradicionalmente** são muito importantes né.. elas não podem ser deixadas de lado né.*

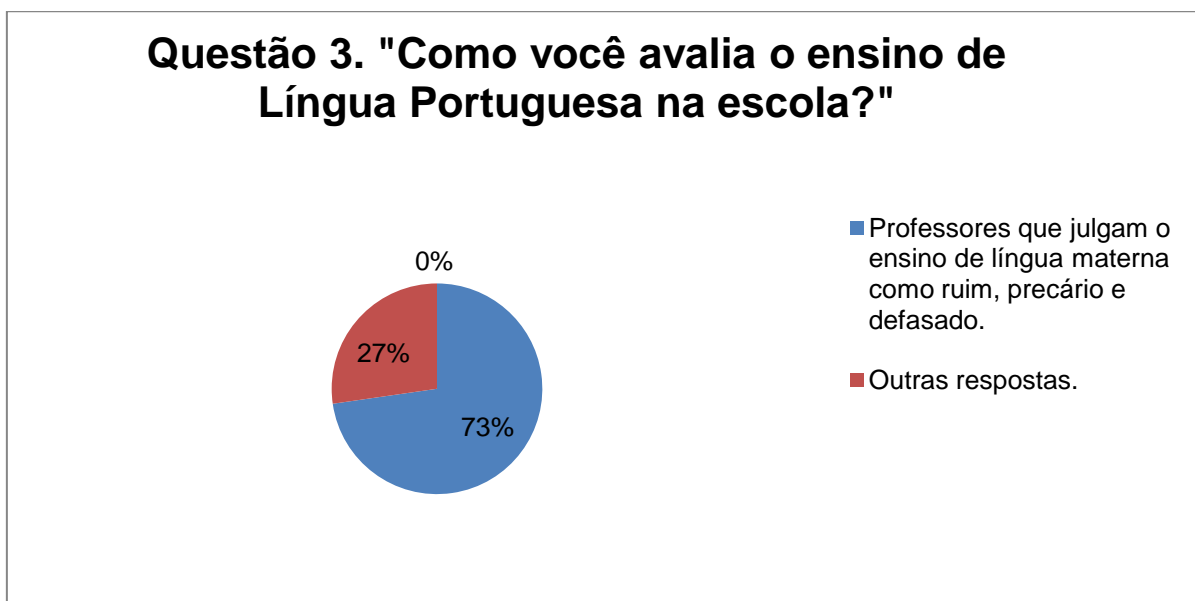
O informante defende que as questões gramaticais devem ser ensinadas de forma tradicional, o que nos leva a pensar que um ensino que considera as variedades linguísticas e o contexto é simplesmente descartado. Ao analisarmos as respostas da questão 2, no geral, chegamos à conclusão de que os conteúdos de metalinguagem se relacionam às práticas da escrita, deixando de lado a oralidade e a noção de que ambas as modalidades estão sujeitas à variação na língua. Como podemos ver nas seguintes falas:

*P2 linha (126) Eu acho que é a **produção textual**.. ela resume tudo.
P7 linha (602) Os conteúdos.. **ortografia, linguagem em si** né..
P10 linha (895) Quais conteúdos.. eu acredito que todos a partir desde os textos né.. que eu trabalho a partir dos **gêneros**.. de todos os tipos de textos.. até a parte da gramática né..*

Concluimos, ainda, que não há referência à variação linguística nas respostas dos docentes, embora os documentos oficiais integrem tal tema como um dos objetivos para o ensino da língua materna.

Na terceira questão do teste de crenças "**Como você avalia o ensino de Língua Portuguesa na escola?**", verificamos que a maioria dos professores (73%) julga o ensino de língua materna como ruim, precário, defasado, defendendo uma atenção maior, principalmente para o ensino médio.

Gráfico 3 – Questão 3



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa

Apresentam-se algumas passagens a seguir:

*P1 linha (20) Eu acho que o ensino de Língua Portuguesa na escola ele está **bastante defasado**, é... eu acho que teria que ser um pouquinho... né... ter um pouquinho mais de tempo*

*P2 linha (128) Bom, se eu te falar assim.. de 0 a 10 seria mais ou menos 3.. né.. seria mais ou menos 3 porque a gente não tem é.. tem uma sobrecarga de aula, tem uma sobrecarga de aluno... né.. e não tem como fazer mais.. e as **aulas são reduzidas**.. no ensino médio, por exemplo, eu tenho duas semanais..*

*P7 linha (604) Assim.. bem **precário**..*

*P8 linha (698) É.. eu acho que poderia ser melhor.. a gente **não tem assim muito tempo**.. no Ensino Médio a gente tem três aulas semanais no segundo ano e duas só no terceiro ano.. então a gente tem pouco tempo pra trabalhar literatura, gêneros textuais né. produção textual e a parte gramatical que também é de extrema importância.. a gente tem que revisar os conteúdos que foram vistos no sexto ano, mas que a gente sabe que eles não têm ainda né.*

*P11 linha (994) Umm.. ele não está assim muito bom, mas assim tem muitos fatores que causam problemas né.. **a quantidade de aulas no Ensino Médio que são poucas**.. principalmente terceiro ano aqui a gente tem só duas aulas semanais né*

A partir das falas apresentadas, constatamos que na visão dos professores o ensino de língua portuguesa da forma como é conduzido nas escolas é ineficiente. Os docentes afirmam, ainda, precisar de mais aulas no Ensino Médio para trabalhar a Língua Portuguesa com os alunos. Como afirma P8 (linha 698), três aulas

semanais no segundo ano e duas no terceiro são poucas para trabalhar literatura, produção textual, gramática e gêneros textuais. Percebemos, ainda, que os docentes ressaltam a falta de motivação dos alunos em aprender, o que é muito recorrente hoje em dia nas salas de aula:

*P2 linha (128) [...] considerando que o aluno vai fazer vestibular.. e ele tem duas aulas semanais de português.. então dentro da possibilidade a gente faz o que dá, **mas o que dá é muito pouco.***

*P6 linha (507) [...] você traz slides, traz uma aula excelente no data show tá.. **os alunos não têm motivação**, então isso prejudica o professor e o andamento da própria matéria..*

*P9 linha (805) [...] então a gente tem a **pressão de passar no vestibular** e assim eles não têm motivação nenhuma [...].*

A falta de motivação por parte dos estudantes possivelmente se dá pelos conteúdos que são ensinados em sala de aula, afinal, como os próprios professores afirmam, há a pressão de passar no vestibular, ou seja, são duas aulas no terceiro ano do Ensino Médio que devem abarcar todos os conteúdos previstos para as provas. O ensino de língua materna para esses educadores, portanto, está ligado à preparação dos alunos para a aprovação nos vestibulares, e não para um ensino real da língua.

Nesses exemplos destacados (805, 128 e 507), constatamos uma ideia amplamente difundida na sociedade atualmente de que o propósito do ensino de Língua Portuguesa e das demais disciplinas é formar o aluno para o ingresso no ensino superior, a partir de diversos processos seletivos existentes. Tal crença encontra amparo na Lei Federal nº 9.394/96, LDB, a qual estabelece que “a educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.” (BRASIL, 1996, p. 29). Embora seja positiva a ideia de “progredir no trabalho e em estudos posteriores”, afinal, o ensino da Língua Portuguesa deve ser útil para o aluno acessar os bens sociais e culturais, é imprescindível que as aulas sejam voltadas para a realidade do aluno, considerando tanto o ensino da norma culta quanto os outros usos linguísticos que devem ser trabalhados no processo de ensino-aprendizagem. Sendo assim, junto ao trabalho com a norma culta, o que é direito dos alunos e dever da instituição de ensino, como defendem Possenti (1996) e Faraco (2004), é crucial trabalhar as

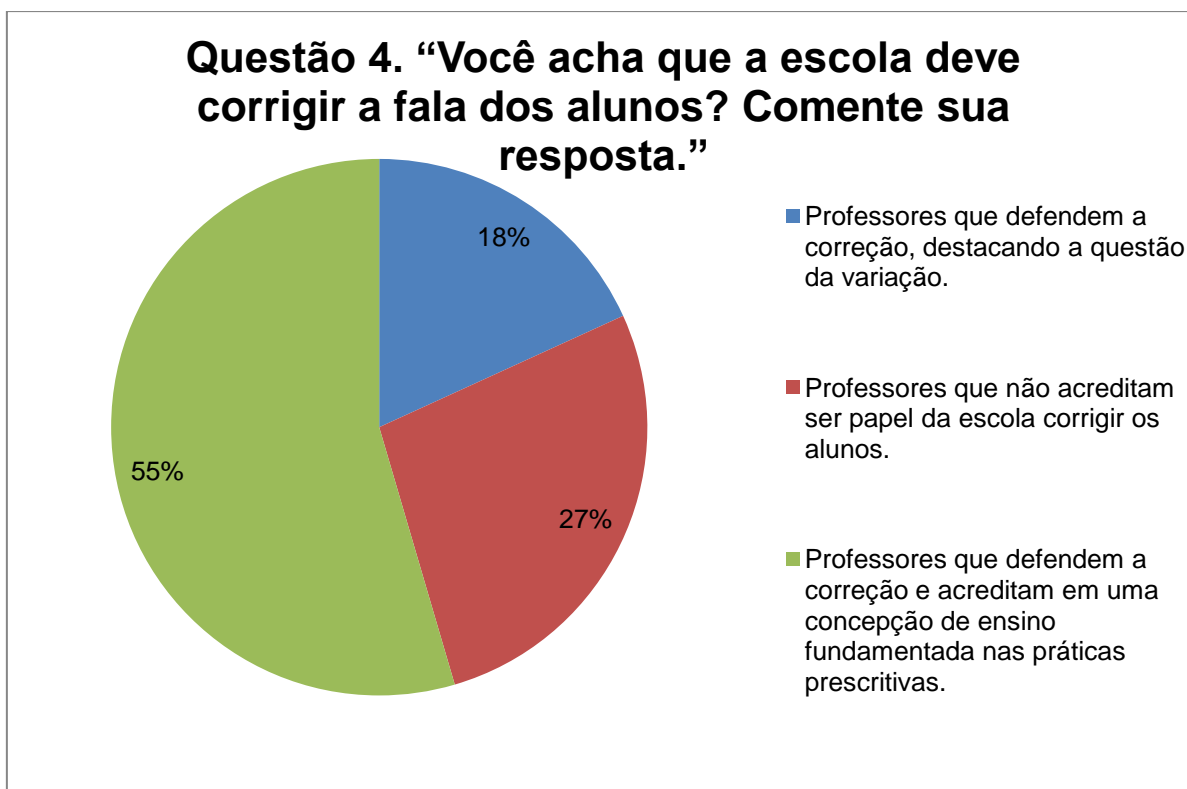
demais variedades da língua, evidenciando a necessidade de fazer adequações de acordo com os diferentes contextos de uso.

As respostas dos docentes referentes à questão 4 “**Você acha que a escola deve corrigir a fala dos alunos? Comente sua resposta.**” mostraram que apenas dois professores (18%) de um total de onze acreditam que é dever do educador corrigir sim o aluno pelo fato de a sala de aula ser um ambiente relativamente formal, logo, exige adequação ao contexto de interação, além de defenderem o respeito à variação linguística do estudante, como podemos ver nos trechos a seguir:

*P2 linha (130) Eu acho que sim desde que ele **entenda o que é a variação linguística**.. né.. ele tem que entender que existe um modo de falar mas existe um modo sistematizado porque o sistema vai exigir isso dele.. então eu acho que sim, mas ele precisa entender que existe.. que existem vários modos de se comunicar.*

*P11 linha (996) Eu acho que a escola tem a função de.. é.. fazer com que os alunos **conheçam a norma culta** né.. eu acho que não é uma questão de corrigir para fazê-los deixar de falar a variação que eles possuem né.. que a gente tem.. mas de saber que tem a norma culta, de saber usá-la.. porque certas situações, mesmo na oralidade, a gente precisa é.. de uma linguagem bastante formal né.. mas **não tendo a visão de que a norma culta é melhor do que as outras variantes** né.*

Gráfico 4 – Questão 4



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa

Três professoras (27%), a P6, do colégio D e a P8 e a P9, do colégio E, ao responderem a esta pergunta quatro, deixam claro que não acreditam ser papel da escola corrigir os alunos, ou seja, acabam não realizando a tarefa do professor de Língua Portuguesa que é o de ensinar ao aluno que ele deve adequar a sua fala a cada contexto de interação:

*P6 linha (511) Eu acho que a gente **tem que respeitar porque a fala é individual**.. tem a linguagem norma culta.. a outra... então eu acredito assim que primeiramente a gente tem que aproximar os alunos, respeito eles.. porque eu acredito que não existe um certo e um errado dentro da nossa linguagem né..[...].*

*P8 linha (700) É.. eu acredito que não.. **a parte da fala eu acho que pertence a eles**, pertence ao grupo, pertence à região..*

*P9 linha (807) **Eu não corrijo**.. assim.. eu eu **eu mostro a gramática normativa**, mas eu eu dou muita ênfase no preconceito linguístico com eles.. [...].*

Seis professores, ou seja, a maioria (55%), ainda acredita em uma concepção de ensino fundamentada nas práticas prescritivas, defendendo uma ideia de certo e errado na língua. Tal entendimento traz consigo a noção de que o estudante, ao

fazer uso de sua própria variedade, está cometendo um erro.

*P1 linha (22) [...] eu imagino que nós temos o dever de corrigir sim.. ta.. não ridicularizando o aluno, mas o aluno tem acesso à educação formal e ele **tem que ter noção do que é correto** ta.. [...].*

*P3 linha (227) Eu acho que deve corrigir sim, mas ensinando de uma forma que não constrange.. não aquela coisa de ele **falar errado** e você.. falar inadequado né.. e você imediatamente corrigir, porque você não sabe como é dentro da casa dele, você não sabe a cultura dele.. [...].*

*P4 linha (324) Sim. Porque.. nossa.. **eles usam muitas gírias..** variação linguística que já vem de berço.. então por isso que nós temos que corrigir eles diariamente.*

*P5 linha (416) Olha.. o que acontece relaciona a isso que é o que eu também passo pra eles é que a fala.. a nossa língua falada... ela não tem uma regra pra gente seguir né.. só a língua escrita.. então eu falo pra eles que a língua falada, como há uma variação, então não tem o certo e o errado, mas por eles estarem aqui.. estudando.. é o mínimo que eles podem fazer é **falar normal** né.. [...].*

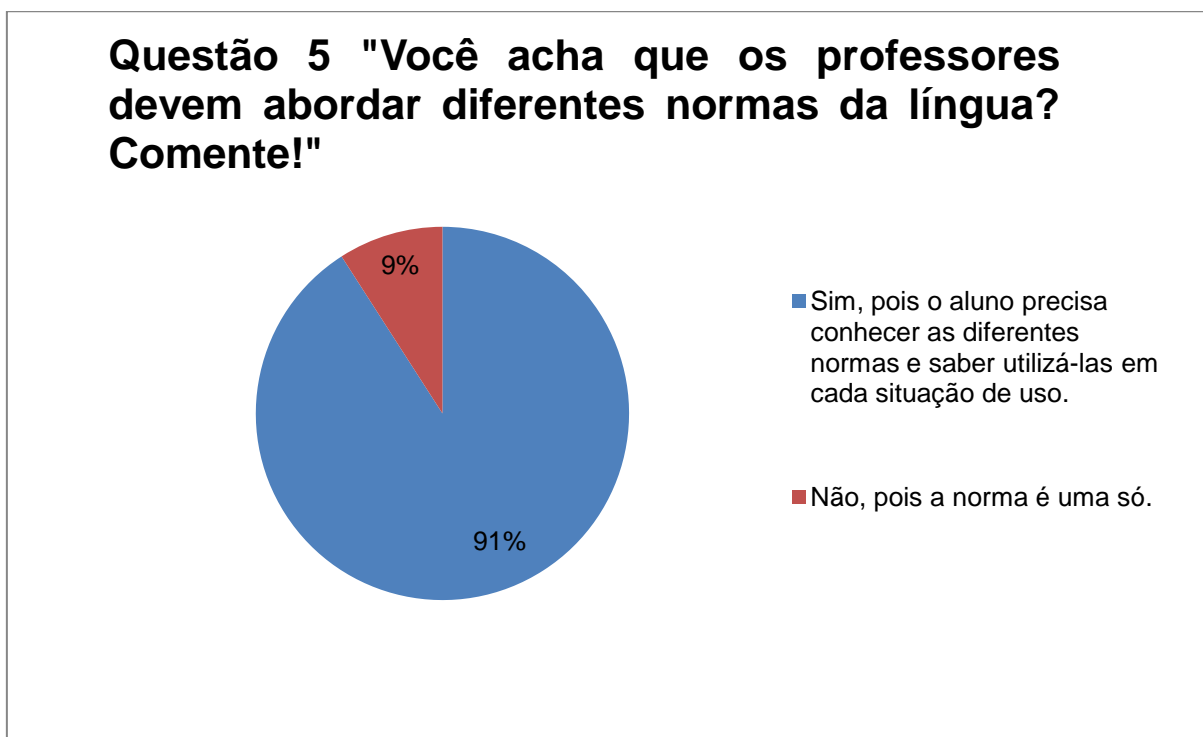
*P7 linha (606) Sim. Porque eu acho importante.. eles precisam **saber a falar**, mas essa correção eu vejo assim.. [...].*

*P10 linha (899) Sim, eles precisam entender o que é **correto**.. [...].*

Dessa forma, as respostas dos seis docentes comprovam que, entre os entrevistados, sobressai a noção de que os alunos devem ser corrigidos em sala de aula porque precisam saber falar corretamente, e não por ser um ambiente escolar que exige uma adequação linguística. Uma ideia, portanto, de que o aluno, por não fazer uso da norma culta, não sabe falar, logo, sua variedade trazida para a escola não é considerada. Não há um ensino a partir da variação, que considere os fenômenos variáveis. Os professores não reconhecem, de fato, a variedade de normas, a variação que atinge todas as variedades da língua, inclusive a variedade culta. A fala 324, da P4, do colégio C, confirma isso ao defender que os alunos usam muitas gírias, uma variação linguística que deve ser corrigida diariamente por acreditar ser um erro.

Na questão 5 “**Você acha que os professores devem abordar diferentes normas da língua? Comente!**”, podemos ver que os resultados mostram que a maioria dos entrevistados (91%) defende ser importante e necessário trabalhar os diferentes usos linguísticos em sala de aula, contra 9%, que defendem um ensino da norma culta deve prevalecer, uma vez que afirmam não haver diferentes normas, mas apenas uma, a culta. Os resultados são apresentados no gráfico a seguir:

Gráfico 5 – Questão 5



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa

Tendo em vista as respostas dos professores, fica evidente o discurso difundido pelos documentos oficiais quanto à importância de trabalhar as variedades da língua e seus contextos de uso paralelamente ao trabalho com a norma culta. Um informante deixa claro também que o ensino das várias normas existentes se dá pelo fato de elas estarem presentes no livro didático utilizado em sala, como podemos ver na seguinte fala:

*P9 linha (809) Sim, acredito que sim porque é.. os **nossos livros didáticos** eles também abordam né.. então assim eles têm que conhecer todos os tipos.. a língua ela não é uma só.. né.*

A maioria dos docentes defende que há, sim, diversas normas na Língua Portuguesa, e que devem ser trabalhadas em sala de aula com os alunos para que eles saibam utilizar cada uma delas em diferentes situações de uso, como podemos ver nos seguintes trechos:

*P1 linha (24) Com certeza. Eu acho que o aluno ele tem ele tem que ter conhecimento né... e... é... **o professor ele tem que valorizar aquilo que o aluno já traz consigo.. ta.. porque cada aluno traz***

consigo a sua cultura..

*P2 linha (132) Sim. Porque ele vai ter contato com **diferentes normas**.*

*P6 linha (513) Eu acho.. porque eu acho que eles têm que **conhecer a diversidade**.*

*P7 linha (608) ah sim.. sim.. eles precisam saber e saber diferenciar quais eles podem **usar em determinadas situações**.*

Por fim, apenas um informante defende que não se deve abordar as diferentes normas da língua em sala de aula, até porque a entrevistada acredita não haver diferentes normas, mas apenas uma, a norma culta:

*P5 linha (418) **Não tem diferentes normas** né.. porque a norma é uma só.*

Como já mencionamos, Faraco (2008) afirma que não há uma pedagogia adequada à variação linguística nas escolas, pois o problema no ensino dessa língua não está na diversidade, mas na forma de lidar com a diversidade. Ou seja, há ainda professores que continuam defendendo a ideia de que não há variação na língua, e acabam ensinando aos alunos que tudo aquilo que foge da norma padrão é um erro, levando-os a fazer correções.

Levando em consideração a heterogeneidade da língua que acaba refletindo a heterogeneidade cultural, é bastante complicado impor um padrão linguístico de uma determinada sociedade à outra. Segundo Castilho (2010), no contexto escolar, é preciso conhecer o perfil das classes sociais e os sujeitos que integram esse contexto (discentes e docentes), para compreender o espaço social em que se concretiza o ensino da norma e as atitudes dessas pessoas em relação ao ensino de língua materna.

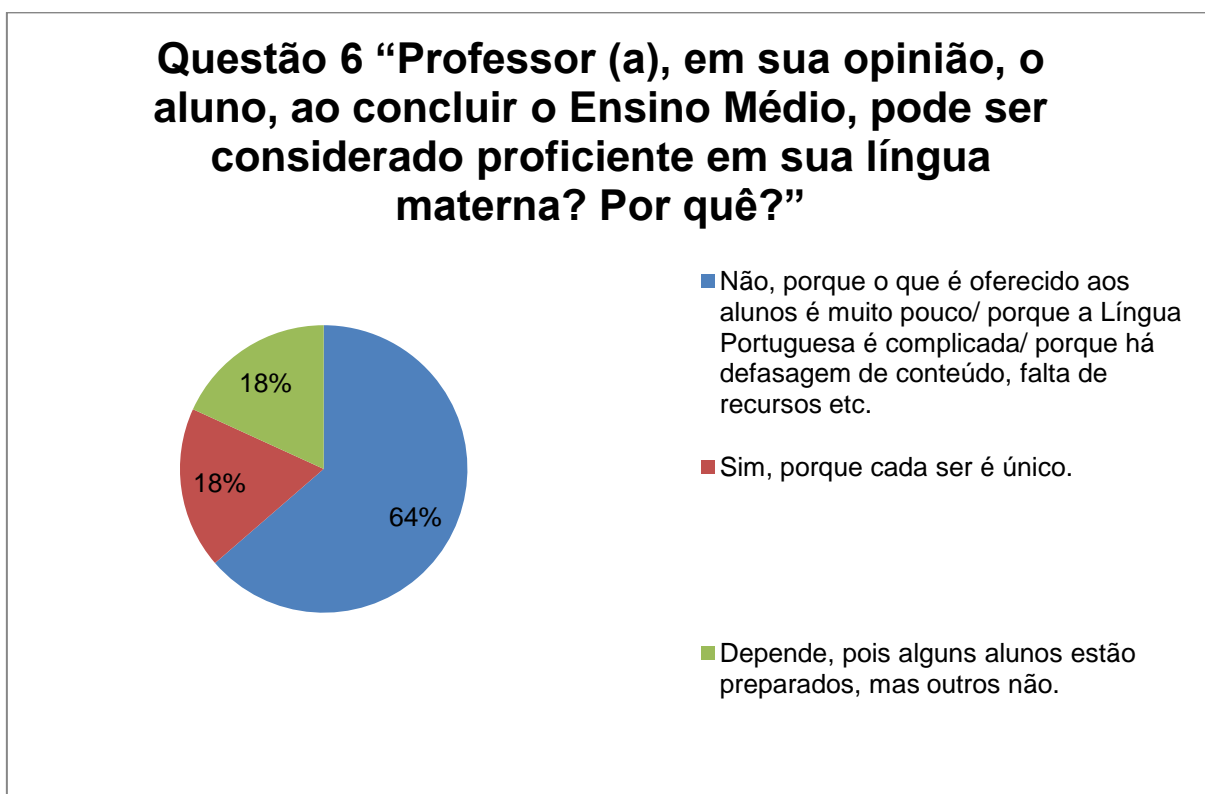
É importante deixar claro que apesar de defendermos um ensino de Língua Portuguesa a partir da diversidade da língua, em momento algum, é sugerido que a norma culta não seja considerada no ensino, até porque é função das instituições de ensino trabalhar a norma culta com os estudantes, como uma forma de ampliação da sua competência linguística e também de acesso às culturas letradas. Como vimos anteriormente, Mattos e Silva (2004) defende uma pedagogia que seja voltada para o todo da Língua Portuguesa e não somente para algumas de suas variedades que são, normalmente, privilegiadas, pois de acordo com a estudiosa, “existem situações sociais diferentes; logo, deve haver também padrões de uso da língua

diferentes. A variação, assim, aparece como uma coisa inevitavelmente normal” (ANTUNES, 2007, p. 104).

Desse modo, para ser efetivo, o processo de ensino-aprendizagem precisa considerar a variedade linguística existente e a norma culta, pois os estudantes podem utilizar essa variedade, de acordo com a situação de comunicação. Essa perspectiva parece fazer parte do discurso dos docentes em relação ao ensino da língua materna, uma vez que a maioria deles ressalta ser importante trabalhar as diversas normas da língua, talvez, por influência dos documentos oficiais e dos livros didáticos, como já mencionamos.

Na questão 6 **“Professor (a), em sua opinião, o aluno, ao concluir o Ensino Médio, pode ser considerado proficiente em sua língua materna? Por quê?”**, os entrevistados deveriam avaliar se, ao terminar o Ensino Médio, o aluno poderia ser considerado, ou não, proficiente⁴ no uso da Língua Portuguesa.

Gráfico 6 – Questão 6



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa

⁴ Utilizamos o adjetivo “proficiente”, neste trabalho, para indicar o domínio das habilidades de escrita, leitura e oralidade, bem como para se referir à capacidade do falante de adequar a linguagem nas variadas situações de interação.

Podemos ver, no gráfico 6, que mais da metade dos docentes (64%) acredita que os alunos, ao concluírem a etapa final da educação básica, não são proficientes no uso da Língua Portuguesa, por haver defasagem de conteúdo, falta de recursos, entre outros motivos, os quais podemos observar nos seguintes trechos:

*P1 linha (28) Olha deveria.. **mas não é**. Nós temos alunos e eu tenho alunos de terceiro ano do Ensino Médio que são analfabetos funcionais.. por conta dessa defasagem.. vem com defasagem lá de ensino fundamental I,*

*P2 linha (134) Ele não pode ser e por que não pode? Por que **o que é oferecido pra ele é muito pouco**..*

*P5 linha (420) Não. Porque a nossa **Língua Portuguesa ela é muito complicada.. muito complexa** né..*

*P11 linha (1000) Ah atualmente.. aliás, talvez nem atualmente.. **eu acho que não.. porque há muita defasagem de conteúdo**.. porque a gente já recebe alunos com problemas e.. o trabalho não tem sido fácil com os alunos né.. pela falta de recursos..*

Apenas 18% dos professores afirmaram que os estudantes são proficientes em língua materna ao final do Ensino Médio, defendendo que cada ser é único e que os alunos saem da escola com o básico, logo, se quiserem trabalhar na área da educação, devem estudar mais, como podemos ver a seguir:

*P9 linha (813) Entrevistada: sim.. porque é.. cada um é um ser único né.. e eles têm.. **com essa linguagem é com que eles vão**.*

*P10 linha (903) **Eu acho que o básico sim**, agora se ele quiser, por exemplo, trabalhar na área da educação, por exemplo, aí ele tem que se aperfeiçoar mais né.*

Por fim, 18% defenderam que depende do perfil de aluno, pois alguns conseguem se dedicar mais aos estudos, saindo, assim, proficientes na língua materna, enquanto outros, que não se dedicam, não saem proficientes:

*P3 linha (231) Depende do aluno porque **o aluno que estuda, eu acredito que sim**, o aluno que busca saber, que vai atrás, que corre sobre a língua, sobre o próprio idioma.. agora o que é muito ruim é em termo de interpretação [...]*

*P7 linha (612) Às vezes.. os nossos alunos da rede pública.. ano passado eu tive três terceiros anos de 26 alunos.. posso dizer pra você que **30 alunos estão preparados**.. 30 alunos você pode falar assim “não, agora sim eles vão, eles têm condição, eles realmente aprenderam.. adquiriram todo o saber que foi dado a ele na educação pública”. Mas alguns alunos, como eu te disse, como eles vão passando de série em série.. são empurrados.. aí chega lá no*

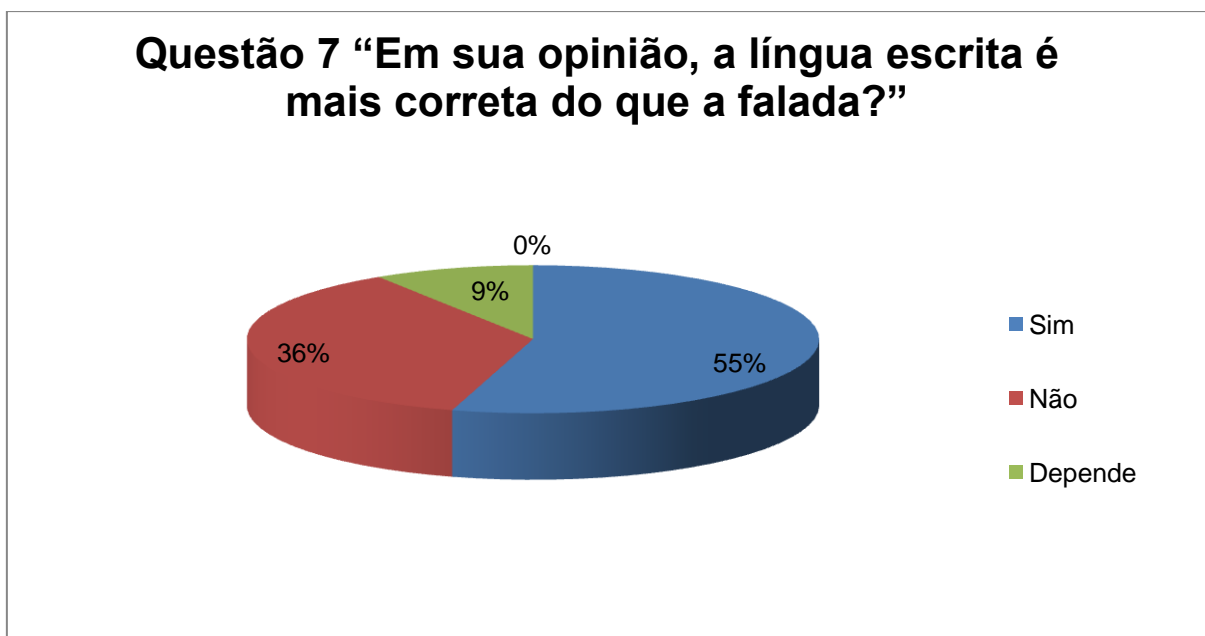
terceiro eles não conseguem.. eles têm muita dificuldade.

Ao analisarmos as respostas dos professores, percebemos que os professores têm uma visão de ensino fracassado nas escolas, principalmente em relação às etapas anteriores de ensino, afinal, sempre afirmam que os alunos chegam despreparados a uma determinada etapa, saindo dela também despreparados. Ou seja, além da denúncia de falta de recursos, necessidade de mais aulas no Ensino Médio, desmotivação e falta de interesse por parte dos alunos, os professores acabam manifestando, ainda, o fracasso quando ao seu próprio desempenho como docente e em relação ao desempenho do aluno quanto ao uso eficiente da língua. Fica a impressão de que os alunos, depois de estudarem durante 11 anos nas escolas, saem delas do mesmo modo que entraram.

Um ponto relevante e bastante sério é que um percentual significativo de professores (64%) relaciona a proficiência linguística do aluno ao domínio da interpretação, das normas, enfim, aparentemente, percebemos que a noção de proficiência está totalmente associada ao uso efetivo da norma culta e não à noção que defendemos neste trabalho, ou seja, de que a proficiência linguística está associada à capacidade de uso das normas linguísticas, adequadas aos contextos de interação.

Na questão 7 “**Em sua opinião, a língua escrita é mais correta do que a falada?**”, os professores deveriam responder sim ou não. As respostas estão quantificadas no gráfico a seguir:

Gráfico 7 – Questão 7



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa

Percebemos que a maioria dos professores (55%) acredita que a língua escrita é mais correta do que a falada, enquanto 36% defendem que não e 9% afirmam depender do público-alvo. As aulas de língua materna não podem priorizar o ensino da língua falada ou escrita, mas sim fazer um trabalho com as duas. Quando se discute sobre fala e escrita, não se deve considerar que uma é superior a outra, que é mais correta, mais bonita ou que a escrita é derivada e a fala é primária, por exemplo.

Os professores deveriam, na verdade, considerar ambas como formas de realização de um mesmo sistema linguístico, mas que ocorrem de modos diferentes, podendo criar textos coerentes e coesos.

Como já mencionamos, na fala, os indivíduos estão presentes e o enunciado se concretiza ao mesmo tempo em que existe interação dos falantes, podendo ocorrer negociações entre os interlocutores, planejamento e execução daquilo que está sendo dito.

Os indivíduos monitoram a própria fala, utilizando-se de gestos, entonação, expressões para agregar sentido ao que estão dizendo. O contexto da escrita é totalmente diferente, afinal, existe um distanciamento entre o escritor e leitor. A sintaxe da língua escrita e da língua falada se diferencia, uma vez que na escrita há a possibilidade de planejar, de fazer correções, enquanto na fala há orações criadas

sem a preocupação de estruturar as frases, pelo contrário, o falante se preocupa em preencher vazios, resultando, assim, na presença de repetições, correções, pausas, digressões etc.

Como podemos ver nos seguintes trechos, a maior parte dos professores defende que a escrita é melhor que a fala, devido ao fato de “ser mais adequada à normal culta”:

*P7 linha (615) Sim, **a escrita é melhor** né.*

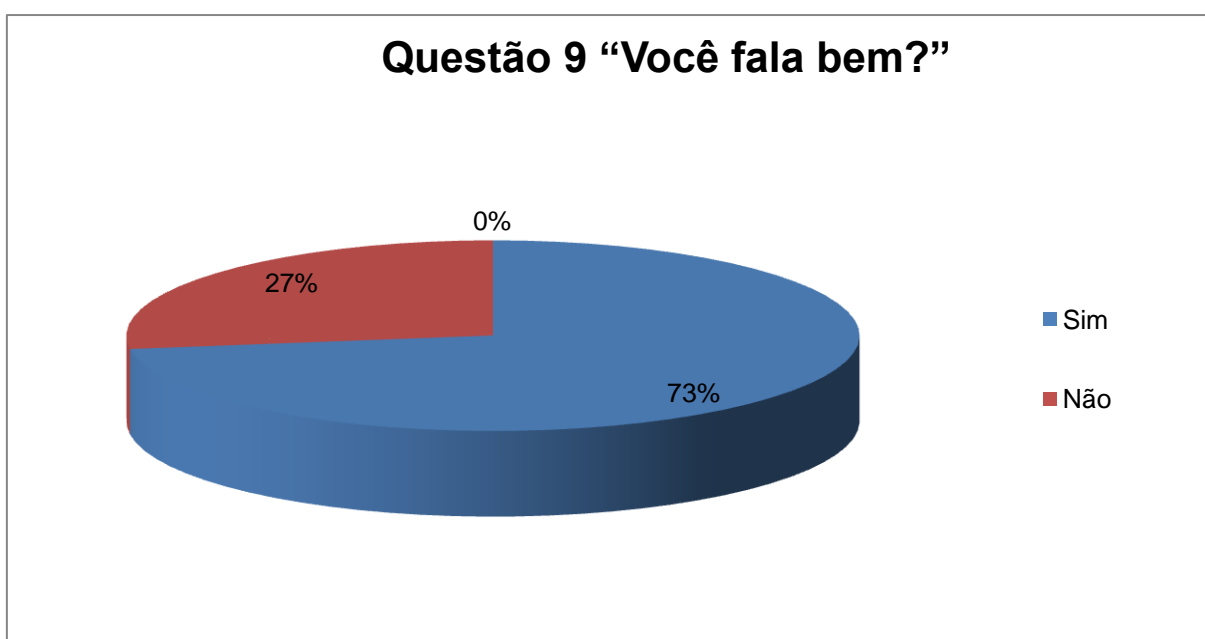
*P10 linha (906) Eu acredito quem sim.. porque aí na escrita nós **usamos as normas** que eles aprendem no caso né.*

*P11 linha (1003) Como ela é flexível.. né.. você consegue pensar pra escrever.. ela acaba saindo com mais.. **mais adequada à normal culta**.. então tem essa questão né..*

Ou seja, vemos uma crença equivocada de que a língua escrita é mais correta que a falada, havendo, ainda, certo preconceito linguístico em relação às demais normas existentes.

Nas questões 8 “**Você escreve bem?**” e 9 “**Você fala bem?**”, os docentes deveriam responder sim ou não. Quanto à questão 8, todos os informantes acreditam que escrevam bem (100%), e em relação à assertiva “**Você fala bem?**”, a maioria dos professores (73%) respondeu “sim”, enquanto 27% afirmaram não falar bem.

Gráfico 8 – Questão 9



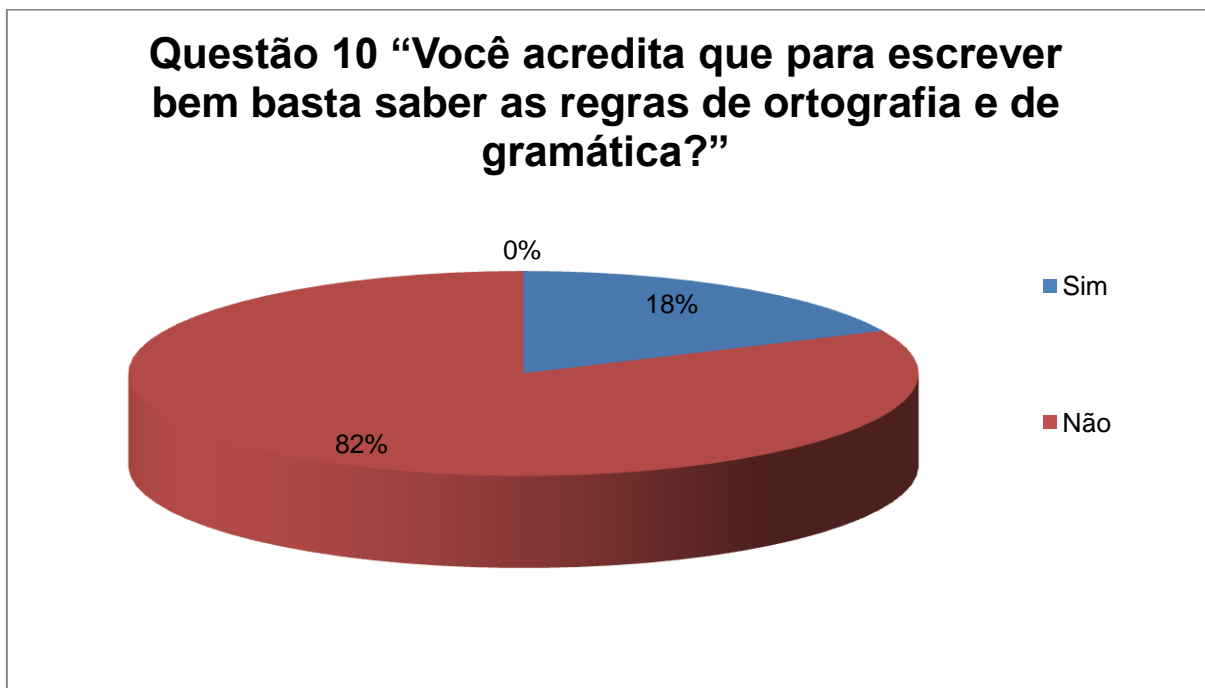
Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa

Podemos perceber, portanto, que a maioria dos professores acredita escrever e falar bem. Outros (27%) não podem afirmar que dominam a competência do falar bem. Esses acabam condicionando o desenvolvimento da fala a falsos instrumentos, como aprender regras de ortografia e de gramática, o que releva a crença de que todos deveriam falar utilizando a norma culta, que tem como referência a gramática normativa imposta por uma parte específica da sociedade.

Enquanto a maioria está crente de que a sua fala e escrita são bem elaboradas, principalmente pelo fato de serem educadores, outros ainda apresentam baixa autoestima, além, é claro, de alimentarem o preconceito linguístico contra o seu próprio modo de falar. Tal fato é preocupante, afinal, esses professores estarão ensinando a língua aos alunos.

Na questão 10 **“Você acredita que para escrever bem basta saber as regras de ortografia e de gramática?”**, os professores deveriam responder sim ou não. As respostas estão quantificadas no gráfico a seguir:

Gráfico 9 – Questão 10



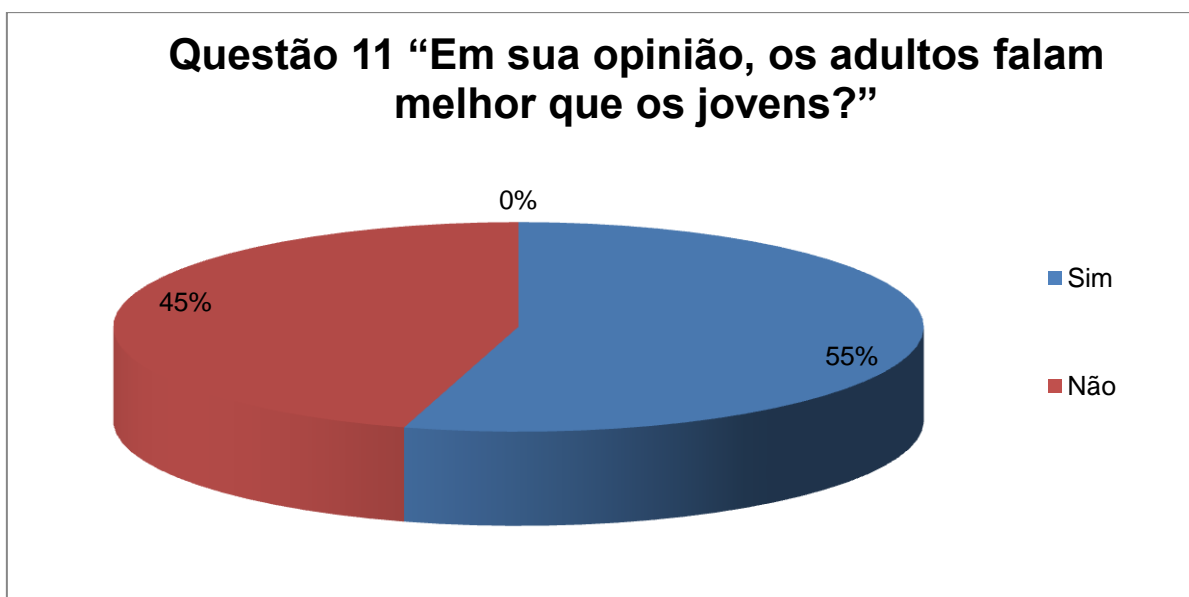
Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa

A assertiva 10 **“Você acredita que para escrever bem basta saber as regras de ortografia e de gramática?”** apresenta uma crença completamente

errada e perpetuada pelo ensino normativo, de que para escrever bem, basta conhecer as regras de gramática e de ortografia. No entanto, é preciso ressaltar que os conhecimentos de ortografia representam uma das habilidades necessárias para a produção de um texto, bem como o conhecimento da linguagem a ser utilizada, da estrutura do gênero e do tema a ser debatido ou apresentado no texto. Como podemos ver nos dados apresentados no gráfico 9, 82% dos professores afirmaram já entenderem que a competência escrita depende de vários outros fatores além do conhecimento das regras de gramática e de ortografia, enquanto outros 18% ainda acreditam que apenas as regras de ortografia e de gramática garantem uma boa escrita.

Na questão 11 “**Em sua opinião, os adultos falam melhor que os jovens?**”, os professores deveriam responder sim ou não. Seguem as respostas no gráfico a seguir:

Gráfico 10 – Questão 11



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa

Analisando as respostas dos entrevistados, percebemos que a maioria (55%) defende que os adultos falam melhor que os jovens, ou seja, há uma autoestima elevada. Além disso, podemos afirmar que há também uma crença reiterada no confronto com os resultados das questões 8 “**Você escreve bem?**” (100%) e 9 “**Você fala bem?**” (73%).

Podemos constatar o prestígio quanto à variedade usada pelo próprio grupo, de educadores, ou seja, são adultos. No entanto, ainda há uma boa parcela de professores que mostra insegurança linguística (45%), pois não prestigiam a própria forma de falar. Esses professores são adultos que acreditam ser melhor a linguagem do grupo ao qual não pertencem, a variedade usada pelo grupo dos jovens, mostrando, dessa forma, prestígio maior por ela. É importante mencionar que a afirmativa positiva da maioria dos professores apenas reafirma o desprestígio do ensino da educação básica.

Há a crença de que “falar bem” é falar de acordo com uma norma padrão, e podemos ver que existem ainda professores que defendem um ensino apenas pautado na gramática normativa, como podemos analisar no trecho a seguir:

*P8 linha (723) Ai. **falar melhor aí é falar dentro de uma norma padrão** né.. porque se for pensar.. falar dentro de uma norma padrão sim né.. os adultos eles... porque foram ensinados dentro da norma padrão apenas.. era.. eu lembro assim.. eu não sou tão velha né.. mas eu lembro quando era ensinado na escola era norma padrão e era daquele jeito.. se falar “nóis vai” e a professora já tesourava na hora.. então assim eu vejo que agora eles têm.. na verdade eles têm essa chance de poder né.. utilizar o que eles têm mesmo né.. então.. por isso que talvez os jovens não falem melhores do que os adultos.*

Na questão 12 “**Para escrever bem é necessário ler muito?**”, os professores deveriam responder sim ou não. As respostas estão presentes no gráfico a seguir:

Gráfico 11 – Questão 12



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa

Como podemos verificar no gráfico 11, a maioria dos professores (91%) acredita na crença da questão 12 **“Para escrever bem é necessário ler muito”**. É importante deixar claro que apesar de a crença não se completar, é imprescindível que, além de leituras diversas e constantes, haja também um trabalho com os gêneros discursivos e com a diversidade de produção textual. Apenas a leitura não é suficiente.

O ideal seria que as respostas dos educadores defendessem a importância da leitura, no entanto, que deixassem evidente que, embora a leitura seja primordial, existem outros trabalhos também indispensáveis para o desenvolvimento da competência escrita: a prática de construção textual, os gêneros discursivos e o conhecimento das muitas variedades linguísticas existentes. Além disso, é importante ressaltar que saber ler não significa saber escrever todos os gêneros e tipos textuais.

Uma minoria (9%) não concorda com a crença da questão 12, e uma das professoras que se enquadram nesse grupo não concorda com a assertiva, pois para ela apenas ler não é o suficiente para escrever bem. A docente destaca a necessidade de haver prática de escrita para desenvolvê-la, o que é essencial.

P3 linha (248) Não, não só ler, tem que ler sim, mas não é só ler.. o ler te traz conhecimento, agora se vai determinar se você

*escreve bem ou não é muitas vezes na **prática** porque nem todo mundo que lê muito significa que escreve bem.. a gente vê isso quando a gente faz redação.*

Na questão 13 “**Para escrever direito, é preciso mudar a maneira de falar?**”, os professores precisavam responder sim ou não. As respostas estão no gráfico a seguir:

Gráfico 12 – Questão 13



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa

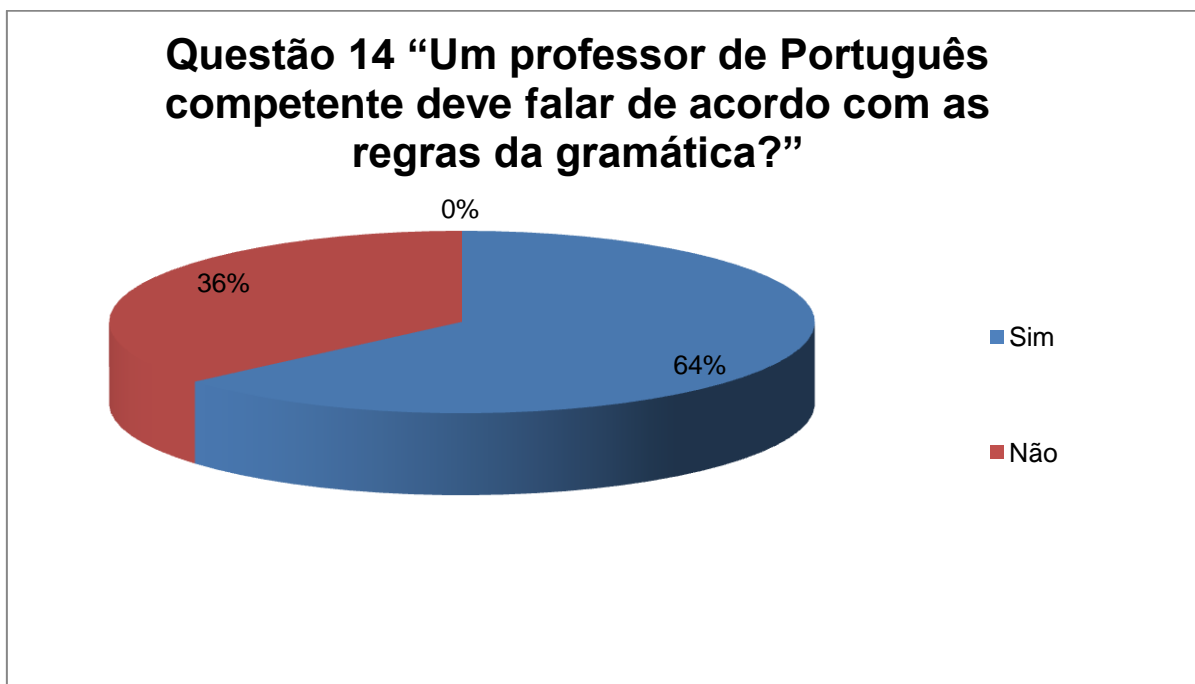
Ao analisarmos o gráfico, percebemos que a maioria dos docentes (55%) acredita que para escrever direito, é preciso mudar a maneira de falar. Há ainda um alto índice de preconceito linguístico por parte dos professores em relação à língua falada. As respostas dos professores revelam que as práticas de oralidade são desvalorizadas em sala de aula. O que se infere a partir das respostas é que a fala precisa seguir as regras da norma culta para que seja aceita. Como podemos ver nas seguintes falas:

*P1 linha (56) sim, mas é.. eu penso que esses vícios da oralidade, eles podem muitas vezes **transparecer na escrita**.. né..*
*P10 linha (923) Sim.. porque no nosso caso aqui, por exemplo, no... no.. na escola estadual que que acontece.. pelo menos eu percebo assim.. do jeito que eles falam eles escrevem.. então **se***

não mudar a forma de falar, vai escrever errado.

Na questão 14 “Um professor de Português competente deve falar de acordo com as regras da gramática?”, os docentes deveriam responder sim ou não. As respostas estão demonstradas no gráfico a seguir:

Gráfico 13 – Questão 14



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa

O que preocupa nessa questão é que a grande maioria dos professores (64%) acredita que se deve falar conforme a gramática normativa em suas aulas. Certamente, esses educadores atentaram apenas ao seu papel em sala de aula, não levando em consideração que sua linguagem pode estar adequada a diferentes interlocutores e diversas situações. Esses informantes acreditam que o professor de português faz a monitoração estilística da sua linguagem em qualquer contexto de interação, independentemente se há maior ou menor grau de monitoramento.

A fala espontânea do dia a dia jamais se encontra dentro dos padrões da norma culta de modo constante. É completamente natural da fala, em alguns momentos de informalidade, fugir das regras da gramática normativa.

Um total de 36% dos professores entende que até mesmo o professor de

Língua Portuguesa pode adequar a sua linguagem dependendo da situação de comunicação. Logo, trata-se de uma mudança inicial, podendo, é claro, se tornar gradativa. Subentendemos que esses docentes reconhecem que o professor de Língua Portuguesa não utiliza a linguagem formal em todas as situações de comunicação, logo, concordam que há heterogeneidade linguística na nossa língua.

Na questão 15 “**Em sua opinião, as pessoas analfabetas falam errado?**”, os entrevistados deveriam responder sim ou não. As respostas são apresentadas no gráfico a seguir:

Gráfico 14 – Questão 15



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa.

Com base nos resultados sobre a assertiva 15, poderíamos afirmar que as reflexões sobre certo e errado em linguagem estariam tomando caminhos diferentes entre os professores de Língua Portuguesa. No entanto, ao analisarmos as respostas acrescentadas pelos docentes, concluímos que há ainda a presença de preconceito linguístico em relação à fala do outro, como podemos ver nas seguintes respostas de informantes que consideram a crença equivocada:

*P2 linha (160) Depende de que ponto de vista.. se a gente **pensar em norma padrão**, sim, se a gente pensar em norma*

popular, não.

*P3 linha (256) Se for generalizar eu acredito que não porque não é só analfabeto né.. **tem muito professor que fala.***

*P4 linha (350) Não.. tem algumas que falam **corretamente**.. tem umas que **não sabe nem ler nem escrever e fala.***

*P7 linha (633) Olha, eu não considero errado, eu considero que eles ainda **não se apropriaram da palavra correta.***

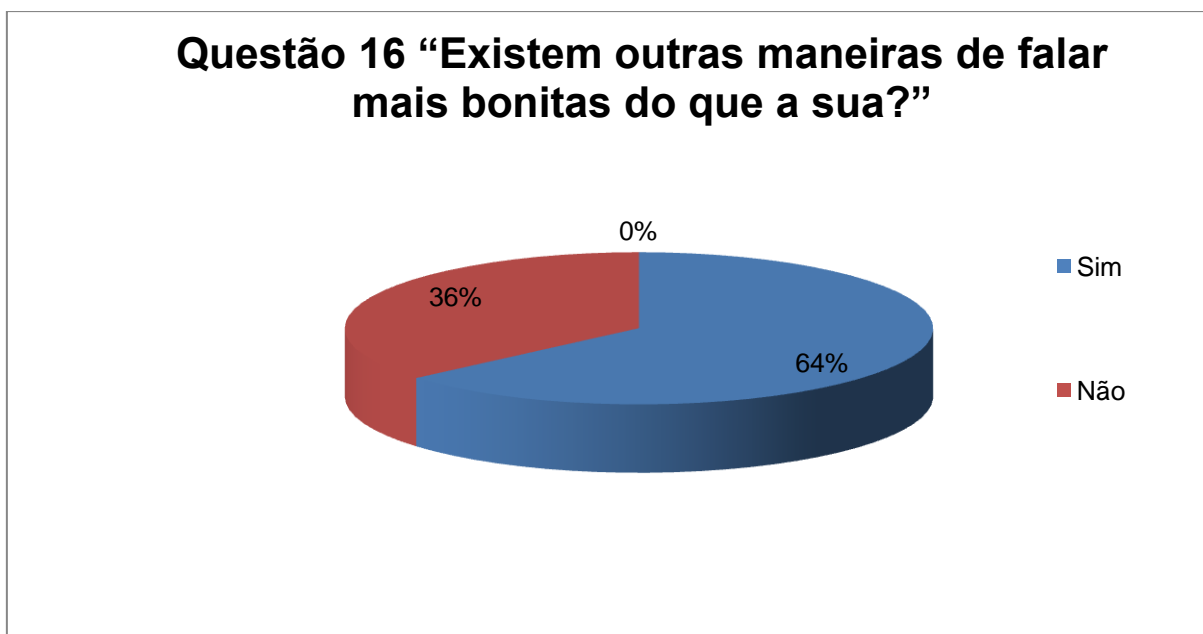
*P10 linha (929) Não.. não é errado né falar errado.. **é inadequado**.. eles aprenderam assim num contexto diferente.*

Os professores deveriam, na verdade, ter a consciência de que as pessoas analfabetas não falam errado, mas sim de uma forma variável em relação à norma culta. Todos os analfabetos são compreendidos quando se comunicam, além disso, faz-se necessário sempre reforçar que o papel da escola não é de corrigir a fala, mas de ensinar aos estudantes quando, como e onde utilizar formalmente a língua padrão, sem desmerecer a competência do aluno, a sua variedade linguística, reconhecendo que ele já chega à escola dominando a fala. No entanto, ao nos depararmos com essas respostas dos docentes, o ensino da língua materna tende a ser carregado de preconceito linguístico.

O preconceito linguístico se baseia na crença de que só existe [...] uma única língua portuguesa digna desse nome e que seria a língua ensinada nas escolas, explicada nas gramáticas e catalogada nos dicionários. Qualquer manifestação linguística que escape desse triângulo escola-gramática-dicionário é considerada, pela ótica do preconceito linguístico, '**errada, feia, estropiada, rudimentar, deficiente**', e não é raro a gente ouvir que 'isso não é português' (BAGNO, 2015, p. 64, grifo nosso).

Na questão 16 "**Existem outras maneiras de falar mais bonitas do que a sua?**", os professores deveriam responder sim ou não e comentar a sua resposta. As respostas estão quantificadas no gráfico a seguir:

Gráfico 15 – Questão 16



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa

Como podemos verificar no gráfico 15, apenas 36% dos informantes têm uma atitude positiva em relação à diversidade linguística. Os resultados foram bem semelhantes aos de pesquisas já mencionadas, como a de Cyranka (2007), afinal, a maioria dos professores (64%) acredita que há formas de falar mais bonitas do que a deles, demonstrando, dessa forma, preconceito linguístico quanto a sua própria fala e também em relação a outras variedades existentes. Podemos verificar esse preconceito nas seguintes falas de alguns professores:

*P1 linha (68) Do que a minha? Ah.. com certeza.. né.. (risos)... ah eu acho que **tem pessoas que se preocupam mais com a estilística** e tal né... eu eu penso quem sim... existem pessoas que usam melhor [...]*

*P4 linha (354) Sim. Ai acho que tem pessoas mais velhas até que **falam melhor** do que a gente.*

*P6 linha (541) Mais bonita do que a minha... ah porque se... por que eu acho que não... existem outras maneiras de falar mais bonitas do que a sua... a porque eu acredito que eu num falo tão mal assim, embora tenha pessoas que **falam melhor que eu** [...]*

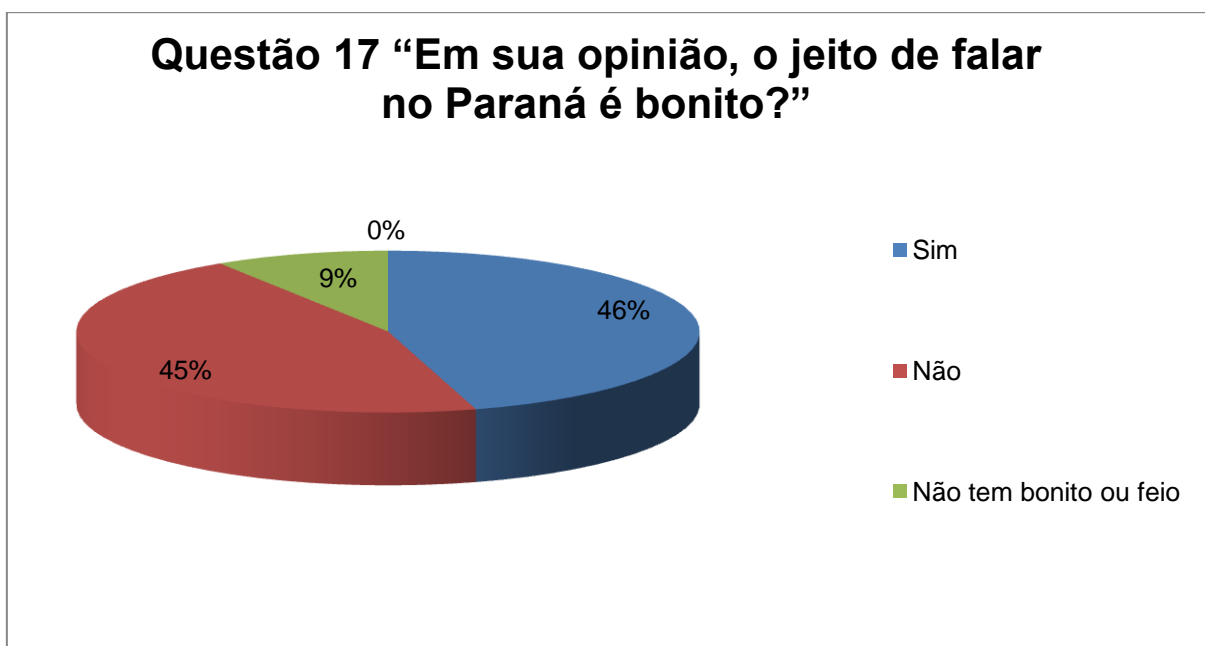
*P7 linha (637) Muitos (risos).. que às vezes as pessoas **falam e utilizam um vocabulário mais apropriado**.. eu digo isso porque eu to dizendo isso com base no que eu vivo 8 horas dentro de uma escola.. convivo com os professores..*

*P10 linha (932) Ah sim.. (risos) claro que tem né.. eu tive um professor na faculdade que ele **falava tudo nos “s”**.. e um dia perguntei pra ele: “como você fala tão lindo assim”, ele falou:*

*“vixe, é muito tempo de estudo”.. então.. acredito que tenha sim.
P11 linha (1033) Ah.. existem.. **tem pessoas que falam mais bonito**.. que escolhem melhor as palavras né.. tem pessoas que eu admiro muito por essa questão.*

Na questão 17 “**Em sua opinião, o jeito de falar no Paraná é bonito?**”, os docentes deveriam responder sim ou não e comentar sua resposta. As respostas estão expostas no gráfico a seguir:

Gráfico 16 – Questão 17



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa

Como podemos ver nos resultados, a maioria (46%) acredita que o jeito de falar no Paraná é bonito, enquanto 45% afirmam não ser, e 9% acreditam que não há bonito ou feio na língua, mas sim variações.

Essa assertiva 17 tem como objetivo investigar o prestígio linguístico atribuído à variedade utilizada no Paraná. Verificamos que os informantes que marcaram a afirmação como verdadeira são todos do estado do Paraná, logo, tais professores prestigiam sua variedade linguística, como podemos ver nas respostas:

*P3 linha (266) **Eu acredito que sim**.. a nossa cultura é muito boa.
P7 linha (641) Bom, **eu sou paranaense roxa**, eu amo (risos). É assim uma variedade né.. uma variedade linguística.*

*P8 linha (745) É.. eu sou paranaense né.. eu vou puxar sardinha.. sim, eu acho bonito, mas assim como eu acho bonito o jeito que os gaúchos falam, os cariocas falam.. os baianos falam.
P11 linha (1037) Eu acho.. porque **é a nossa forma..***

Dos 45% que marcaram como falsa, 25% são moradores de outros estados, revelando, portanto, um estigma pela variedade de outra região, e 75% do estado do Paraná, evidenciando que os próprios moradores desse estado não valorizam a sua variedade, o que aponta para o quadro de insegurança linguística.

Muitos professores reconhecem e prestigiam a variedade linguística, como podemos ver a seguir:

*P2 linha (168) **Eu não consigo entender assim de bonito ou feio.. né.. ele tem um “r” mais puxado que não torna ele mais feio do que um “r” carioca.. acho que não.***

*P6 linha (545) Ah é isso que eu falo... aí eu vou me contradizer.. porque **não tem uma maneira assim bonita porque é regional..** é Paraná..é.. igual eu falo.. quando eu cheguei aqui pro estado do Paraná eu falava “porta” (r retroflexo) entendeu.. embora eu tenha sofrido bastante com isso porque as pessoas tiravam sarro, mas não tem um jeito de se é bonito ou se é feio.*

*P7 linha (641) Bom, eu sou paranaense roxa, eu amo (risos). **É assim uma variedade né.. uma variedade linguística.***

*P8 linha (745) É.. eu sou paranaense né.. eu vou puxar sardinha.. sim, eu acho bonito, mas assim **como eu acho bonito o jeito que os gaúchos falam, os cariocas falam.. os baianos falam.***

*P9 linha (841) É uma variação regional.. da mesma forma que no nordeste eles têm a variação deles.. eu acho que **não existe bonito ou feio.. existe uma variação e ela tem que ser respeitada.***

Analisando as respostas dessa assertiva, verificamos que há muitos professores (45%) com um forte preconceito contra a fala das diferentes regiões. O Paraná foi tomado como exemplo na nossa pesquisa, mas é importante frisar que outras regiões do país também sofrem desse mesmo estigma linguístico. Como sabemos, é função das instituições de ensino desfazer essas crenças linguísticas, para, enfim, mudar as atitudes de alunos. Por isso, é realmente preocupante saber que existem educadores com esse tipo de preconceito.

Na última questão do teste de crenças, a assertiva 18 “**Você mostra, em suas aulas, as diferentes maneiras de falar?**”, os participantes deveriam responder sim ou não. 100% dos professores afirmaram que mostram, em suas aulas, as diferentes maneiras de falar. Tendo em vista esse resultado, fica claro,

entre os docentes, o discurso difundido pelos documentos oficiais quanto à importância de serem trabalhadas as variedades linguísticas e seus contextos de uso, como os PCNs e as DCEs, as quais são enfáticas ao afirmar que “[...] estas Diretrizes reconhecem as variantes linguísticas como legítimas [...]” (PARANÁ, 2008, p. 65).

Faz-se necessário destacar que 18% dos docentes atribuem a relevância de trabalhar com as diferentes formas de falar por causa do regionalismo, como podemos ver nas seguintes respostas:

*P3 linha (269) Muito.. adoro trabalhar isso em sala.. até porque é uma forma de cultura muito grande em relação a eles né.. um próprio objeto tratado várias vezes de outras formas diferentes **em outros lugares** né... [...]*

*P8 linha (748) É.. a gente acaba aqui mesmo na nossa escola.. a gente acaba tendo é... **pessoas de vários lugares**, então é legal porque às vezes coincide de alguém ta lendo e tem um sotaque de uma região e os alunos percebem, mas é tão assim natural, mas é que eu acho que também pode ser aqui da nossa escola que já tão acostumados desde o infantil assim.. mas aqui a gente tem bastante assim diferença cultural sabe.. é gente que vem da Bahia, é gente que vem do Ceará, é gente que vem.. é.. de São Paulo.. tem muitos alunos de São Paulo.*

Essas respostas revelam que ainda existe uma tendência entre os educadores de acreditar que o regionalismo é o principal exemplo de variação linguística, e isso acontece porque, em diversos livros didáticos, havia muitos exemplos de falares rurais, em exercícios sobre a variação geográfica.

A análise das crenças dos professores de Língua Portuguesa, do Ensino Médio, das escolas públicas de Rolândia-PR, leva-nos a algumas constatações. O teste de crenças foi composto por 18 questões, sendo 6 abertas e 12 fechadas, cuja resposta foi sim ou não. Os professores deveriam responder, por exemplo, questões relacionadas com escrita, fala, leitura, seu modo de falar, o seu próprio comportamento linguístico, o papel da escola etc. De maneira geral, o discurso sobre o reconhecimento da variação linguística e sua relevância no ensino de língua materna parece ter atingido os docentes. Tal constatação é bastante positiva, afinal, há mais de três décadas, a variação linguística tem sido abordada e discutida no país, inclusive no contexto escolar.

Podemos observar esse reconhecimento em algumas respostas dadas pelos professores, as quais acabam comprovando que a valorização da variação

linguística está presente no discurso dos docentes, talvez por influência direta dos conteúdos presentes nos documentos oficiais e nos livros didáticos ou por influência dos cursos de capacitação e formação continuada, que acompanham a carreira do professor no Estado do Paraná. As respostas mostraram que:

- 64% afirmam que saber Língua Portuguesa é importante para interação;
- 82% defendem uma concepção interacionista de linguagem;
- 91% acreditam que os professores devem abordar diferentes normas da língua;
- 82% não concordam com a afirmação “para escrever bem basta saber as regras de ortografia e de gramática”;
- 73% não concordam com a crença de que as pessoas analfabetas falam errado;
- 100% dos professores afirmam mostrar em suas aulas as diferentes maneiras de falar.

Contudo, ao analisarmos outras questões respondidas pelos professores, percebemos que, na prática, eles ainda sofrem a influência de uma concepção de ensino pautada apenas na norma culta. De maneira geral, as respostas para essas questões mostraram que:

- 95% dos professores defendem que é preciso corrigir os alunos em sala de aula por acreditarem em uma concepção de ensino fundamentada nas práticas prescritivas;
- 64% não consideram que o estudante, ao concluir o Ensino Médio, pode ser considerado proficiente em sua língua materna;
- 64% acreditam que um professor de Português competente deve falar de acordo com as regras da gramática;
- 55% consideram que a língua escrita é mais correta do que a fala;
- 55% acreditam que os adultos falam melhor que os jovens;
- 55% acreditam que para escrever direito, é preciso mudar a maneira de falar;

- 64% acreditam que existem outras maneiras de falar mais bonitas que a sua.

Em resumo, são resultados que mostram que os professores ainda pensam que há maneiras erradas de falar e que a única forma correta é a que está na gramática. Tais resultados foram semelhantes aos de pesquisas já citadas no estado da arte desta dissertação, como a de Dias (2014) que avaliou as crenças e as atitudes de professores e alunos da Universidade Estadual do Norte do Paraná, *campus* de Jacarezinho-PR, constatando que a maioria dos entrevistados ainda está recheada de preconceitos e de crenças de um falar “melhor” ou “pior”; a pesquisa dos autores Ribeiro e Maciel (2015) que abordaram as crenças e atitudes do professor de Língua Portuguesa frente às Variações Linguísticas em uma escola pública do município de Calçoene-AP e chegaram à conclusão de que o trabalho desenvolvido pelos professores entrevistados repete um ensino padrão que segue um paradigma ditado pelo livro didático. Segundo os autores, as atitudes apresentadas pelos docentes espelham uma postura comprometida com o ensino convencional com ênfase ainda em um ensino da língua fragmentado, preconceituoso e distante das reais concretizações pelos falantes; e, por fim, a dissertação de Mantoani (2018) que buscou verificar se, na aula de Língua Espanhola, professores atuantes na Rede Estadual de Ensino de Londrina e de Apucarana e professores em formação abordam o conteúdo variação linguística e por quais motivos, e a conclusão da autora foi que:

algumas crenças e atitudes linguísticas a respeito da abordagem da variação da Língua Espanhola foram identificadas nas respostas obtidas aos questionários aplicados, evidenciando, assim, a necessidade de uma maior reflexão e conscientização dos futuros professores e dos professores atuantes a fim de que haja uma Pedagogia da Variação Linguística (FARACO, 2008) nas escolas. (MANTOANI, 2018, p.01)

Os resultados, portanto, mostram que ainda é necessário realizar um grande trabalho no que se refere às discussões sobre variação linguística, bem como as reflexões sobre a língua, sobretudo nos cursos de capacitação, nos cursos de Letras e nas escolas. Crenças como as que vimos dos professores acabam prejudicando os alunos em sala de aula, pois os docentes demonstram-se desfavoráveis às variedades, o que acaba contribuindo para os estudantes não acreditarem na sua

própria capacidade de se expressar com competência, de acordo com os padrões escolares desejados. Sendo assim, essas crenças equivocadas perante a língua podem interferir no desenvolvimento dos estudantes, especialmente no uso da escrita e da fala, prejudicando, assim, seu desenvolvimento linguístico.

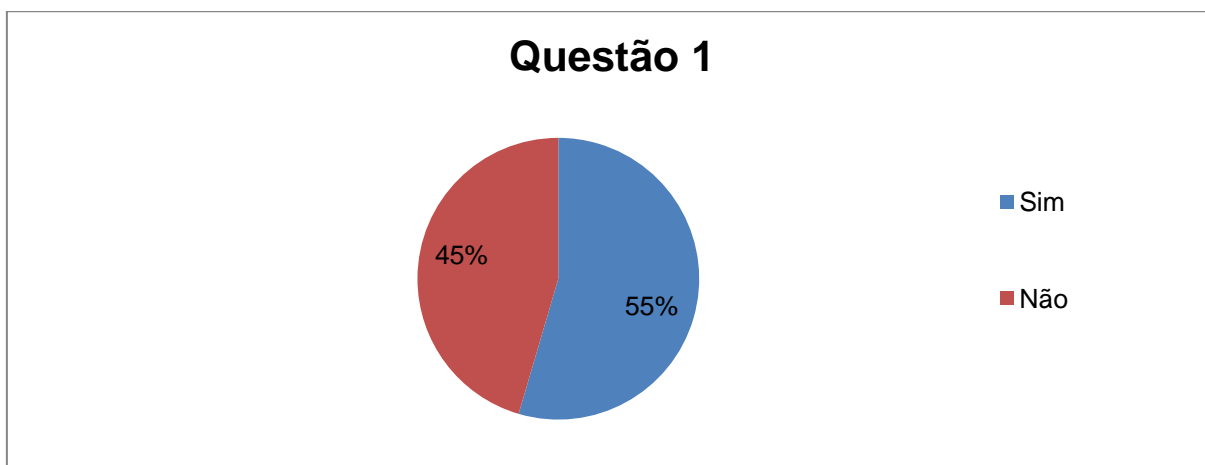
O questionamento que fica, a nosso ver, é por que os professores ainda não se desfizeram de tantos preconceitos relacionados à língua, afinal, estão constantemente em contato com conteúdos, falas e atividades que debatem o tema da variação linguística. Os conteúdos, as falas, os debates e as atividades escolares de reflexão sobre a língua, respaldadas em princípios científicos, são o mais justo caminho para desconstruir crenças errôneas e para combater o preconceito linguístico.

6.2 RESULTADOS DA APLICAÇÃO DO TESTE DE ATITUDES

Como nosso objetivo era averiguar quais as atitudes dos professores perante a língua materna, suas modalidades e variedades, elaboramos seis questões (sendo que a questão 4, 5 e 6 contam ainda com “a” e “b”) cujas respostas de cada docente foram gravadas e transcritas para a análise. As perguntas apresentam passagens com fala de personagens distintos e textos que contêm diferentes variedades linguísticas, apresentando algumas considerações sobre a fala. O nosso teste de atitudes foi adaptado de (Barbosa e Cuba, 2015, considerando Lambert e Lambert, 1966). Os informantes responderam às perguntas relacionadas, avaliando e evidenciando sua opinião sobre o conteúdo dos textos e também sobre a variedade linguística utilizada neles.

Para uma análise mais completa, vamos abordar cada questão e suas respostas. Começando pela **Questão 1 “Duas alunas estão conversando no pátio da escola e uma diz à amiga: “Vamos ao cinema hoje?”. Então a outra amiga responde: “Nóis pode ir no cinema sim”. A linguagem utilizada pela primeira aluna é melhor do que a utilizada pela segunda? Qual é a sua opinião?,** temos as seguintes respostas:

Gráfico 17 – Questão 1



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa

Por meio da análise das respostas dos participantes, podemos perceber que 6 professores (65%), ou seja, a maioria, demonstraram atitudes negativas em relação à variedade linguística utilizada pela segunda amiga, além de reafirmarem

as crenças de que a língua é homogênea, de que há fala correta e incorreta, como podemos ver em algumas respostas:

*P1 (linha 78) Melhor não. Mas **mais correta**. [...]*

*P3 (linha 272) Eu acredito que não seja melhor, mas eu acredito que seja **a correta** né [...]*

*P4 (linha 364) “Vamos ao cinema”.. **ta correto sim... a segunda não “nóoooois” pode ir.. um um.***

*P5 linha 455 Sim. É.. vamos dizer que essa primeira linguagem.. ela é mais formal.. então **ela tende a ser mais bonita sim.***

*P6 (linha 550) Se eu ver como professor de português, a primeira **fala corretamente** [...]*

Notamos que esses docentes afirmam que não há uma linguagem melhor que a outra, no entanto, acabam afirmando que é mais correta, o que evidencia o seu preconceito em relação à variedade utilizada pela segunda amiga na fala. Um bom exemplo é a P1 que afirma que “nos dois casos houve a compreensão... tanto de uma quanto da outra”, porém, acaba dizendo que “não é que uma seja melhor do que a outra, mas a primeira está dentro da norma padrão”. Subentende-se, portanto, que a segunda linguagem, por não estar dentro da “norma padrão”, não é aceita como a primeira. A P5, por exemplo, deixa claro que a primeira linguagem é melhor do que a segunda por ser “mais bonita”.

Quanto aos 5 professores (35%) que não concordaram com a afirmativa, destacaram a questão da compreensão, afirmando que não há uma linguagem melhor do que a outra:

*P2 linha 173 **Se a gente considerar a variação linguística**, não. Elas conseguiram se comunicar.. tudo bem, ponto. [...]*

*P9 linha 847 Não acredito em linguagem melhor ou pior.. eu acredito em falta de conhecimento ou de oportunidade.. então assim é.. uma tem uma normativa e a outra uma padrão.. elas vão saber do mesmo jeito.. o importante é elas saber se **comunicar**. [...]*

*P11 linha 1043 A linguagem utilizada pela primeira está mais adequada à norma culta né.. mas as duas são **compreensíveis** né.. [...]*

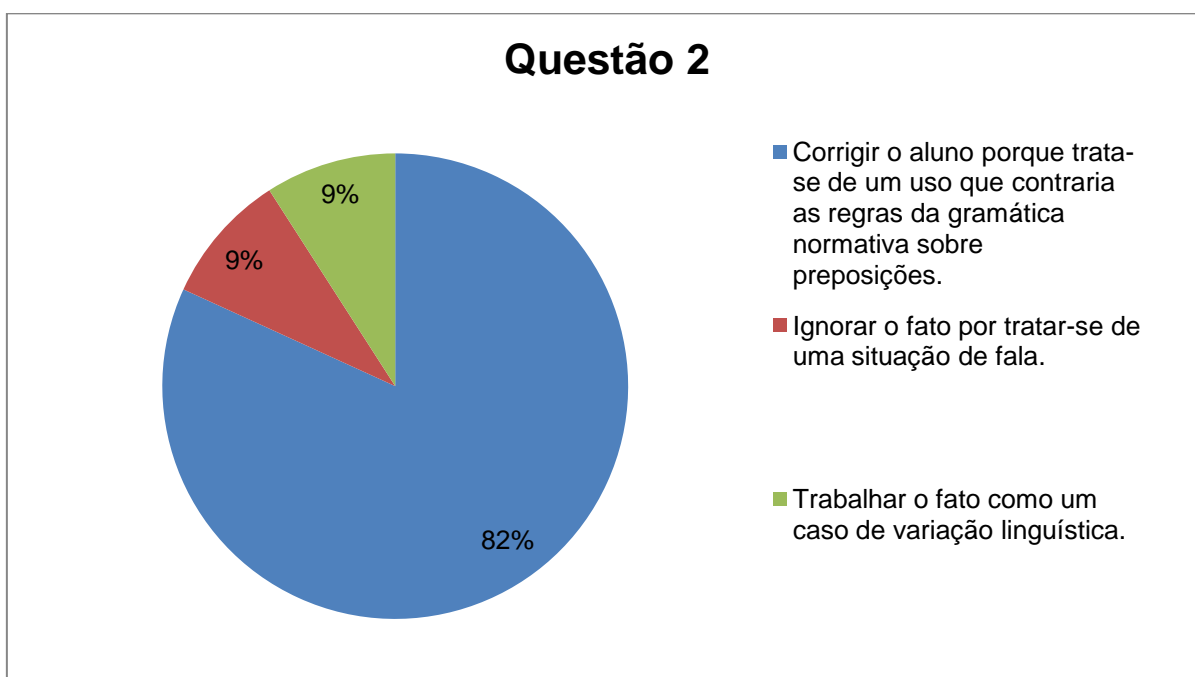
Embora os docentes destaquem a questão da compreensão na fala das meninas, precisamos dar uma atenção especial ao trecho “se a gente considerar a variação linguística”, pois voltamos novamente à ideia de que os professores têm um olhar positivo em relação à variação da língua pelo fato de estarem em contato com o assunto nos livros didáticos e nos documentos oficiais. É como se fossem

“forçados” a dizerem o que dizem nas respostas.

Outra passagem que precisamos comentar na resposta da P9 é “uma tem uma normativa e a outra uma padrão”, pois há um ponto positivo aqui: o professor tem consciência que não temos uma única “norma”. Esse modelo de língua ideal (norma padrão) está apoiado na tradição, defendendo que a língua é uniforme, homogênea e estável, não apresentando, portanto, nenhuma variação. Esse modelo de língua é veiculado pela gramática normativa, mas não exclusivamente. É preciso entender que na fala da primeira menina da questão 1, há a presença da variedade culta, e não da norma padrão.

Na questão 2 do teste de atitudes **“Em uma aula sobre preposição, uma aluna diz o seguinte enunciado: “A Fabiana foi na praia ontem”. Considerando que, de acordo com a tradição gramatical, verbos de movimento devem ser empregados com a preposição “a” ou “para”, qual seria a sua atitude?”**, temos as seguintes respostas:

Gráfico 18 – Questão 2



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa

Os resultados mostram que 9% dos professores, que equivale a 1 informante, diante do uso da preposição por meio de uma forma não prestigiada pela gramática normativa, como é o caso do pronome "na", uma vez que a tradição gramatical

exige que verbos de movimento sejam empregados com a preposição “a” ou “para”, abordariam o fato como um caso de variação linguística. Um percentual tão baixo que indica que o professor ainda não está alinhado com uma proposta de ensino que considere a variação linguística. Esse fato é confirmado quando vemos que 82%, 9 informantes, teriam a atitude de corrigir o estudante, pelo fato de tal uso contrariar as regras da gramática normativa sobre a preposição. Esses 82% ainda demonstram que os professores desconhecem os resultados de pesquisa já realizadas sobre o usos de preposições no Português Brasileiro com verbos de movimentos. Outros 9%, 1 informante, ignoraria o fato por tratar-se de uma situação de fala, o que é um grande equívoco em sala de aula, afinal, o trabalho do professor de explicar ao aluno, considerando a diversidade linguística no processo de ensino-aprendizagem, não seria concretizado.

Podemos notar essa concepção de ensino de Língua Portuguesa com base nas prescrições normativas nas respostas dos docentes que responderam que corrigiriam os alunos:

*P2 (linha 175) Eu faria a correção, não expondo regras gramaticais, mas dizendo que **dentro da norma culta** teria uma outra forma dela se comunicar.. não uma única, mas outra.*

*P3 (linha 274) Eu ajudaria a entender o que **ela errou**.. eu explicaria pra ela. Assim é feito em redação né.*

*P4 (linha 366) Não, é à praia.. **corrigi-la**.*

*P7 (linha 648) Olha.. com jeitinho eu chegaria e falaria **que está errado** né.. explicaria que é uma regrinha que nós utilizamos pra falar.. escrever dessa forma. [...]*

*P9 (linha 849) Eu estaria dentro de sala de aula.. eu explicaria pra ela que **o correto** seria “a” só que também se ela falasse “na”, a pessoa também entenderia.*

É importante ressaltar que consideramos que um professor abordaria o fato como um caso de variação linguística pelo fato de ele expor em sua resposta que explicaria a diferença entre os usos, como podemos ver a seguir:

*P11 (linha 1045) Eu costumo.. isso acontece muito na sala né.. eu costumo falar muito rapidamente o que é preposição dando exemplo com o verbo “ir” né.. e tentando fazer eles perceberem na hora né.. bem rapidamente essa **diferença** de sentido né.. entre a preposição “para” e a preposição “em” no caso do “na” né.. é.. eu só falo isso só pra eles lembrarem né ou aprenderem.. mas eu não corrijo exatamente o aluno né.. os alunos em si.. mas eu já fiz isso várias vezes na sala.. de aproveitar o momento e falar do sentido da preposição.*

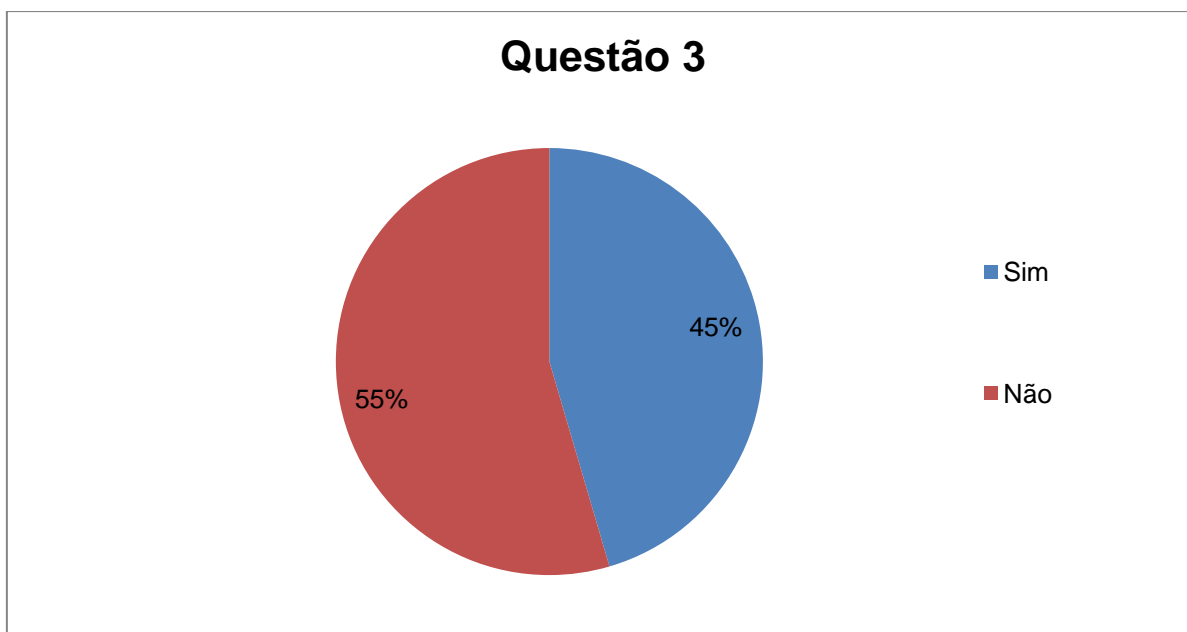
No entanto, é preciso deixar claro que o professor não falou em momento algum sobre a questão de ser uma variação existente na língua. Trata-se apenas de uma resposta em que não encontramos termos como "correto" ou "errado", ou ainda referência à gramática normativa. Portanto, inferimos que esse professor abordaria o caso com explicações sobre ambos os usos.

Essas respostas da questão 2 sugerem que, apesar de aparentemente os professores terem um discurso voltado para a importância de levar em consideração a diversidade linguística no processo de ensino-aprendizagem em sala de aula, existe ainda uma falta de clareza sobre os fenômenos variáveis da língua materna, como a realização variável dos pronomes, fato que nem sempre é trabalhado nos materiais didáticos ou nos manuais gramaticais.

Além do emprego dos pronomes, outros fenômenos linguísticos, como o objeto direto, a concordância e a regência, também se realizam de forma variável no português do Brasil. Esses fenômenos nem sempre são contemplados nas gramáticas e não são apresentados ao docente, o que acaba justificando o grande percentual de professores que, diante da realização do pronome por formas não prestigiadas pela gramática normativa, buscam corrigir os alunos por considerarem que tal ocorrência está em desacordo com as normas prescritivas e pela crença de que os estudantes devem falar e escrever "corretamente".

Na questão 3 **“A frase a seguir é um exemplo de internetês: “naum eskreva feito retardadu na net pq tem jenti lendu o q vc escrevi”. Você acha que o internetês pode colocar a nossa língua em risco, ou seja, ele pode descaracterizar o vocabulário e a gramática da norma culta?”**, temos as seguintes respostas demonstradas no gráfico

Gráfico 19 – Questão 3



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa

Os resultados mostram que 55% dos professores (a maioria, 6 docentes) acreditam que o internetês não colocará a Língua Portuguesa em risco, ou seja, defendem que ele não vai descaracterizar o vocabulário e a gramática da norma culta. Os docentes destacam que os alunos devem saber quando usar uma variedade ou outra, reforçando ainda a questão de uso da linguagem nos diferentes gêneros, como podemos ver em alguns trechos:

*P1 linha (82) Não. Eu acho que ele não pode.. ele não pode descaracterizar o nosso vocabulário e nem a gramática, mas o aluno, principalmente o aluno, **ele tem que saber quando usa um e o outro..** [...]*

*P2 linha (177) Não. De forma alguma. Se o aluno é bem orientado a entender que **existem vários tipos, várias maneiras de se comunicar** e que cada gênero ta dentro do seu quadrado, eu acho que ele não.. que isso aí não interfere.. [...]*

*P6 linha (554) Ó o que eu falo pros meus alunos.. que eles podem falar dessa maneira, mas **no grupo deles**, no grupo de amigos deles, mas quando eles vão falar diretamente pra um professor ou diretamente em uma entrevista de emprego, eles jamais têm que falar assim..*

*P9 linha (851) Eu acredito que o internetês ele é uma outra **variação** que também deve ser respeitada.. [...]*

*P11 linha (1047) Eu acho que não.. é.. apesar de a maioria das pessoas falarem que sim né.. é.. eu trato do internetês na sala de aula de forma parecida com que eu falo das **variações linguísticas** né.. o.. tem momentos pra você usar.. [...]*

Embora a maioria dos participantes tenha respondido “não” para a questão 3, a porcentagem de professores que responderam “sim” é bastante alta, 45% (5 docentes). Professores que não consideram o internetês como uma variedade da Língua Portuguesa e que acreditam que esse modo de falar dos alunos pode descaracterizar o vocabulário e a gramática da norma culta. Como podemos ver nas seguintes respostas:

P3 linha (276) Sim. Com certeza.. em termos da escrita.. nossa.. não tem nem comparação... isso a gente já enfrenta muito.

P4 linha (368) Nossa... sim... sim.

*P5 linha (461) Sim, porque **não é assim que se escreve** né.. esse não é a escrita correta, então sim, compromete sim, claro.*

P7 linha (650) Sim. Isso é o que nós temos com mais frequência, principalmente eu que cobro muita produção de texto.. [...]

Destacamos o trecho em que a P5 diz “não é assim que se escreve”, pois nos remete ao fato de que ainda acredita-se que a língua é homogênea, de que há apenas uma forma de se falar. É preciso urgentemente entender que as línguas são heterogêneas por natureza e que apresentam a coexistência de diversas formas correspondendo a um mesmo significado. E, acima de tudo, é fundamental e necessário que os professores entendam que, embora haja toda essa diversidade na maneira de expressar a língua materna, dando a impressão de que existe um caos linguístico, analisar e sistematizar esse processo é completamente possível graças aos fatores que confirmam a previsibilidade dos acontecimentos de uso da língua.

Percebemos que os professores que responderam “sim” para a questão 3 não têm consciência sobre a variação linguística e enxergam o internetês com uma visão ameaçadora, fazendo dele um detonador da língua materna. Eles não concebem essa nova forma de escrever como algo novo que tem acompanhado a evolução tecnológica.

A resposta que se espera dos professores é que o internetês é um novo jeito de se comunicar, mas que ocorre em locais delimitados: nas situações informais e no ambiente virtual, ou seja, locais onde não se exige tanta ponderação e cuidado para se escrever. Além, é claro, de compreenderem que o internetês, no ambiente virtual, é usado por todos os internautas, mesmo pelos falantes que têm domínio da norma culta, isso porque tem objetivo específico para aquele ambiente: economizar

espaço em um local onde não é permitido escrever muito e fazer com que a conversa seja mais rápida e, isso tudo, sem qualquer prejuízo da comunicação.

Os professores, em vez de afirmarem que as variedades da língua prejudicam o vocabulário e a gramática, devem ensinar ao aluno o respeito a todas as variedades linguísticas, orientando-o para o bom uso da Internet e deixando clara a função da linguagem nos diversos campos de comunicação. É importante despertar a consciência nos alunos de que o que realmente vale é a compreensão do interlocutor. Mas para que isso aconteça, é necessário que os próprios professores tenham essa crença.

Na questão 4 “Leia e analise o diálogo abaixo:

Aluna: Intão, fessora... Quar são minha nota na prova?

Professora: Como?

Aluna: Quar são minhas nota na prova?

Professora: Quais são as minhas notas, Belinha!

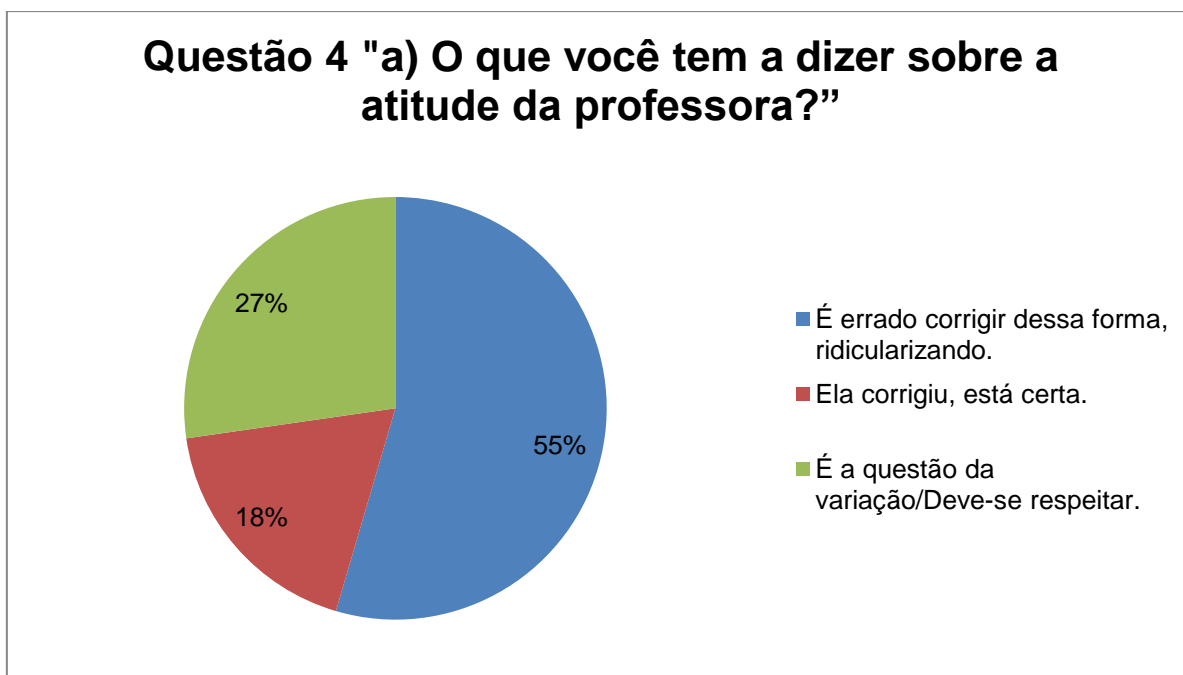
Aluna: I eu qui vô sabê, fessora? Ocê também teve que fazê a prova?

Professora: Isso é português que se fale? Você está de castigo!

Aluna: Mais...

Professora: E amanhã quero você bem afiada no português.” , temos letra “a” e letra “b”. Ao analisarmos a questão “a) **O que você tem a dizer sobre a atitude da professora?**”, temos as seguintes respostas dos professores:

Gráfico 20 – Questão 4a



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa

Os resultados mostram que 27% dos docentes, que equivale a 3 informantes, tiveram a atitude de desaprovar as decisões da professora com a aluna por considerarem um caso de variação linguística, como podemos observar nas falas a seguir:

P2 (linha 188) Eu acho que ela não entendeu a procedência.. né..da aluna, não entendeu o convívio dela.. **acho que ela ignorou esse convívio dela e trouxe para a norma culta só né..**

P9 (linha 862) Olha.. aqui dentro da nossa escola se eu fosse colocar um aluno de castigo por esse motivo, eu acho que eu seria ameaçada de morte ou alguma coisa.. **é a variação deles..** é a família deles entendeu.. muitos aqui não teve acesso aos estudos.. então assim.. eu os respeito.

P11 (linha 1058) Eu acho que não é correto colocar a aluna de castigo pela forma como ela fala né.. [...] e se o professor toma essa atitude de castigar ele já está se colocando como aquele que **considera a norma culta correta e as outras são totalmente erradas né..** mas assim eu comecei falando que é difícil lidar com isso porque eu já tive dificuldade pra tentar fazer o aluno entender que aquilo é uma variação e tem certos momentos pra usar né.. não é muito simples trabalhar isso na sala de aula né.. falta conhecimento pra nós mesmo de um trabalho que funcione mesmo pra isso né.

A P2 aborda a questão da variedade que a aluna traz para a escola, do seu “convívio”, do fato de a professora não ter respeitado seu modo de falar, priorizando

apenas a norma culta. A P9 também afirma ser um caso de variação linguística, deixando claro que é uma linguagem adquirida no meio familiar e, por fim, a P11 defende que a professora, ao deixar a aluna de castigo por causa da variedade usada por ela em sala de aula, considera a norma culta correta e as outras variedades erradas. É importante destacar que a P11 fala sobre a dificuldade de se trabalhar com a variação em sala de aula, e afirma que falta conhecimento para os professores realizarem um trabalho que realmente funcione com os alunos. Isso evidencia a necessidade de se elaborar mais conteúdos que trabalhem o ensino da variação linguística, que ensinem o como fazer, e não apenas que afirmem o óbvio: que é necessário falar sobre as variedades linguísticas nas escolas.

Embora seja um percentual baixo (27%), temos 3 professores alinhados com uma proposta de ensino que considere a variação linguística. Quanto aos docentes que concordam com a forma como a professora corrigiu a aluna, temos um total de 18% (2 professores), ou seja, são professores que concordam com a atitude de corrigir o estudante, em virtude de tal uso contrariar as regras da gramática normativa. Concordam, ainda, com o modo como a professora corrigiu a estudante, ridicularizando-a, deixando-a de castigo pelo simples fato de ela usar a variedade que possui em sala de aula. Isso nos confirma que ainda existe, entre os professores, uma concepção de ensino de língua materna com base nas prescrições normativas.

Por fim, o percentual de professores que afirmaram ser errada a atitude da professora de corrigir ridicularizando a aluna é alto, 55% (um total de 6 informantes). Alguns docentes defendem que é uma atitude preconceituosa, outras afirmam que é preciso corrigir, sim, por ser o papel do professor, mas que isso deve ser feito de outra forma. Precisamos destacar as respostas de duas professoras que não concordam com a atitude da professora, mas que corrigiriam a aluna sob a alegação de que ela deve falar e escrever corretamente, de acordo com a norma culta, como podemos ver nos trechos a seguir:

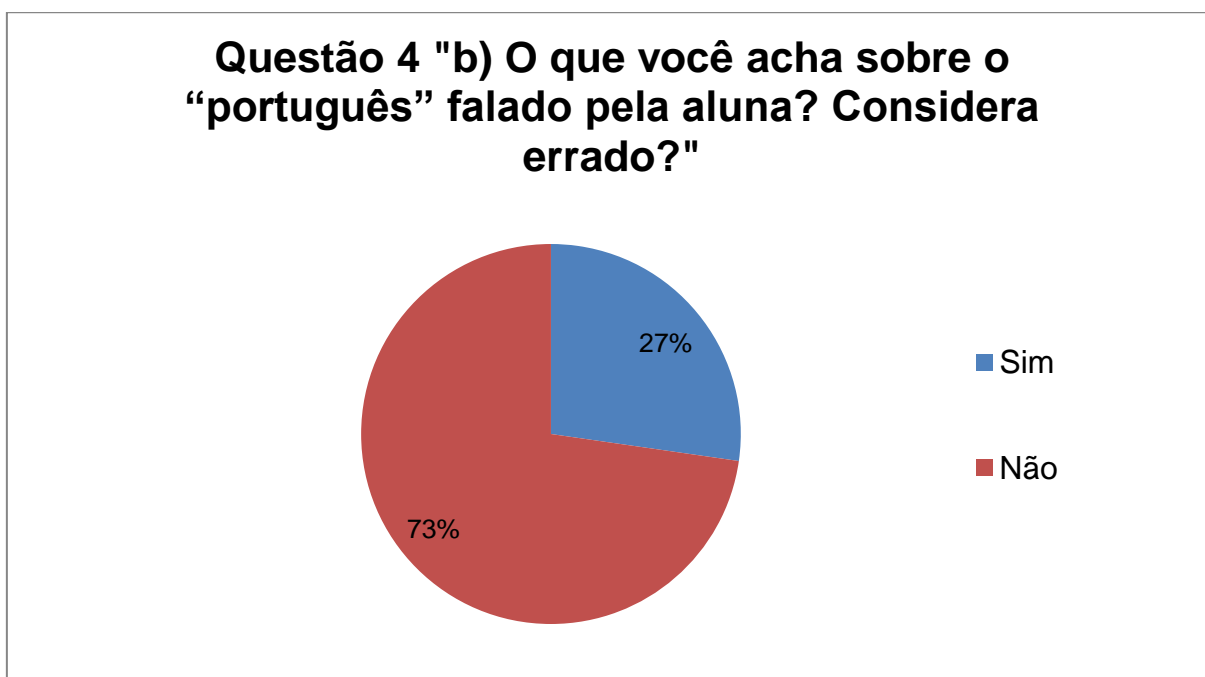
*P1 (linha 93) Uma atitude preconceituosa.. né.. em relação à fala da aluna.. [...] eu acho que nessas situações principalmente eu acho que quando você fala com afeto.. né “olha, Belinha, **você ta usando errado.** [...]*

*P3 (linha 287) Eu acho que não deveria ter corrigido assim.. eu acho que ela deveria ter mostrado a **forma correta** de se dizer, mas assim não dessa forma.*

São professores que ainda entendem que, quando o aluno não faz uso da norma culta, inclusive nas práticas de oralidade, precisa ser corrigido, uma vez que ele deve falar e escrever corretamente. Esse é um entendimento que traz consigo a ideia de que, por não usar a norma culta, a variedade usada pelo estudante não é correta. Temos a maioria dos professores com a atitude de corrigir o aluno, sem ridicularizá-lo. O ideal, contudo, seria se todos os professores tivessem a atitude de corrigir os estudantes pelo motivo de a sala de aula ser relativamente formal, demandando, portanto, a adequação a esse contexto de interação.

Na letra “b) O que você acha sobre o “português” falado pela aluna? Considera errado?” da questão 4, temos os seguintes resultados:

Gráfico 21 – Questão 4b



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa

Analisando as respostas dos professores para a letra b, percebemos que a maioria (73%) não considera errado o “português” falado pela aluna. De acordo com os professores, a comunicação aconteceu entre professor e aluno, além de deixarem claro que é uma variedade da língua e que está apenas inadequado ao contexto de uso, como podemos ver nos trechos a seguir:

P1 (linha 95) Errado não é. **Ela conseguiu se comunicar**, então não é uma comunicação errada.

P2 (linha 190) A gente volta naquele mesmo molde de **variação** né.. ela tem que entender que existe um outro modo de se comunicar.. dentro da comunicação tudo bem, mas quando ela vai partir para um conhecimento sistematizado ela vai ter que organizar isso né.

P5 (linha 474) Não vamos dizer errado... vamos bater de novo na tecla que não há uma forma falada na regra pra forma falada.. é por isso que não considero errado, mas sim **feio** né.. porque ela tá estudando né.. então ela poderia pelo menos usar uma forma **mais bonita**, não vamos colocar adequada né.. porque senão fica uma redundância aí.

P8 (linha 772) É.. o português dela ali, como eu disse né.. **faz parte do que.. da região que ela vive..** pode ser que ela more num lugar.. num sítio.. né.. não sei.. porque parece né.. uma forma das pessoa mais caipira né.. falar.. mas não é errado né.

P9 (linha 864) Não, considero uma outra **variação**.

P10 (linha 961) Não é errado né.. é o que eu sempre falo.. eu aprendi assim.. o português não é errado, ele é **inadequado pra falar com a professora**.

P11 (linha 1060) **Ele é inadequado né.. pra situação [...]**

Na resposta da P8, um fato que chama a atenção é que ela diz “uma forma das pessoa mais caipira né... falar”, ou seja, a ideia fixa de que a variação está ligada apenas ao regionalismo. Outra resposta que precisamos comentar é a da P5 que afirma que a variedade utilizada pela aluna é “feia”. Notamos, nesse caso, uma concepção de ensino por parte da docente em que figura a dualidade “bonito x feio”, tendo em vista a influência da norma culta no processo de ensino-aprendizagem. A P5 acredita que existem maneiras de falar mais bonitas do que outras e demonstra, portanto, preconceito linguístico em relação à fala da aluna.

Os outros 27% acreditam que o “português” falado pela aluna é “errado”, como podemos ver nas respostas:

P4 (linha 381) Bom, a professora entendeu.. **está errado..** porém ela foi lá e corrigiu...

P6 (linha 567) Não. Não considero errado... assim.. ela tem algumas omissões, algumas trocas né.. aí eu teria que analisar na parte da fonética dela, mas eu **não considero o erro como errado..** eu considero ele como uma construção.. né.. como professor de aluno especial a gente sempre leva o aluno a **observar o erro..** eu nunca falo assim “você tá errado”. “isso jamais se fala” entendeu.. mas assim.. **eu levo ele no erro e falo assim: “olha aqui, lê aqui de novo, você acha que está certo? Onde você acha que está seu erro?”** então eu to sempre colocando pra ele procurar o erro.. então “e agora você acha melhor falar assim ou de outro jeito”. “ah, professora, de outro jeito”... entendeu, então, eu sempre levo o aluno a construir.

*P7 (linha 663) Não, não é **totalmente** errado. Ela não sabe.. entendeu.. eu, na verdade, particularmente acredito que não seja errado, simplesmente ela ainda **não sabe como falar**, ela vai aprender.*

São professores que consideram a variedade utilizada pela aluna como um erro, como se apenas a norma culta fosse a linguagem “correta”. É importante ressaltarmos que consideramos as respostas da P6 e da P7 nessa porcentagem, pois, embora elas tenham afirmado que não consideram a variedade “errada”, notamos que ambas se contradizem, afinal, a P6 diz que não considera o “erro” como “errado” e que leva seu aluno até o “erro”, pedindo que ele olhe, leia novamente e pense se aquilo está certo, enquanto a P7 afirma não ser “totalmente” errado e que a aluna ainda “não sabe falar”. As respostas dizem tudo, ambas as docentes consideram a variedade da aluna um erro.

Faz-se necessário deixar claro que, apesar de defendermos o ensino de língua materna a partir da diversidade linguística, em momento algum, sugerimos que a norma culta não seja considerada nesse processo, visto que é dever dos professores trabalhar com a norma culta, como meio de acesso dos alunos às culturas letradas e como um modo de ampliar sua competência linguística, a fim de que incorporem também a norma culta às suas práticas de linguagem.

É exatamente por isso que o processo de ensino-aprendizagem precisa levar em consideração, paralelamente à norma culta, as variedades linguísticas existentes, pois os falantes podem utilizar essa variedade de acordo a situação de comunicação, fazendo a devida adequação desse uso às suas necessidades. Embora pequena, a parcela de docentes que acredita ser um erro as variedades linguísticas e que defende o ensino exclusivamente pautado na norma culta revela uma postura, de certa maneira, conservadora em relação ao ensino da Língua Portuguesa.

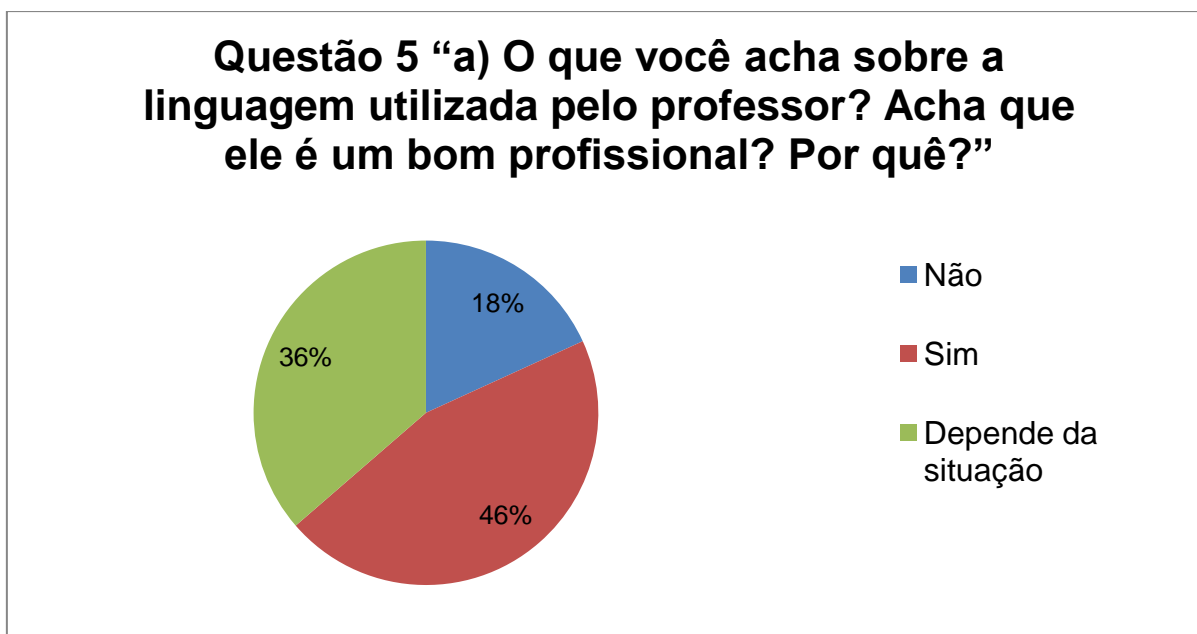
Na questão 5 do teste de atitude, temos o seguinte: **“Observe a fala a seguir de um professor e responda às questões.**

Professor: “Aí galera! Nós vai estudá português assim!”

Todos os alunos ficam espantados.”

Na alternativa “a) **O que você acha sobre a linguagem utilizada pelo professor? Acha que ele é um bom profissional? Por quê?**”, temos as seguintes respostas dos docentes:

Gráfico 22 – Questão 5a



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa

Analisando as respostas dos professores que afirmaram que o professor não é um bom profissional (18%), notamos que suas explicações são que o professor de Língua Portuguesa não deve falar assim e que falta conhecimento para o profissional, como podemos ver nos trechos:

*P1 (linha 100) Eu acho que ele usou essa linguagem tentando chamar a atenção dos alunos dos erros dos alunos.. é isso? Por que se ele usou esse tipo de linguagem... ai eu acho que se o professor.. se ele usa diariamente essa linguagem aí eu acho que ele que ta faltando alguma coisinha para esse professor, para esse profissional.. né.. ta **faltando um pouquinho de conhecimento** né..*
*P6 (linha 572) Ah, na minha opinião, eu não chegaria na sala e falaria isso daí pro aluno.. **porque com minha postura de professora de Língua portuguesa eu não posso falar isso [...]***

Percebemos que a P1 qualifica o professor por meio da linguagem que ele usa, julgando-o ignorante. Além disso, justifica que o docente pode ter usado a linguagem a fim de chamar a atenção dos alunos sobre os “erros” que eles cometem, não considerando, portanto, uma variedade que eles trazem para a sala de aula.

Quanto aos professores que disseram que o professor é um bom profissional temos a maioria (46%), e a justificava é que a intenção do docente é chamar a

atenção dos alunos para que eles entendessem o assunto, como podemos ver a seguir:

*P3 (linha 294) Eu acho que ele é bom profissional sim, mas eu acredito que ele tem que passar.. é.. pra incentivar o aluno, **ele tem que falar corretamente**, principalmente se for do próprio idioma.*

*P4 (linha 386) Ele falou na língua dos alunos para que eles pudessem **entender o que ele estava falando**.. então eu acho que sim.*

*P5 (linha 479) Sim. Porque aí ele deve estar **chamando os alunos pra prestar atenção pra ele**.. não que ele fala dessa maneira e, sim, dependendo da turma.. dependendo que turma que é.. então ele fala dessa maneira justamente pra poder chamar a turma pra ele.. então ta errado não.*

*P8 (linha 777) Aí é como eu falei pra você.. isso faz com que você **tenha a atenção deles**... com certeza.. com certeza.. por que? Porque você se aproxima deles né.. e eu não acho que ta errado o professor agir dessa forma.. eu acho que é até interessante o professor tentar usar quanto mais estratégias a gente tiver pra ensinar pra eles.. eu acho que, se for válido, ta aí né.. eu acho que ele apresentou.. parece ser sim um bom profissional né.. parece que ele busca alguma coisa né.. além.*

*P11 (linha 1065) Esses dias eu fiz algo parecido pra mostrar pra eles como eles iriam ficar assustados com a minha fala né.. eu fiz isso com o sexto ano porque eu queria falar de **variedade linguística** né [...] talvez esse professor deu exemplo queria se aproximar da linguagem do aluno, mas ta se aproximando.. aí é minha opinião pessoal tá..*

É preciso destacar que a P3 defende o fato de que o professor deve “falar corretamente” para incentivar o aluno, ou seja, novamente a ideia equivocada de “certo” e “errado” na língua. A P11 é a única que fala sobre variedade linguística. O fato é que a maioria dos informantes que responderam “sim” para a pergunta acredita que o professor está utilizando a linguagem não culta para chamar a atenção do aluno, uma vez que a variedade usada por eles é a mesma.

Por fim, temos os professores (36%) afirmando que depende da situação, como podemos ver:

*P2 (linha 197) Então.. **se ele tiver só fazendo um desafio**, eu acho que seria um bom profissional, agora se essa for uma linguagem recorrente, eu acho que isso daria alguns problemas.*

*P7 (linha 668) **Depende da situação**.. eu to trabalhando variedade linguística com os meus alunos, aí eu chego assim pra impactar.. “mas, professora, não ta errado o que você falou?”.. eu digo sim.. está errado, onde está errado.. assim.. assim.. assim.. então uma iniciativa para iniciar o trabalho, então ele não está totalmente errado,*

dependendo do que ele pretende com a sala.. se for uma metodologia da maneira né.. [...]

*P9 (linha 869) Não.. eu acho que **se ele cumprir os conteúdos dele** e os alunos aprenderem desta forma.. ele que fique à vontade né.. eu não faço assim, mas tem quem faça.*

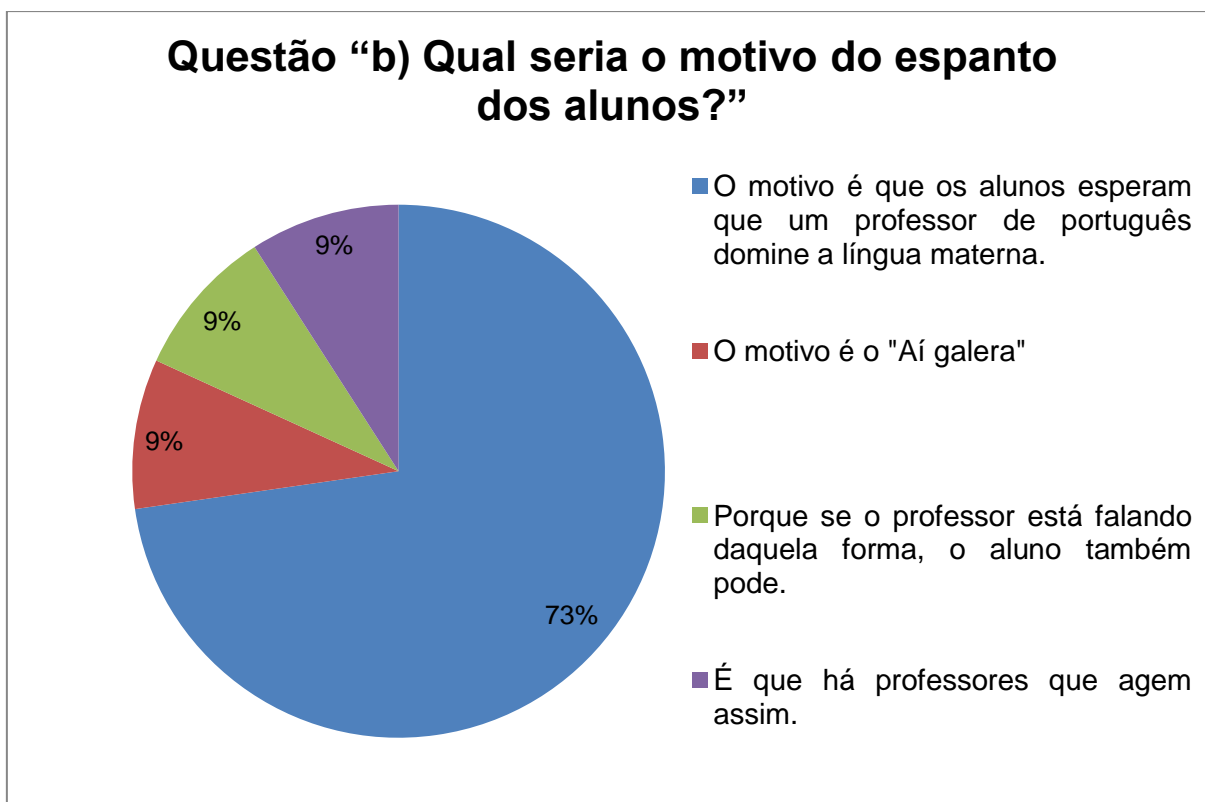
*P10 (linha 966) Bom, aqui **depende de dois contextos** né.. ou ele fez isso só pra testar os alunos.. tipo.. é um professor de Língua Portuguesa falar assim.. né.. então eu vou ver qual será a reação deles.. e outra assim.. eu acredito que um professor não pode falar dessa maneira porque como que ele vai ensinar a língua sendo que ele já fala dessa maneira né.. então não dá.*

Para os professores, vai depender muito da situação em sala. Então, se ele utiliza essa linguagem para fazer um desafio ou trabalhar a variação com os alunos, ele é, sim, um bom profissional, caso contrário, se ele utiliza a variedade frequentemente, ele não é um bom profissional.

Diante das respostas para a letra “a”, concluímos que a atitude de alguns professores, mesmo aqueles que responderam que é um bom profissional, é de considerar que a língua/linguagem qualifica uma pessoa, além da errônea visão de pensar que a língua oferece uma forma única de falar “corretamente” e que as outras variedades são “erradas”. O que esperávamos como resposta nessa questão é a ideia de que os professores ressaltassem o papel do docente em sala de aula, considerando inadequada a linguagem para o contexto de uso. Afinal, o professor também faz a adequação da sua linguagem a diferentes interlocutores e diferentes situações. Apesar de estarmos falando de um profissional que teve acesso à educação formal, é preciso ter em mente que a língua varia conforme as situações de uso. Um mesmo grupo social pode se comunicar de forma diferente, de acordo com a necessidade de adequação linguística.

Na letra “**b) Qual seria o motivo do espanto dos alunos?**”, temos as seguintes respostas:

Gráfico 23 – Questão 5b



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa

Analisando as respostas para a letra “b” da questão 5, percebemos que a maioria dos professores (73%) afirmaram que o motivo do espanto dos estudantes é que eles esperam que um professor de português domine a língua materna. 9% responderam que o motivo é a forma do professor saudar os alunos, dizendo “Aí galera”; outros 9% disseram que o motivo é que os alunos acham que se o professor pode falar daquela forma, eles também podem, e, por fim, 9% afirmaram que é porque há professores que agem assim.

É importante ressaltar que continuamos encontrando, embora seja em poucas respostas, a noção equivocada de que existe “certo” e “errado” na língua:

*P1 (linha 102) O motivo dos espantos dos alunos é que se espera que um professor de português domine a língua materna (risos).. professor de qualquer área.. **eles não falam corretamente** mas eles percebem o erro do professor... “ah, aquele professor fala mó errado, professora, mó errado”... então às vezes eles não usam.. né.. a a as concordâncias, regência verbal e tudo.. mas eles percebem quando o professor erra.*

*P6 (linha 576) Porque os alunos sempre vê o professor de Português como sabedor de tudo.. né.. ele sabe tudo, então ele não pode errar.. ele não pode escrever errado.. **ele não pode falar errado.***

Por fim, analisamos as respostas para a questão 6 “**Leia o diálogo abaixo e responda às perguntas.**”

Gaúcho: “Na minha terra só tem macho!”

Mineiro: “Óia, na minha terra é metade macho e metade fêmea e nós tá achando é bão demais!”.” Na letra “a) **Como você julga o modo de falar do mineiro neste diálogo?**”.

Na letra a) “Como você julga o modo de falar do mineiro neste diálogo?”, notamos que todos os professores (100%) reconheceram que se trata de uma variação linguística, o que é bastante satisfatório. Considerando essas respostas, fica evidente, entre os docentes, o discurso difundido pelos documentos oficiais no que se refere à importância de, paralelamente ao trabalho com a norma culta em sala de aula, serem trabalhadas as variedades linguísticas. Podemos ver algumas respostas que comprovam que os professores julgam o modo de falar do mineiro no diálogo como sendo uma variedade da língua:

*P4 (linha 393) É a fala dele.. é o que ele fala.. ali, na verdade, representa os dois tipos de **variação linguística** de acordo com a regionalidade de cada um.*

*P5 (linha 486) É uma **variação** né.. eles falam dessa maneira né.. então... não acho errado não.*

*P7 (linha 675) É a linguagem dele.. como que eu posso te explicar.. é a linguagem que ele utilizou para expressar alguma coisa, mas é lógico né.. como há um outro entendimento.. é uma **outra variedade.***

*P9 (linha 876) É.. igual as outras falas.. é a **variação regional** deles né.. tem que ser respeitada né.. pode até ensinar o correto né com algum professor.. mas a variação deles deve ser respeitada.*

*P10 (linha 973) Meu amor.. isso aqui entra em **variação linguística** né.. então cada lugar eles falam de um jeito.. é a forma como eles falam né.*

É importante destacar a resposta da P1:

*P1 (linha 107) Primeiro **eu acho é lindo.. que eu sou mineira...** (risos).. olha... é é é.. eu venho de uma região de Minas.. lá nos Montes Claros.. no norte de Minas..*

A docente afirma que o modo de falar do mineiro é lindo e, em seguida, diz que é mineira. Voltando nas perguntas do teste de crenças, especificamente na questão 17 “Em sua opinião, o jeito de falar no Paraná é bonito?”, vimos que a resposta da P1 foi a seguinte:

P1 (linha 72) Não... não... não. Eu acho esse “r” do paranaense muito feio.. esse “r” bem puxado né..

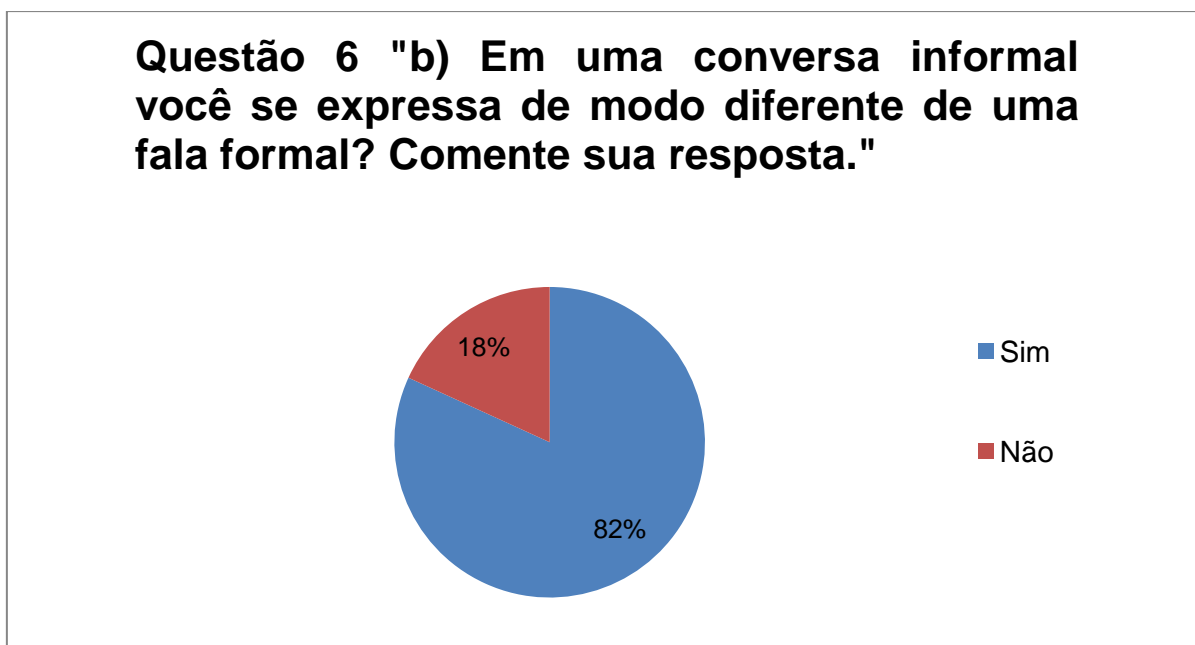
Ou seja, o informante acha bonito apenas o modo de falar da sua localidade, deixando claro que tem preconceitos em relação às variedades utilizadas em outras regiões. Por fim, outra resposta que queremos destacar é a da P9:

*P9 (linha 876) É.. igual as outras falas.. é a variação regional deles né.. tem que ser respeitada né.. **pode até ensinar o correto** né com algum professor.. mas a variação deles deve ser respeitada.*

Permanece, portanto, a ideia de que há uma forma “correta”, e que as outras variedades não são. A professora menciona que a variedade do mineiro deve ser respeitada. Mas, obviamente, o ideal é que ela deixasse claro que o mineiro pode até aprender a norma culta da língua, deixando de lado essa noção ultrapassada e errônea de que há variedade certa e errada na Língua Portuguesa. Faz-se necessário ressaltar, ainda, que esses dados revelam que ainda há uma forte tendência entre os docentes de considerar o regionalismo como o principal exemplo de variação linguística, já que quando citamos outros tipos de variação, o resultado foi preconceito linguístico. Isto acontece porque, em muitos livros didáticos, era bastante comum haver exemplos de falares rurais, em diversas atividades sobre a variação geográfica. Assim, como muitos não conhecem e/ou não estão em contato com conteúdos sobre as demais variedades, acabam tendo uma atitude preconceituosa.

Na letra “b) **Em uma conversa informal você se expressa de modo diferente de uma fala formal? Comente sua resposta.**”, temos os seguintes resultados:

Gráfico 24 – Questão 6b



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa

Temos a maioria dos professores (82%) afirmando que em uma conversa informal se expressa de forma diferente de uma fala formal, como podemos ver em algumas falas:

P2 (linha 206) Sempre né.. porque depende o interlocutor né.. depende.. [...]

*P3 (linha 303) Com certeza. Porque eu acho assim.. como eu falei.. cada lugar tem o seu momento pra você **falar corretamente**.. [...]*

*P4 (linha 395) Sim.. às vezes com os alunos, não sei... a gente tem que tratar de uma forma informal.. mas quando a gente ta com um grupo sei lá de amigos ou alguém a gente pode falar de uma forma formal, **numa forma não correta**.. pra gente também não ser julgado.*

*P5 (linha 488) Sim, claro, porque é o que eu falo pros alunos.. quando estamos em grupos de amigos não temos tanto a necessidade de ficar com aquela neura de **falar corretamente**.. mas quando você vai falar com uma pessoa que seja um juiz ou uma diretora de escola.. enfim... você vai se policiar pra você ter um jeito mais formal de direcionar.*

*P10 (linha 975) Eu acredito que sim né.. eu comento com os meus alunos o seguinte.. eu vou escrever mensagem no WhatsApp eu procuro colocar pontuação.. tudo.. porque senão nós acabamos que uma hora escapa né.. é lógico.. não é só porque nós somos professores de Língua Portuguesa também que nós somos.. **que nunca vai falar alguma coisa errada né**..*

Os outros 18% acreditam que não se expressam de modo diferente em situações de formalidade e informalidade, como podemos ver:

*P1 (linha 109) Geralmente não. Geralmente eu procuro usar a linguagem **dentro da norma padrão** dentro de qualquer situação... eu procuro né.. (risos).*

P9 (linha 878) Não.. eu acredito que eu falo sempre da mesma maneira.

Analisando essas falas, confirmamos que muitos professores ainda têm uma concepção de ensino fundamentada nas práticas prescritivas, centradas na noção de erro. Os docentes reconhecem a presença de uma variação linguística na questão 6, porém, ao utilizarem as expressões “falar corretamente”, “numa forma não correta” e “que nunca vai falar alguma coisa errada”, acabam demonstrando que desconhecem os aspectos da variação. Afinal, quando consideramos que a língua apresenta variedades, sabemos que é totalmente possível, dependendo do contexto de uso, falar de formas distintas, não havendo, portanto, um falar correto e outro errado. Dessa forma, concluímos que muitos professores evidenciam que possuem ainda a ideia do “certo” e “errado”, o que contradiz algumas respostas anteriores, demonstrando que os informantes tinham como objetivo preservar a sua face diante dos questionamentos.

Para uma compreensão a respeito de quais são as crenças e as atitudes dos professores em relação à variação linguística, analisamos os resultados obtidos por meio das respostas levando em consideração a formação acadêmica dos informantes.

6.3. VARIÁVEL LOCAL DE FORMAÇÃO ACADÊMICA DO PROFESSOR/INFORMANTE

Normalmente há algumas diferenças no Curso de Letras na instituição pública e na privada. A duração do curso é uma delas, já que nas faculdades particulares geralmente é de três anos, enquanto nas públicas é de quatro anos. Outra diferença está relacionada ao foco em alguns conteúdos, pois as instituições privadas muitas vezes têm uma carga menor de Linguística e mais EAD (Ensino a Distância), o que fragiliza a formação inicial, já que exige mais do aluno na resolução de dúvidas. Além disso, muitas faculdades privadas também têm um número menor de pesquisas na área de Letras.

Diante dessas diferenças, decidimos analisar essa variável para verificarmos se há diferenças significativas entre as respostas de professores de IES pública ou particular em relação às crenças e às atitudes linguísticas. Começamos, então, pela análise do teste de crenças.

Tabela 2 - Questão 1 (crenças) – Formação Acadêmica

O que é, para você, saber Língua Portuguesa?	Particular	%	Pública	%
Importante saber a língua materna para se comunicar.	3	37,5	3	100
Saber falar corretamente.	1	12,5	0	0
É a base de tudo.	1	12,5	0	0
Para mim é bem amplo.	1	12,5	0	0
A fonte de todo o saber.	1	12,5	0	0
Saber Língua Portuguesa vai além de saber gramática.	1	12,5	0	0
TOTAL	8	100	3	100

De acordo com a tabela 2, em relação à questão 1 “**O que é, para você, saber Língua Portuguesa**”, todos os professores formados em instituições públicas (100%) defendem que saber a língua materna é importante para se comunicar, e entre os docentes cuja formação ocorreu em instituições privadas temos também a maioria (37,5%) considerando a importância da comunicação.

Tivemos apenas um professor com a tendência de considerar o saber Língua Portuguesa como sinônimo de “falar corretamente”, e esse professor se graduou em instituição de ensino privada. Tais resultados sugerem que, entre os docentes que se graduaram em IES públicas, há um entendimento mais amplo sobre a importância de saber a língua para se comunicar, e não apenas para saber regras gramaticais.

Tabela 3 - Questão 2 (crenças) – Formação Acadêmica

Quais conteúdos são de extrema relevância e necessidade para a aprendizagem da língua materna?	Particular	%	Pública	%
Textos, interpretação, produção textual e gêneros.	8	100	2	66,6
Questões tradicionais da gramática normativa.	0	0	1	33,4
TOTAL	8	100	3	100

Como demonstrado na tabela 3, em relação à questão 2 “**Quais conteúdos são de extrema relevância e necessidade para a aprendizagem da língua materna?**”, todos os professores de IES privadas (100%) responderam que os conteúdos devem ser baseados em textos, interpretação, comunicação, gêneros e produção textual. Quanto aos docentes de IES públicas, a maioria (66,6%) defendeu que os conteúdos devem ser “textos, comunicação, interpretação, gênero e produção textual”, enquanto 33,4% defenderam “Questões tradicionais da gramática normativa”. Verificamos, portanto, a defesa de um ensino tradicional de questões gramaticais por parte dos professores de instituições públicas.

Aqui, diferentemente do que ocorre na questão 1, temos todos os professores de instituições privadas defendendo que os conteúdos devem ser baseados em textos, interpretação, comunicação, gêneros e produção textual, enquanto há professores das IES públicas defendendo que as questões gramaticais devem ser ensinadas de forma tradicional.

Não obtivemos referência à variação linguística nas respostas dos docentes, apesar de os documentos oficiais integrarem tal tema como um dos objetivos para o ensino da língua materna.

Tabela 4 - Questão 3 (crenças) – Formação Acadêmica

Como você avalia o ensino de Língua Portuguesa na escola?	Particular	%	Pública	%
Ruim, precário e defasado.	5	62,5	3	100
Outras respostas.	3	37,5	0	0
TOTAL	8	100	3	100

Conforme a tabela 4, a respeito da questão 3 “**Como você avalia o ensino de Língua Portuguesa na escola?**”, constatamos que todos os professores de instituições públicas (100%) e a maioria dos professores de instituições privadas (62,5%) consideram que o ensino de língua portuguesa da forma como é conduzido nas escolas é ineficiente.

Os professores reforçam a necessidade de mais aulas no Ensino Médio para trabalhar a Língua Portuguesa com os alunos. Percebemos, ainda, que os docentes ressaltam a falta de motivação dos alunos em aprender. Podemos afirmar que, em relação à questão 3, não obtivemos respostas tão diferentes de professores de IES privadas e de IES públicas.

Tabela 5 - Questão 4 (crenças) – Formação Acadêmica

Você acha que a escola deve corrigir a fala dos alunos? Comente sua resposta.	Particular	%	Pública	%
Sim, com destaque para a variação.	0	0	2	66,6
Não, pois não é papel da escola corrigir os alunos.	3	37,5	0	0
Sim, com destaque para a prescrição.	5	62,5	1	33,4
TOTAL	8	100	3	100

Como demonstrado na tabela 5, relativa à questão 4 “**Você acha que a escola deve corrigir a fala dos alunos? Comente sua resposta.**”, 37,5% dos professores formados em IES privadas afirmaram que não acreditam ser papel da escola corrigir os alunos, enquanto o percentual de professores formados em IES

públicas para essa resposta foi 0. Nota-se, portanto, que apenas professores formados em instituições particulares têm uma visão equivocada de que, no trabalho com a língua materna, tudo é possível e permitido. Acabam não realizando a tarefa do professor de Língua Portuguesa que é de ensinar ao aluno que ele deve adequar sua fala a cada contexto de interação.

Quanto aos professores que defendem a correção e acreditam em uma concepção de ensino fundamentada nas práticas prescritivas, temos um percentual de 62,5% (a maioria dos professores de IES privadas) e 33,4% (minoria dos docentes de IES públicas), ou seja, são professores que ainda acreditam em uma concepção de ensino fundamentada nas práticas prescritivas, defendendo uma concepção de ensino em que figura a dualidade “certo x errado”. Tal entendimento traz consigo a noção de que o estudante, ao fazer uso de sua própria variedade, está cometendo um erro.

Por fim, não temos professores de IES particulares defendendo a correção e destacando a questão da variação linguística. Já em relação aos professores de IES públicas, temos o percentual de 66,6% (a maioria deles). De acordo com esses resultados, a ideia de que os usos linguísticos precisam ser adequados ao contexto de interação é presente apenas entre os professores egressos de instituições de ensino públicas.

Tabela 6 - Questão 5 (crenças) – Formação Acadêmica

Você acha que os professores devem abordar diferentes normas da língua? Comente!	Particular	%	Pública	%
Sim, pois o aluno precisa conhecer as diferentes normas e saber utilizá-las em cada situação de uso.	7	87,5	3	100
Não, pois a norma é uma só.	1	12,5	0	0
TOTAL	8	100	3	100

Como demonstrado na tabela 6, em relação à questão 5 “**Você acha que os professores devem abordar diferentes normas da língua? Comente!**”, todos os docentes formados em instituições públicas de ensino (100%) entendem que a

abordagem da norma culta não pode ter exclusividade nas aulas de língua materna. Entre os professores que se formaram em IES particulares, com relação a essa opção, temos a maioria (87,5%).

Entre os docentes que afirmaram que os professores não devem abordar diferentes normas da língua, pois “a norma é uma só”, temos 12,5% dos docentes formados em IES particulares; já entre os formados em IES públicas, não temos casos. Portanto, embora a porcentagem seja baixa, há, entre os docentes graduados em IES particulares, maior tendência em considerar que há apenas uma norma a ser ensinada nas aulas de Língua Portuguesa, a norma culta. Ou seja, nesse grupo de professores, há um conservadorismo maior em relação às práticas pedagógicas que envolvem o ensino da Língua Portuguesa, marcadas por um relativo “apego” às tradições prescritivas.

Tabela 7 - Questão 6 (crenças) – Formação Acadêmica

Professor (a), em sua opinião, o aluno, ao concluir o Ensino Médio, pode ser considerado proficiente em sua língua materna? Por quê?	Particular	%	Pública	%
Não, porque o que é oferecido aos alunos é muito pouco/ porque a Língua Portuguesa é complicada/ devido à defasagem de conteúdo, falta de recursos etc.	4	50	3	100
Sim, porque cada ser é único.	2	25	0	0
Depende, pois alguns alunos estão preparados, mas outros não.	2	25	0	0
TOTAL	8	100	3	100

Conforme a tabela 7, referente à questão 6 “**Professor (a), em sua opinião, o aluno, ao concluir o Ensino Médio, pode ser considerado proficiente em sua língua materna? Por quê?**”, notamos que metade dos docentes de IES particulares (50%) e todos os professores de IES públicas acreditam que os alunos, ao concluírem a etapa final da educação básica, não são proficientes no uso da Língua Portuguesa, devido à defasagem de conteúdo, falta de recursos, entre outros

motivos. 25% dos docentes de IES privadas acreditam que o aluno pode ser considerado proficiente pelo motivo de cada ser humano ser único e outros 25% dos docentes de IES particulares responderam que depende, pois alguns alunos estão preparados, mas outros não.

Um ponto importante e sério é que a maioria dos professores, independentemente se são de IES públicas ou de IES particulares, relaciona a proficiência linguística do aluno ao domínio da interpretação e das normas. Percebemos que a noção de proficiência está totalmente associada ao uso efetivo da norma culta e não à noção que defendemos neste trabalho, ou seja, de que a proficiência linguística está associada à capacidade de uso das normas linguísticas, adequadas aos contextos de interação.

Não tivemos, portanto, professores de instituições públicas nem de particulares defendendo que o ensino de língua materna deve permitir que o estudante reflita sobre os usos linguísticos e não, simplesmente, que utilizem prescrições normativas a partir do repasse de regras gramaticais.

Tabela 8 - Questão 7 (crenças) – Formação Acadêmica

Em sua opinião, a língua escrita é mais correta do que a falada?	Particular	%	Pública	%
Sim	4	50	2	66,6
Não	3	37,5	1	33,4
Depende	1	12,5	0	0
TOTAL	8	100	3	100

De acordo com a tabela 8, referente à questão 7 “**Em sua opinião, a língua escrita é mais correta do que a falada?**”, os resultados mostram que metade dos professores de IES privadas (50%) e a maioria dos professores de IES públicas (66,6%) acredita que a língua escrita é mais correta do que a falada, enquanto 37,5% dos professores de IES privadas e 33,4% dos professores de IES públicas defendem que não e 12,5% dos professores de instituições privadas afirmam

depender do público-alvo.

As aulas de língua materna não podem priorizar o ensino da língua falada ou escrita, mas sim fazer um trabalho com as duas. Quando se discute sobre fala e escrita, não se deve considerar que uma é superior a outra, que é mais correta, mais bonita ou que a escrita é derivada e a fala é primária, por exemplo. Portanto, tanto professores de IES públicas quanto de IES particulares têm uma crença equivocada de que a língua escrita é mais correta que a falada, havendo, ainda, certo preconceito linguístico em relação às demais normas existentes.

Questão 8 “Você escreve bem?” (crenças) – Formação Acadêmica

Na questão 8 “**Você escreve bem?**”, temos todos os professores, tanto de IES públicas quanto de IES privadas, defendendo que sua escrita é bem elaborada, talvez pelo fato de serem educadores. O importante é que nenhum professor apresenta baixa autoestima, e muito menos alimenta o preconceito linguístico contra o seu próprio modo de escrever.

Tabela 9 - Questão 9 (crenças) – Formação Acadêmica

Você fala bem?	Particular	%	Pública	%
Sim	5	62,5	3	100
Não	3	37,5	0	0
TOTAL	8	100	3	100

De acordo com a tabela 9, a respeito da questão 9 “**Você fala bem?**”, temos todos os professores de instituições públicas defendendo que falam bem, enquanto dos professores de IES privadas, temos a maioria (62,5%) respondendo “sim” e outros 37,5% respondendo “não”.

Esses professores que responderam que não falam bem acabam condicionando o desenvolvimento da fala a falsos instrumentos, como aprender regras de gramática e de ortografia, o que releva a crença de que todas as pessoas deveriam falar usando a norma padrão, que tem como referência a gramática normativa imposta por uma parte específica da sociedade.

Enquanto todos os professores de instituições públicas estão crentes de que a sua fala e escrita são bem elaboradas, principalmente pelo fato de serem educadores, alguns professores de instituições privadas ainda apresentam baixa autoestima, além, é claro, de alimentarem o preconceito linguístico contra o seu próprio modo de falar. Tal fato é preocupante, afinal, esses professores estarão ensinando a língua aos alunos.

Tabela 10 - Questão 10 (crenças) – Formação Acadêmica

Você acredita que para escrever bem basta saber as regras de ortografia e de gramática?	Particular	%	Pública	%
Sim	2	25	0	0
Não	6	75	3	100
TOTAL	8	100	3	100

Como demonstrado na tabela 10, em relação à questão 10 “**Você acredita que para escrever bem basta saber as regras de ortografia e de gramática?**”, todos os professores de instituições públicas (100%) e a maioria dos docentes formados em IES privadas (75%) afirmaram já entenderem que a competência escrita depende de vários outros fatores além do conhecimento das regras de gramática e de ortografia. 25% dos professores de instituições particulares ainda acreditam que apenas as regras de ortografia e de gramática garantem uma boa escrita.

É importante deixar claro que os conhecimentos de ortografia representam uma das habilidades necessárias para a produção de um texto, assim como o conhecimento da linguagem a ser utilizada, da estrutura do gênero e do tema a ser debatido ou apresentado no texto.

Tabela 11 - Questão 11 (crenças) – Formação Acadêmica

Em sua opinião, os adultos falam melhor que os jovens?	Particular	%	Pública	%
Sim	5	62,5	1	33,4
Não	3	37,5	2	66,6
TOTAL	8	100	3	100

De acordo com a tabela 11, em relação à questão 11 “**Em sua opinião, os adultos falam melhor que os jovens?**”, percebemos que a maioria dos professores de IES particulares (62,5%) e 33,4% dos professores de instituições públicas defendem que os adultos falam melhor que os jovens, ou seja, há uma autoestima elevada. Podemos constatar o prestígio quanto à variedade usada pelo próprio grupo, de educadores, ou seja, são adultos.

Já a maioria dos professores de IES públicas (66,6%) mostra insegurança linguística, pois não prestigiam a própria forma de falar. Esses professores são adultos que defendem ser melhor a linguagem do grupo ao qual não pertencem, ou seja, a variedade usada pelo grupo dos jovens, mostrando, dessa forma, prestígio maior por ela.

Tabela 12 - Questão 12 (crenças) – Formação Acadêmica

Para escrever bem é necessário ler muito?	Particular	%	Pública	%
Sim	7	87,5	3	100
Não	1	12,5	0	0
TOTAL	8	100	3	100

Como demonstrado na tabela 12, em relação à questão 12 “**Para escrever bem é necessário ler muito?**”, todos os professores de IES públicas (100%) e a maioria dos docentes de IES privadas (87,2%) acreditam na crença da questão 12.

Uma minoria dos professores de IES privadas (12,5%) não concorda com a crença da questão 12, e a docente que se enquadra nesse grupo discorda da assertiva, pois para ela apenas ler não é o suficiente para escrever bem. A

professora reforça a necessidade de haver prática de escrita para desenvolvê-la, o que é essencial.

É fundamental destacar que apesar de a crença não se completar, é imprescindível que, além de leituras diversas e constantes, é necessário um trabalho com os gêneros discursivos, com a diversidade de produção textual e com a tipologia textual em sala de aula. Apenas a leitura não é suficiente. O ideal, portanto, seria que as respostas dos professores defendessem a importância da leitura, mas que deixassem claro que, embora a leitura seja primordial, há outros trabalhos também indispensáveis para o desenvolvimento da competência escrita: a prática de construção textual e o conhecimento das muitas variedades linguísticas existentes. Além disso, é importante ressaltar que saber ler não significa saber escrever todos os gêneros.

Tabela 13 - Questão 13 (crenças) – Formação Acadêmica

Para escrever direito, é preciso mudar a maneira de falar?	Particular	%	Pública	%
Sim	4	50	2	66,6
Não	4	50	1	33,4
TOTAL	8	100	3	100

Conforme a tabela 13, a respeito da questão 13 “**Para escrever direito, é preciso mudar a maneira de falar?**”, percebemos que a maioria dos docentes de IES públicas (66%) e metade dos docentes de IES particulares acredita que, para escrever direito, é necessário mudar a maneira de falar.

As respostas indicam que há ainda um alto índice de preconceito linguístico por parte dos educadores em relação à língua falada. As respostas dos informantes revelam que as práticas de oralidade são desvalorizadas em sala de aula, demonstrando que a fala precisa seguir as regras da norma padrão para que seja aceita.

Tabela 14 - Questão 14 (crenças) – Formação Acadêmica

Um professor de Português competente deve falar de acordo com as regras da gramática?	Particular	%	Pública	%
Sim	5	62,5	2	66,6
Não	3	37,5	1	33,4
TOTAL	8	100	3	100

De acordo com a tabela 14, referente à questão 14 “**Um professor de Português competente deve falar de acordo com as regras da gramática?**”, a maioria dos professores, tanto de IES públicas (66,6%) quanto de IES particulares (62,5%), acredita que o professor de língua materna, ao se comunicar, emprega a norma culta. São educadores que atentaram apenas ao seu papel em sala de aula, não considerando que sua linguagem pode estar adequada a diversas situações e diferentes interlocutores. Esses informantes acreditam que o professor de português faz a monitoração estilística da sua linguagem em qualquer contexto de interação, independentemente se há maior ou menor grau de monitoramento.

Um total de 37,5% dos docentes de IES privadas e 33,4% de docentes de IES públicas entendem que até mesmo o professor de Língua Portuguesa pode adequar a sua linguagem dependendo da situação de comunicação. Logo, trata-se de uma mudança inicial, podendo, é claro, se tornar gradativa. São, portanto, professores que reconhecem que o professor de Língua Portuguesa não utiliza a linguagem formal em todas as situações de comunicação, logo, concordam que há heterogeneidade linguística na nossa língua.

Tabela 15 - Questão 15 (crenças) – Formação Acadêmica

Em sua opinião, as pessoas analfabetas falam errado?	Particular	%	Pública	%
Sim	1	12,5	2	66,6
Não	7	87,5	1	33,4
TOTAL	8	100	3	100

Como demonstrado na tabela 15, relativa à questão 15 “**Em sua opinião, as pessoas analfabetas falam errado?**”, a maioria dos professores de IES públicas (66,6%) consideram que as pessoas analfabetas falam errado, enquanto a maioria dos docentes de IES particulares (87,5%) discordam dessa crença. Poderíamos afirmar que as reflexões sobre certo e errado em linguagem estariam tomando caminhos diferentes entre os professores de Língua Portuguesa, já que temos um grande número de professores de instituições privadas discordando da assertiva. No entanto, ao analisarmos as respostas acrescentadas por esses mesmos docentes, concluímos que há ainda a presença de preconceito linguístico em relação à fala do outro. Para citarmos alguns exemplos, a P4 afirma que “*Não.. tem algumas que falam **corretamente**.. tem umas que **não sabe nem ler nem escrever e fala**” e a P10 diz o seguinte: “*Olha, eu não considero errado, eu considero que eles ainda **não se apropriaram da palavra correta**.”**

Os professores deveriam, na verdade, ter a consciência de que as pessoas analfabetas não falam errado, mas sim de uma forma variável em relação à norma culta.

Tabela 16 - Questão 16 (crenças) – Formação Acadêmica

Existem outras maneiras de falar mais bonitas do que a sua?	Particular		Pública	
Sim	5	62,5	2	66,6
Não	3	37,5	1	33,4
TOTAL	8	100	3	100

Conforme a tabela 16, referente à questão 16 “**Existem outras maneiras de falar mais bonitas do que a sua?**”, a maioria dos professores, tanto de IES públicas (66,6%) quanto de IES privadas (62,5%), acredita que há formas de falar mais bonitas do que a deles, demonstrando, assim, preconceito linguístico quanto a sua própria fala e também em relação a outras variedades existentes. Como podemos verificar na tabela 16, apenas 33,4% dos professores de instituições públicas e 37,5% dos docentes de instituições particulares têm uma atitude positiva em relação à diversidade linguística.

Tabela 17 - Questão 17 (crenças) – Formação Acadêmica

Em sua opinião, o jeito de falar no Paraná é bonito?	Particular	%	Pública	%
Sim	4	50	1	33,4
Não	3	37,5	2	66,6
Não existe bonito ou feio	1	12,5	0	0
TOTAL	8	100	3	100

De acordo com a tabela 17, referente à questão 17 “**Em sua opinião, o jeito de falar no Paraná é bonito?**”, a maioria dos docentes de IES públicas (66,6%) acredita que o jeito de falar no Paraná não é bonito, e 37,5% dos professores de IES particulares também afirmam não ser. Metade dos docentes de IES particulares e 33,4% dos docentes de IES públicas defendem que o jeito de falar no Paraná é bonito. Apenas um docente (12,5%) dos professores de instituições particulares afirma que não existe bonito ou feio na língua.

Essa assertiva tem a finalidade de investigar o prestígio linguístico atribuído à variedade utilizada no Paraná. Verificamos que os informantes que marcaram a afirmação como verdadeira são todos do estado do Paraná, logo, tais professores prestigiam a sua variedade linguística. Analisando as respostas dessa assertiva, verificamos que há muitos professores com um forte preconceito contra a fala das diferentes regiões.

Questão 18 “Você mostra, em suas aulas, as diferentes maneiras de falar?”
(crenças) – Formação Acadêmica

Na questão 18 “**Você mostra, em suas aulas, as diferentes maneiras de falar?**”, temos todos os professores, tanto de IES públicas quanto de IES privadas, afirmando que mostram, em suas aulas, as diferentes maneiras de falar.

Faz-se necessário destacar que dois dos docentes de instituições privadas atribuem a relevância de trabalhar com as diferentes formas de falar por causa do regionalismo, o que releva que ainda existe uma tendência entre os educadores de acreditar que o regionalismo é o principal exemplo de variação linguística.

Tabela 18 – Questão 1 (atitudes) – Formação Acadêmica

Duas alunas estão conversando no pátio da escola e uma diz à amiga: “Vamos ao cinema hoje?”. Então a outra amiga responde: “Nóis pode ir no cinema sim”. A linguagem utilizada pela primeira aluna é melhor do que a utilizada pela segunda? Qual é a sua opinião?	Particular	%	Pública	%
Sim	5	62,5	1	33,4
Não	3	37,5	2	66,6
TOTAL	8	100	3	100

De acordo com a tabela 18, em relação à questão 1 **“Duas alunas estão conversando no pátio da escola e uma diz à amiga: “Vamos ao cinema hoje?”. Então a outra amiga responde: “Nóis pode ir no cinema sim”. A linguagem utilizada pela primeira aluna é melhor do que a utilizada pela segunda? Qual é a sua opinião?”**, notamos que a maioria dos professores de instituições privadas (62,5%) demonstrou atitudes negativas em relação à variedade linguística utilizada pela segunda aluna, além de reafirmarem as crenças de que a língua é homogênea e de que há fala correta e incorreta. São docentes que acreditam erroneamente que há o “certo” e o “errado” na Língua Portuguesa, tendo uma concepção equivocada de “variedade padrão”, que sabemos que não existe, afinal, o que existe são variedades cultas.

Quanto aos professores de IES públicas, temos a maioria (66,6%) não concordando com a afirmativa, além disso, em suas respostas, destacaram a questão da compreensão, afirmando que não há uma linguagem melhor do que a outra

Tabela 19 – Questão 2 (atitudes) – Formação Acadêmica

Em uma aula sobre preposição, uma aluna diz o seguinte enunciado: “A Fabiana foi na praia ontem”. Considerando que, de acordo com a tradição gramatical, verbos de movimento devem ser empregados com a preposição “a” ou “para”, qual seria a sua atitude?	Particular	%	Pública	%
Corrigir o aluno porque trata-se de um uso que contraria as regras da gramática normativa sobre preposição.	7	87,5	2	66,6
Ignorar o fato por tratar-se de uma situação de fala.	1	12,5	0	0
Trabalhar o fato como um caso de variação linguística.	0	0	1	33,4
TOTAL	8	100	3	100

Como demonstrado na tabela 19, em relação à questão 2 **“Em uma aula sobre preposição, uma aluna diz o seguinte enunciado: “A Fabiana foi na praia ontem”. Considerando que, de acordo com a tradição gramatical, verbos de movimento devem ser empregados com a preposição “a” ou “para”, qual seria a sua atitude?”**, a maioria dos professores, tanto de IES públicas (66,6%) quanto de IES privadas (87,5%) teriam a atitude de corrigir o estudante, pelo fato de tal uso contrariar as regras da gramática normativa sobre a preposição. Outros 12,5% dos professores de instituições privadas ignorariam o fato por tratar-se de uma situação de fala, o que é um grande equívoco em sala de aula, afinal, o trabalho do professor de explicar ao aluno, considerando a diversidade linguística no processo de ensino-aprendizagem, não seria feito.

Os resultados mostram que 33,4% dos professores de instituições públicas, que equivale a apenas 1 informante, diante do uso da preposição por meio de uma forma não prestigiada pela gramática normativa, abordariam o fato como um caso de variação linguística. Um percentual tão baixo que indica que os educadores ainda não estão alinhados com uma proposta de ensino que considere a variação linguística.

Tabela 20 – Questão 3 (atitudes) – Formação Acadêmica

A frase a seguir é um exemplo de internetês: “naum eskreva feito retardadu na net pq tem jenti lendu o q vc escrevi”. Você acha que o internetês pode colocar a nossa língua em risco, ou seja, ele pode descaracterizar o vocabulário e a gramática da norma culta?	Particular	%	Pública	%
Sim	5	62,5	0	0
Não	3	37,5	3	100
TOTAL	8	100	3	100

Conforme a tabela 20, a respeito da questão 3 **“A frase a seguir é um exemplo de internetês: “naum eskreva feito retardadu na net pq tem jenti lendu o q vc escrevi”. Você acha que o internetês pode colocar a nossa língua em risco, ou seja, ele pode descaracterizar o vocabulário e a gramática da norma culta?”**, percebemos que todos os professores de IES públicas (100%) acreditam que o internetês não colocará a Língua Portuguesa em risco, ou seja, têm a consciência de que ele não vai descaracterizar o vocabulário e a gramática da norma culta. São professores que destacam que os alunos devem saber quando usar uma variedade ou outra, reforçando ainda a questão de uso da linguagem nos diferentes gêneros.

A maioria dos professores de instituições privadas (62,5%) responderam “sim” para a assertiva. São professores que não consideram o internetês como uma variedade da Língua Portuguesa, e que defendem a ideia de que esse modo de falar dos alunos pode descaracterizar o vocabulário do vocabulário e da gramática da norma culta. São docentes que não têm consciência sobre a variação linguística e veem o internetês com um olhar ameaçador, fazendo dele um verdadeiro destruidor da língua materna. Eles não concebem essa nova forma de escrever como algo novo que tem acompanhado a evolução tecnológica.

Tabela 21 – Questão 4 a) (atitudes) – Formação Acadêmica

O que você tem a dizer sobre a atitude da professora?	Particular	%	Pública	%
É errado corrigir dessa forma, ridicularizando.	5	62,5	1	33,4
Ela corrigiu, está certa.	2	25	0	0
É a questão da variação/ Deve-se respeitar.	1	12,5	2	66,6
TOTAL	8	100	3	100

De acordo com a tabela 21, referente à questão 4 a) “**O que você tem a dizer sobre a atitude da professora?**”, temos a maioria dos professores de IES privadas (62,5%) e 33,4% dos professores de IES públicas afirmando ser errada a atitude da professora de corrigir ridicularizando a aluna. Quanto aos docentes que concordam com a forma como a professora corrigiu a aluna, temos um total de 25% (2 professores de instituições particulares), ou seja, são professores que concordam com a atitude de corrigir o estudante, em virtude de tal uso contrariar as regras da gramática normativa.

Os resultados mostram que a maioria dos professores de IES públicas (66,6%) e 12,5% dos docentes de instituições privadas tiveram a atitude de desaprovar as decisões da professora com a aluna por considerarem um caso de variação linguística, ou seja, são educadores alinhados com uma proposta de ensino que considere a variação linguística.

Tabela 22 – Questão 4 b) (atitudes)– Formação Acadêmica

O que você acha sobre o “português” falado pela aluna? Considera errado?	Particular	%	Pública	%
Sim	3	37,5	0	0
Não	5	62,5	3	100
TOTAL	8	100	3	100

Como demonstrado na tabela 22, relativa à questão 4 b) “**O que você acha sobre o “português” falado pela aluna? Considera errado?**”, a maioria dos

professores de IES privadas (62,5%) e todos os professores de IES públicas (100%) não consideram errado o “português” falado pela aluna. Segundo os docentes, a comunicação aconteceu entre professor e aluno, além de deixarem claro que é uma variedade da língua e que está apenas inadequado ao contexto de uso.

É importante ressaltar que, embora seja uma porcentagem baixa, um total de 37,5% de docentes de instituições particulares acreditam que o “português” falado pela aluna é “errado”. São professores, portanto, que consideram a variedade utilizada pela aluna como um erro, como se apenas a norma culta fosse a linguagem “correta”.

Tabela 23 – Questão 5 a) (atitudes)– Formação Acadêmica

O que você acha sobre a linguagem utilizada pelo professor? Acha que ele é um bom profissional? Por quê?	Particular	%	Pública	%
Não	1	12,5	1	33,3
Sim	4	50	1	33,3
Depende da situação	3	37,5	1	33,4
TOTAL	8	100	3	100

De acordo com a tabela 23, referente à questão 5 a) “**O que você acha sobre a linguagem utilizada pelo professor? Acha que ele é um bom profissional? Por quê?**”, entre os professores de IES públicas, notamos uma divisão igual entre as respostas “não”, “sim” e “depende da situação”. Entre os docentes de IES privadas, temos metade respondendo que “sim”, ou seja, que o professor é um bom profissional; outros 37,5% responderam que “depende da situação” e, por fim, 12,5% que acreditam que o professor não é um bom profissional.

Quanto aos professores que afirmaram que o professor não é um bom profissional, notamos que suas explicações são que o professor de Língua Portuguesa não deve falar assim e que falta conhecimento para o profissional. Quanto aos que disseram que o professor é um bom profissional, a justificava é que a intenção do docente é chamar a atenção dos alunos para que eles entendessem o assunto. Por fim, os professores que disseram que vai depender muito da situação

em sala. Então, na visão desses últimos, se o docente utiliza essa linguagem para fazer um desafio ou trabalhar a variação com os alunos, ele é, sim, um bom profissional, caso contrário, se ele utiliza a variedade frequentemente, ele não é um bom profissional.

Tabela 24 – Questão 5 b) (atitudes) – Formação Acadêmica

Qual seria o motivo do espanto dos alunos?	Particular	%	Pública	%
O motivo é que os alunos esperam que um professor de português domine a língua materna.	5	62,5	3	100
O motivo é o “Aí galera”	1	12,5	0	0
Porque se o professor está falando daquela forma, o aluno também pode.	1	12,5	0	0
É que há professores que agem assim.	1	12,5	0	0
TOTAL	8	100	3	100

Como demonstrado na tabela 24, relativa à questão 5 b) “**Qual seria o motivo do espanto dos alunos?**”, temos todos os professores de instituições públicas de ensino (100%) e a maioria dos docentes de IES particulares (62,5%) afirmando que o motivo é que os alunos esperam que um professor de português domine a língua materna. Quanto aos restante dos docentes de instituições privadas, temos 12,5% afirmando que o motivo é o “Aí galera”; outros 12,5% dizendo que se o professor está falando daquela forma, o aluno também pode e outros 12,5% afirmando que há professores que agem assim.

Questão 6 a) **Como você julga o modo de falar do mineiro neste diálogo?** (atitudes) – Formação Acadêmica

Na questão 6 a) “**Como você julga o modo de falar do mineiro neste diálogo?**”, Notamos que todos os professores de instituições públicas de ensino e de instituições privadas reconheceram que se trata de uma variação linguística, o que é bastante satisfatório.

Tabela 25 – Questão 6 b) (atitudes) – Formação Acadêmica

Em uma conversa informal você se expressa de modo diferente de uma fala formal? Comente sua resposta.	Particular	%	Pública	%
Sim	7	87,5	2	66,6
Não	1	12,5	1	33,4
TOTAL	8	100	3	100

Conforme a tabela 25, referente à questão 6 b) **“Em uma conversa informal você se expressa de modo diferente de uma fala formal? Comente sua resposta.”**, temos a maioria dos professores de IES públicas (66,6%) e a maioria dos docentes de IES privadas (87,5%) afirmando que em uma conversa informal se expressa de forma diferente de uma fala formal. Os outros 12,5% dos professores de instituições privadas e 33,4% dos docentes de instituições públicas acreditam que não se expressam de modo diferente em situações de formalidade e informalidade.

É importante destacar que muitos professores que responderam “não” ainda têm uma concepção de ensino fundamentada nas práticas prescritivas, centradas na noção de erro.

Ressaltamos que, a partir da análise dos resultados, tomando como parâmetro a variável formação acadêmica do docente, notamos que, apesar de muitas vezes a formação inicial da instituição privada e da pública serem diferentes, os resultados das crenças foi muito semelhante. Isso demonstra inclusive como é preciso repensar a formação inicial e incentivar a continuada. Notamos que há indícios de consciência quanto à natureza variável da língua, ressaltando a necessidade de se considerarem as variedades linguísticas no contexto da sala de aula. No entanto, há muitos professores formados em IES públicas e particulares que reforçam as prescrições normativas, o que indica uma influência ainda forte de uma concepção de ensino pautada em padrões normativos.

Quando pensamos que, de certo modo, as teorias linguísticas em geral, incluindo as teorias da mudança e da variação linguística, chegaram ao país por meio das universidades públicas, consideramos o resultado insatisfatório. Afinal, há tempos que essas teorias circulam nesses ambientes acadêmicos, e mesmo nessas

IES, encontramos uma grande dificuldade de reconhecer a realização variável de fenômenos linguístico-gramaticais do português do Brasil, e, claro, a recusa de tratar tais fenômenos em sala de aula.

6.4 COMPARAÇÃO/CRUZAMENTO DOS RESULTADOS DAS CRENÇAS E ATITUDES

Ao analisarmos as questões do teste de crenças, constatamos que há respostas que comprovam que a valorização da variação linguística está presente no discurso dos professores, talvez por influência direta dos conteúdos presentes nos livros didáticos e nos documentos oficiais ou por influência dos cursos de capacitação e formação continuada, que acompanham a carreira do docente no Estado do Paraná.

As respostas mostraram que 64% afirmam que saber Língua Portuguesa é importante para interação; 82% defendem uma concepção interacionista de linguagem; 91% acreditam que os professores devem abordar diferentes normas da língua; 82% não concordam com a afirmação “para escrever bem basta saber as regras de ortografia e de gramática”; 73% não concordam com a crença de que as pessoas analfabetas falam errado e 100% dos professores afirmam mostrar em suas aulas as diferentes maneiras de falar.

No entanto, ao analisarmos outras questões respondidas pelos informantes, percebemos que, na prática, eles ainda sofrem a influência de uma concepção de ensino pautada apenas na norma culta.

De maneira geral, as respostas para essas questões mostraram que 95% dos professores defendem que é preciso corrigir os alunos em sala de aula por acreditarem em uma concepção de ensino fundamentada nas práticas prescritivas; 64% não consideram que o estudante, ao concluir o Ensino Médio, pode ser considerado proficiente em sua língua materna; 64% acreditam que um professor de Português competente deve falar de acordo com as regras da gramática; 55% consideram que a língua escrita é mais correta do que a fala; 55% acreditam que os adultos falam melhor que os jovens; 55% acreditam que para escrever direito, é preciso mudar a maneira de falar e 64% acreditam que existem outras maneiras de falar mais bonitas que a sua.

Na análise das atitudes dos professores, também encontramos atitudes positivas e negativas. Notamos que 6 professores (65%), ou seja, a maioria, demonstraram atitudes negativas em relação à variedade linguística utilizada pela segunda amiga na questão 1, além de reafirmarem as crenças de que a língua é

homogênea. Concluimos que o professor ainda não está alinhado com uma proposta de ensino que considere a variação linguística, pois esse fato é confirmado quando vemos que 82%, 43 informantes, teriam a atitude de corrigir o estudante, pelo fato de o uso (na questão 2) contrariar as regras da gramática normativa sobre a preposição.

Os resultados mostram, ainda, que 55% dos professores (a maioria, 6 docentes) acreditam que o internetês não colocará a Língua Portuguesa em risco, ou seja, ele não vai descaracterizar o vocabulário e a gramática da norma culta. Porém, embora a maioria dos participantes tenha respondido “não” para a questão 3, a porcentagem de professores que responderam “sim” é bastante alta, 45% (5 docentes).

Percebemos que o percentual de professores que afirmaram ser errada a atitude da professora de corrigir ridicularizando a aluna na letra a da questão 4 é alto, 55% (um total de 6 informantes). Embora seja um percentual baixo (27%), temos 3 professores alinhados com uma proposta de ensino que considere a variação linguística. Quanto aos docentes que concordam com a forma como a professora corrigiu a aluna, temos um total de 18% (2 professores), ou seja, são professores que concordam com a atitude de corrigir o estudante, em virtude de tal uso contrariar as regras da gramática normativa. Analisando as respostas dos professores para a letra b da questão 4, percebemos que a maioria (73%) não considera errado o “português” falado pela aluna.

Diante das respostas para a letra “a” da questão 5, concluimos que a atitude de alguns professores, mesmo aqueles que responderam que é um bom profissional, é de considerar que a língua/linguagem qualifica uma pessoa, além da errônea visão de pensar que a língua oferece uma forma única de falar “corretamente” e que as outras variedades são “erradas”. Na letra b da questão 5, notamos que a maioria dos professores (73%) afirmou que o motivo do espanto dos estudantes é que eles esperam que um professor de português domine a língua materna.

Por fim, notamos que todos os professores (100%), na letra a da questão 6, reconheceram que se trata de uma variação linguística, o que é bastante satisfatório. Considerando essas respostas, fica evidente, entre os docentes, o discurso difundido pelos documentos oficiais no que se refere à importância de,

paralelamente ao trabalho com a norma culta em sala de aula, serem trabalhadas as variedades linguísticas. Na letra b, temos a maioria dos professores (82%) afirmando que em uma conversa informal se expressa de forma diferente de uma fala formal.

De modo geral, o discurso sobre o reconhecimento da variação linguística e sua relevância no ensino de língua parece ter atingido os professores que participaram desta pesquisa, o que é bastante positivo, afinal, há mais de três décadas a variação linguística tem sido abordada e discutida no aqui no Brasil, inclusive no contexto escolar.

Confirmarmos, portanto, que há uma tendência entre os docentes/informantes em assumir o discurso da diversidade linguística. Isto com toda certeza é bastante satisfatório, mesmo que essa tendência se deva, de alguma maneira, à influência do discurso dos livros didáticos e dos documentos oficiais, ou talvez ao fato de esse assunto sobre variação ser objeto de estudo em cursos de formação continuada dos quais os professores da rede pública de ensino participam efetivamente e constantemente.

Contudo, notamos a partir das respostas que, apesar de os professores assumirem um discurso de valorização da variedade linguística, buscando evitar preconceitos e estigmatizações, em geral, existe ainda uma tendência em não levar esse discurso para as práticas de sala de aula com seus alunos. A análise das respostas dadas pelos docentes demonstrou que, quando eles se deparam com usos não consagrados pela gramática normativa, como é o caso do uso da preposição “a” ou “para” na questão 2 do teste de atitude, em geral, a tendência é optar pela correção, como evidenciou a análise, afinal 82% (43 informantes) teriam a atitude de corrigir o estudante, pelo fato de o uso contrariar as regras da gramática normativa sobre a preposição, embora muitas vezes os docentes falem sobre variação linguística e respeito às variedades.

Os dados apresentados neste trabalho acabam refletindo uma das grandes hesitações da prática docente, ou seja, apesar de os professores terem consciência da importância de valorizar a diversidade da nossa língua materna, o processo de ensino-aprendizagem ainda tem como propósito o ensino da norma culta. Importante e necessário deixar claro que isso não é de todo ruim, afinal, as instituições de ensino, de fato, precisam ensinar a norma culta, não só por ser essa sua função, mas por permitir que os estudantes dominem a aquisição dessa norma para que

possam ascender no mundo letrado.

No entanto, o problema está no fato de ainda predominar o reforço das prescrições normativas, uma vez que, como vimos, 95% dos docentes optaram por corrigir os alunos em sala de aula, “porque eles devem ler e escrever corretamente”, o que, de certo modo, implica ter domínio da norma culta. O que se espera em situações como essa é que o professor proporcione aos alunos uma reflexão sobre os variados usos linguísticos e a necessidade de fazer a devida adequação aos diferentes contextos de comunicação, o que, obviamente, inclui também o uso da norma culta.

Quando a norma linguística é vista como um conjunto de possibilidades de usos que a língua permite, os quais se realizam no dia a dia das práticas linguísticas de uma comunidade de falantes, passa a ser inviável e discrepante, no processo de ensino-aprendizagem, assumir somente uma norma, como objeto de ensino, em detrimento de outras variedades, sobretudo as que são menos estimadas. Nesse caso, além de se reforçar os preconceitos que existem na nossa sociedade, no processo de ensino-aprendizagem, também se reforça a noção de erro quanto aos usos linguísticos que se afastam da norma prestigiada, como vimos nos resultados da análise.

Percebe-se, então, que os professores demonstraram crenças e atitudes positivas em relação à língua, mas que também houve muitas crenças e atitudes negativas em relação a determinadas variedades linguísticas, além de ratificarem as crenças de que a língua é homogênea e de que há fala correta e errada.

Embora alguns docentes tenham demonstrado uma crença e uma atitude linguística diferente, positiva, evidenciando que a língua/linguagem não qualifica um indivíduo e de que não há uma forma correta ou errada de falar, ainda se faz necessário um trabalho sociolinguístico nos cursos de letras e nas escolas para que atitudes negativas e “falsas crenças” sobre a Língua Portuguesa possam se transformar em reflexão sociolinguística nas salas de aula.

A variação linguística jamais pode ser vista pelos professores como uma situação de erro, como um problema, ou ainda apenas como exemplo de regionalismos, mas como um modo de o aluno ampliar cada vez mais sua competência linguística. Sendo assim, simultaneamente ao trabalho com a norma culta (direito dos alunos e dever das instituições de ensino), conforme defendem

Possenti (1996) e Faraco (2004), é fundamental que sejam trabalhadas outras variedades linguísticas, demonstrando a necessidade de adequação linguística aos diferentes contextos de interação e destacando-se as possibilidades de uso.

Nesse sentido, sabe-se que o professor ocupa um papel imprescindível, pois é ele quem vai ser o grande mediador no trabalho com as variedades da língua, no processo de ensino-aprendizagem. Mas, para que esse trabalho em sala seja realmente um sucesso, é necessário que os docentes deixem de acreditar em certo ou errado quando se fala de língua, assim como eles precisam ter mais respeito e tolerância pela linguagem de seus alunos, pois, como afirmam Matos e Silva (2006),

[...] o professor não deve simplesmente 'corrigir' os chamados 'maus usos'; se tiver uma boa formação linguística, especificamente sociolinguística, deverá demonstrar, por exercício, o valor social das variantes de um elemento variável no português do Brasil. (MATTOS E SILVA, 2006, p. 282).

Dessa forma, é papel dos professores permitir que os alunos compreendam a necessidade de uso de uma variedade prestigiada em alguns contextos de interação, mas sem que isso faça com que ele abandone a variedade que traz para a escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“A língua é um organismo vivo que varia conforme o contexto e vai muito além de uma coleção de regras e normas de como falar e escrever.”

Ataliba Teixeira de Castilho

Os estudos de Sociolinguística avançaram muito nos últimos anos. Contudo, apesar dos avanços, alguns assuntos ainda não foram analisados o suficiente, e as crenças e atitudes linguísticas de professores sobre a variação linguística é um deles. Em vista disso, este trabalho apresentou como objetivo investigar as crenças e as atitudes de professores do Ensino Médio das escolas públicas de Rolândia-PR.

Para cumprir esse objetivo, logo nas “Considerações Iniciais”, expomos o trabalho e o justificamos: consideramos relevante e indispensável o ensino da heterogeneidade linguística e acreditamos na influência que os professores em sala de aula exercem ao transmitir esse tema para os estudantes.

No capítulo denominado “Estado da Arte”, citamos pesquisas desenvolvidas com o mesmo propósito, ou objetivos semelhantes ao nosso, que tenham relação com crenças e atitudes linguísticas sobre variação linguística na sala de aula, para apresentar alguns dos autores que pesquisaram sobre o assunto, a fim de subsidiar este trabalho, visto que cada pesquisa tem sua importância para o todo.

Além da discussão teórica sobre sociolinguística educacional, variação e ensino, crenças e atitudes linguísticas e ensino e ensino de língua portuguesa/normas, analisamos dois *corpora*: a) os documentos oficiais que norteiam o ensino da língua materna (PCNEM, DCEs e a BNCC) e b) as respostas de 11 professores do Ensino Médio, da rede pública estadual de ensino, de Rolândia-PR, a um questionário com 18 perguntas sobre crenças linguísticas e 6 perguntas sobre atitudes linguísticas.

Durante a escrita desta dissertação, alguns questionamentos e reflexões nortearam as análises, tais como: os professores têm consciência da importância de discutir e trabalhar a variação da língua com os alunos? Eles fazem esse trabalho na prática? Quais são as atitudes que os educadores têm em relação aos diferentes usos da língua?

Com relação aos documentos oficiais norteadores do ensino de Língua Portuguesa, concluímos que, quando se trata da abordagem da variação linguística,

esses documentos não são suficientemente esclarecedores. Os PCNEM, de maneira geral, trazem vocabulários um tanto distante da realidade da instituição de ensino, o que, certamente, pode prejudicar a sua interpretação por parte de educadores e da comunidade escolar. Além disso, faltam orientações objetivas e claras para um trabalho com os diferentes tipos de linguagem existentes. Quanto à diversidade linguística, esse documento não aborda de maneira explícita, principalmente nas competências e habilidades, afinal, só podemos identificar referências à variação da língua a partir de inferências. Há, apenas, uma ênfase na necessidade de uma prática discursiva que aborde a variedade social e cultural, no trabalho com a linguagem, por meio dos gêneros do discurso. Porém, ao contrário de apenas defender o respeito e a adequação linguística, o que o documento deveria trazer é a defesa de um ensino a partir da variação da língua, considerando os fenômenos variáveis e, principalmente, considerando a norma culta como variável.

Nas DCEs, verificamos uma ligação entre variação linguística e oralidade. Dessa forma, o documento acaba sugerindo que a variação ocorre especificamente nessa modalidade da língua, o que é um grande erro. Chegamos à conclusão, portanto, que em geral, tanto nos PCNEM quanto nas DCEs, a variação linguística é abordada, hegemonicamente, nas práticas de oralidade, fato que acaba reforçando a ideia de que é possível estudar a variação linguística apenas na oralidade. A falta de uma abordagem eficiente e clara sobre a inserção da diversidade linguística no estudo da língua, de certa forma, pode comprometer o trabalho com a variação na sala de aula. Os documentos deveriam, na verdade, propor uma abordagem da variação em todas as práticas discursivas, afinal, a leitura e a produção textual, bem como a análise linguística, são conteúdos ricos para o estudo da variação.

Já na BNCC para o Ensino Médio, verificamos que existe, sim, um lugar para a variação linguística. Porém, é importante ressaltar que não há uma metodologia para a aplicação didática dos temas ligados à variação, a não ser que os currículos, que serão criados a partir de sua implementação, especifiquem a forma como esse trabalho deve ser desenvolvido, afinal, os professores precisam dessa metodologia para que realizem um trabalho produtivo e eficaz com os alunos, assim, eles não continuarão ensinando a partir de métodos convencionais e ultrapassados. Destacamos, ainda, que o fato de os professores apresentarem uma contradição

entre o que dizem e o que se identifica de suas crenças seja resultado da falta de aprofundamento dos fundamentos da Sociolinguística Educacional nos documentos oficiais analisados.

Quanto às crenças e atitudes dos professores em relação à abordagem da variação linguística nas aulas de Língua Portuguesa, no Ensino Médio, concluímos que há uma tendência entre os professores/informantes em assumir o discurso da variação linguística, como observamos em algumas questões, entre elas as questões 5, 10, 15 e 18 do teste de crenças e as questões 3, 4b, 6a e 6b do teste de atitudes. Isto, sem dúvida, é bastante significativo, mesmo que essa tendência se deva à influência do discurso dos documentos oficiais, ou talvez ao fato de a variação linguística ser abordada em cursos de formação continuada.

Apesar dessa tendência em assumir o discurso da diversidade, buscando evitar preconceitos e estigmatizações, em geral, os professores acabam não levando esse discurso para as práticas de sala de aula. Além disso, notamos que eles não são instrumentalizados adequadamente para trabalhar conteúdos que contemplem a diversidade linguística. A análise demonstrou que, quando os docentes se deparam com usos não consagrados pela gramática normativa, como é o caso do uso da preposição por meio de uma forma não prestigiada pela gramática normativa, a tendência é optar pela correção, como evidenciou a análise da questão 2 do teste de atitudes: uso do pronome "na", considerando que a tradição gramatical exige que verbos de movimento sejam empregados com a preposição "a" ou "para".

Outra questão que precisamos ressaltar refere-se à tendência entre os docentes de ligar o saber linguístico ao domínio da norma culta, como sugerem os resultados obtidos com a análise das questões 6 do teste de crenças e 1 do teste de atitudes. Os dados refletem um grande impasse da prática docente, pois embora os professores reconheçam a importância de valorizar a diversidade existente na língua, o processo de ensino-aprendizagem ainda tem como propósito o ensino da norma culta. Obviamente que não questionamos o fato de a escola insistir no ensino dessa forma, até porque esse é o seu papel, de permitir que os alunos que ainda não a dominam, que tenham a possibilidade de aprendê-la para ascender no mundo letrado. Contudo, o erro está no fato de que o reforço das prescrições ainda predomina, visto que 55% dos professores optaram por corrigir o aluno, porque este deve ler e escrever corretamente, o que, de certa maneira, implica ter domínio da

norma culta, acreditam, portanto, em uma concepção de ensino fundamentada nas práticas prescritivas, defendendo uma ideia de certo e errado na língua.

Faz-se necessário destacar que é um grande erro assumir apenas uma norma no processo de ensino-aprendizagem, no caso, a norma culta, como objeto de ensino, deixando de lado as demais variedades, inclusive, as que são menos prestigiadas. Além de reforçar os preconceitos existentes na nossa sociedade, fortalece-se também a noção de erro em relação aos usos linguísticos que se distanciam da norma de prestígio.

Analisamos também os resultados obtidos por meio das respostas levando em consideração a formação acadêmica dos informantes, e notamos que não há uma diferença significativa entre as respostas de professores de IES pública ou particular. Há indícios de consciência quanto à natureza variável da língua, porém, há muitos professores formados tanto em IES públicas quanto em IES particulares que reforçam as prescrições normativas.

Diante dos resultados que obtivemos neste trabalho, é necessário reforçar com certa urgência que a variação linguística na sala de aula não pode ser considerada um problema, ou ainda como exemplo de regionalismo. A variação linguística deve ser vista como uma forma de os alunos ampliarem a sua competência linguística. Portanto, além do trabalho com a norma culta em sala de aula, o que é direito do aluno e dever da instituição de ensino, é imprescindível que as demais variedades da língua sejam discutidas, evidenciando a necessidade de fazer adequações de acordo com os contextos de uso e também mostrando aos alunos as várias possibilidades de utilizar a Língua Portuguesa. Obviamente que o professor tem uma função especial nesse trabalho, afinal, ele vai ser o mediador em sala de aula, e é exatamente por isso que os docentes devem esquecer os termos “certo” e “errado”, além de terem respeito pela linguagem de seus alunos.

Um processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa que considere a variação certamente vai aumentar o respeito dos alunos em relação às demais culturas de linguagem, combatendo e eliminando todos os preconceitos linguísticos e a exclusão social.

Enfim, consideramos as pesquisas sobre crenças e atitudes linguísticas um grande avanço, visto que, ao compreendermos o julgamento dos indivíduos sobre a própria língua, torna-se possível direcionar os futuros trabalhos que abordem a

redução do preconceito linguístico em sociedade. Nesse sentido, é fundamental conhecer o que os professores pensam sobre a língua e de que maneira reagem ao uso de suas variedades, para que a partir dessas respostas, sejam realizados trabalhos que possibilitem aos estudantes reflexões sobre a língua e seus usos, desfazendo falsas crenças e construindo uma educação sociolinguística.

Ao finalizar esta dissertação, podemos afirmar que a variação linguística, de alguma forma, é abordada nas aulas de língua materna, no Ensino Médio, nas escolas públicas da cidade de Rolândia-PR, o que consideramos bastante positivo, sendo resultado dos avanços dos estudos linguísticos que temos acompanhado durante os últimos anos. Contudo, o trabalho com a diversidade da língua ainda é restrito, afinal, como demonstramos nas análises, os documentos oficiais continuam apresentando falhas em relação ao trabalho com a variação linguística, e muitos professores ainda apresentam crenças e atitudes fundadas em práticas pedagógicas que reforçam a norma culta e as prescrições normativas.

Os resultados deste trabalho revelaram que ainda há um grande trabalho a ser desenvolvido nas salas de aulas no campo linguístico, no estudo da Língua Portuguesa. As crenças e atitudes dos informantes que interrogamos podem interferir no desenvolvimento dos estudantes, sobretudo no uso da escrita e da fala, o que, sem dúvida, traz consequências para seu desenvolvimento linguístico. É necessário que haja mais estudos com o objetivo de oferecer instrumentos aos docentes com estratégias que os ajudem no processo de ensino-aprendizagem da língua e suas variantes. Fica registrado, então, o nosso compromisso com um trabalho posterior (provavelmente em uma tese de doutorado), que traga propostas didáticas para que os educadores possam trabalhar em sala de aula. É cada vez mais necessária uma interlocução entre a universidade e a escola no sentido de contribuir para que se consolide, na prática, uma verdadeira pedagogia da variação linguística.

REFERÊNCIAS

- AGUILERA, V. de A. Crenças e atitudes linguísticas: quem fala a língua brasileira?. In: RONCARATTI, C.; SAVEDRA, M. M. G. *Português Brasileiro*. Rio de Janeiro: Faperj, 2007.
- ANTUNES, I. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BAGNO, M. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BAGNO, M. *Preconceito linguístico*. 52. ed. São Paulo: Parábola, 2015.
- BARBOSA, J.B.; CUBA, D.L. *Crenças e Atitudes Linguísticas de Alunos do Ensino Médio em Escolas Públicas de Uberaba*. Revista Todas as Letras (MACKENZIE. Online), v. 17, p. 73-90, 2015.
- BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, 2006.
- BONACIN, L. A. *Crenças e atitudes linguísticas de alunos de uma escola de campo*, 2015. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Instituto de Letras, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.
- BOTASSINI, J. O. M. *A importância dos estudos de crenças e atitudes para a sociolinguística*. Signum. Estudos de Linguagem, v. 18, p. 102-131, 2015.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BORTONI-RICARDO, S. M. Sociolinguística Educacional. In: HORA, D.; ALVES, E. F.; ESPÍNDOLA, L. C. (Orgs.). *ABRALIN: 40 anos em cena*. João Pessoa: Editora Universitária, 2009.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *Nós chegemos na escola, e agora? Sociolinguística e Educação*. São Paulo: Parábola, 2005.
- BORTONI-RICARDO, S. M. "Problemas de comunicação interdialeto". In: *Tempo Brasileiro*. Rio de Janeiro, n.78/79, p.9-31, jul./dez., 1984.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais para o Ensino Médio: Base Legal*. Brasília, 2000a. .
- BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais para o Ensino Médio: área de ensino Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília, 2000b.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 14 set. 2019.

CALVET, L. J. *Sociolinguística: uma introdução crítica*. São Paulo: Parábola, 2002.

CAMACHO, R. G. *Da linguística formal à linguística social*. São Paulo: Parábola, 2013.

CAMACHO, R. G. A variação linguística. In: SÃO PAULO (Estado), Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para o 1º e 2º graus*; coletânea de textos. São Paulo: SE/CENP, 1988. v. I, (p. 29-413).

CARVALHO, M. C. M. *Concordância verbal e variação no ensino fundamental e médio*, 2005. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Instituto de Letras, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2005.

CASTILHO, A. T. Variação linguística, norma culta e ensino da língua materna. In: SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Subsídios à Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o 1º e 2º graus*. Coletânea de textos. São Paulo: SE/CENP, 1988.

CASTILHO, A. T. *Nova Gramática do Português Brasileiro*. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2010.

CASTILHO, A. T. Variação dialetal e ensino institucionalizado da língua portuguesa. In: BAGNO, M. (Org.) *Linguística da Norma*. São Paulo: Loyola, 2002. (p. 27-36).

CYRANKA, L. F. de M *et. al. Variação linguística na escola: desafios e possibilidades*. Interdisciplinar: Revista de Estudos em Língua e Literatura, v. 20, p. 73-94, 2014.

CYRANKA, L. F. de M. *Atitudes linguísticas de alunos de escolas públicas de Juiz de Fora – MG*. 2007. 174 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2007.

CYRANKA, L. F. de M.; Oliveira, L. C de. *Educação linguística: Uma proposta de prática sociolinguística na sala de aula*, Criar Educação, v. 5, 2016.

CORBARI, C. C. *Crenças e atitudes linguísticas de falantes de Irati (PR)*. SIGNUM: Estudos Linguísticos, Londrina, n.15/1, p. 111-127, jun., 2012.

COSERIU, E. *Teoria da linguagem e linguística geral: cinco estudos*. Rio de Janeiro: Presença, 1979.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: _____ *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-47.

DIAS, L. A. X. *Crenças e atitudes linguísticas no uso dos róticos de professores e*

professorandos de Jacarezinho-PR. Entrepalavras, v. 4, p. 90-104, 2014.

DUTRA, S. de A. *Variação linguística e ensino: uma discussão necessária nas séries iniciais*, 2014. Monografia (Graduação em Pedagogia). Instituto de Letras, Universidade Estadual da Paraíba, Londrina, 2014.

FARACO, C. A. Norma-padrão brasileira: desembaraçando alguns nós. In: BAGNO, Marcos. *Linguística da Norma*. 2 ed. São Paulo: Loyola, 2004. p. 37-62.

FARACO, C. A. Norma culta brasileira: construção e ensino. In: ZILLES, A. M.; FARACO, C. A. (orgs) *Pedagogia da variação linguística: língua diversidade e ensino*. São Paulo: Parábola, 2015. p. 19-30.

FARACO, C. A. *Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. P.19-29.

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

FARACO, C. A. *História sociopolítica da língua portuguesa*. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

FERNANDES, I. de L. *Variação linguística no contexto escolar: um estudo de caso no município de Cuitegí-PB*, 2014. Monografia (Graduação em Pedagogia). Instituto de Letras, Universidade Estadual da Paraíba, Londrina, 2014.

HILGEMANN, C. M. *Mitos e concepções linguísticas do professor em contextos multilíngues*. 2004. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

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

LABOV, W. *Padrões sociolinguísticos*. Tradução de: Marcos Bagno; Maria Marta Scherre; Caroline Cardoso. – São Paulo: Parábola, 2008 [1972].

LAMBERT, W. W.; LAMBERT, W. E. *Psicologia social*. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1966.

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

MANTOANI, V. C. *A variação linguística na aula de língua espanhola: alguns olhares*, 2018. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Instituto de Letras, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

MARINE, T. C.; BARBOSA, J. B. *Em busca de um ensino sociolinguístico de Língua Portuguesa no Brasil*. Signum: Estudos da Linguagem, v. 19, p. 01-25, 2016.

MARQUES, T. M. *Por uma pedagogia da variação linguística: atitude linguística na sala de aula*, 2013. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Instituto de

Letras, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

MARQUES, T. M.; BARONAS, J. E. de A. *Pedagogia da variação linguística: por uma abordagem heterogênea da língua a fim de minimizar o preconceito linguístico*. Signum. Estudos de Linguagem, v. 18, p. 283-308, 2015.

MATTOS e SILVA, R. V. Contradições no ensino de português: a língua que se fala X a língua que se ensina. In: ____ *O português são dois: novas fronteiras, velhos problemas*. São Paulo: Parábola, 2004.

MATTOS e SILVA, R. V. "O português são dois"... ainda "em busca do tempo perdido". In: GORSKI, E. M.; COELHO, I. L. (orgs.). *Sociolinguística e ensino: contribuições para a formação do professor de língua*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2006, p. 277-288.

MOLLICA, M. C.; BRAGA, M. L. *Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação*. São Paulo: Contexto, 2008.

NASCENTES, A. *O tratamento de você no Brasil*. Universidade do Distrito Federal e na Universidade Fluminense. 5ª. ed. v. 6. (1956) p. 114-122.

NASCENTES, A. *O linguajar carioca*. 2. Ed. Rio de Janeiro: Simões, 1953.

OLIVEIRA, L. C. ; CYRANKA, L. F. de M. *Sociolinguística educacional: ampliando a competência de uso da língua*. Revista SOLETRAS, v. 26, p. 75-90, 2013.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação do. *Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Língua Portuguesa*. Paraná, 2008.

POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 1996.

REIS, S. Pesquisa em Letramento Crítico no Brasil: um levantamento de dissertações e teses de 1987 a 2006. In: BARBIERI DURÃO, A. B. de A.; ANDRADE, O. G.; REIS, S. (Org.). *Reflexões sobre o ensino das línguas estrangeiras*. 1ed.Londrina: Moriá, 2008, v. 1, p. 51-83.

RIBEIRO, C. M. R.; MACIEL, A. S. S. *Variação linguística: práticas docentes em uma escola pública de Calçoene-AP*. Letras Escreve, v. 5, P. 144-159, 2015.

RODRIGUES, M. L.; LIMENA, M. M. C. (Orgs.). *Metodologias multidimensionais em Ciências Humanas*. Brasília: Líber Livros Editora, 2006.

ROJAS, M. V. *et.al. Linguistic Discrimination in an English Language Teaching Program: Voices of the Invisible*. Íkala, Revista de Língua e cultura, v. 21, p. 133-151, 2015.

SANTOS, E. *Certo ou Errado? Atitudes e crenças no ensino da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Graphia, 1996.

SANTOS, R. F. *Variação linguística: trabalhando crenças, atitudes e o livro didático*. In: II Seminário de Pesquisa e I de Extensão do ProfLetras-UFU, 2016, Uberlândia. II Seminário de Pesquisa e I de Extensão do ProfLetras-UFU, 2016.

SEMCZUK, W. A. de F. *Abordagem da variação linguística: em busca da mudança real no ensino*. In: XII Seminário de dissertações e teses em andamento - SEDATA, 2013, Londrina. Caderno de Resumos, v. 1, 2013.

SILVA, F.; BOTASSINI, J. *Crenças e Atitudes Linguísticas: o que pensam os alunos de Letras sobre o ensino de Língua Portuguesa*. Letras & Letras (UFU), v. 31/2, p. 61-85, 2015.

SILVA, G. A. da; YIDA, V.; AGUILERA, V. de A. *Crenças: considerações do alunado em relação ao ensino de Língua Portuguesa*. Entretextos (UEL), v. 10, p. 123-139, 2010.

SOUZA, E. C. de. *Crenças e atitudes de professores e alunos no Brasil e na Espanha, sobre variação linguística*. 2012. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

TARALLO, F. *A pesquisa Sociolinguística*. São Paulo: Ática, 1986.

VITÓRIO, E. G. S. L. A. *Variação linguística e ensino: crenças e atitudes linguísticas*. Signum [Londrina]: Estudos de Linguagem, v. 20, p. 118-146, 2017.

WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2006 [1968].

APÊNDICES

APÊNDICE A

Instrumento de Coleta de Dados (Questionário aplicado aos professores)

Coleta de dados

Data:

Duração da gravação:

Roteiro para a entrevista

Dados socioculturais do (a) Professor (a)

1. Qual é o seu nome?
2. Qual é a sua idade?
3. Qual é a sua naturalidade?
4. Há quanto tempo leciona na escola pública como professor (a) de Língua Portuguesa?
5. Qual foi o tempo de sua formação (graduação)?
6. O curso de licenciatura que você fez foi presencial? Foi o único curso de graduação que você concluiu?
7. Professor (a), a sua formação em nível superior ocorreu em instituição pública ou particular?

Teste de crença (Adaptado de CYRANKA, 2007)

1. O que é, para você, saber Língua Portuguesa?
2. Quais conteúdos são de extrema relevância e necessidade para a aprendizagem da língua materna?
3. Como você avalia o ensino de Língua Portuguesa na escola?
4. Você acha que a escola deve corrigir a fala dos alunos? Comente sua resposta.
5. Você acha que os professores devem abordar diferentes normas da língua? Comente!
6. Professor (a), em sua opinião, o aluno, ao concluir o Ensino Médio, pode ser considerado proficiente em sua língua materna? Por quê?

7. Em sua opinião, a língua escrita é mais correta do que a falada?

() sim () não

8. Você escreve bem?

() sim () não

9. Você fala bem?

() sim () não

10. Você acredita que para escrever bem basta saber as regras de ortografia e de gramática?

() sim () não

11. Em sua opinião, os adultos falam melhor que os jovens?

() sim () não

12. Para escrever bem é necessário ler muito?

() sim () não

13. Para escrever direito, é preciso mudar a maneira de falar?

() sim () não

14. Um professor de Português competente deve falar de acordo com as regras da gramática?

() sim () não

15. Em sua opinião, as pessoas analfabetas falam errado?

() sim () não

16. Existem outras maneiras de falar mais bonitas do que a sua?

() sim () não

Comente sua resposta.

17. Em sua opinião, o jeito de falar no Paraná é bonito?

() sim () não

Comente sua resposta.

18. Você mostra, em suas aulas, as diferentes maneiras de falar?

() sim () não

Teste de atitude (Adaptado de BARBOSA E CUBA, 2015)

1. Duas alunas estão conversando no pátio da escola e uma diz à amiga: “Vamos ao cinema hoje?”. Então a outra amiga responde: “Nóis pode ir no cinema sim”. A linguagem utilizada pela primeira aluna é melhor do que a utilizada pela segunda? Qual é a sua opinião?

2. Em uma aula sobre preposição, uma aluna diz o seguinte enunciado: “A Fabiana foi na praia ontem”. Considerando que, de acordo com a tradição gramatical, verbos de movimento devem ser empregados com a preposição “a” ou “para”, qual seria a sua atitude?

3. A frase a seguir é um exemplo de internetês: “naum eskreva feito retardadu na net pq tem jenti lendu o q vc escrevi”. Você acha que o internetês pode colocar a nossa língua em risco, ou seja, ele pode descaracterizar o vocabulário e a gramática da norma culta?

4. Leia e analise o diálogo abaixo:

Aluna: Intão, fessora... Quar são minha nota na prova?

Professora: Como?

Aluna: Quar são minhas nota na prova?

Professora: Quais são as minhas notas, Belinha!

Aluna: I eu qui vô sabê, fessora? Ocê também teve que fazê a prova?

Professora: Isso é português que se fale? Você está de castigo!

Aluna: Mais...

Professora: E amanhã quero você bem afiada no português.

- a) O que você tem a dizer sobre a atitude da professora?
- b) O que você acha sobre o “português” falado pela aluna? Considera errado?

5. Observe a fala a seguir de um professor e responda às questões.

Professor: “Aí galera! Nós vai estudá português assim!”

Todos os alunos ficam espantados.

- a) O que você acha sobre a linguagem utilizada pelo professor? Acha que ele é um bom profissional? Por quê?
- b) Qual seria o motivo do espanto dos alunos?

6. Leia o diálogo abaixo e responda às perguntas.

Gaúcho: “Na minha terra só tem macho!”

Mineiro: “Óia, na minha terra é metade macho e metade fêmea e nós tá achando é bão demais!”.

- a) Como você julga o modo de falar do mineiro neste diálogo?
- b) Em uma conversa informal você se expressa de modo diferente de uma fala formal? Comente sua resposta.