



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

TACIANE MARCELLE MARQUES

**PEDAGOGIA DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA:
POR UM ENSINO LIVRE DE PRECONCEITOS
LINGUÍSTICOS**

Londrina
2019

TACIANE MARCELLE MARQUES

**PEDAGOGIA DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA:
POR UM ENSINO LIVRE DE PRECONCEITOS
LINGUÍSTICOS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora.

Orientadora: Profa. Dra. Joyce Elaine de Almeida Baronas

Londrina
2019

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Marques, Taciane Marcelle.

Pedagogia da Variação Linguística : por um ensino livre de preconceitos linguísticos / Taciane Marcelle Marques. - Londrina, 2019.
200 f.

Orientador: Joyce Elaine de Almeida Baronas.

Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2019.

Inclui bibliografia.

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

TACIANE MARCELLE MARQUES

**PEDAGOGIA DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA:
POR UM ENSINO LIVRE DE PRECONCEITOS LINGUÍSTICOS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Joyce Elaine de Almeida Baronas
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Profa. Dra. Maria Inês Pagliarini Cox
Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT

Profa. Dra. Jacqueline Ortelan Maia Botassini
Universidade Estadual de Maringá - UEM

Profa. Dra. Vanderci de Andrade Aguilera
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Profa. Dra. Fabiane Cristina Altino
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 18 de maio de 2018.

Dedico este trabalho aos meus pais, por todo apoio, carinho e compreensão. Destino este trabalho também aos meus alunos, por me mostrarem que ainda temos muito o que conhecer e melhorar no ensino da Língua Portuguesa.

AGRADECIMENTO

“Os nossos pais nos amam porque somos seus filhos, é um fato inalterável. Nos momentos de sucesso, isso pode parecer irrelevante, mas nas ocasiões de fracasso, oferecem um consolo e uma segurança que não se encontram em qualquer outro lugar.” (Tradução nossa)¹

Agradeço, primeiramente, a Deus por sua inspiração, principalmente nos momentos de desânimo.

À professora Joyce, não só pela constante orientação neste trabalho, mas sobretudo pela sua amizade, compreensão, incentivo e também inspiração. Nossos momentos compartilhados desde o mestrado e que se intensificaram durante o doutorado ficarão gravados em minha memória e cada conselho colaborará com meu caminho profissional e pessoal. Portanto, a essa professora demonstro meus votos de gratidão por todo ensinamento compartilhado.

Ao meu co-diretor da tese, o professor Salah Mejri, por me receber em sua universidade, compartilhar seus ensinamentos e colaborar com a realização deste trabalho.

Mostro-me grata, também, à comissão examinadora, em especial, por todo o conhecimento que vierem a acrescentar, após uma cuidadosa e dedicada leitura: Joyce Elaine de Almeida Baronas, Maria Inês Pagliarini Cox, Jacqueline Ortelan Maia Botassini, Vanderci de Andrade Aguilera e Fabiane Cristina Altino. Sou grata também aos professores Lucia Furtado de Mendonça Cyranka, Ana Lúcia de Campos Almeida, Juliana Bertucci Barbosa, Talita de Cássia Marine e Flávio Brandão Silva, que participaram e contribuíram para a constituição deste trabalho, mostrando-me que era possível, indicando novas leituras ou novas metodologias. Esses professores, além de tudo, sempre foram exemplos de profissionais que se preocupam com o aprendizado de seus alunos e orientandos.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL),

¹ “Our parents love us because we are their children and this is an unalterable fact, so that we feel more safe with them than with any one else. In times of success this may seem unimportant, but in times of failure it affords a consolation and a security not to be found elsewhere.” The conquest of happiness, Bertrand Russell.

por acreditarem em meu potencial ao ponto de me conceder a bolsa de estudo tão almejada para a realização desta pós-graduação *stricto sensu* – doutorado - bem como a bolsa de estudos pelo Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE), para o estágio doutoral na Université Paris XIII – Sorbonne Paris Cité, colaborando com o enriquecimento deste trabalho.

Aos meus alunos, em especial aos que tornaram essa pesquisa realidade, participando do Curso de Língua Portuguesa.

Ao projeto VALEN, que proporcionou discussões teóricas enriquecedoras a esta pesquisa.

À equipe do Laboratoire Lexiques, Dictionnaires, Informatique (LDI), por me acolher e colaborar com o desenvolvimento da minha pesquisa.

Sou grata, infinitamente, aos meus pais, Marcos e Valéria, que nunca me deixaram faltar educação, incentivo, formação moral e sempre me motivaram para alcançar meus sonhos. À minha família, por me acolher, quando era preciso: aos avôs Domingas, Catarina, Maria de Lourdes, José Tomazinho e Persio Marques (*in memoriam*). Aos mais próximos, que me recebiam com todo carinho a cada regresso à família: Valmir, Sâmia, Kaique, Nádia, Guedão, Maria, Luiz, Rogério, Maria, Tia Neco, Tio Carlito, Luciana, João Carlos, Tote, Vera, Bacca, Karina, Karise, Kamila, Mateus, Cássia, Carlos, Adriana, Talita, Fernando, Wagner e Alaide, sem esquecer das crianças que me revelam como os alunos precisam de cuidados: Gilsinho, Ana Beatriz e Maria Julia, Maria Laura, Vinícius e Ana Lara.

Gostaria de agradecer também algumas pessoas que contribuíram para a realização desta tese, por estarem presentes, ouvir meus discursos sobre Sociolinguística Educacional e partilhar experiências: Letícia, Paola, Lorrán, Renata, Wanderley, Wéllem, Laryssa, Vanessa Yida, Rebeca, Juliana Fogaça, Dayme, Andréia, Cássia, Giliane, Anderson, Danny, Anna, Sandro, Cláudia Haully, Thiago Ribeiro, Edson Galvão, Dayse, Mari, Thaís Flávia, Mércia, Ale, Cris, Carol, Mari, Gabi, Eduardo (*in memoriam*) e Lara (*in memoriam*).

Agradeço aos amigos que tornaram meu estágio doutoral em Paris ainda mais agradável, partilhando experiências e teses: Eliane, Dani, Ju, Marina, Camila, Fábio, Rafa, Camila e Oton.

“Nenhuma língua escapa àqueles que a utilizam.” (Tradução nossa)²

² « Aucune langue n'échappe à ceux qui l'utilisent. » Alain Rey.

MARQUES, Taciane Marcelle. **Pedagogia da Variação Linguística**: por um ensino livre de preconceitos linguísticos. 2018. 183 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

RESUMO

O fenômeno da variação linguística é inerente a todas as línguas, é também frequente na fala de cada indivíduo, em diferentes situações de comunicação, adaptando-se à necessidade. No entanto, ainda há uma atitude negativa em relação a alguns falares regionais ou sociais considerados inferiores. Esses modos diferentes de falar a Língua Portuguesa são dificilmente discutidos ou apreciados, devido a uma cultura imposta, na qual apenas o uso da norma culta é bem visto. Dessa forma, o ensino da Língua Portuguesa encontra-se em uma situação problemática, devido a diversos fatores, dentre eles, destaca-se o despreparo dos profissionais e a ausência de instrumentos didáticos que tratam especialmente desse tema. É, portanto, função das instituições escolares abordar o fenômeno da variação linguística, a fim de formar cidadãos livres de preconceito linguístico. Diante dessa realidade, são válidos os estudos sobre crenças e atitudes linguísticas, pois revelam o julgamento dos indivíduos sobre sua língua, inclusive sobre as variedades da língua. O presente trabalho objetiva investigar as crenças e atitudes linguísticas de alunos do Ensino Superior de uma universidade do Estado do Paraná, a partir da análise de testes de crenças e atitudes, antes e após o tratamento da heterogeneidade linguística. A aplicação destes testes auxiliou a detectar a opinião desses alunos e colaborou para refletir sobre a metodologia utilizada na abordagem da heterogeneidade linguística, de forma a evitar o preconceito.

Palavras-chave: Linguística. Sociolinguística Educacional. Ensino de Língua Portuguesa. Crenças e Atitudes.

MARQUES, Taciane Marcelle. **Pedagogy of Linguistic Variation**: for a teaching free of linguistic prejudices. 2018. 183 p. Thesis (PhD in Language Studies) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

ABSTRACT

The phenomenon of the linguistic variation is inherent to all languages, it is also often in the speech of each person, in different occasions of communication, adjusting itself to its needs. However, there is still a negative attitude towards some regional or social dialects considered inferior. These different ways to speak Portuguese Language are hardly discussed or appreciated, due to imposed culture, in which only the standard and cultured rules are well seen. Consequently, the teaching of Portuguese Language faces a problem, due to several factors, among them, the lack of expertise of professionals and the lack of didactic instruments which focus on covering this theme. Therefore, the educational institutions have the role of approaching the linguistic variation phenomenon, as to make citizens free of any prejudice regarding it. Before this reality, the studies over beliefs and linguistic attitudes are welcome, because they reveal the judgment of the individuals about their language, including the language variations. This work, therefore, aims to evaluate the beliefs and linguistic attitudes from students of a university from Paraná State, with the analysis of tests about beliefs and attitudes, before and after the critical approached of the linguistic heterogeneity. The enforcement of these tests had helped to detect the orientations of the students and collaborated to ponder upon the methodology used in the approach to the linguistic heterogeneity to avoid the prejudice.

Key words: Linguistics. Educational Sociolinguistics. Teaching Portuguese Language. Beliefs and attitudes.

MARQUES, Taciane Marcelle. **Pédagogie de la variation linguistique**: par une approche sans préjugé linguistique. 2018. 183 p. Thèse (Doctorat en Études sur la Langage) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

RÉSUMÉ

Le phénomène de la variation linguistique est inhérent à toutes les langues, est aussi fréquent dans la parole de chaque individu, dans différentes situations de communication en s'adaptant à la nécessité. Cependant, il y a encore une attitude négative, pour quelques parlers régionaux ou sociaux considérés comme inférieurs. Ces différents modes de parler la Langue Portugaise sont difficilement discutés ou même valorisés, parce qu'il y a encore aujourd'hui une culture imposée dans laquelle seulement l'utilisation de la règle standard est bien acceptée. En ce sens, l'enseignement de la Langue Portugaise se trouve dans une situation problématique, à cause de plusieurs facteurs, parmi lesquels, des professionnels non préparés ainsi que à l'absence des manuels qui abordent cette thématique. Des institutions scolaires doivent valoriser le phénomène de la variation linguistique, car son approche favorise la formation de citoyens libres du préjugé linguistique. En effet dans cette réalité les études sur les croyances et les attitudes linguistiques sont plus importantes, puisqu'ils montrent le jugement des individus sur sa langue, spécifiquement sur les variétés linguistiques. Donc ce travail a pour objectif de rechercher les croyances et les attitudes linguistiques des élèves de l'enseignement supérieur d'une Université d'État du Paraná – Brésil, après l'analyse des tests sur les croyances et les attitudes. L'application des tests sur les croyances et les attitudes aidait à détecter l'opinion des élèves et bien sûr collaborait à réfléchir sur la pédagogie qui veut utiliser l'approche de l'hétérogénéité linguistique dans l'enseignement de la Langue Portugaise.

Mots clés: La Linguistique. La Sociolinguistique Educationale. L'enseignement de la Langue Portugaise. Les Croyances et les Attitudes.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	– Assertiva (b): Eu falo bem.....	98
Gráfico 2	– Assertiva (h): O bom professor de Português fala sempre de acordo com as regras da gramática.....	100
Gráfico 3	– Assertiva (k): A escola deve corrigir a fala dos alunos.....	101
Gráfico 4	– Assertiva (v): Só há um modo de falar corretamente: aprender o que a escola ensina.....	102
Gráfico 5	– Assertiva (e): Os adultos falam melhor que os jovens (I).....	104
Gráfico 6	– Assertiva (e): Os adultos falam melhor que os jovens (II).....	105
Gráfico 7	– Assertiva (z): O jeito de falar em São Paulo é bonito.....	107
Gráfico 8	– Assertiva (w): Exemplos de falas prestigiadas.....	108
Gráfico 9	– Assertiva (c): Eu escrevo bem.....	109
Gráfico 10	– Assertiva (f): Para escrever bem, é preciso ler muito.....	110
Gráfico 11	– Assertiva (u): Quem já aprendeu a ler já pode escrever qualquer tipo de texto.....	111
Gráfico 12	– Assertiva (d): Para escrever bem, basta conhecer as regras de ortografia.....	112
Gráfico 13	– Assertiva (s): Só a escola ensina a escrever bem.....	113
Gráfico 14	– Assertiva (m): Para escrever direito, deve-se aprender gramática.....	115
Gráfico 15	– Assertiva (a): A língua escrita é mais correta que a falada.....	116
Gráfico 16	– Assertiva (g): Para escrever bem, devo melhorar meu jeito de falar.....	117
Gráfico 17	– Assertiva (i): A linguagem dos livros é sempre melhor e mais bonita do que meu modo de falar.....	118
Gráfico 18	– Assertiva (j): Para aprender a escrever, o aluno deve aprender a falar como seu professor de Português.....	119
Gráfico 19	– Assertiva (n): A língua escrita é mais importante do que a falada.....	120
Gráfico 20	– Assertiva (o): Saber falar bem é tão importante quanto saber escrever bem.....	121
Gráfico 21	– Assertiva (r): A língua escrita é mais complicada do que a língua falada.....	122

Gráfico 22	– Assertiva (x): Eu devo escrever do mesmo jeito que falo.....	123
Gráfico 23	– Qualidades atribuídas ao falante I.....	129
Gráfico 24	– Qualidades atribuídas ao falante II.....	131
Gráfico 25	– Qualidades atribuídas ao falante III.....	133
Gráfico 26	– Afirmativa 1: A linguagem utilizada no texto 1 é melhor do que a utilizada no texto 2	135
Gráfico 27	– Afirmativa 2: A linguagem do texto 1 é igual à utilizada pelo meu professor de Português	136
Gráfico 28	– Afirmativa 3: O assunto das duas mensagens é o mesmo	137
Gráfico 29	– Afirmativa 4: A escrita da mensagem do texto 2 é mais bonita	138
Gráfico 30	– Afirmativa 5: O estilo da linguagem (formal ou informal) tem relação com o assunto da mensagem	139
Gráfico 31	– Afirmativa 6: O estilo da linguagem (formal ou informal) tem relação com o destinatário da mensagem	140
Gráfico 32	– A: eu uso mais a linguagem do texto	141
Gráfico 33	– B: eu acho mais bonita a linguagem do texto.....	142

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Texto 1	86
Figura 2 –	Texto 2	87

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	–	Ficha de informações pessoais dos sujeitos da pesquisa.....	81
Quadro 2	–	Pré-teste de Crenças Linguísticas	82
Quadro 3	–	Pré-teste de Atitudes	84
Quadro 4	–	Teste Pragmático.....	88
Quadro 5	–	Pós-teste de crenças e atitudes.....	88
Quadro 6	–	Informações pessoais a respeito dos 16 informantes	90
Quadro 7	–	Curso de Língua Portuguesa	92
Quadro 8	–	Respostas relativas à questão 1 – O que você pensa da língua que você fala e escreve?	155
Quadro 9	–	Respostas relativas à questão 2 – Existem pessoas que falam diferente de você, em Londrina?	157
Quadro 10	–	Respostas relativas à questão 4 – O português que você ouve entre os colegas, na televisão, na escola é o mesmo?	158
Quadro 11	–	Respostas relativas à questão 5 - Pessoas com escolaridade e pessoas sem escolaridade falam diferente? Comente	159
Quadro 12	–	Respostas relativas à questão 6 - Quando alguém fala de maneira diferente e você não entende, como você se sente? O que você faz? Por quê?	161
Quadro 13	–	Respostas relativas à questão 7 - Nas aulas de Português, o professor já corrigiu sua fala? Como você se sentiu?.....	163
Quadro 14	–	Respostas relativas à questão 8 - É possível falar usando um modo diferente da norma culta? Justifique sua resposta	164

LSIAT DE TABELAS

Tabela 1 – Média dos atributos julgados no Teste de Atitudes.....	128
Tabela 2 – Mudanças observáveis nas crenças dos informantes sobre a fala	167
Tabela 3 – Mudanças observáveis nas crenças dos informantes sobre a escrita	168
Tabela 4 – Mudanças observáveis nas crenças dos informantes sobre a fala e a escrita.....	169

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
LDI	Lexiques, Dictionnaires, Informatique
PDSE	Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior
PIBID	Programa Instituição de Bolsas de Iniciação à Docência.
PPGEL	Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem
VALEN	Varição Linguística na Escola: Normas

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	20
2	PEDAGOGIA DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	25
2.1	GRAMÁTICAS E SEUS USOS	27
2.2	NORMAS LINGUÍSTICAS	33
2.3	SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL	42
2.3.1	A Variação Linguística	42
2.3.2	A Variação Linguística no Ensino	46
2.4	CRENÇAS E ATITUDES LINGUÍSTICAS	57
2.5	PRECONCEITO LINGUÍSTICO	63
2.5.1	O Preconceito na Sociedade	64
2.5.2	O Preconceito Linguístico e suas Consequências	66
3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	78
3.1	PESQUISA AÇÃO – COLETA DE DADOS A PARTIR DO CURSO DE LÍNGUA PORTUGUESA	80
4	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	97
4.1	PRÉ-TESTE DE CRENÇAS LINGUÍSTICAS	97
4.1.1	Assertivas Associadas às Crenças em Relação à Fala.....	97
4.1.1.1	Assertiva (b) “eu falo bem”	98
4.1.1.2	Assertiva (h) “o bom professor de Português fala sempre de acordo com as regras de gramática”	99
4.1.1.3	Assertiva (k) “a escola deve corrigir a fala dos alunos”	100
4.1.1.4	Assertiva (v) “só há um modo de falar corretamente: aprender o que a escola ensina”	101
4.1.1.5	Assertiva (e) “os adultos falam melhor que os jovens”	103
4.1.1.6	Assertiva (l) “as pessoas analfabetas falam errado”	105
4.1.1.7	Assertiva (p) “eu gosto de falar do mesmo jeito da minha família e dos meus amigos” e (q) “o meu jeito de falar é igual ao das pessoas com que convivo no lugar onde moro”	106

4.1.1.8	Assertiva (t) “em qualquer situação da vida, posso falar do mesmo jeito”	106
4.1.1.9	Assertiva (z) “o jeito de falar em São Paulo é bonito”	107
4.1.1.10	Assertiva (w) “há outras falas mais bonita que a de São Paulo. Exemplo: a de”	108
4.1.2	Assertivas Associadas às Crenças em Relação à Escrita	108
4.1.2.1	Assertiva (c) “eu escrevo bem”	109
4.1.2.2	Assertiva (f) “para escrever bem, é preciso ler muito”	110
4.1.2.3	Assertiva (u) “quem já aprendeu a ler já pode escrever qualquer tipo de texto”	111
4.1.2.4	Assertiva (d) “para escrever bem, basta conhecer as regras de ortografia”	112
4.1.2.5	Assertiva (s) “só a escola ensina a escrever bem”	113
4.1.2.6	Assertiva (m) “para escrever direito, deve-se aprender gramática”	114
4.1.3	Assertivas Associadas às Crenças em Relação à Fala e à Escrita	115
4.1.3.1	Assertiva (a) “a língua escrita é mais correta que a falada”	115
4.1.3.2	Assertiva (g) “para escrever bem, devo melhorar meu jeito de falar”	116
4.1.3.3	Assertiva (i) “a linguagem dos livros é sempre melhor e mais bonita do que meu modo de falar”	117
4.1.3.4	Assertiva (j) “para aprender a escrever, o aluno deve aprender a falar como seu professor de Português”	118
4.1.3.5	Assertiva (n) “a língua escrita é mais importante do que a falada”	120
4.1.3.6	Assertiva (o) “saber falar bem é tão importante quanto saber escrever bem”	121
4.1.3.7	Assertiva (r) “a língua escrita é mais complicada do que a língua falada”	122
4.1.3.8	Assertiva (x) “eu devo escrever do mesmo jeito que falo”	123
4.2	PRÉ-TESTE DE ATITUDES LINGUÍSTICAS	124
4.3	TESTE PRAGMÁTICO	134
4.3.1	Afirmativa (1) “a linguagem utilizada no texto 1 é melhor do que a utilizada no texto 2	134
4.3.2	Afirmativa (2) “a linguagem do texto 1 é igual à utilizada pelo meu professor de Português”	136
4.3.3	Afirmativa (3) “o assunto das duas mensagens é o mesmo”	137

4.3.4	Afirmativa (4) “a escrita da mensagem do texto 2 é mais bonita”.....	138
4.3.5	Afirmativa (5) “o estilo da linguagem (formal ou informal) tem relação com o assunto da mensagem”	139
4.3.6	Afirmativa (6) “o estilo da linguagem (formal ou informal) tem relação com o destinatário da mensagem”.....	140
4.3.7	Afirmativa (A) “eu uso mais a linguagem do texto”	140
4.3.8	Afirmativa (B) “eu acho mais bonita a linguagem do texto”.....	141
4.4	O CURSO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	143
4.5	PÓS-TESTE DE CRENÇAS E ATITUDES LINGUÍSTICAS.....	155
4.6	REAPLICAÇÃO DO PRÉ-TESTE DE CRENÇAS LINGUÍSTICAS: MUDANÇAS OBSERVÁVEIS	166
4.7	DISCUSSÃO DOS RESULTADOS: A INFLUÊNCIA DA ABORDAGEM DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA SOBRE SS CRENÇAS E AS ATITUDES, ATENUANDO A INSEGURANÇA E O PRECONCEITO LINGUÍSTICO.....	170
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	174
6	REFERÊNCIAS	178
7	APÊNDICES	186
7.1	APÊNDICE A – TRANSCRIÇÃO DE TRECHOS DA ENTREVISTA COM OS FALANTES I, II E III.....	187
7.2	APÊNDICE B –DOCUMENTOS DA COLETA DE DADOS.....	200

1 INTRODUÇÃO

“(…) a exclusão da palavra *opressão* não excluirá a opressão e (...) a repressão lexical (diga isto, não diga aquilo) é, ela também, uma forma de opressão.” (Tradução nossa)³

A variação linguística está correlacionada às diversidades sociais, culturais, regionais, históricas e individuais, isto porque a linguagem humana varia de acordo com os falantes que a utilizam e a representam. A variação é comum na fala de indivíduos, em diferentes situações de comunicação, pois estes adequam a língua à sua necessidade, entretanto, ainda há uma atitude negativa de desrespeito em relação a alguns falares regionais ou sociais considerados inferiores. Esses modos diferentes de falar a Língua Portuguesa dificilmente são discutidos ou apreciados, devido a uma cultura imposta, desde muitos anos, na qual apenas a utilização da norma culta é aceita, pois, além de frequentemente se aproximar da norma-padrão, ela representa o *status* superior dos níveis socioeconômicos.

A heterogeneidade linguística, no entanto, ainda é pouco considerada, devido a diversos fatores, dentre os quais vale destacar o despreparo da maioria dos profissionais e à carência de instrumentos didáticos que tratam especialmente desse tema. Dessa forma, são válidos os estudos sobre Crenças e Atitudes Linguísticas, pois ajudam a revelar o julgamento dos indivíduos sobre sua língua, inclusive sobre as variedades da língua.

O presente trabalho objetiva investigar as crenças e atitudes linguísticas dos alunos do Ensino Superior de uma Universidade Estadual do Paraná, a partir da análise de testes de crenças e atitudes. Diante disso, o objetivo geral é subdividido em quatro objetivos específicos: (i) compreender o processo de manifestação das crenças linguísticas dos alunos quanto à linguagem do outro e à deles; (ii) observar diferentes formas de atitudes relacionadas à variedade linguística (rural, rurbana e urbana), atentando ao preconceito linguístico; (iii) averiguar o julgamento dos alunos sobre as variedades linguísticas da língua escrita; e (iv)

³ «(...) la suppression du mot *oppression* ne supprimera pas l’oppression et (...) la répression lexicale (dites ceci, ne dites pas cela) est, elle-aussi, une forme d’oppression. » Louis-Jean Calvet.

promover a possível mudança de atitude dos informantes, a partir de uma abordagem diferenciada da língua, por meio do curso de Língua Portuguesa ofertado aos informantes. É preciso considerar que essa mudança de atitude é uma ação necessária para promover o respeito à heterogeneidade da língua e minimizar o nível do preconceito linguístico nesse grupo de indivíduos.

Para realizar essas investigações, foram aplicados teste de crenças e atitudes linguísticas a respeito da fala e da escrita, a fim de detectar a opinião dos alunos e refletir sobre a metodologia utilizada na abordagem da heterogeneidade linguística na escola. Assim, este trabalho se justifica pela busca da diminuição da discriminação linguística, visando atingir uma atitude linguística positiva com relação à heterogeneidade. Dessa forma, a diminuição da discriminação linguística depende, sobretudo, de um tratamento diferenciado da língua em uso, como poderá ser observado mais à frente na descrição do curso ofertado aos informantes.

Esta tese está alicerçada nas discussões a respeito das crenças e atitudes linguísticas e também sobre a abordagem da variação linguística em contexto escolar. A Sociolinguística contribui com as pesquisas de crenças e atitudes, principalmente com Labov (2008[1972]), Gómez Molina (1998) e Moreno-Fernández (2009[1998]), cujos trabalhos apresentam um enfoque diferente daquele dado pela Psicologia Social, pois a Sociolinguística tem a tarefa de investigar os diferentes usos linguísticos e, também, as crenças dos indivíduos a respeito de sua fala e do comportamento linguístico de outros falantes. Moreno-Fernández (2009[1998]) aponta a importância destes estudos, mesmo desconhecendo ainda alguns aspectos sobre a natureza das atitudes linguísticas e suas repercussões na Sociolinguística.

Considerando que este trabalho investiga as crenças e atitudes dos alunos a respeito da heterogeneidade linguística, é preciso ressaltar, como referencial teórico, também o tema da variação linguística, seus tipos (estilística, geográfica, social, histórica) e sua relação com a norma linguística. Considerando ainda que investiga a opinião dos alunos sobre a abordagem da variação linguística em sala de aula, é necessário tratar da Sociolinguística Educacional, ou seja, trabalhos direcionados ao estudo da abordagem da variação linguística no ensino da língua, tais como: o analfabetismo e a precariedade da instrução escolar sobre o multilinguismo - (BORTONI-RICARDO, 2005); o preconceito linguístico - (BAGNO, 2006); o prestígio do português culto predominante nas escolas - (CASTILHO,

2002), (BORTONI-RICARDO, 2005), (BAGNO, 2007), (FARACO, 2008); a conscientização dos alunos sobre os diferentes modos de falar o Português - (FARACO, 2002 e 2008).

Além disso, são fundamentais para esta tese, as investigações sobre as crenças e atitudes a respeito da variação linguística ou de sua abordagem nas instituições escolares, tais como: as atitudes linguísticas de alunos da escola pública (CYRANKA, 2014), as crenças e atitudes linguísticas de alunos do Ensino Fundamental (MARQUES; ALMEIDA BARONAS, 2015), as crenças e atitudes linguísticas de alunos do curso de Letras (SILVA; BOTASSINI, 2015) e as crenças e atitudes de professores da rede pública (SEMCZUK, 2016); essas pesquisas avaliam a opinião dos informantes como forma de detectar a existência de atitudes negativas com relação à língua materna, que poderiam conduzir, influenciar ou manter o preconceito linguístico na comunidade de fala. O árduo empenho da Sociolinguística Educacional revela um trabalho voltado para uma pedagogia sociolinguisticamente humanizadora, capaz de reconhecer a heterogeneidade linguística e apresentá-la aos alunos, usuários do Português, não apenas em contexto educacional, por isso a necessidade de abordar, além das variedades prestigiadas, as estigmatizadas também, esclarecendo o prestígio associado às normas padrão e culta.

Este trabalho está dividido em cinco capítulos, sendo eles: **1. Introdução, 2. Pedagogia da variação linguística: fundamentação teórica, 3. Procedimentos metodológicos, 4. Análise e discussão dos dados e 5. Considerações finais.**

Na **Introdução**, a pesquisa que deu origem à tese, de maneira geral, é apresentada ao leitor, com a finalidade de demonstrar a importância e a necessidade desse tipo de pesquisa para novos rumos do ensino da Língua Portuguesa.

Em seguida, o segundo capítulo abrange quatro assuntos relevantes: **gramáticas e seus usos, normas linguísticas, Sociolinguística Educacional, crenças e atitudes linguísticas e preconceito linguístico.**

Compreender o conceito, os tipos e os usos das **gramáticas**, sobretudo da gramática normativa, são essenciais para este trabalho, visto que o tratamento apenas da gramática normativa no ensino da Língua Portuguesa ainda reforça alguns mitos, como o de que o usuário da língua não a conhece, por não dominar essa variedade – a norma culta baseada na norma-padrão prescrita pela

gramática tradicional. O termo “**normas linguísticas**” é válido para este trabalho, pois está vinculado à heterogeneidade linguística, que foi o objeto avaliado pelos informantes desta tese. Da mesma forma, o conhecimento da **Sociolinguística Educacional** é basal, visto que, além de salientar a diversidade nos falares do português brasileiro, também revisa a situação atual do ensino da Língua Portuguesa no Brasil e aponta novos rumos necessários à valorização da língua e de seu usuário. Em seguida, o tema **crenças e atitudes**, que tem sua origem na Psicologia Social, mas se estende aos estudos da linguagem, é o centro desta tese, uma vez que constitui o objetivo e a base metodológica deste trabalho. A partir da crença é possível entender a construção de um julgamento, ou seja, uma atitude positiva ou negativa sobre um objeto. Por fim, mas não menos importante, é apresentado o estudo do **preconceito** e, por conseguinte, do **preconceito linguístico**, isso porque a compreensão desse preconceito é fundamental para identificar, na análise dos dados coletados, nos julgamentos demonstrados, as crenças e as atitudes relacionadas à Língua Portuguesa.

No capítulo 3, **Procedimentos metodológicos**, expõe-se como os dados da pesquisa que precede este estudo foram coletados. Os seguintes passos foram realizados: (i) elaboração dos testes de crenças e atitudes linguísticas, bem como do curso de Língua Portuguesa baseado na Pedagogia da Variação Linguística; (ii) averiguação, por meio de testes, das crenças e atitudes linguísticas de alunos do ensino superior, a respeito da heterogeneidade da Língua Portuguesa e seu uso pelos falantes; (iii) aplicação dos testes ao grupo de informantes, do curso de Língua Portuguesa, com base em atividades que tratam de concepção de linguagem, variação e mudança linguística, norma linguística, adequação linguística, estigma e prestígio linguístico, preconceito linguístico; e (iv) verificação, por meio de novos testes, dos resultados da discussão e da abordagem da variação linguística, a fim de comprovar a hipótese de que o preconceito linguístico ou as atitudes negativas podem ser atenuados com a realização de um trabalho de conscientização sobre a Sociolinguística Educacional.

No quarto capítulo, **Análise e Discussão dos Dados**, são apresentados os resultados obtidos com a aplicação dos três testes de crenças e atitudes linguísticas. Em seguida, são relatados os acontecimentos do curso de Língua Portuguesa ministrado aos alunos do PIBID, informantes da pesquisa que subsidiou esta tese. Esse capítulo também aponta os resultados do pós-teste de

crenças e atitudes linguísticas e da reaplicação do pré-teste de crenças linguísticas, os quais foram aplicados ao final do curso, a fim de compreender a influência do curso sobre os informantes, tanto quanto às relações e aos sentimentos que eles deixaram transparecer sobre o tema da heterogeneidade linguística e sua abordagem no ensino da língua materna. As análises e discussões dos dados coletados são parte essencial desta tese, com a finalidade de demonstrar as crenças e as atitudes linguísticas dos alunos do Ensino Superior a respeito da heterogeneidade linguística e sua abordagem em sala de aula.

O quinto capítulo, **Considerações Finais**, expõe as reflexões desta tese a respeito da abordagem da heterogeneidade linguística no ensino da Língua Portuguesa, destacando sua relevância ao ensino e à construção de crenças positivas sobre a língua, a fim de desmistificar preconceitos linguísticos.

2 PEDAGOGIA DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

“A consciência, no entanto, não é o único fator determinante da competência sociolinguística; existem outros igualmente importantes, como as atitudes e as crenças que as motivam.”
(Tradução nossa)⁴

Faraco (2015, p. 61) expõe alguns questionamentos a respeito do uso de nossa língua, indagando sobre a diferença de tratamento dado à língua falada em comparação à norma-padrão ditada pela gramática com base lusitana. Tais questionamentos também são pertinentes para este estudo: “por que temos que ensinar essa língua sem vida? Por que temos de ensinar fenômenos distantes da nossa realidade linguística? Por que este conflito entre nosso modo de falar a língua e o rol de regras gramaticais? Por que desperdiçamos e debilitamos o talento dos nossos alunos?”. A partir dos poemas de Manuel Bandeira *Poética* e *Evolução do Recife*, o pesquisador sugere que ainda se ensina a norma-padrão, porque a sociedade é purista e utiliza a sintaxe lusitana. O autor retoma as batalhas em torno da língua utilizada no Brasil, no século XIX: de um lado “o ideário romântico”, que pretendia abrigar a norma culta escrita e de outro “o purismo conservador” pregando a sintaxe lusitana. Saiu vitorioso o purismo conservador, como é possível verificar a partir dos manuais didáticos que até hoje se pautam, em boa parte de seus capítulos, em ditar aos alunos regras gramaticais do bom uso da língua. Essa tradição purista e conservadora pode ser observada nos compêndios *Gramática Elementar da Língua Portuguesa*, de Manuel Said Ali, *Grammatica Expositiva – Curso Elementar*, de Eduardo Carlos Pereira, *Gramática Normativa da Língua Portuguesa*, de Carlos Henrique de Rocha Lima e a *Nova Gramática do Português Contemporâneo*, de Celso Ferreira da Cunha e Luís Filipe Lindley Cintra, servindo de base para os novos manuais didáticos.

A fim de demonstrar a influência exercida pelos pensamentos puristas e normativos no ensino da Língua Portuguesa, Faraco (2015) destaca o

⁴ “La conciencia, sin embargo, no es el único factor determinante de la competencia sociolingüística; existen otros igualmente importantes, como las actitudes y las creencias que las motivan.” Humberto López Morales.

discurso de Joaquim Nabuco para o primeiro aniversário da Academia Brasileira de Letras, no qual fica evidente o pensamento purista da época, ao sugerir que os portugueses são os donos das fontes de nossa língua e a elas é preciso recorrer:

A raça portuguesa, como raça pura, tem maior resistência e guarda assim melhor o seu idioma; para essa uniformidade da língua escrita devemos tender. Devemos opor um embaraço à deformação que é mais rápida entre nós; devemos reconhecer que eles são os donos das fontes, que as nossas empobrecem mais depressa e que é preciso renová-las, indo a eles. A língua é um instrumento de ideias que pode e deve ter uma fixidez relativa. Nesse ponto tudo devemos empenhar para secundar o esforço e acompanhar os trabalhos dos que se consagrarem em Portugal à pureza do nosso idioma, a conservar as formas genuínas, características, lapidárias, da sua grande época... Nesse sentido, nunca virá o dia em que Herculano ou Garrett e os seus sucessores deixem de ter toda a vassalagem brasileira (*apud* FARACO, 2015, p. 62 - 63).

Essa visão purista que luta para manter uma língua regida pela norma do país “além-mar” contribuiu severamente para criar um fenômeno de dualidade linguística presente até os dias atuais: norma-padrão (um ideal purista) e a norma culta (utilizada pelos mais letrados). Essa dualidade representativa de nosso percurso histórico, de acordo com o autor, conduz os gramaticistas a resistir às características linguísticas da norma utilizada no Brasil e a adotar a norma importada de Portugal.

Para ampliar os conflitos existentes na Língua Portuguesa do Brasil, há também que considerar a realidade sociolinguística de um Português culto em contraponto com o Português popular, conflito que reflete uma acirrada divisão econômica, social e cultural. No entanto, para melhorar o nível de aprendizagem, não é mais possível continuar ignorando essa realidade linguística:

Uma das práticas pedagógicas indispensáveis para o ensino/aprendizagem da expressão culta é precisamente despertar a consciência dos alunos para a variação linguística, a fim de que eles percebam os pontos críticos que distanciam a variedade que aprenderam em casa das variedades cultas, e possam trabalhar sistematicamente, ao longo da escolaridade básica, para dominar estas últimas (FARACO, 2015, p. 69).

De acordo com a Pedagogia da Variação Linguística, cabe ao professor reconhecer, na linguagem, um instrumento de libertação e ampliar a

competência linguística dos alunos (CYRANKA, 2015). Dessa forma, o professor deve conduzir o aluno a reconhecer sua própria linguagem, sem negá-la, proporcionando uma abordagem linguística que mantenha a noção da língua como um conjunto de variedades representadas por alguns exemplos não apenas nas variedades de prestígio, mas também na variedade popular, visto que o essencial é compreender e utilizar a linguagem adequada à situação de comunicação, tanto na fala quanto na escrita.

2.1 GRAMÁTICAS E SEUS USOS

A gramática tem sua origem em estudos filosóficos e literários, mas, após sua evolução para uma área de pesquisa científica, ela passa a se dedicar à prescrição ou à descrição da língua. O caráter prescritivo das gramáticas pode ser observado em definições do termo bem como pela abordagem de determinadas gramáticas que apresentam as regras para o uso da língua. Enquanto que o caráter descritivo pode ser encontrado nas gramáticas que apresentam os diferentes enunciados produzidos em uma língua, descrevendo-os considerando uma ordem hierárquica dos elementos encontrados. A seguir, apresenta-se algumas definições de gramática por meio de conceitos de pesquisadores dessa área.

Houaiss e Villar (2009) definem **gramática** como “conjunto de prescrições e regras que determinam o uso considerado correto da língua escrita e falada”. Vale ressaltar que, nessa entrada, o dicionário remete à gramática normativa ao explicitar que a gramática prescreve a variedade culta (ou o uso considerado correto), desconsiderando outras gramáticas possíveis. Entretanto, o mesmo dicionário traz na etimologia da palavra **gramática** a explicação: “a ciência ou a arte de ler e escrever”, sem relacionar o termo gramática apenas à gramática normativa.

É preciso destacar que a gramática normativa é amplamente reconhecida, no entanto, além desta gramática, existem também as gramáticas descritiva, de uso, funcional, gerativa, entre outras.

A gramática normativa está ligada ao conceito de ensino tradicional e com base nas regras do “bom uso” da língua. Justamente por esse conceito de gramática ser o mais difundido, os manuais gramaticais ainda causam pavor àqueles que precisam utilizá-los, pois possuem dificuldade em dominar todas as prescrições

ali contidas, fato que os conduzem a acreditar que não dominam a língua que utilizam.

Chervel (1973), ao discorrer a respeito do papel da gramática tradicional e da ortografia no ensino, afirma que a gramática tradicional é uma codificação *a posteriori* dos usos linguísticos e o ensino dessa gramática na escola se justifica apenas pela necessidade de ensinar a ortografia. No entanto, segundo o autor, essa não é a realidade, pois a gramática tradicional retoma, ao menos, mais duas funções no universo cultural:

Ela é a conservadora do bom uso e a esse título ela sempre atrasa mais ou menos em seu tempo. Ela faz também o papel de “gramática geral” funcionando como uma ponte entre a língua nacional e as outras grandes línguas de cultura (europeias é claro), antigas ou modernas: se o modo optativo e a declinação do nome desapareceram de nossos manuais, é difícil justificar a presença nas gramáticas tradicionais de noções de comparativo e de superlativo, de irreal e de potencial, entre outros.

Mas trata-se de funções secundárias. Elas são sensíveis apenas às variantes mais nobres, mais refinadas, da gramática tradicional, manuais para alunos do 4º e do 3º, obras para estudantes e para o grande público. Esse conjunto de doutrina, esta vulgata, que constitui a gramática tradicional dá lugar a outro tipo de produção, mais rude, mais elementar, as gramáticas escolares de ensino do primeiro grau e aquelas do tipo III de ensino do segundo grau. É lá e apenas lá que se pode compreender em sua pureza a função essencial da gramática tradicional, pois é lá que são postos os conceitos, as regras e os processos fundamentais (Tradução nossa).⁵

Como se observa, o autor sugere que a gramática tradicional tem por função conservar o “bom uso” da língua e cabe à gramática tradicional escolar prescrevê-lo.

Após apresentar alguns usos da língua francesa que não são

⁵ Elle est le conservatoire du bon usage, et à ce titre elle retarde toujours plus ou moins sur son temps. Elle joue aussi le rôle de « grammaire générale » fonctionnant comme un pont jeté entre la langue nationale et les autres grandes langues de culture (européennes bien entendu), anciennes ou modernes : si l'optatif et la déclinaison du nom ont disparu de nos manuels, il est difficile de justifier autrement la présence dans la GT des notions de comparatif et de superlatif, d'irréel et de potentiel, et bien d'autres.

Mais il s'agit là de fonctions secondes. Elles ne sont sensibles que dans les variantes les plus nobles, les plus raffinées, de la GT, manuels pour élèves de 4^e et 3^e, ouvrages pour étudiants et pour le grand public. Ce corps de doctrine, cette vulgate, que constitue la GT donne lieu à un autre type de productions, plus frustes, plus élémentaires, les grammaires scolaires de l'enseignement du premier degré et celles du type III de l'enseignement du second degré. C'est là et là seulement qu'on peut saisir dans sa pureté la fonction essentielle de la GT, car c'est là que sont mis en place les concepts, les règles et les procédures fondamentaux. (CHERVEL, 1973, p. 87).

contemplados na gramática tradicional, o autor reflete sobre uma gramática tradicional com duas faces: do lado da tradição, essa gramática é a ciência da língua oral e escrita, enquanto que, do lado da Linguística Moderna, ela é um conjunto de doutrina ultrapassado, inadequado às necessidades escolares. No entanto, o autor ressalva que essa gramática é um aparelho teórico, com pretensões e possibilidades limitadas, mas que serve de auxiliar pedagógico na aquisição da ortografia gramatical. O autor finaliza seu artigo ressaltando a resistência da gramática a todas as inovações. Segundo ele, a linguística moderna já está atualmente presente nas escolas e se tem com isso bons resultados. No entanto, o autor indica que o ensino com base na linguística moderna não suplantará o ensino guiado pela gramática tradicional ainda presente nas escolas, posto que é com base na resistência da instituição escolar e não com base na doutrina que se escolhe que se funda a resistência da gramática tradicional à todas as inovações no ensino. Vale ressaltar que no Brasil, assim como na França, esse tipo de resistência da gramática tradicional também é encontrado nas instituições escolares.

Padley (1983) apresenta a mesma linha de raciocínio, pois aponta dois aspectos da gramática normativa, de um lado os usos recomendados e de outro o modelo normativo que determina as escolhas do falante:

O caráter normativo de uma tradição gramatical que se prolonga até nossos dias, com sua prescrição mais ou menos rígida de normas a seguir, sobretudo a partir da segunda metade do século XVII, é um lugar-comum da história da linguística. A noção de norma nesta tradição, entretanto, tem um duplo aspecto. Além do uso falado ou escrito recomendado, trata-se de uma norma teórica, do modelo de descrição que impera num dado momento, norma que, em ampla medida, determina os elementos da língua que se escolherá por em relevo ou mesmo inventar (PADLEY, 2011, p. 53).⁶

A partir de estudos linguísticos, as gramáticas foram adquirindo novas finalidades, funções e abordagens da língua. Bechara (2009) aponta dois

⁶ Le caractère normatif d'une tradition grammaticale qui se poursuit jusqu'à nos jours, avec sa prescription plus ou moins rigide de normes à suivre, surtout à partir de la seconde moitié du XVIIe siècle, est un lieu commun de l'histoire de la linguistique. La notion de norme dans cette tradition a cependant un double aspect. En plus de l'usage parlé ou écrit recommandé, il s'agit d'une norme théorique, du modèle de description grammaticale qui règne à un moment donné, norme qui, dans une large mesure, détermine les éléments de la langue qu'on choisira de mettre en relief, ou même parfois d'inventer. (PADLEY, 1983).

tipos de gramática que não podem ser confundidas, a descritiva e a normativa. Para o autor, a gramática descritiva registra e descreve os usos de uma língua a partir dos aspectos fonético-fonológico, morfossintático e lexical. Esta gramática se adequa a várias formas, de acordo com a metodologia utilizada em sua confecção, como o pesquisador enumera: “estrutural, funcional, estrutural e funcional, contrastiva, distribucional, gerativa, transformacional, estratificacional, de dependências, de valências, de usos, etc” (BECHARA, 2009, p. 52). Diferentemente dessas, segundo o autor, a gramática normativa apresenta os modelos da exemplaridade idiomática, necessários em determinadas circunstâncias do convívio social. De fato, essa gramática tem por finalidade instruir como se deve falar e escrever, pautada no uso e na autoridade de “escritores corretos”, bem como dos “gramáticos e dicionaristas esclarecidos”. Dessa forma, compreende-se que essa gramática apresenta aos seus leitores a norma-padrão, termo também abordado nesta tese.

Castilho (2010) parte de quatro blocos de teorias linguísticas para apresentar os conceitos de gramáticas: (i) descritiva, (ii) funcionalista, (iii) histórica e (iv) prescritiva.

De acordo com o autor, na gramática descritiva, a língua é considerada um conjunto de produtos (sons e sinais gráficos) estruturados, vista como um enunciado. Ela interpreta a língua como uma estrutura homogênea de signos e distribui os signos em ordem hierárquica (fonológica, morfológica e gramatical). Para esta gramática, o enunciado é considerado um produto acabado, resultado da interação entre os interlocutores. A gramática descritiva é composta de regras explícitas que devem dar conta dos elementos dos níveis hierárquicos, possuindo três postulados: (i) a língua enquanto substância é um conjunto ordenado de itens que estabelecem entre eles relações linguísticas e desempenham funções linguísticas indetectáveis devido a diferenças entre eles; (ii) a língua enquanto forma, estrutura ou padrão, é um conjunto de unidades distribuídas em níveis hierárquicos; (iii) a realização dessas unidades no enunciado depende da variação do uso, que está correlacionado aos fatores linguísticos e extralinguísticos. A gramática descritiva vai tratar, portanto, da regularidade presente na língua, tanto no nível da estrutura, quanto no nível do uso (dependendo das escolhas do falante). As unidades descritas nesta gramática são o fonema, a sílaba, o morfema, a palavra, o sintagma e a sentença.

A gramática funcionalista, como explicita Castilho (2010), abarca a

língua como um conjunto de processos estruturantes. O autor se baseia em Humboldt, tanto para mencionar que a língua é dinâmica, pois compreende uma atividade, uma produção, quanto para destacar que a língua precisa permitir ao usuário construir uma opinião. Dessa forma, a linguagem é usada para elaborar e construir o pensamento. Devido à complexidade do sistema linguístico (por combinar estabilidade e caos), a língua só pode ser definida pelas relações estabelecidas entre os componentes do sistema linguístico. O pesquisador aponta como postulados da gramática multissistêmica funcionalista-cognitivista: (i) a língua se fundamenta num aparato cognitivo; (ii) a língua é uma competência comunicativa; (iii) as estruturas linguísticas não são objetos autônomos; (iv) as estruturas linguísticas são multissistêmicas; (v) a língua é pancrônica (explicação do uso linguístico); (vi) um dispositivo sociocognitivo ordena os sistemas linguísticos.

A terceira gramática apresentada pelo autor é a histórica, nela a língua é um conjunto de produtos e de processos em mudança. No século XIX, surgiu a Linguística Histórica, estudando a mudança linguística e, junto com ela, nesse período, também surgiram as teorias do Comparativismo (com o método histórico-comparativo), do Neogramaticismo (com a centralidade na fonética), do Estruturalismo (com a centralidade na fonologia), do Gerativismo (com a centralidade na sintaxe), o Variacionismo (com o funcionalismo e a centralidade nos usos).

A última gramática retratada por Castilho (2010) é a prescritiva, ou normativa, ou escolar. Na perspectiva desta gramática, a língua é um conjunto de “usos bons”. Dessa forma, ela se ocupa apenas da variedade culta da língua. Assim a sociedade restringe o estudo da língua ao estudo da variedade culta, desprestigiando a popular, com respaldo no Estado (bem como nas escolas) que privilegia essa gramática. Segundo o autor, privilegiar apenas a norma culta pode produzir consequências políticas, como o preconceito linguístico. Para evitar a discriminação das variedades, o autor propõe que a variedade padrão culta seja posta em uma perspectiva científica e tratada igualmente a outras.

A saber das existências de diferentes tipos de gramática, convém também questionar a respeito da coexistência desses modos de compreender a gramática em um mesma abordagem no ensino da Língua Portuguesa nas escolas, ou seja, questionar, por exemplo, a respeito da validade de um ensino que considere a gramática prescritiva bem como a gramática descritiva.

A fim de justificar que o ensino pautado na gramática normativa não é mais suficiente, Callou (2016) retrata o conceito de gramática como ambíguo e equivalente às características de uma língua apresentadas por regras e princípios, ou seja, um modelo que dificilmente é dominado pelos falantes.

Vieira e Brandão (2016) propõem uma abordagem gramatical nas escolas que vá além da gramática normativa e considere a heterogeneidade linguística, realidade da sala de aula:

Já é possível enfrentar o grande desafio que se impôs quando uma grande massa de brasileiros trouxe às escolas seus falares, suas gramáticas particulares. Ao se expor uma diversidade linguística que, no ambiente escolar e nos livros didáticos, se fingia não existir, se tornou urgente uma mudança radical nas práticas descritivas e pedagógicas (VIEIRA; BRANDÃO, 2016, p. 9).

Barbosa (2016) reflete sobre a complexidade do ensino da Língua Portuguesa, que é muito mais do que mostrar o certo e o errado, pois o aluno deve compreender como esta língua funciona e funcionou, e produzir textos orais e escritos diversos. O autor reconhece que as metodologias para ensinar a Língua Portuguesa na escola são variadas, portanto apresenta uma abordagem possível dentre elas, a partir do reconhecimento dos três saberes linguísticos que estão presentes em sala de aula.

O primeiro é o saber linguístico da norma vernácula de uso do falante, ou seja, a consciência de que existe um uso linguístico compartilhado pela comunidade. O conhecimento do indivíduo sobre esse uso linguístico, colabora com a construção da identidade cultural de grupo. O uso reconhecido pelo grupo é a norma tida como padrão para esses usuários, que pode ou não coincidir com a norma-padrão apresentada na escola.

O segundo, o saber linguístico descritivo/prescritivo, é o saber da gramática tradicional, que classifica as palavras em categorias descritivas (verbo, pronome, preposição, etc). Toda variante que escape dessas categorias prescritas nas gramáticas tradicionais é considerada errada, porque as variantes eleitas para o uso formal são elegidas com base em regras artificiais. Dessa forma, observa-se um distanciamento entre o uso artificial e o uso natural do falante.

O terceiro, o saber linguístico do professor, é aquele que ele recebeu em sua formação e utiliza em sala de aula. Considerando que o professor

deve conduzir o aluno a refletir sobre o uso linguístico sem desprestigiar qualquer variedade, ele deve ser um pesquisador dos novos problemas não resolvidos pela gramática tradicional, refletindo e interrelacionando a realidade linguística dos falantes, a tradição gramatical e as pesquisas linguísticas.

Como se verifica, a heterogeneidade linguística presente na Língua Portuguesa permite que se estabeleçam diversas modalidades de gramáticas, justamente porque a língua possui diversas normas a serem descritas ou prescritas. Para compreender melhor essa relação, faz-se necessária também a compreensão do termo “norma” para a Linguística.

2.2 NORMAS LINGUÍSTICAS

Naro e Scherre (2007), tratando da origem do português brasileiro, ressaltam que o português do Brasil não é idêntico ao utilizado em Portugal, visto que essas duas variedades destoam em aspectos gramaticais, fonológicos e de vocabulário, justamente porque o português brasileiro, em sua origem, teve outras motivações, não apenas a língua vinda de Portugal. Conviviam, no Brasil Colônia, falantes autóctones, europeus, americanos e africanos, e todas as línguas desses falantes juntas reforçaram para produzir o português popular brasileiro. A partir do século XVIII, a Língua Portuguesa começa a ser a mais utilizada pelos brasileiros até chegar à situação atual de seu predomínio maciço, mesmo entre populações sem ascendência lusitana.

Os autores sugerem uma descrição geral do desenvolvimento do português popular do Brasil:

- 1) A língua portuguesa falada em Portugal antes da colonização do Brasil já possuía uma deriva secular que a impulsionava ao longo de um vetor de desenvolvimento.
- 2) No Brasil, este vetor se encontrou com outras forças que reforçavam e expandiam a direção original.
- 3) No início, uma dessas forças era a pidginização, que exercia uma influência sobre o português através da língua geral tupi e da “língua de preto” europeia, revivificada no Brasil originalmente para uso com os ameríndios.
- 4) Ao longo de toda a história do Brasil, o processo de aprendizado do português como segunda língua teve seus efeitos documentados parcialmente.

- 5) Se existiu uma verdadeira língua crioula, caracterizada como sendo de “léxico português e gramática africana”, ela cedo se evaporou sem deixar rastros na documentação. Sua possível influência no desenvolvimento do português do Brasil seria indistinguível da de outros eventuais pidgins ou crioulos de base não europeia. (NARO; SCHERRE, 2007, p. 47).

A Língua Portuguesa utilizada atualmente no Brasil, além de ter passado por esse desenvolvimento em sua origem, ao longo do tempo, sofreu influências de diversas etnias que migraram para esse país. Evidentemente, o efeito sobre a língua foi diferente em cada região, resultando em uma língua heterogênea, como tantas outras línguas que também constituem diferentes variedades, devido à sua constituição histórica, como o inglês americano⁷ e o francês como língua oficial no Haiti⁸.

A heterogeneidade, sempre presente na língua, conduz à necessidade de encontrar uma norma-padrão para facilitar a comunicação entre as pessoas – a língua comum. Essa necessidade de produzir uma norma-padrão já foi observada em outras línguas, muito tempo antes, por exemplo, com o grego, pois os falantes dessa língua queriam normatizá-la para compreendê-la e fazer dela um ponto crucial para diferenciá-los dos bárbaros, ou seja, dos estrangeiros que não conhecem a língua deles.

Em primeiro lugar, a unidade se funda em oposição aos bárbaros: a língua está além dos dialetos, os gregos se compreendem entre si. O falar grego, τὸ ἑλληνίζειν (15), é comum a todas as cidades : o grego é compreensível a todos os gregos, e diferente das línguas dos bárbaros (16). (CASEVITZ ; CHARPIN, 2011, p. 28.)⁹

Observa-se que essa variedade presente na língua precisa de uma classificação. Desde a época helenística, os gregos sentiram necessidade de desenvolver uma norma gramatical para a língua. Desde os estudos gregos, observa-se duas tendências que se opõem: de um lado, a norma de uma língua correta que eles deveriam observar, descrever, conservar e ensinar nas escolas; de

⁷ Ver Labov (2008[1972]).

⁸ Ver Metellus (1990).

⁹ En premier lieu, l'unité se fonde sur l'opposition aux Barbares: la langue est au-delà des dialectes, les Grecs se comprennent entre eux. Le parler grec, τὸ ἑλληνίζειν (15), est commun à toutes les cités: le grec est compréhensible à tous les Grecs, et différent des langues des Barbares(16). (CASEVITZ ; CHARPIN, 1983).

outro lado, a evolução da língua falada, simplificadora e unificadora. Segundo Casevitz e Charpin (1983), é a partir dessas duas tendências que se origina a separação entre língua falada e língua escrita.

Esses autores apontam também que a gramática normativa originária da tradição dos sofistas e filósofos, da época helenística e romana, possui duplo sentido, posto que ela era usada para descrever a língua (incluindo sua diversidade) tanto quanto para ensinar as regras e correções linguísticas, com base numa língua num certo estado de pureza – como a dos escritores dessa época.

A necessidade de desenvolver uma norma gramatical se fez presente também em nossa língua e também evidenciou as diferenças entre a língua escrita e a língua falada. Vale ressaltar que a norma gramatical, helenística e romana, tanto descreve os usos linguísticos, quanto ensina a correção linguística. Já a norma gramatical grega, desejosa de uma unidade linguística, busca pelo estado de pureza da língua.

Segundo Casevitz e Charpin (1983), a norma, durante a antiguidade, decidia a gramaticalidade das frases e a ordem dos morfemas. Ela era responsável ainda por indicar a hierarquia das palavras dentro da língua.

Alain Rey, a respeito dos usos, julgamentos e prescrições linguísticas, discorreu principalmente sobre o conceito de norma, caracterizando-o como um lugar vazio, conceitualizado de forma confusa e funcionalmente ambígua. Assim, o autor busca definir o termo por meio da lexicologia, a partir de dois conceitos: (1) relativo à observação, a uma situação objetiva e estatística; e (2) relacionado à elaboração de um sistema de valores, ou seja, um conjunto de interações subjetivas.

A mesma palavra, utilizada sem precaução, corresponde ao mesmo tempo à ideia de média, de frequência, de tendência geralmente e habitualmente realizada, e à de conformidade a uma regra, de juízo de valor, de finalidade designada. A morfologia francesa realiza esta oposição semântica pelos adjetivos normal e normatif, mas o nosso [francês] léxico, como muitos outros, apoia a confusão na polissemia análoga das palavras lei e regra. (REY, 2011, p. 114).¹⁰

¹⁰ Le même mot, utilisé sans précaution, correspond à la fois à l'idée de moyenne, de fréquence, de tendance généralement et habituellement réalisée, et à celle de conformité à une règle, de jugement de valeur, de finalité assignée. La morphologie française réalise cette opposition sémantique par les adjectifs normal et normatif, mais notre lexique, comme bien d'autres, appuie la confusion sur la polysémie analogue des mots loi et règle. (REY, 1972, p. 5).

Considerando então esses dois conceitos, há a lei, que é aquilo que deve ser obedecido, como também a norma, a qual deve ser realizada. Se a norma é aquilo que é realizado, ela está ligada, portanto, ao conceito de uso – ou “*bon usage*”.

A atitude hipócrita do poder quando se abriga por trás da “vontade de todos”, vontade que ele suscita, planifica e interpreta, é um dado permanente da política. A mesma atitude se observa entre os puristas, quando pretendem encarnar a vontade de uma instância social (como a “índole do idioma”) na qual se encontra o “*bon usage*”, e se saúdam como os bons falantes. (REY, 2011, p. 118).¹¹.

A norma, de acordo com o autor, é composta de elementos, formas, que podem ocasionar diversas realizações e cada realização global do esquema (escrita, fala ou variedades) é uma “língua” diferente. O autor utilizou o termo “língua” dando a ele o significado atribuído atualmente ao conceito de “norma”, pois se considera que a língua pode apresentar diversas normas.

Alain Rey aborda o conceito de norma objetiva, a partir da definição cunhada por Hjelmslev e por Coseriu, segundo a qual a norma objetiva é aquela que o falante deve utilizar e, sobretudo, é algo que deve ser seguido, visto que, para concebê-la, foram necessários séculos de elaboração e aprimoramento:

Para o falante-ouvinte em seu grupo social, a língua não é sequer concebida como um código de comunicação: ela é antes de tudo uma “norma” imperativa, um “uso estabelecido” pela sociedade e que convém seguir. A noção de uso corresponde à consciência da socialidade e dá acesso à apreensão intuitiva do processo comunicativo, notadamente pela percepção dos desvios. (REY, 2011, p. 122).¹²

A atitude do falante com relação ao uso da língua é baseada no juízo de valor construído pelo próprio falante, mas, a partir do meio social em que ele vive,

¹¹ L`attitude hypocrite du pouvoir lorsqu`il s`abrite derrière la « volonté de tous », volonté qu`il suscite, aménage et interprète, est une donnée permanente de la politique. La même attitude s`observe chez les puristes, quand ils prétendent incarner la volonté d`une instance sociale (tel le « génie de la langue ») en laquelle se retrouve le « bon usage », et se saluent les bons locuteurs. (REY, 1972, p. 8).

¹² Chez le locuteur-auditeur dans son groupe social, la langue n`est pas même conçue comme un code de communication ; elle est d`abord une « norme » impérative, un « usage établi » par la société et qu`il convient de suivre. La notion d`usage correspond à la conscience de la socialité et donne accès à la saisie intuitive du procès communicatif, notamment par la perception des écarts. (REY, 1972, p. 12).

além de ser baseada também na aceitação da coerção coletiva imposta a ele, a qual indica o “bom uso” a ser seguido. Vale ressaltar que nem sempre a atitude é consciente : « Bien entendu, ces attitudes évaluatives, fondement social des attitudes normatives, ne sont pas (ou pas toujours) des jugements de valeur conscients et élaborés ». (REY, 1972, p. 15)¹³. E essas atitudes avaliativas podem conduzir ao preconceito linguístico, assunto que será abordado nesta tese.

Coseriu (1987[1921]) tratou a norma como um produto linguístico, um discurso que pode ser observado e está presente nos níveis concreto e social de seu esquema. O autor considera a norma como o aspecto do falar que representa a tradição cultural e social. Isso se verifica quando o autor distingue norma de sistema, abordando a norma como aquilo que é imposto, por uma tradição, ao indivíduo:

Com efeito, vimos que o que se impõe ao falante não é o sistema (que “se lhe oferece”), mas a norma. Pois bem, o falante tem consciência do sistema, e o utiliza, e, por outro lado, conhece ou não conhece, obedece ou não obedece à norma, mesmo mantendo-se dentro das possibilidades do sistema. Mas a originalidade expressiva do indivíduo que não conhece ou não obedece à norma pode ser tomada como modelo por outro indivíduo, pode ser imitada e tornar-se, por conseguinte, norma. O indivíduo, pois, altera a norma, ficando dentro dos limites permitidos pelo sistema; mas a norma reflete o equilíbrio do sistema num determinado momento e alterando a norma, altera esse equilíbrio, até pender totalmente para um lado ou para o outro (COSERIU, 1987 [1921], p. 80).

Faraco (2008) comenta a proposta de Coseriu (1987 [1921]), afirmando que esse estudioso modifica a perspectiva saussureana dicotômica (langue/parole, sistema/fala), transformando-a em uma perspectiva tricotômica (sistema/norma/fala). Assim, a definição de norma elaborada por Coseriu (1987 [1921]) indica um olhar estruturalista de inspiração saussureana. A norma seria, dessa forma, “cada um dos diferentes modos sociais de realizar os grandes esquemas de relações do sistema” (FARACO, 2008, p. 34). Este autor também apresenta um esclarecimento sobre norma em relação ao ambiente escolar, definindo e distinguindo a norma-padrão e a norma culta. A norma-padrão é imposta ao indivíduo, contudo, o indivíduo pode alterar a norma, gerando outra que será também obedecida pelos integrantes da mesma comunidade de fala, levando em conta os aspectos social e cultural.

¹³ Obviamente, essas atitudes avaliativas, fundamento social das atitudes normativas, não são (ou não são sempre) juízos de valor conscientes e elaborados. (REY, 2011, p. 126).

Ao considerar a afirmação de Câmara Junior (1970) de que a gramática, desde a greco-latina, era normativa, entendida, sobretudo, como uma “arte de falar e escrever corretamente” (p. 15), é possível compreender que a norma-padrão da Língua Portuguesa seria uma maneira de escrever e falar nessa língua, adotando suas regras existentes, como as formas linguísticas consideradas culta por um grupo específico e, por isso, vista como padrão com o decorrer do tempo. Faraco (2008) também aborda esses conceitos a partir dos termos “norma culta” e “norma-padrão”. Castilho (2002) comenta a ideia de norma a partir de dois conceitos: amplo e estrito. De um lado, o conceito amplo da norma, ou seja, um fator de coesão social, visto que é próprio das comunidades linguísticas corrigir usos que retratam os desvios da norma e, por outro lado, o conceito estrito, em que a norma é compreendida pelos usos e as aspirações da classe social de prestígio, gerando assim o que o autor denomina de “regras do bom uso”. O primeiro conceito de norma aponta para a compreensão de que a língua serve como um elo social para os indivíduos.

A respeito da norma a partir do conceito estrito, Castilho (2002) distingue norma objetiva, norma subjetiva e norma prescritiva. A norma objetiva, explícita ou padrão real, é a linguagem usada pela classe social de prestígio, pela classe culta, escolarizada e é caracterizada como prestigiosa pela classe social a que está relacionada. Já a atitude dos falantes em relação à norma objetiva é nomeada pelo autor de norma subjetiva, implícita ou padrão ideal, ou seja, trata-se do que é esperado dizer em determinadas situações. Da combinação dessas normas (objetiva e subjetiva) resulta a norma prescritiva, a qual corresponde à indicação dos usos linguísticos da classe de prestígio, pois esses usos são tomados por mais adequados a cada situação e mais próximos do ideal de perfeição linguística. Dessa forma, o caráter unificador da norma prescritiva é o principal motivo de ser impositiva, no entanto, segundo o autor, ela também está sujeita à variação.

Castilho (2002) salienta que a norma, em seu conceito estrito, normativo, deve ser aquela de maior interesse para o ensino, visto que as normas objetiva, subjetiva e prescritiva revelam os usos e atitudes da classe social prestigiosa.

A partir dessas distinções, o autor constata que existe uma norma escrita, mais conservadora, distinta da norma oral, mais inovadora. Entretanto, a norma, tanto oral quanto escrita, possuem variação e mudança, visto que as atitudes

e o prestígio linguístico mudam com o tempo. Assim, é preciso buscar a norma relacionada a cada época em seu próprio período e em sua norma prescritiva. Ao considerar tanto a norma culta, devido à importância do espaço social a que essa se relaciona, como a pluralidade de normas, especialmente as orais, devido à expansão territorial do país e seu rápido processo de urbanização, ele apresenta dois registros: a norma refletida e a norma coloquial.

Faraco (2002) defende que, em uma sociedade como a brasileira, existem inúmeras normas linguísticas. Portanto, a norma, qualquer que seja, é a junção de um conjunto de formas linguísticas, bem como um agregado de valores socioculturais. Dentre as normas, destaca a “norma-padrão” e a “norma culta”. Essa última é compreendida pelo autor como aquela:

[...] praticada, em determinadas situações (aquelas que envolvem certo grau de formalidade), por aqueles grupos sociais mais diretamente relacionados com a cultura escrita, em especial por aquela legitimada historicamente pelos grupos que controlam o poder social (FARACO, 2002, p. 39).

A norma culta, da parte de seus próprios falantes, produz julgamentos linguísticos de desprestígio, como o de que os falantes de outras normas “‘não sabem falar’, ‘falam mal’, ‘falam errado’, ‘são incultos’, ‘são ignorantes’ etc.” (FARACO, 2002, p. 39).

A “norma-padrão” é desencadeada ao longo da história, como sugere o autor, a partir da associação da cultura escrita com o poder social. Essa norma-padrão, por sua vez, visou e visa a uma relativa estabilização linguística, com a intenção de neutralizar a variação e controlar a mudança linguística, facilitando a comunicação entre os falantes da nação.

Diante dessas definições, é possível destacar que a norma culta está muito mais próxima da norma-padrão do que as outras. Isto porque, como sugere Faraco (2002), os responsáveis pela implantação e manutenção da norma-padrão estão inseridos em grupos sociais compostos de usuários da norma culta. O autor ainda aponta o fator histórico, responsável por distanciar a norma culta da norma-padrão, em especial, no Português Brasileiro, posto que a norma-padrão foi construída artificialmente, em sua origem, desconsiderando a norma culta que se utilizava no país. O pesquisador explica esse fato mostrando como foi codificada a variedade brasileira:

A codificação que se fez aqui, na segunda metade do século XIX, não tomou a norma culta brasileira de então como referência. Bem ao contrário: a elite letrada conservadora se empenhou em fixar como nosso padrão um certo modelo lusitano de escrita, praticado por alguns escritores portugueses do Romantismo (cf. Pagotto, 1998; Faraco, 2002). O modelo não foi, portanto, a língua de Portugal, como muitos pensam, imaginando uma homogeneidade que, de fato, não existe, já que o português de lá é, como qualquer língua, um emaranhado de variedades (FARACO, 2002, p. 42-43).

Dessa forma, observa-se, já no início da língua imposta no Brasil, o distanciamento existente entre a norma culta e a norma-padrão artificialmente codificada e assim concebida com base em uma atitude purista e normativa, como afirma o autor. Convém destacar que a atitude de condenar qualquer uso não purista ou normativo vem prejudicando o ensino, considerando que a norma-padrão se tornou fator de exclusão social e discriminação linguística.

Faraco (2008, p. 35-36), ao atentar para a norma em três abordagens diferentes (estruturalista, gerativista e variacionista), apresenta uma definição significativa, revelando que todas as “normas” são dotadas de organização e, portanto, são sistemáticas:

Toda e qualquer norma (toda e qualquer variedade constitutiva de uma língua) é dotada de organização. Cada abordagem teórica construirá, a partir de seus pressupostos gerais, um modelo diferente dessa organização – num, cada norma será entendida como um certo arranjo das grandes relações sistemáticas; noutro, como a materialização de uma determinada gramática (de um certo conjunto de princípios e regras); no terceiro, como determinada conjunção de uma certa combinação de regras variáveis. No entanto, nenhuma teoria deixa de reconhecer o fato básico: não há norma sem organização.

Ponderando a existência de várias normas linguísticas para a mesma comunidade de fala, é válido destacar que, como aponta Faraco (2008, p. 42), “não existe, em suma, uma norma “pura”; as normas absorvem características umas das outras – elas são, portanto, sempre hibridizadas. Por isso, não é possível estabelecer com absoluta nitidez e precisão os limites de cada uma das normas”.

Além do fato de cada comunidade apresentar várias normas, o autor defende que cada falante domina mais de uma norma e que, se necessário, para se adaptar às redes de atividades “mudará sua forma de falar (sua norma)

variavelmente de acordo com as redes de atividades e relacionamentos em que se situa” (FARACO, 2008, p. 41).

Contudo, ao mesmo tempo em que o indivíduo precisa se adaptar a novas redes de atividades por meio da linguagem, ele também é capaz de modificar qualquer norma, fazendo transformações aceitas e utilizadas por outros indivíduos. Dessa forma, afirma o autor que “uma 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, 2008, p. 41).

Existe, portanto, com relação às normas, uma hierarquização social e uma diferenciação qualitativa. Para o pesquisador (2008, p. 54), “esta diferenciação ocorre e é feita por determinados segmentos da sociedade tomando por base valores socioculturais e políticos”. Mas, de todas as diferenciações, ou ainda, designações adjuntas à norma, a mais complexa é a norma culta, pois há, com relação a esse termo, um emaranhado de pressupostos e atitudes por vezes não discerníveis.

Faraco (2008) sugere uma comparação entre a norma culta e a norma-padrão, explicitando-as como, respectivamente, um uso linguístico letrado e um construto sócio-histórico, sendo este último utilizado como um instrumento normativo.

Se a norma culta/comum/*standard* é a variedade que os letrados usam correntemente em suas práticas mais monitoradas de fala e escrita, a norma-padrão não é propriamente uma variedade da língua, mas – como bem destaca Bagno (2007a) – um construto sócio-histórico que serve de referência para estimular um processo de uniformização (FARACO, 2008, p. 73).

Do ponto de vista gramatical, todas as normas (ou variedades) se equivalem, pois são organizadas e complexas. Entretanto, como bem sugere Faraco (2008), isto não garante que elas sejam equivalentes socialmente. Como exemplo, a norma culta, classificada como a utilizada pelos letrados, ou de prestígio social, não pode ser confundida com a norma-padrão, a qual corresponde mais a um construto socio-histórico usado para a criação e a permanência da uniformização da língua, comportando suas regras de uso.

Nota-se, então, que a cultura escrita, junto ao poder social, ao longo da história, resulta em um processo fortemente unificador, buscando relativa

estabilização linguística, neutralizando a variação e controlando a mudança. Para a realização desse processo faz-se necessário o emprego de um instrumento normativo, como a norma-padrão, isto é, a norma que busca uma estabilização linguística para facilitar a comunicação entre os falantes da língua.

Quando, por fim, a norma em julgamento não é a padrão nem a culta, observa-se o desenvolvimento, por parte do falante, de uma atitude linguística de prestígio ou não em relação às variedades, dependendo de suas crenças já construídas. “Assim, algumas variedades recebem avaliação social positiva, enquanto outras são desprestigiadas e até estigmatizadas” (FARACO, 2008, p. 72). Essas valorações expressas pelos falantes sobre a linguagem resultam de relações sociais constituídas socio-historicamente nas redes de atividades linguísticas em que os falantes estão envolvidos.

2.3 SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL

Considerando a Pedagogia da Variação Linguística, é dever do professor reconhecer, na linguagem, um instrumento de libertação e ampliar a competência linguística dos alunos (CYRANKA, 2015). O professor deve possibilitar ao aluno reconhecer sua própria linguagem, sem negá-la, proporcionando uma abordagem linguística que mantenha a noção da língua como um conjunto de variedades representadas por exemplos não apenas da norma culta, como também de variedades populares, visto que o essencial é compreender e utilizar a linguagem adequada à situação de comunicação, tanto na fala quanto na escrita.

Nesta tese, são apresentados o conceito de variação linguística, seus tipos ou classificações, revelando a heterogeneidade da Língua Portuguesa do Brasil, bem como o tratamento dado às variedades no ensino da Língua Portuguesa. A reflexão estabelecida a partir desses conceitos e da Pedagogia da Variação é essencial para a compreensão dos resultados analisados neste trabalho.

2.3.1 A Variação Linguística

Com relação ao conceito de variação linguística, ressalta-se que tal

fenômeno pode ou não conduzir ao da mudança. Segundo Camacho (1998), quando existem duas ou mais variantes em competição, muitas vezes, uma delas acabará por vencer a outra, modificando a língua. Os estudos que prezam a relação entre língua e sociedade desenvolvem pesquisas envolvendo e utilizando uma categorização a partir de fatores extralinguísticos, tais como classe social, idade, sexo, escolaridade, região, entre outros.

Para definir o fenômeno da variação linguística, Camacho (1988) comenta que cada sujeito tem seu modo de falar e que “a linguagem humana varia de acordo com o grau de contato entre os seres que constituem a comunidade universal” (CAMACHO, 1988, p. 29). Além disso, o autor afirma existirem diferenças tanto entre os idiomas, que “identificam os nativos de uma nação” (CAMACHO, 1988, p. 29), quanto entre grupos menores, pois a língua “se transforma no tempo e se diversifica no espaço” (CAMACHO, 1988, p. 29).

As línguas, de acordo com Castilho (2010), são heterogêneas, visto que ajudam o sujeito a dar conta das muitas situações sociais em que se envolve. A língua utilizada pelo indivíduo precisa, também, adaptar-se a diversos momentos históricos, por isso, para o autor, ela é predisposta à mudança. Além do mais, os grupos humanos são dinâmicos e a língua acompanha quem a utiliza.

Vale ressaltar que, mesmo com variação e mudança na língua, há comunicação eficiente entre o locutor e o interlocutor. Assim, de acordo com o autor, eles fazem suas escolhas no multissistema linguístico, deixando sua marca ao escolher uma variante ou outra.

As variantes linguísticas compõem, segundo o Castilho (2010), cada conjunto de variação, tais como a variação sociocultural e a variação geográfica.

Com isso, entende-se por variação a manifestação concreta da língua, e por variedade a soma idealizada das variações. Se fôssemos dispor esses conceitos numa hierarquia, teríamos: variante > variação > variedade. (CASTILHO, 2010, p. 197)

Os tipos de variação linguística podem ser classificados, considerando seu caráter pedagógico, tanto para pesquisas quanto para o ensino, de acordo com a proposta do pesquisador, em: variação geográfica, sociocultural, individual, de canal e temática. Os tipos de variação coexistem na língua, porque a língua é o conjunto de variedades, como já afirmou Faraco (2008) ao explicar que

“não há, como muitas vezes imagina o senso comum, a língua de um lado, e, de outro, as variedades. A língua é em si o conjunto de variedades” (FARACO, 2008, p. 71).

Castilho (2010) apresenta a variação geográfica como um fenômeno de diferenças linguísticas observadas entre regiões, ponderando que o falante de qualquer língua natural pertence a um espaço geográfico. O autor assevera a existência de uma correlação entre a região de origem dos falantes e as marcas específicas que vão deixando em sua produção linguística. Dessa forma, uma língua natural contém diferentes dialetos relacionados ao espaço geográfico que ocupa. Destaca-se a noção de dialeto cunhada por Castilho (2010), como uma variedade linguística específica de uma distribuição geográfica. Dessa forma, o português brasileiro compõe-se dos dialetos do Norte (amazônico, paraense), do Nordeste (pernambucano, bahiano), do Sudeste (caipira, carioca), do Centro-Oeste (cuiabano) e do Sul (paranaense, catarinense, gaúcho).

Assim, o dialeto corresponde às variedades regionais assinaladas por diferentes graus de intercompreensão. No Brasil, dentre as possibilidades de variação linguística, a geográfica é uma das mais perceptíveis para os falantes, dada a amplitude territorial do país, sendo notável a diferença entre falantes de regiões distintas, pois o falante de outra região de origem possui marcas específicas na produção linguística que diferem em sua fala.

Além da variação geográfica, a variação sociocultural é outro tipo de variação facilmente perceptível, pois o falante consegue diferenciar a linguagem culta e a popular, optando e mesclando-as em determinadas situações. O fato de cada falante proceder de um segmento diferente da sociedade também pode favorecer a variação da língua. Segundo o autor, para sistematizar as variedades socioculturais, deve-se considerar o falante não escolarizado e o falante escolarizado, visto que aqueles, normalmente, usam o Português popular e estes usam o Português culto. O pesquisador destaca, porém, que nenhum falante é exclusivamente falante popular nem falante culto, já que o que distingue uma variedade de outra é a frequência de uso de uma variante. Assim, o autor revela:

- (1) não há uma oposição categórica entre fala popular e fala culta, ocorrendo em muitos casos um compartilhamento de propriedades;
- (2) em certos casos, a preferência culta exclui fortemente a preferência popular;
- (3) em situações informais diminui a distância

entre essas variedades, e o falante da execução popular, ainda que não em todos os casos; (4) as variedades populares flutuam de acordo com a região geográfica, mas a fala culta é um pouco mais homogênea, sobretudo em sua forma escrita (CASTILHO, 2010, p. 209).

O estudioso atenta ainda para o fato de essas duas modalidades, a fala popular e a fala culta, terem sido trazidas pelos portugueses, ou seja, elas também possuem características da variação diacrônica. Com relação à norma culta, o autor aponta para a existência, em qualquer época, nas diversas comunidades de fala, de uma variedade linguística de maior prestígio, a norma culta, lembrando que essa variedade sofre mudanças no eixo diacrônico.

Segundo Castilho (2010), a variação individual é observada a partir de um conjunto de parâmetros: o sociocultural, que já foi definido anteriormente, o registro, a idade e o sexo. Quanto ao registro, abordado também pelo pesquisador ao tratar da variação de canal, é dividido em formal (ou refletido) e informal (ou coloquial). Esses níveis são distintos por graus de intimidade entre os falantes, de forma que tal diferenciação é causada pela escolha dos recursos linguísticos adequados a determinadas situações. Na variação individual por idade, por sua vez, o autor aponta as diferenças entre a linguagem de idosos e de crianças, visto que os idosos falam como antigamente e as crianças utilizam, em sua fala, as mudanças da língua, acatando as variantes novas. Por fim, o autor define a variação relacionada ao sexo, ou seja, quando existem marcas de heterogeneidade entre a fala do homem e da mulher.

A respeito da variação de canal, o pesquisador destaca que as línguas naturais são dialógicas e, por isso, na comunicação, tanto na fala, quanto na escrita, o locutor deve considerar o interlocutor, presente ou ausente. O pesquisador propõe um *continuum* língua falada – língua escrita, a partir dos autores Tannen (1982), Chafe (1987a, 1994), Biber (1988), Marcuschi (1997). Segundo Castilho (2010), as variedades “língua falada” e “língua escrita” não estão cada uma em um pólo distinto, mas se dispõem em um *continuum*, passando da oralidade para a escrituralidade (conversa – conferência, discurso – notícia de jornal – ensaio).

Defende que o Português corrente, aquele com assuntos do dia a dia, e o Português técnico, aquele com assuntos especializados, compõem os exemplos denominados de variação temática, sugerindo como modelo a linguagem do cidadão comum em contraste com a linguagem dos cientistas, dos clérigos, dos

políticos, etc.

2.3.2 A Variação Linguística No Ensino

A função da escola pública é, segundo Camacho (1988), dentre outras, inculcar nos alunos atitudes linguísticas que não desprestigiem a língua vernácula. O autor aponta ainda que, no ensino, existem momentos pertinentes para mostrar as formas de variação linguística para os alunos, ensinando-lhes que cada variedade tem sua situação adequada de uso, não privilegiando somente a norma-padrão. Ao abordar a variação de tal forma, evita-se o estímulo ao preconceito linguístico, pois os alunos seriam capazes de compreender os diversos usos linguísticos adequados a diferentes situações.

A escolha e o uso de determinada forma linguística em vez de outra dependem de fatores geográficos, socioeconômicos, bem como da faixa etária, do sexo e da crença e da atitude linguística do falante. Justamente por isso, documentos oficiais, como os PCNs, defendem que “não se pode mais insistir na idéia de que o modelo de correção estabelecido pela gramática tradicional seja o nível padrão de língua ou que corresponda à variedade lingüística de prestígio” (BRASIL, 1998, p. 31). Entretanto, como o preconceito é decorrente do valor atribuído à variedade padrão e também do estigma associado às variedades não padrão, nomeadas como erradas pela gramática normativa da língua, as variedades linguísticas são esquecidas e deixadas de lado como objeto de ensino, na maioria das aulas de Língua Portuguesa. Contudo, vale ressaltar o enunciado dos PCNs:

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).

A escola precisa proporcionar um ensino da Língua Portuguesa que considere a língua como um conjunto de variedades, representadas por alguns

exemplos de variação linguística, visto que tudo depende da adequação às condições de uso advindas das diferentes situações comunicativas.

No ensino-aprendizagem de diferentes padrões de fala e escrita, o que se almeja não é levar os alunos a falar certo, mas permitir-lhes a escolha da forma de fala a utilizar, considerando as características e condições do contexto de produção, ou seja, é saber adequar os recursos expressivos, a variedade de língua e o estilo às diferentes situações comunicativas (...). A questão não é de erro, mas de adequação às circunstâncias de uso, de utilização adequada da linguagem (BRASIL, 1998, p. 31).

Rodrigues (2002) afirma que todas as línguas são heterogêneas. O autor comenta que toda língua, seja pertencente a uma nação extensa e diferenciada cultural e socialmente, seja a uma pequena comunidade isolada, não deixa de ser um complexo de variedades, um conglomerado de variantes. Considerando essa heterogeneidade da língua, Rodrigues (2002) distingue padrão ideal de padrão real de uma língua. Para o pesquisador, a língua padrão, ou ideal, corresponde à variante aceitável em determinadas situações em que outras variantes podem não ter a mesma aceitação, enquanto o padrão real é aquele utilizado pela comunidade de fala. Esse pesquisador ressalta que, no Brasil, os professores ensinam a língua por meio de prescrições de gramáticas normativas (que corresponde ao padrão ideal coercitivo) e explica:

O resultado do ensino dessa língua padrão nas escolas brasileiras deixa cada vez mais a desejar quanto a seu domínio pelos discentes é fato que, além de dever-se à inadequação de métodos e programas de ensino e à distância cada vez maior entre a língua falada pelos alunos e o padrão escrito, pode significar que a aceitação desse padrão é bem menor na sociedade do que faz supor a unidade de vistas que exibem os professores (RODRIGUES, 2002, p. 16-17).

Castilho (2002), ao discorrer a respeito do tratamento que o ensino institucionalizado da Língua Portuguesa tem dado à variação linguística, apresenta o perfil da sociedade, dos alunos e dos professores, para que se reflita em que espaço social está se inserindo o ensino da norma de uso e atitudes da Língua Portuguesa. O autor, comentando a respeito dos métodos e materiais didáticos, afirma que pouco ou nada mudaram, pois “são edições luxuosas, caras e veiculam os valores da nossa cultura acadêmica tradicional de classe média culta” (CASTILHO, 2002, p.

33). Com relação à sociedade nacional, o autor indica não ser homogênea, daí a dificuldade para impor o padrão linguístico de uma classe social sobre a outra. E, com relação aos professores, dentre tantas características, ressalva a existência de “certo tradicionalismo”, de certa forma assumido em suas práticas de ensino da Língua Portuguesa, lembrando, por fim, o quanto isso vai de encontro ao perfil dos alunos.

Diante dessa situação, Castilho destaca que cabe aos linguistas solucionar o problema das instituições de ensino:

Se insistirmos no ritmo atual e tentarmos impor o padrão linguístico de uma classe sobre outra, continuaremos a promover nas classes mais baixas o “complexo de incompetência linguística” a que alude Aryon Dall’Igna Rodrigues (1975), enquanto as classes altas seguirão refugiando-se nas instituições particulares, aprofundando o fosso já existente entre esses dois estamentos. Provavelmente a melhor saída será incorporar a heterogeneidade do disciplado nas estratégias do ensino, preparando materiais didáticos que levem em conta esse fato (CASTILHO, 2002, p.33).

O pesquisador recomenda considerar a melhoria dos profissionais de Letras, por meio de mudança no currículo. Ressalta-se que essas indagações e sugestões do autor, feitas na década de 1970, são ainda hoje pertinentes para o ensino, visto que pouca coisa mudou e a sociedade e os alunos mantêm seu caráter heterogêneo e tanto os professores quanto os currículos precisam se adaptar a essa realidade.

Bortoni-Ricardo (2005), ao tratar, tanto da abordagem bidialetal da alfabetização ocorrida nas décadas de 60 e 70, quanto das críticas que a Sociolinguística Educacional sempre recebia, busca auxílio no conceito postulado por Frederick Erickson (1987) – pedagogia culturalmente sensível. Essa perspectiva entende-se a necessidade de criar, em sala de aula, ambientes de aprendizagem que colaborarão para o desenvolvimento de padrões de participação social, de modos de falar adequados aos contextos de usos linguísticos e de rotinas comunicativas que façam parte da realidade dos alunos. Dessa forma, a pedagogia culturalmente sensível será um facilitador da transmissão do conhecimento, visto que são ativados processos cognitivos associados aos processos sociais que lhes são familiares. Portanto, transferir um novo conhecimento ao aluno considera-se sua cultura e sua realidade. A partir desse conceito, então, Bortoni-Ricardo (2005)

propõe aos professores trabalhar com questões relacionadas à realidade do aluno em ambiente escolar e com atividades que os instiguem a cuidar da linguagem em ambiente formal.

Camacho (2006) também discorre a respeito da pedagogia da Língua Portuguesa. Para ele, a forma como a língua vem sendo ensinada desempenha o modelo da deficiência, pois considera a variação linguística como desvio da norma culta (aquela mais próxima das classes mais privilegiadas). Nesse modelo tradicional, seria função da escola substituir a variedade não-padrão pela padrão, posto que, como afirma o autor, “o principal pressuposto da tradição normativa é que cabe à escola o papel de compensar supostas carências socioculturais” (CAMACHO, 2006, p. 69).

Para a Sociolinguística, as formas de variação de linguagem não precisam passar por um crivo valorativo, pois, como sugere o autor, são formas alternativas do sistema linguístico. Caberia à escola, dessa forma, uma tarefa fundamental com relação à abordagem da variação linguística em sala de aula: “cumpre-lhe despertar a consciência do aluno para a adequação das formas às circunstâncias do processo de comunicação” (CAMACHO, 2006, p. 69).

Bagno (2007) aponta para a necessidade de aplicar ao ensino a pedagogia da variação linguística e sugere que essa abordagem ocorra de forma organizada. O pesquisador propõe “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). Qualquer ensino que priorize uma análise desconsiderando um desses pontos de vista – o científico ou o senso comum – pode ser considerado incompleto, além de não revelar a realidade linguístico-social do alunado. Nessa reflexão, o autor defende uma reeducação sociolinguística, a qual só ocorrerá quando, a partir daquilo que o aluno já sabe muito bem (ou seja, falar sua língua materna), o professor incentivá-lo a realizar reflexões a respeito da língua e a conhecer os juízos de valor sociais (suas crenças) sobre a própria língua.

É preciso propor que, no ensino da língua materna, sejam apresentadas as manifestações verbais, sem se restringir apenas à norma culta ou à norma-padrão, a fim de analisá-las e de conhecer as crenças e as atitudes linguísticas sobre essas manifestações para manter ou transformá-las, quando necessário.

Nesse mesmo percurso, Faraco (2008) motiva o acesso às variedades e à compreensão mais refinada do próprio fenômeno da variação. Dessa forma, a Pedagogia da Variação Linguística visa ao trabalho da heterogeneidade linguística nas escolas, tanto quanto a leitura e a literatura, de modo que a variação não seja vista como sinônimo de erro, nem tratada de forma a gerar e a reforçar o preconceito linguístico:

Se como resultado da intervenção dos linguístas, 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).

A abordagem da diversidade da língua na escola é fundamental, uma vez que essa metodologia interferirá no posicionamento do falante com relação à língua.

Faraco (2008) discorre a respeito da situação da Pedagogia da Variação Linguística, apontando a instituição de diferentes gêneros discursivos no ensino de Língua Portuguesa como passo importante, especialmente com relação à pedagogia da leitura e da produção de texto. Nesta perspectiva, não mais se privilegia somente o texto literário ou a redação, pois é obrigação da escola oferecer tanto a experiência da Literatura quanto o convívio com os textos de ampla circulação sociocultural. Entretanto, o autor ressalta que ainda há dificuldades na construção de uma pedagogia da variação linguística: “Parece que não sabemos, de fato, o que fazer com a variação linguística na escola. E o que temos feito é seguramente bastante inadequado” (FARACO, 2008, p. 176).

Ainda segundo o pesquisador, documentos oficiais que orientam o ensino de Língua Portuguesa já abordam a pedagogia da variação linguística, fato que o autor destaca como ganho para o ensino. No entanto, como ele observa, mesmo com os documentos oficiais abordando essa pedagogia, ainda não se encontram presentes efetivamente nos livros didáticos trabalhos e atividades que abordem a variação linguística em sua complexidade.

De acordo com o autor, os fenômenos da variação linguística tratados nos manuais didáticos são ainda marginais e maltratados. Em geral, esses

fenômenos ainda são veiculados a partir de atividades que têm a cultura do erro como pano de fundo, principalmente na abordagem da variação geográfica.

Convém ressaltar, entretanto, que a elaboração de atividades sobre a Língua Portuguesa, sob o viés variacionista, é um trabalho difícil. Por esta razão, atividades que utilizem a variação regional e que fujam das anedotas são dificilmente elaboradas e devem ser valorizadas.

O autor ressalta a ausência de uma pedagogia adequada à variação linguística e explica tal fato ao afirmar: “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). O problema no ensino dessa língua, como sugere o autor, não está na diversidade da língua, mas no modo de lidar com tal diversidade.

Nessa diversidade linguística, as variedades (ou normas) se equivalem com relação à estrutura, segundo Faraco (2008), pois são igualmente organizadas e complexas. Todavia, não se equivalem socialmente e, como vão recebendo diferentes avaliações sociais, essas avaliações podem ser positivas ou negativas (desprestigiadas ou até estigmatizadas).

Bortoni-Ricardo (2014, p. 157) explica que a Sociolinguística, desde seu início, sempre se preocupou com “o desempenho escolar de crianças oriundas de grupos sociais ou étnicos de menor poder econômico e cultura predominantemente oral”, mantendo-se ocupada com dois princípios: o relativismo cultural e a heterogeneidade linguística inerente e sistemática. O princípio do relativismo cultural é válido para essa ciência, pois defende que nenhuma variedade linguística deve ser tratada como inferior ou subdesenvolvida. Já o princípio da heterogeneidade inerente e sistemática é a base da Sociolinguística, pois defende que toda língua varia e sofre mudanças, sempre visando tornar a comunicação entre os falantes mais produtiva e adequada.

Com relação ao tema da Pedagogia da Variação Linguística, Almeida Baronas (2014) apresenta os resultados de análises de 15 coleções de manuais didáticos utilizados nas escolas do Paraná até o ano de 2012. Essa análise teve por objetivo verificar a ocorrência ou não da abordagem da variação linguística nesses livros utilizados no ensino da Língua Portuguesa.

De acordo com a autora, a variação estilística é a mais contemplada, seguida da variação regional. Entretanto, a variação social e a histórica não são

tratadas nem em metade dos manuais. A autora ressalta que a variação está presente, sobretudo, nos manuais dos anos iniciais do Ensino Fundamental, revelando que os organizadores desses livros didáticos não acreditam ser necessário o tratamento da heterogeneidade linguística nos anos finais, possivelmente por duas razões: (i) julgarem mais importante o trabalho com temas relacionados à noção de “pureza da língua” e (ii) acreditarem que esse conhecimento não será exigido no vestibular.

De fato, essa pesquisadora mostra que a variação linguística é abordada nos manuais didáticos, mas ainda necessita de mais atenção:

As análises realizadas no presente estudo se deram com a finalidade de verificar como as ideias sobre o fenômeno da variação se propagaram no ambiente escolar. A proposta não é criticar a situação atual de ensino, mas verificar lacunas existentes para que se busquem esforços no sentido de preenchê-las. Tal tarefa é fundamental para concretizar a proposta da pedagogia da variação linguística no Brasil (ALMEIDA BARONAS, 2014, p. 59).

Cyranka, em um texto denominado “A pedagogia da variação linguística é possível?”, adverte como o ensino tradicional ainda prejudica o falante da língua materna. Por meio da frase “Repetir não é suficiente” (CYRANKA, 2015, p. 31), a autora aponta para a necessidade da reflexão a respeito daquilo que o aluno está aprendendo, pois é provável que ele esqueça quando apenas repete.

A autora ainda nesse texto chama atenção para o fato de que os estudos sociolinguísticos têm repercutido resultados, ainda que limitados. Essa situação também pode ser observada nos livros didáticos que possuem atividades sobre variação linguística, embora ainda não se trate de uma pedagogia da variação:

O que temos visto, no entanto, ainda representa muito pouco frente à complexa questão que esse tema propõe. De fato, entram em jogo aí aspectos ligados a ideologias diferenciadas, entre elas, a luta pela igualdade, além da necessidade de uma avançada visão do ensino concebido na sua dimensão sócio-histórica. (CYRANKA, 2015, p. 32).

Em sua visão, portanto, o fracasso escolar existe e cada vez mais está se ampliando. Os professores e estudiosos da área ainda se perguntam sobre o que é mais valioso conhecer na sociedade contemporânea: de um lado os

conteúdos e regras de uma norma-padrão e de outro a competência de leitura e escrita. Adiante, a pesquisadora responde a esse questionamento apelando à importância da competência linguística, partindo da linguagem como instrumento de libertação.

Criticar o “ensino” tradicional de língua portuguesa significa negar a prevalência do ensino descritivo e prescritivo da gramática em favor do ensino reflexivo e produtivo (Travaglia, 1997). Significa, principalmente, utilizar a reflexão gramatical como ferramenta para o desenvolvimento de competência comunicativa, isto é, formar o leitor/produzidor de texto maduro, crítico, autônomo. Mas significa também conhecer o aluno, saber a que comunidade de fala ele pertence, que valores culturais perpassam suas experiências, que práticas de letramento tem vivenciado, significa ter em mãos dados etnográficos que possam iluminar o caminho a ser percorrido. (CYRANKA, 2015, p. 35).

Dessa forma, a autora acredita na pedagogia da variação e, indo mais além, orienta que, antes, é preciso mudar a atitude do professor de Português, pois ele deve compreender que não estará ensinando aos alunos a Língua Portuguesa, isso eles já conhecem, o professor deve auxiliar os alunos a ampliarem sua competência comunicativa, considerando, sobretudo, as suas experiências reais, a variedade linguística que utilizam e conhecem.

A ausência de uma abordagem apropriada da variação linguística pode conduzir ao preconceito linguístico. Assim, é responsabilidade dos profissionais da educação conduzir seus ensinamentos de forma a evitar esse preconceito, embora eles pouco conheçam ou discutam sobre o tema. Os manuais didáticos, por sua vez, nem sempre tratam da variação de forma adequada, abandonando alguns tipos pelo fato de serem difíceis de lidar em trabalhos com os alunos.

Apesar de tudo isso, a escola deve ser o ambiente em que a abordagem da língua ocorra, obtendo-se, assim, um ensino-aprendizagem mais eficiente. Dessa forma, a escola poderá divulgar ideias não preconceituosas sobre a linguagem, porque o fim da discriminação linguística depende, sobretudo, da mudança das crenças e das atitudes dos alunos e dos professores.

Alguns questionamentos surgem a partir da discussão a respeito da diminuição do preconceito linguístico. Primeiramente, questiona-se: qual é a crença e a atitude de indivíduos que já completaram os estudos no ensino básico e estão cursando o Ensino Superior, sobre a variação linguística e sua abordagem nas

escolas? O julgamento do indivíduo apresentado nessa problemática indicará, provavelmente, o tipo de tratamento dado à Língua Portuguesa nas aulas das quais esse indivíduo participou. Em seguida, problematiza-se também: como a crença revelada na questão anterior influencia o uso da linguagem? A valoração dada à linguagem utilizada demonstrará se o indivíduo possui o conhecimento sobre a diversidade da língua e a capacidade de utilizá-la adequadamente de acordo com a situação.

Para iniciar, portanto, uma abordagem da pedagogia culturalmente sensível visando a uma reeducação sociolinguística, é preciso, antes de tudo, conhecer e delimitar as crenças que os alunos possuem sobre a heterogeneidade linguística e se sua crença sofreu alteração no decorrer dos anos de estudos – do ensino fundamental ao ensino superior – dando origem a uma atitude positiva ou negativa. Faz-se imperativo avaliar, então, as crenças e as atitudes de alunos do ensino superior a respeito da variação da língua e do uso dessa heterogeneidade, atentando a observar a ausência ou propagação do preconceito linguístico em seus julgamentos.

Diante do verificado, é possível afirmar que a prática do ensino da Língua Portuguesa brasileira centrada em estudos gramaticais – que se baseiam em gramáticas de uma linguagem retirada apenas dos autores clássicos e não da língua comum utilizada no cotidiano – não pode mais ser a única, considerando que o ensino da língua tem por finalidade levar o aluno a atingir vários níveis de compreensão e produção linguística, a fim de adequar sua linguagem a diversas situações sem sofrer ou causar preconceito linguístico.

Um ensino completo deve considerar a gramática normativa, mas não apenas ela. Além dessa gramática que se pauta nos grandes escritores literários, a gramática descritiva da norma culta utilizada em documentos oficiais, em jornais e revistas conceituados, deve-se considerar a gramática descritiva de usos linguísticos em diversas situações de oralidade e de escrita, formais e informais. Deve-se tratar, então, de propostas que privilegiem práticas de leitura, de produção de textos orais e escritos.

Faraco (2015, p. 60), refletindo sobre essa metodologia, propõe um ensino geral e integral, com base nas ideias de Quintiliano¹⁴ e Comênio¹⁵:

E foi um ensino inovador e de vanguarda talvez justamente por se pautar pelos ditames de mestres clássicos como Quintiliano e Comênio e não pelo ramerrame da velha e carcomida gramatiquice escolástica. Lembremos que para os dois a educação linguística era parte de uma educação geral e integral.

Convém ressaltar que, além da mudança no ensino de línguas, o tratamento dado ao tema da variação linguística é observado nos manuais didáticos mais recentes. Essa nova metodologia vem sendo observada nos livros devido às instruções de documentos oficiais, como os PCNs, que se pautam em diversas pesquisas em desenvolvimento em universidades.

Faraco (2015) sugere que os guias normativos reconheçam três necessidades: 1) revelar a norma culta real; 2) aceitar que não existe apenas uma norma culta. As variedades cultas são diversificadas e heterogêneas, como a escrita ou a fala culta, que variam de acordo com a situação de comunicação, com o gênero e grau de monitoramento da linguagem, entre outros fatores; e 3) apresentar que a definição do termo “culto” tem sua variabilidade desde as divergências e contradições entre os gramáticos, entre os lexicólogos bem como entre gramáticos e lexicólogos.

Em sala de aula, além da pedagogia da variação linguística, devem ser consideradas as instâncias de letramento, ou seja, do aprendizado da língua. Street (2014) descreve as especificidades dos letramentos em lugares e tempos específicos como “prática de letramento”. Esse termo foi desenvolvido a partir da definição de “eventos de letramento”, ou seja: “qualquer ocasião em que um trecho de escrita é essencial à natureza das interações dos participantes e a seus processos interpretativos” (HEATH, 1982 *apud* STREET, 2014, p. 18). Dessa forma, o processo de aprendizagem da língua envolve práticas de letramento em que o aluno deve ser conduzido a ampliar seu conhecimento.

Ao pensar o ensino da língua sob a ótica do letramento, tal qual a Pedagogia da Variação, deve-se considerar a perspectiva histórica e transcultural na

¹⁴ Quintiliano, em seu curso de oratória, propõe um ensino geral e integral porque acredita que o aluno deve aprender com leitura e escrita, durante toda a vida. Ele visava ao desenvolvimento do ser humano, ficando conhecido durante o Renascimento.

¹⁵ Comênio, em sua obra *Didactica Magna*, considera os interesses e a inteligência da criança durante o processo de ensino, apresentando ideias de como proceder com a prática escolar.

prática de sala de aula. Com base nessa perspectiva, Street (2014) propõe modelos de letramento pelo viés ideológico, nos quais os alunos, além de apreender a língua, possam desenvolver reações frente aos objetos de estudo e construir experiências de vida bem como de leitura e escrita. Trata-se, portanto, de um letramento social e determinado culturalmente, pois é concebido no âmbito dos acontecimentos históricos e não deixa de considerar os aspectos transculturais. Nessa perspectiva, o professor é capaz de auxiliar seu aluno a situar suas práticas de letramento, desenvolvendo uma consciência crítica sobre sua língua e os diversos usos que ela pode proporcionar.

Segundo o autor, o letramento é mais que aprender um conteúdo:

Todo letramento é aprendido num contexto específico de um modo particular e as modalidades de aprendizagem, as relações sociais dos estudantes com o professor são modalidades de socialização e aculturação. O aluno está aprendendo modelos culturais de identidade e personalidade, não apenas a decodificar a escrita ou escrever com determinada caligrafia. (STREET, 2014, p. 154).

Junto com as teorias e inquietações da Pedagogia da Variação Linguística e da Pedagogia Culturalmente Sensível, os estudos sobre o letramento também se fazem necessários em sala de aula. De acordo com essas três vertentes, é dever do professor conhecer a realidade social e linguística do aluno, da turma como um todo e, a partir disso, preparar atividades que valorizem a língua falada por eles, ao mesmo tempo, que os instiguem a querer conhecer outras variedades, inclusive a norma-padrão, visto que é papel da escola trabalhar com as variedades culta e padrão da língua.

Após considerada a realidade linguística, o professor pode apresentar aos alunos outras variedades, indicar que a língua é viva, que ela se modifica, seja em regiões diferentes, em épocas diferentes, com interlocutores diferentes. Refletindo sobre a importância da realidade linguística do aluno para se realizar o tratamento da heterogeneidade linguística em sala de aula, fica evidente que uma proposta pré-estabelecida que aborde as variações linguísticas englobaria essa prerrogativa de valorizar o contexto do aluno.

Além do reconhecimento e do tratamento das variedades linguísticas, é necessário ter cautela também com juízos de correção durante um processo de ensino-aprendizagem, visto que, dependendo da abordagem que se dá às

variabilidades, pode-se fomentar crenças e atitudes negativas a respeito da língua em uso, como será possível verificar no próximo subcapítulo.

2.4 CRENÇAS E ATITUDES LINGUÍSTICAS

Os trabalhos sobre crenças e atitudes linguísticas vêm tomando fôlego desde 1960, por meio de pesquisas em diversas áreas. Corbari (2012) afirma que os estudos iniciais a respeito das crenças e atitudes linguísticas pertencem à área de Psicologia Social, mas, atualmente, outras áreas contribuem para as investigações, tais como a Sociolinguística, a Sociologia da Linguagem e a Linguística Aplicada. Os estudos da Psicologia Social, como sugere a autora, revelam os papéis exercidos pelos motivos, crenças e identidade no comportamento linguístico. Nessa área, as atitudes constituem um fenômeno psicológico com significado social, como indicam Lambert e Lambert (1975).

As pesquisas sociolinguísticas vêm mostrando que os diferentes falares despertam nos indivíduos crenças e atitudes linguísticas diversas. É tarefa da Sociolinguística observar as atitudes linguísticas, já que fazem referência ao problema da avaliação, relativo às análises do falante quanto à sua variedade linguística e à de outros falantes. De certa forma, as atitudes linguísticas influenciam a variação e as mudanças da língua tanto quanto a abordagem da variedade culta e da variedade popular. Consoante Corbari (2012), os estudos sobre atitudes linguísticas são relevantes para a Sociolinguística:

Para essa disciplina, a importância do estudo das atitudes linguísticas reside no fato de que elas, além de revelarem múltiplos aspectos para melhor entendimento de uma comunidade, influem decisivamente nos processos de variação e mudança linguística, bem como afetam a eleição de uma língua em detrimento de outra e o ensino-aprendizagem de línguas nessa comunidade (CORBARI, 2012, p. 113).

As crenças de um grupo social são um conjunto de verdades culturais impostas a cada indivíduo desse grupo. Pode-se conceituar as crenças dos falantes a partir da concepção de Labov (2008 [1972]), como “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).

Com relação às investigações sobre atitudes, destacam-se Lambert e Lambert (1975), estudiosos da Psicologia Social. Esses pesquisadores acreditam que as atitudes influenciam no comportamento do indivíduo e vice-versa, defendendo 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).

Afirmam, também, que as atitudes são constituídas de pensamentos e crenças, sentimentos e emoções, bem como reações. As atitudes são, portanto, formadas, quando as crenças e os sentimentos são ajustados ao ambiente social. As pessoas se adaptam à situação e ao outro para terem sucesso no convívio social.

É válido apontar que, nos estágios iniciais de desenvolvimento das atitudes, os componentes podem ser modificados por novas experiências. Depois, no entanto, sua organização pode tornar-se inflexível e estereotipada, usualmente porque os indivíduos são estimulados, por longos períodos de tempo, a reagir de modo padronizado a determinados acontecimentos ou a determinados grupos (LAMBERT; LAMBERT, 1975, p. 101). Uma atitude fixa e estereotipada, segundo os autores, é capaz de reduzir o ambiente de contato e de limitar as ações dos sujeitos; nesse caso, pode-se exemplificar com a temática desta pesquisa, em que o preconceito linguístico constitui uma atitude extremamente redutora e limitadora da sociedade.

Preti (1984) também aborda o tema da “atitude linguística”, considerando o fenômeno das gírias, ou seja, uma variedade linguística que é compartilhada por integrantes do mesmo grupo e que é considerada um escape da norma linguística compreendido somente por indivíduos do mesmo grupo. Para o autor, a atitude linguística, correlacionada à variação linguística, sempre aparece ligada à escolha de uma variedade, pois, para o falante, sua escolha lhe parece mais bem adequada à situação de interação. O pesquisador ainda aponta que o ato de fala nem sempre depende só do conhecimento do falante, de sua cultura e posição sociocultural; justamente por querer expressar também sua opinião e sua identidade, o indivíduo opta por uma variedade específica, ligada ao seu grupo social:

As variações de situação e a mudança de registros podem revelar uma atitude linguística de valorização de certos padrões lingüísticos (do culto ao popular, do registro formal ao coloquial), na medida em que ele julga “melhor” certo tipo de linguagem. E esse juízo de valor sobre a língua está, em geral, ligado ao grupo social em que o falante se situa ou até mesmo ao grupo geográfico (PRETI, 1984, p. 76).

Ao tratar também de atitudes linguísticas, Gómez Molina (1987) destaca a importância do estudo nessa área para a Sociolinguística, pois é múltipla a presença da atitude - fator extralinguístico - no comportamento interativo e social dos falantes. O autor ainda justifica o estudo nessa área, explicando que a atitude linguística:

Atua de forma muito ativa nas mudanças de código ou alternância de línguas; é um fator decisivo, junto à consciência linguística, na explicação da competência dos falantes; permite ao pesquisador aproximar-se do conhecimento das reações subjetivas diante da língua e/ou línguas que usam os falantes e influi na aquisição de segundas línguas (Tradução nossa).¹⁶

Segundo o autor, as atitudes linguísticas são marcadores de mudanças nas crenças do falante de um grupo social e também indicadores de êxito ou fracasso na política linguística desse grupo.

López-Morales (1993) aponta que a atitude linguística é formada por três componentes: o “cognoscitivo”, incluindo as percepções, as crenças e os estereótipos dos indivíduos; o “afectivo”, indicado por emoções e sentimentos; e o “conductual”, ou seja, o comportamento do indivíduo, sua tendência para atuar e reagir de determinada maneira dependendo do objeto. Rokeach (*apud* López-Morales, 1993) afirma que a atitude se compõe por crenças, e essas são formadas por esses três componentes. Assim, “acredita o autor [Rokeach] que ao existirem diversos tipos de crenças, a diversa integração que se produza entre elas dará lugar a atitudes específicas.” (Tradução nossa)¹⁷. Portanto, é a construção de crenças que gera as atitudes específicas sobre um objeto, podendo ele ser linguístico, como a

¹⁶ Actúa de forma muy activa en los cambios de código o alternancia de lenguas; es un factor decisivo, junto a la conciencia lingüística, en la explicación de la competencia de los hablantes; permite aproximarnos al conocimiento de las reacciones subjetivas ante la lengua o lenguas que usan los hablantes; influye en la adquisición de segundas lenguas, etc. (GÓMEZ MOLINA, 1987, p. 25).

¹⁷ “cree el autor [Rokeach] que al existir diversos tipos de creencias, la diversa integración que se produzca entre ellas dará lugar a actitudes específicas” (LÓPEZ-MORALES, 1993, p. 233).

língua em uso.

Calvet (2015[1993], p. 42) apresenta as atitudes linguísticas como “Sentimientos dos falantes face às línguas, às variedades das línguas e àqueles que as utilizam.” (Tradução nossa)¹⁸, afirmando que as atitudes linguísticas influenciam sobretudo no comportamento linguístico.

Moreno Fernández (2009 [1998]) salienta a importância dos estudos das atitudes no campo da Sociolinguística, pois é a partir deles que se pode conhecer profundamente a escolha de determinada língua em uma comunidade multilingue. Segundo o autor, assim como a inteligibilidade, a planificação linguística ou o ensino de línguas, as atitudes também influenciam no processo de variação e mudança linguística. Uma atitude positiva pode conduzir à mudança linguística tanto quanto uma atitude negativa pode diminuir ou extinguir o uso de uma variante ou até mesmo de uma variedade.

Convém ressaltar que as atitudes linguísticas afetam a comunidade de fala, somente quando são realizadas de forma motivada também pelo contexto social em que foram geradas, já que as crenças estão embasadas na realidade do falante. Para tanto, deve-se considerar o aspecto social da atitude linguística, pois, como aponta Moreno Fernández (2009 [1998], p. 177-178): “A *atitude linguística* é uma manifestação da atitude social dos indivíduos, diferenciada por centrar-se e referir-se especificamente tanto à língua como ao uso que dela se faz na sociedade.” (Tradução nossa)¹⁹.

De acordo com o autor, o estudo das atitudes linguísticas é importante porque a língua, além de portar usos e formas linguísticas, transmite significados ou conotações sociais bem como valores sentimentais. Esses estudos enfatizam que as normas e as marcas culturais de um grupo são transmitidas por meio da língua. Desse modo, a atitude linguística também está relacionada à identidade do grupo e do indivíduo:

Pode-se dizer que as atitudes linguísticas têm relação com as línguas e com a identidade dos grupos que as utilizam. Portanto, é lógico pensar que, uma vez que existe uma relação entre língua e identidade, esta deve manifestar-se nas atitudes

¹⁸ « sentiments des locuteurs face aux langues, aux variétés des langues et à ceux qui les utilisent. »

¹⁹ “La actitud lingüística es una manifestación de la actitud social de los individuos, distinguida por centrarse y referirse específicamente tanto a la lengua como al uso que de ella se hace en sociedad.”

dos indivíduos frente a essas línguas e seus usuários. (Tradução nossa)²⁰.

O autor explica ainda que não é fácil delimitar onde começa a atitude com relação à variedade linguística e onde termina a atitude com relação ao grupo social ou o usuário dessa variedade, visto que as atitudes linguísticas são, de fato, atitudes psicossociais.

Consoante Moreno Fernández (2009 [1998]), os indivíduos constroem as atitudes por terem consciência de vários fatos linguísticos e sociolinguísticos que a eles estão relacionados e os afetam. Tais fatos podem pertencer à sua própria variedade, à de seu grupo, ou à de sua comunidade, mas também à variedade de outros falantes, grupos ou comunidades. Essa consciência sociolinguística, segundo o autor, é a capacidade de o falante eleger o uso linguístico que considera mais adequado às circunstâncias e aos seus interesses. Como consequência da consciência sociolinguística, o autor menciona a *seguridad* e a *inseguridad lingüística* do falante:

(...) isto é, a relação que existe entre o que um falante considera correto, adequado ou de prestígio e seu próprio uso linguístico: se fala de *segurança lingüística* quando o que o falante considera como correto ou adequado coincide com os usos espontâneos desse mesmo falante; a *insegurança lingüística* surge quando tal coincidência diminui ou desaparece. (Tradução nossa)²¹.

Dessa forma, compreende-se que a segurança ou insegurança linguística do falante está, de fato, relacionada ao prestígio que ele dá ao uso linguístico, bem como ao preconceito linguístico, uma vez que ambos ligados à atitude linguística.

Aguilera (2007) realizou um estudo sobre a língua falada no Brasil, pesquisando as crenças e atitudes linguísticas de falantes urbanos da Língua

²⁰ “Se puede decir que las actitudes lingüísticas tienen que ver con las lenguas mismas y con la *identidad* de los grupos que las manejan. Consecuentemente es lógico pensar que, puesto que existe una relación entre lengua e identidad, ésta ha de manifestarse en las actitudes de los individuos hacia esas lenguas e sus usuarios.” (MORENO FERNÁNDEZ, 2009[1998], p. 178).

²¹ “(...) esto es, la relación que existe entre lo que un hablante considera correcto, adecuado o prestigioso y su propio uso lingüístico: se habla de seguridad lingüística cuando lo que el hablante considera como correcto o adecuado coincide con los usos espontâneos del mismo hablante; la inseguridad lingüística surge cuando tal coincidencia disminuye o desaparece.” (MORENO FERNÁNDEZ, 2009 [1998], p. 180).

Portuguesa. A partir dessa análise, a autora salienta, em consenso com López-Morales (1993), que as atitudes são formadas por comportamentos (componente conativo), por condutas positivas (de aceitação) ou negativas (de rejeição). Entretanto, é somente um componente (o conativo) que domina a atitude, como discorre a pesquisadora:

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).

Com relação às atitudes linguísticas, Santos (1996) identifica a dimensão avaliativa, presente no conceito de atitude. O autor concorda, portanto, com a definição de atitude como uma predisposição a estímulos, sejam eles favoráveis ou desfavoráveis. Dessa forma, segundo o estudioso, o conceito de atitude corresponde a uma avaliação positiva ou negativa do objeto analisado, enquanto o conceito de crença está relacionado à existência de um objeto ou uma ideia.

Segundo Santos (1996), a relação entre crença e atitude é tênue e uma mudança em uma dessas partes pode levar a modificações na outra, como assevera 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). Esse autor já discutia a importância de abordar, em sala de aula, as variedades estigmatizadas, a fim de desconstruir o preconceito linguístico, principalmente se ele ainda não está completamente atrelado à atitude linguística. Para o autor “antes de ingressar na escola o aluno é advertido, em maior ou menor grau, de que há objetos linguísticos absolutamente ‘certos’ e objetos linguísticos absolutamente ‘errados’.” (SANTOS, 1996, p. 108). A escola vai desenvolver e reforçar as crenças dos alunos que, em certos casos, estavam apenas embrionárias, dessa forma, é possível moldá-las. Assim, a atitude de um indivíduo pode ser mudada se sua crença for mudada.

Nesta tese, assume-se crença linguística como um conjunto de atitudes linguísticas constituído dentro de uma comunidade de fala. Dessa forma,

são opiniões que os falantes constroem a respeito de sua própria fala, do uso linguístico de seu grupo, ou da comunidade a que pertence, além do uso linguístico de outros falantes, grupos ou comunidades.

A atitude linguística é concebida nesta tese como uma maneira de reagir a qualquer acontecimento na comunidade. Da mesma forma, a atitude linguística é a manifestação da atitude social centrada no uso linguístico. A crença e a atitude estão interligadas, visto que as crenças construídas pelo grupo ou comunidade vão influenciar o julgamento do indivíduo e, por consequência, sua atitude linguística, que pode ser positiva ou negativa. A atitude linguística pode ser mutável, quando ainda estiver em seu estágio inicial, considerando que a crença pode sofrer mudanças durante sua constituição. Essa afirmativa alcança sua importância neste trabalho, pois entende-se que é necessário fomentar crenças positivas nos alunos sobre a variação linguística, para que a atitude com relação à sua língua seja positiva. É a partir dessa afirmação que se crê ser possível diminuir o preconceito linguístico, por meio de uma abordagem diferenciada da variação linguística nas aulas de Língua Portuguesa.

2.5 PRECONCEITO LINGUÍSTICO

O que é o preconceito linguístico? Por que é possível afirmar que ele é o de mais difícil percepção pela sociedade? O preconceito linguístico está atrelado a outras formas de preconceito? Esses são alguns dos questionamentos que se fazem relevantes para este trabalho.

Após compreender as noções de crenças e as atitudes linguísticas dos falantes e como elas se desenvolvem, é possível identificar uma correlação entre as crenças linguísticas, ou seja, aquele sentimento que o falante constrói considerando seus conhecimentos e seu contexto sociocultural, com o preconceito linguístico, ou uma atitude negativa do falante com relação a sua fala ou à fala de outros.

No entanto, para entender o preconceito linguístico, é importante entender também o fenômeno do preconceito na sociedade. Vale ressaltar que o preconceito é um conjunto de atribuições estereotipadas, devidamente desenvolvidas em sociedade, que o indivíduo preconceituoso concebe sobre um

objeto.

2.5.1 O Preconceito na Sociedade

Crochík (2011) discorre a respeito da temática do preconceito, apontando os elementos e as características desse fenômeno. O autor se baseia nas pesquisas de Allport (1946) e Adorno *et al.* (1965) e afirma que o preconceito não é inato ao indivíduo. Ele aparece durante o desenvolvimento individual, como um produto das relações entre os conflitos e a estereotipia do pensamento sobre um objeto, ou mesmo outro indivíduo, ou grupo. O preconceito está relacionado a algo percebido no objeto, mas que não lhe é obrigatoriamente inerente, pois as circunstâncias levam o indivíduo que vê o objeto a agir de determinada forma. É essa visão particular do indivíduo a respeito do objeto que pode o conduzir a um entendimento distorcido da realidade.

Segundo o autor, outro elemento do preconceito é a generalização das características, não havendo, portanto, considerações individuais que possam contrapor ao estereótipo. Dessa forma, o indivíduo preconceituoso não é capaz de enxergar as individualidades do objeto ou do indivíduo que o conduzam ao preconceito. Ele apenas leva em conta características observadas previamente, as quais acredita serem as únicas. Por isso, é verificável que o preconceito atrapalha as relações sociais, visto que as crenças previamente formuladas são tão arraigadas que impedem a interação.

Evidentemente, toda experiência é mediada por conteúdos pré-formulados, mas ela serve para reformular o conceito previamente formado. Quando isto não ocorre é porque existem conflitos psíquicos que se beneficiam da manutenção de uma conceituação rígida e fechada à realidade externa. (CROCHÍK, 2011, p. 11).

As relações devem sim se basear em conceitos pré-formulados, mas, quando esses conceitos são limitados, os indivíduos demonstram preconceito.

Além dessas considerações sobre esse fenômeno, o autor se preocupou também em apresentar ao leitor uma definição de preconceito, atrelando-o ao estranhamento e ao conceito de estereótipo:

Assim, o preconceito se caracteriza por um conteúdo específico dirigido ao seu objeto e por um determinado tipo de reação frente a ele, em geral, de estranhamento ou de hostilidade. Ao conteúdo podemos chamar de estereótipo, cujo significado inicial pode ser remetido à máquina de reproduzir tipos, utilizada pela imprensa que deve, portanto, reproduzir fielmente as letras, mas que passou a ganhar sentido também daquilo que é fixo, imutável. No caso do preconceito, é neste último sentido que ele deve ser entendido. (CROCHÍK, 2011, p. 11).

Vale ressaltar que os valores atribuídos aos objetos também possuem uma função essencial na constituição do preconceito, ao passo que os papéis sociais são valorizados de acordo com sua importância para manter a ordem social, evidenciando, portanto, uns sobre outros em uma situação desigual de poder. O preconceito ajuda a manter esse poder desigual.

O autor apresenta suas discussões a respeito desse fenômeno tecendo resumidamente nove considerações sobre o preconceito:

1. o preconceito não é inato, é desenvolvido durante o processo de socialização;
2. o indivíduo que estabelece um determinado tipo de preconceito tende a estabelecer diversos outros;
3. o estereótipo presente no preconceito, se não diz respeito diretamente ao objeto, mas à percepção dirigida sobre ele, não é totalmente independente deste;
4. a percepção sobre o objeto o desfigura;
5. o indivíduo predisposto ao preconceito tende a ser imune à experiência, sendo que, em geral, esta é apropriada em função daquele;
6. o estereótipo é constituído por predicados culturais, sendo que um deles – em geral o que nomeia o objeto de preconceito – é o principal e os outros são seus derivados;
7. a (des)valorização dos objetos do preconceito provém da divisão do trabalho, da hierarquia social estabelecida, das necessidades sociais do mundo do trabalho;
8. o objeto do preconceito é confrontado com o ideal cultural introjetado pelo indivíduo predisposto ao preconceito;
9. os grupos-alvos do preconceito podem solidarizar-se com outros grupos também vítimas do preconceito ou ser preconceituosos em relação a eles; no Estado fascista, esta última possibilidade é a mais provável, uma vez que os grupos excluídos socialmente são lançados uns contra os outros. (CROCHÍK, 2011, p. 15-16).

A partir dessas considerações, o autor retrata a origem do preconceito, ou seja, seu desenvolvimento no processo de socialização do indivíduo bem como na tendência do indivíduo, que possui uma forma de preconceito, manifestar diversas outras formas. O autor também relata que o preconceituoso tem uma visão estereotipada, que desconfigura o objeto analisado e que esse estereótipo é criado a partir de atributos culturais. Dessa forma, a valorização ou não

de um objeto vai depender desses atributos e da hierarquia social em que o objeto se encontra. O preconceito ocorre porque o indivíduo compara o objeto analisado com uma imagem introjetada, ideal que ele tem desse objeto. Com relação aos grupos-alvos do preconceito, o autor explica que podem ou não se solidarizarem uns com outros, isso irá depender da imagem ideal que eles criaram uns dos outros.

Está evidente que o preconceito é um conjunto de atribuições estereotipadas sobre um objeto, devidamente desenvolvidas num processo de socialização. O preconceito linguístico irá revelar também atribuições esterotipadas, por sua vez sobre a língua em uso.

2.5.2 O Preconceito Linguístico E Suas Consequências

Gnerre (1991), ao apontar a ligação entre linguagem e poder, explica que as produções linguísticas só adquirem valor quando realizadas no contexto social e cultural adequado, considerando as relações entre falante e ouvinte.

Segundo o autor, são poucos os falantes que têm acesso à variedade culta, associada ao prestígio: “Uma variedade linguística “vale” o que “valem” na sociedade os seus falantes, isto é, vale como reflexo do poder e da autoridade que eles têm nas relações econômicas e sociais” (GNERRE, 1991, p. 6-7).

O poder exercido pela linguagem e relacionado ao preconceito linguístico, além de estigmatizar o falante de uma variedade desprestigiada, também o mantém excluído do grupo social, ao não fornecer acesso ao conhecimento e uso da variedade culta prestigiada, como ressalta Gnerre (1991, p. 10):

Os cidadãos, apesar de declarados iguais perante a lei, são, na realidade, discriminados já na base do mesmo código em que a lei é redigida. A maioria dos cidadãos não tem acesso ao código, ou, às vezes, tem uma possibilidade reduzida de acesso, constituída pela escola e pela “norma pedagógica” ali ensinada.

O preconceito, por mais que seja uma atitude negativa do indivíduo sobre determinado objeto ou conceito, é, segundo Crochík (2006 [1997]), tanto um posicionamento individual quanto um reflexo do seu ambiente, isso porque sua constituição ocorre a partir das relações que cada indivíduo estabelece em

determinado contexto histórico, cultural e social. O autor explica a respeito do preconceito que “sua manifestação é individual, assim como responde às necessidades irracionais do indivíduo, mas surge no processo de socialização como resposta aos conflitos aí então gerados” (CROCHÍK, 2006 [1997], p. 13). Considerando essa definição de preconceito, é possível compreender o preconceito linguístico como uma reação às características observáveis na linguagem que não são próprias dela, mas que revela a percepção individual construída em sociedade (ou seja, a crença linguística) dirigida a ela.

Evidencia-se a existência do preconceito com relação à língua, ou seja, uma atitude relativa ao uso de variedades estigmatizadas de nossa língua. Os falantes, diante do fenômeno de variação, que envolve sua identidade e seus valores socioculturais, revelam-se mais facilmente, mostrando sua atitude, seus julgamentos. Toda atitude, por sua vez, vai expressar prestígio ou estigma em relação à variedade utilizada.

Calvet (2015 [1993]), lembrando os provérbios ou frases feitas que exprimem o preconceito linguístico, revela que esse tipo de julgamento não só é expressado sobre a língua, mas sobretudo com relação ao falante e à sua identidade, pois esta é submetida também à avaliação. Segundo o autor, a norma espontânea, ou aquela utilizada pelo falante, pode ter dois tipos de impacto sobre os comportamentos linguísticos nos quais se observa um tipo de julgamento. O primeiro impacto está relacionado à maneira como os falantes consideram seu próprio falar, como avaliam seus usos linguísticos. Já o segundo impacto está relacionado às reações diante do falar de outros indivíduos. A esses julgamentos, o autor aponta duas possibilidades: no primeiro caso, o falante pode valorizar sua prática linguística ou, pelo contrário, pode querer modificá-la para aproximá-la do modelo considerado por ele prestigioso; no segundo caso, o falante julga os outros avaliando a forma de falar que está ouvindo. Esses julgamentos podem despertar no falante à *sécurité* ou *insécurité linguistique*:

Fala-se de segurança linguística quando, por razões sociais variadas, os falantes não se sentem questionados sobre seu modo de falar, visto que eles consideram sua norma como a norma. Ao contrário, há a insegurança linguística quando os falantes consideram seu modo de falar como pouco valorizado e têm em mente outro modelo, mais prestigioso, mas que eles

não praticam. (Tradução nossa)²².

O preconceito linguístico, como reflexo de uma atitude linguística, pode revelar segurança ou insegurança linguística que afetará o uso linguístico do falante. Boyer (1996) considera que em situações nas quais os falantes tem o sentimento de que podem estar sob julgamento – como em exames, entrevistas, discursos públicos etc. – revelam que a variedade linguística própria de um grupo social dominante se empoe como marca de prestígio, ou seja, o falante em julgamento tenderá a utilizá-la. Desse modo, explica o autor, quando o falante tem o sentimento de inferioridade linguística, ele reage monitorando sua linguagem, fazendo correções nos usos “familiares” que ele considera estigmatizados, a fim de partilhar do uso da variante prestigiada durante a fala.

Segundo o autor, nas situações de prestígio linguístico: “Os critérios de avaliação oriundos da norma são partilhados por todos [...]. ‘Partilhados’ não significa colocado em prática.” (Tradução nossa).²³ O falante que se crê em julgamento deseja partilhar desse uso, mas nem sempre o faz. Nesses casos, é comum ocorrer, por exemplo, a hipercorreção.

O conceito de prestígio linguístico também tem sua importância para este trabalho, por estar relacionado ao conceito de preconceito linguístico. O prestígio linguístico, de acordo com Moreno Fernández (2009 [1998]), é considerado uma conduta, bem como uma atitude, ou seja, o prestígio é algo que se tem e se demonstra, mas também se concede: “Poder-se-ia definir o prestígio como um processo de concessão de estima e respeito aos indivíduos ou grupos que reúnem certas características e que conduz à imitação das condutas e crenças desses indivíduos ou grupos.” (Tradução nossa)²⁴.

O autor apresenta duas perspectivas para medir o prestígio: de um lado, o prestígio como algo que se tem (ou seja, a conduta) e, de outro, como algo que se concede (a atitude), sendo a esta última que os sociolinguistas têm se

²² « On parle de sécurité linguistique lorsque, pour des raisons sociales variées, les locuteurs ne se sentent pas mis en question dans leur façon de parler, lorsqu'ils considèrent leur norme comme la norme. À l'inverse, il y a insécurité linguistique lorsque les locuteurs considèrent leur façon de parler comme peu valorisante et ont en tête un autre modèle, plus prestigieux, mais qu'ils ne pratiquent pas. » (CALVET, 2015 [1993], p. 47).

²³ « Les critères d'évaluation issus de la norme sont partagés par tous [...]. « Partagés » ne signifie pas mis en pratique. » (BOYER, 1996, p. 29).

²⁴ “Se podría definir el prestigio como un proceso de concesión de estima y respeto hacia individuos o grupos que reúnen ciertas características y que lleva a la imitación de las conductas y creencias de esos individuos o grupos.” (MORENO FERNÁNDEZ, 2009 [1998], p. 187).

voltado.

Vale ressaltar que, segundo Moreno Fernández (2009 [1998]), as normas de prestígio variam de um grupo social a outro. Apenas após cada grupo se caracterizar e definir uma norma, os interesses em comum entre eles poderiam ser investigados, podendo alcançar uma norma geral que rege o prestígio em uma comunidade. Com relação à análise do prestígio, o pesquisador apresenta quatro dicotomias:

A primeira aborda a dicotomia “prestígio do indivíduo/prestígio da ocupação”, em que há o prestígio como atributo do indivíduo, produto da interação entre eles; e o prestígio como atributo de certas posições ou cargos sociais, resultado da interação entre grupos sociais diferentes.

A segunda dicotomia, “prestígio como atitude/prestígio como conduta”, apresenta que essas duas formas de prestígio se complementam, mas apenas o prestígio como atitude é capaz de conhecer novas formas de prestígio.

Na terceira dicotomia, “prestígio vertical ou externo/prestígio horizontal ou interno”, o primeiro, é o prestígio que ocorre entre classes sociais diferentes, entre os indivíduos que têm poder e os que não têm, enquanto o segundo está relacionado ao prestígio entre os indivíduos da mesma classe, os quais possuem o mesmo grau de poder ou competência, seja ele elevado ou não.

A última dicotomia, “prestígio sociológico/prestígio linguístico”, estabelece que a relação entre esses dois tipos de prestígio resulta na dificuldade de medir, interpretar e definir o prestígio. Somente quando eles são isolados, é possível averiguar o grau de influência que os fenômenos sociolinguísticos exercem sobre o prestígio.

Compreende-se que o preconceito linguístico e o prestígio linguístico estão relacionados ao julgamento do falante, ou seja, à atitude que ele manifesta perante ao uso linguístico. Ambos são construídos a partir da concepção que o falante tem sobre o uso linguístico, bem como sobre a identidade do falante (que pode ser ele mesmo, um falante de seu grupo, ou comunidade, ou ainda o falante de outro grupo ou comunidade).

Retornando o conceito de preconceito, verifica-se que, dentre todas as formas, é possível considerar o preconceito linguístico como o mais invasivo, agressivo, pois ele ocorre e poucos percebem, comentam ou tentam fazer algo para diminuir sua realização. Bagno (2015) apontou esse preconceito como “invisível”,

pois são poucos que se apercebem deles e menos ainda os que dele falam, fazendo ressalva aos cientistas sociais que se dedicam a estudá-lo. Nesse sentido, são poucos os que reconhecem esse preconceito e sua gravidade, como um sério problema social.

A realização do preconceito linguístico, entretanto, não está na diversidade social e geográfica do território brasileiro, mas na maneira como essa diversidade é tratada: “O problema está nas formas como lidamos com essa diversidade. O problema está na forma como representamos para nós essa diversidade. O problema está nas imagens saturadas de valores negativos que temos de nós como falantes” (FARACO, 2008, p. 181).

Esse autor, ao discorrer a respeito do preconceito linguístico, afirma que ele pode ser observado em nossa sociedade por meio de oito frases sobre a língua, comumente empregadas pelas pessoas. Ele trata, portanto, de oito mitos sobre a linguagem, sendo eles: 1- “O português do Brasil apresenta uma unidade surpreendente”; 2- “Brasileiro não sabe português/ Só em Portugal se fala bem português”; 3- “Português é muito difícil”; 4- “As pessoas sem instrução falam tudo errado”; 5- “O lugar onde melhor se fala o português no Brasil é o Maranhão”; 6- “O certo é falar assim porque se escreve assim”; 7- “É preciso saber gramática para falar e escrever bem”; 8- “O domínio da norma-padrão é um instrumento de ascensão social”.

O primeiro mito, “O português do Brasil apresenta uma unidade surpreendente”, a partir do qual o autor trata da homogeneidade linguística, é considerado como o mais absurdo. Vários linguistas ou conhecedores das origens da língua falada no Brasil reconhecem o equívoco dessa crença, pois não há maneira de, após compreendê-las, ainda assim, defender que essa língua seja uma e a mesma em todo o território nacional, desde sua origem (BORTONI-RICARDO, 2004, 2014), (CAMACHO, 1988), CASTILHO (2010), FARACO (2002, 2008, 2015), (NARO; SCHERRE, 2007).

Segundo Bagno (2015), devido a uma tradição de estudos filológicos e gramaticais, acreditou-se, por muito tempo, que a língua era homogênea, no entanto, com os estudos linguísticos atuais, sabe-se que há variação na Língua Portuguesa e que tal variação deve ser considerada:

O fato é que, como a ciência linguística moderna já provou e

comprovou, não existe nenhuma língua no mundo que seja “una”, uniforme e homogênea. O monolinguísmo é uma ficção. Toda e qualquer língua humana viva é. Intrinsecamente e inevitavelmente, *heterogênea*, ou seja, apresenta *variação* em todos os seus níveis estruturais (fonologia, morfologia, sintaxe, léxico etc.) e em todos os seus níveis de uso social (variação regional, social, etária, estilística etc.). (BAGNO, 2015, p. 27).

É preciso considerar ainda mais os diversos tipos de variação linguística presentes no território brasileiro. Assim o professor deve partir da realidade linguística do aluno para mostrar a ele novos horizontes:

Nenhum linguista ou educador consciente pretende, no que diz respeito ao falante de variedades estigmatizadas, “fixar-lhe a situação de origem como horizonte, aprisioná-lo num nicho dialetal como se sua língua fosse, sei lá, um traço genético”, segundo escreveu Sérgio Rodrigues em texto publicado no *site* do Observatório da Imprensa (ano 12, nº 293, 7 set. 2004). Exatamente como Rodrigues, eu também desejo ardentemente que qualquer “menino do povo” possa “entender Drummond, adorar Drummond, odiar Drummond e um dia, quem sabe, superar Drummond”. Só não quero que isso seja feito por meio de uma pedagogia repressora, autoritária, baseada numa concepção de língua arcaica, que trate a heterogeneidade linguística como um “mal social” que deve ser extirpado a todo custo. (BAGNO, 2015, p. 36).

O preconceito linguístico se faz presente em nossa sociedade, comprovando a necessidade de abordar a heterogeneidade linguística na escola, de preservar o respeito pelas diferenças linguísticas e de mostrar que, ao analisar a fala, não se encontram “erros”, mas variedades. Acreditar e propagar que a língua é homogênea, ou que existe apenas uma variedade prestigiada é muito prejudicial à educação, visto que o desconhecimento da heterogeneidade vai conduzir a escola a impor a norma-padrão, como se ela fosse a língua única e comum a todos os falantes brasileiros.

O segundo mito - “Brasileiro não sabe português/ Só em Portugal se fala bem português” - revela o sentimento de inferioridade que os brasileiros possuem até hoje, devido ao fato histórico de o Brasil ter sido colônia de Portugal, como se este fosse um país mais “civilizado” e portanto tivesse uma estrutura linguística superior. É necessária a compreensão de que o português falado no Brasil é diferente do português falado em Portugal: “as regras gramaticais consideradas “certas” são aquelas usadas pelos “falantes cultos” de lá, que servem

para a língua falada de lá, que retratam o funcionamento da língua que os portugueses falam lá”. (BAGNO, 2015, p. 46). O português brasileiro tem regras de funcionamento diferentes. Esse mito de que brasileiro não sabe falar a própria língua se reflete no ensino, pois os alunos revelam crenças de que não são capazes de aprender e ampliar seu domínio sobre sua língua.

Como bem lembrou o autor, nesse mito, existe também a ilusão de que os brasileiros falam errado e os portugueses falam certo, usando impecavelmente as regras gramaticais da sua língua. No entanto, tanto o português europeu quanto o português brasileiro sofreram variações e mudanças, seguindo cada um sua própria evolução linguística. Como bem ressaltou o autor, o brasileiro sabe sim falar sua própria língua:

Então, não há por que continuar difundindo essa ideia mais do que absurda de que “brasileiro não sabe português”. O brasileiro sabe o *seu* português, o português *do Brasil*, que é a língua materna de quase todos os que nascem e vivem aqui, enquanto os portugueses sabem o português *deles*. Nenhum dos dois é mais certo ou mais errado, mais feio ou mais bonito: são apenas *diferentes* um do outro e atendem às necessidades que também são... diferentes! (BAGNO, 2015, p. 55).

O mito de número 3, “Português é muito difícil”, possui estreita relação com o anterior, se o falante acredita que não usa corretamente sua língua, ele crê que essa língua seja muito difícil. O ensino da Língua Portuguesa no Brasil, de acordo com o autor, sempre foi baseado na gramática do texto literário de Portugal, ou seja, com base em regras que não pertencem à língua utilizada atualmente no Brasil. Mas é preciso evidenciar que todo falante sabe sua língua. Ele pode não conhecer ainda todas as suas variedades, bem como a de prestígio, entretanto sabe utilizar sua língua nativa.

O discurso de que o português é difícil continua sendo perpetuado porque as pessoas têm a falsa ideia de que o português é apenas aquele exigido pelas regras da gramática tradicional. Segundo o autor, esse mito de que a língua é difícil está relacionado ao ensino tradicional da gramática normativa, o qual desconsidera todos os recursos que a língua pode oferecer aos falantes, para se fixar apenas em regras e nomenclaturas da gramática da língua de uma terra distante: “Para muita gente, “saber português” é saber o que é uma *oração subordinada substantiva objetiva direta reduzida de infinitivo* ou saber distinguir um

complemento nominal de um adjunto adnominal” (BAGNO, 2015, p. 63). O papel da escola é propiciar aos alunos oportunidade para conhecer essas nomenclaturas e alcançar a norma culta prestigiada sem se desvincular da sua própria variedade, nem desprestigiar as diversas outras variedades de qualquer língua.

O quarto mito, “As pessoas sem instrução falam tudo errado”, evidencia o preconceito linguístico de que toda manifestação linguística diferente daquela prescrita pela gramática, pelo dicionário ou pela escola é “errada, feia, estropiada, rudimentar, deficiente” (BAGNO, 2015, p. 64). Dessa forma, o uso linguístico de pessoas que pertencem a camadas sociais desprestigiadas também, conforme defende o autor, sofre preconceito. Assim, o preconceito linguístico está atrelado ao preconceito social, mas estes preconceitos podem passar por transformações: “as formas inicialmente desprestigiadas, condenadas, passam a ser valorizadas quando as camadas dominantes da população se utilizam delas” (BAGNO, 2015, p. 71). Em síntese, uma variedade popular, após ser utilizada por falantes de prestígio social, pode deixar de ser desprestigiada, tornando provavelmente parte da norma culta.

O autor descreve o quinto mito, “O lugar onde melhor se fala o português no Brasil é o Maranhão”, relacionando-o ao segundo (“Brasileiro não sabe português/ Só em Portugal se fala bem português”), pois ambos revelam o sentimento de inferioridade, de subserviência, dos brasileiros em relação a Portugal. Alguns ainda crêem que, no Maranhão, se fala o “português correto”, porque têm a errônea ideia de que a língua falada lá é mais próxima do português europeu, principalmente e apenas porque o Maranhão, bem como o Pará e outras áreas do norte brasileiro, ainda utilizam o pronome “tu” e a concordância de sua forma verbal clássica, desinência em –s, em determinadas situações de comunicação:

Ora, somente por esse *arcaísmo*, por essa conversação de um único aspecto da linguagem clássica literária, que coincide com a língua falada em Portugal ainda hoje, é que se perpetua o mito de que o Maranhão é o lugar “onde melhor se fala o português” no Brasil. (BAGNO, 2015, p. 72).

Vale ressaltar que esse mito se perpetua, sobretudo, entre os conhecedores da língua falada no Brasil e em Portugal e podem ser eles os responsáveis por essas comparações de inferioridade do português falado no Brasil. No entanto, o autor defende que toda variedade deve ser considerada e prestigiada,

posto que “toda variedade linguística atende às necessidades da comunidade de seres humanos que a empregam” (BAGNO, 2015, p. 73). Dessa forma, ele defende também que toda língua segue seu curso, que sofre variação e que em determinado momento sofrerá mudanças. Portanto, não há como saber se a variedade desprestigiada de hoje não será a prestigiada um dia, por isso não é sensato desvalorizá-las, todas têm seu valor, é essencial respeitar o outro e sua variedade:

É preciso abandonar essa ânsia de tentar atribuir a um único local ou a uma única comunidade de falantes o “melhor” ou o “pior” português e passar a respeitar igualmente todas as variedades da língua, que constituem um tesouro precioso de nossa cultura. Todas elas têm o seu valor, são veículos plenos e perfeitos de comunicação e de relação entre as pessoas que as falam. Ainda que se considere necessário conhecer e divulgar as formas linguísticas de prestígio, mais frequentes na fala dos cidadãos mais letrados, não se pode fazer isso de modo absoluto, fonte do preconceito. Temos de levar em consideração a presença de regras variáveis em todas as variedades, inclusive as urbanas prestigiadas. (BAGNO, 2015, p. 78).

Ao adentrar a temática do sexto mito, “O certo é falar assim porque se escreve assim”, o autor expõe e contrasta a dualidade língua falada *versus* língua escrita, já que muitos ainda acreditam serem a mesma coisa. Para tratar dessa dualidade, o autor ressalta, primeiramente, o fenômeno da variação, indicando “que nenhuma língua é falada do mesmo jeito em todos os lugares, assim como nem todas as pessoas falam a própria língua de modo idêntico o tempo todo” (BAGNO, 2015, p. 79). Mesmo sabendo que as pessoas não falam de modo idêntico em todas as situações de comunicação, a escola, enraizada em um método de ensino gramatical tradicional, tenta obrigar o aluno a pronunciar como se escreve. Dessa forma, ao ensinar a palavra cantou, por exemplo, a pronúncia “cantô” seria estigmatizada. Situações como essa ocorrem devido a supervalorização da língua escrita, em decorrência de anos de estudos que já foram dedicados à escrita dos autores clássicos.

Durante mais de dois mil anos, os estudos gramaticais se dedicaram exclusivamente à língua escrita literária (e só a dos escritores considerados “clássicos à imitar”). Foi somente no começo do século XX, com o nascimento da ciência linguística, que a língua falada passou a ser considerada como o verdadeiro objeto de estudo científico. (BAGNO, 2015, p. 82).

Muitos ainda crêem que apenas a norma escrita literária conservadora deve ser vista como clássica e isso origina o preconceito com a língua falada, ou o preconceito grafocêntrico. O autor destaca que não é para deixar de corrigir a ortografia dos alunos, mas sim desvincular a ideia de que a pronúncia da palavra é idêntica à sua escrita:

É claro que é preciso ensinar a escrever de acordo com a ortografia oficial, mas não se pode fazer isso tentando criar uma língua falada “artificial” e reprovando como “erradas” as pronúncias que são resultado da história social e cultural das pessoas que falam a língua em cada canto do Brasil. (BAGNO, 2015, p. 80).

Segundo o autor, há, de um lado, uma língua que serve como um instrumento básico de sobrevivência para várias pessoas, de outro, uma representação artificial de algo conhecido por essas pessoas. Vale ressaltar que essa representação artificial, tanto escrita quanto falada, não é de conhecimento de todos.

O penúltimo mito, “É preciso saber gramática para falar e escrever bem”, mostra um preconceito linguístico que tem origem antes mesmo de a Língua Portuguesa existir. Isso porque a origem do termo gramática, que é grego-latina, é anterior à origem da Língua Portuguesa. Considerando que os estudos da Língua Portuguesa se realizaram por meio do estudo dos clássicos, seu ensino é sobretudo pautado pela gramática tradicional. Essa metodologia colaborou com a crença de que somente o conhecedor das regras gramaticais seria capaz de falar e escrever “corretamente”. O autor explica, a partir da história da cultura ocidental e da história da língua latina, por que ainda existe uma dedicação ao ensino gramatical: é preciso lembrar que o latim, da queda do Império Romano até o final da Idade Média, foi a única língua objeto de ensino nas instituições educacionais, porque era a língua da Igreja Católica, da Filosofia e das Ciências da época. Mesmo no período renascentista, as línguas nacionais eram usadas apenas no cotidiano, não tinham literatura própria, não eram línguas oficiais nem possuíam ortografia regularizada, cabendo essas funções à língua latina. Porém, como os falantes utilizavam cada vez mais as línguas nacionais, aos poucos, nenhum nativo falava a língua latina. Portanto, o aprendizado dessa língua só poderia ocorrer por meio do ensino gramatical, baseado nas velhas gramáticas, legadas pelos eruditos da Roma antiga e pela leitura de autores clássicos: “A gramática era, então, um instrumento valioso

porque só ela podia esclarecer as dúvidas do aprendiz” (BAGNO, 2015, p. 99). Após o florescimento das línguas nacionais, elas passaram a ser empregadas na literatura, na ciência, na filosofia, etc., logo seu ensino devia ser transmitido aos jovens e a metodologia conhecida era a única utilizada até então com a aprendizagem do latim, uma língua em desuso. Segundo o autor, é devido a este fato que a tradição gramatical ainda está presente, ainda hoje, nas salas de aula:

Ora, essa metodologia de ensino permite, quando muito, aprender alguma coisa *sobre a língua*, mas não permite *aprender a usar a língua*, que deve ser a tarefa da pedagogia de língua materna, uma vez que o aluno já é falante dessa língua e precisa, isso sim, desenvolver esse conhecimento prévio que ele já tem do funcionamento de seu idioma materno, aprender novos e diferenciados *usos* daquilo que ele já domina. (BAGNO, 2015, p. 100).

O autor não é favorável ao ensino da gramática, não aponta como relevante ao aluno saber sobre a norma-padrão da língua, mas, antes de tudo, defende que é muito mais útil para o aluno saber usar a língua, portanto seria imperativo fazê-lo ler e escrever cada vez mais e mais. Entretanto, como foi explicitado nesta tese, as gramáticas e seus usos têm sua relevância para o ensino, seja para apresentar aos alunos a norma-padrão, com o auxílio da gramática prescritiva, seja para lhes mostrar os usos linguísticos de uma comunidade, com o auxílio da gramática descritiva de usos. Cada gramática tem seu valor e sua finalidade, justamente por isso o ensino não deve abandoná-las totalmente ou se restringir a abordar apenas uma em detrimento das outras.

O oitavo e último mito, “O domínio da norma-padrão é um instrumento de ascensão social”, está relacionado ao primeiro, quando a crença estimulada é aquela defensora da ideia de que a norma-padrão, única, sem variação e conservadora, é um instrumento de ascensão social. O autor demonstra que isso é um mito e que o domínio da norma-padrão não é suficiente para levar o indivíduo à ascensão social. Nesse sentido, para ilustrar tal afirmação, Bagno (2015) apresenta o seguinte exemplo: de um lado, um fazendeiro com poucos anos de estudo, mas que possui uma posição bem sucedida na hierarquia social e, por vezes, política, e, de outro lado, o professor de português, com domínio das normas de prestígio, mas que não ocupa o topo da pirâmide social, econômica e política do país. O autor, portanto, defende que não é o domínio da norma-padrão que garantirá a ascensão

social ao indivíduo, é preciso muito mais:

O que estou tentando dizer é que o domínio da norma-padrão de nada vai adiantar a uma pessoa que não tenha todos os dentes, que não tenha casa decente para morar, água encanada, luz elétrica e rede de esgoto. O domínio da norma-padrão de nada vai servir a uma pessoa que não tenha acesso às tecnologias modernas, aos avanços da medicina, aos empregos bem remunerados, à participação ativa e consciente nas decisões políticas que afetam sua vida e a de seus concidadãos. O domínio da norma-padrão de nada vai adiantar a uma pessoa que não tenha seus direitos de cidadão reconhecidos plenamente, a uma pessoa que viva numa zona rural onde um punhado de senhores feudais controlam extensões gigantescas de terra fértil, enquanto milhões de famílias de lavradores sem-terra não têm o que comer nem onde trabalhar. (...) O mero domínio da norma-padrão não é uma fórmula mágica que, de um momento para outro, vai resolver todos os problemas de um indivíduo carente. É preciso garantir, isso sim, o acesso à educação em seu sentido mais amplo, aos bens culturais, à saúde e à habitação, ao transporte de boa qualidade, à vida digna de cidadão merecedor de todo o respeito. (BAGNO, 2015, p. 105-106).

O domínio da norma-padrão pode não ser a principal ou primeira necessidade que o indivíduo irá buscar, no entanto o acesso a essa variedade e a uma educação, que ajude o indivíduo a se desenvolver, colaborará com a conquista de seus direitos como cidadão. O domínio da norma culta e o conhecimento da norma-padrão são essenciais também para ajudar o indivíduo a compreender seus direitos, pois, para compreender seus direitos, ele precisa compreender o código em que foram redigidos.

Após compreender esses oito mitos sobre a Língua Portuguesa falada no Brasil, é perceptível a necessidade de mudanças reais no ensino. É imprescindível um trabalho frequente, nas escolas, com relação à heterogeneidade linguística, partindo da língua falada pelos alunos e mostrando a eles que existem outras variedades linguísticas no português, mostrando que eles podem adequar a linguagem ao uso.

A avaliação social da linguagem poderá ser modificada, a fim de evitar o preconceito linguístico, considerando as crenças e as atitudes linguísticas em contexto escolar. O essencial não é, somente, ensinar o aluno a “falar certo” de acordo com a norma culta ou com base na gramática normativa, mas sim mostrar que ele pode escolher a forma de linguagem mais adequada de acordo com o contexto sócio comunicativo e interacional.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

“A linguagem em sala de aula deve ser como uma propriedade comum a todas as classes sociais e grupos étnicos; livre da identificação com estilo masculino ou feminino; neutro em relação à oposição entre alta cultura e cultura popular; independente de outros processos de socialização do sistema escolar; e restaurar o vigor da vida cotidiana. Um passo nessa direção é rejeitar os símbolos socialmente significativos que carregam esse peso social.” (Tradução nossa)²⁵

Para a coleta de dados e o desenvolvimento da pesquisa, foram realizadas as seguintes etapas: (i) elaboração dos testes de crenças e atitudes linguísticas, bem como do curso de Língua Portuguesa baseado na Pedagogia da Variação Linguística; (ii) averiguação, por meio dos testes, das crenças e atitudes linguísticas de alunos de uma Instituição de Ensino Superior pública, a respeito da heterogeneidade da Língua Portuguesa e seu uso pelos falantes; (iii) aplicação do Curso de Língua Portuguesa ao grupo de informantes, com base em atividades que trataram de concepção de linguagem, variação e mudança linguística, norma linguística, adequação linguística, estigma e prestígio linguístico, preconceito linguístico; e (iii) verificação, por meio de novos testes, dos resultados da discussão e da abordagem da variação linguística, ocorrida ao longo do curso de Língua Portuguesa aplicado aos informantes, a fim de comprovar a hipótese de que a insegurança linguística ou o desprestígio linguístico podem ser atenuados com a realização de um trabalho de conscientização sobre a heterogeneidade linguística, a partir do exposto pela Sociolinguística Educacional.

Trata-se, portanto, de uma pesquisa investigativa sobre crenças e atitudes linguísticas de alunos de diferentes cursos de licenciatura de uma Instituição

²⁵ “The language of the classroom must be seen as a common property of all social classes and ethnic groups; free from identification with male or female style; neutral to the opposition of high culture and popular culture; independent of the other socialization processes of the school system; and restored to the vigor of everyday life. One step in this direction is to strip away the socially significant symbols that carry such a heavy social loading.” William Labov.

de Ensino Superior pública. Esses alunos de licenciatura participavam, no momento da pesquisa, do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), por isso, eles foram escolhidos para participarem como informantes da pesquisa de coleta de dados para esta tese. Vale ressaltar que os participantes do Pibid possuem contato com alunos do Ensino Fundamental ou do Ensino Médio e, quando em sala de aula, são responsáveis pela formação de seus alunos. Convém ressaltar também que foram selecionados alunos de diferentes cursos a fim de observar o conhecimento e o julgamento a respeito da heterogeneidade linguística nas áreas de humanas, biológicas e exatas. Os estudantes de Letras Vernáculas e Clássicas não foram incluídos aos informantes da pesquisa que deu origem a esta tese devido à presença, em seu currículo, de disciplinas que abordam o conteúdo da heterogeneidade linguística promovendo discussões a respeito desse tema.

Os participantes da pesquisa foram investigados sobre suas crenças e atitudes antes e depois de um curso de 30 horas que focalizava em seu conteúdo questões da heterogeneidade linguística do português. Para sua realização, foram aplicados quatro testes. Dentre eles, um com medida indireta, no qual os informantes demonstravam suas atitudes espontaneamente, apresentando uma reação inconsciente (“pré-teste de atitudes linguísticas”). Outros três, com medida direta, nos quais os informantes precisavam explicitar suas crenças sobre as variedades linguísticas, o tratamento da heterogeneidade linguística em sala de aula, o preconceito linguístico, entre outros (“pré-teste de crenças linguísticas”, “teste pragmático” e “pós-teste de crenças e atitudes linguísticas”).

Para entender os questionários de medida direta ou indireta, antes é preciso saber que é comum os informantes não manifestarem suas opiniões ou julgamentos sem antes refletir sobre eles, quando são questionados diretamente, pois acreditam que estarão sendo julgados. Por isso, pesquisas que tem por objetivo conhecer as atitudes dos informantes geralmente aplicam questionários capazes de inferir e medir a atitude de forma indireta. Eles são aplicados aos informantes sem que eles saibam do real propósito da investigação.

Botassini (2013) apresenta a técnica de medição indireta como aquela que consiste em apresentar a um grupo de ouvintes gravações de outros falantes lendo um texto. Dessa forma, esses ouvintes devem ser juizes das gravações avaliando as características pessoais dos falantes, tendo apenas pistas vocais e de leitura, para realizar tal julgamento.

Cyranka (2014), em seu trabalho, utilizou um teste como medida indireta, ou seja, um teste de atitudes, e como medida direta, ou seja, um questionário de questões fechadas. O teste de atitude é composto por gravações de falas de três indivíduos que utilizam variedades diferentes (rural, rurbana e urbana), as quais foram apresentadas aos alunos para observar suas reações subjetivas a essas variedades: “a vantagem dessa medida indireta é surpreender as reações inconscientes dos sujeitos, com o mínimo possível de interferência de sua monitoração linguística, relativamente às convenções e aos padrões institucionalizados” (CYRANKA, 2014, p. 92). Quanto ao questionário de medida direta, a autora propõe questões diretas que fizeram os alunos explicar suas crenças em relação, por exemplo, à concepção de certo ou errado na linguagem. Esses dois tipos de testes são essenciais para o presente trabalho.

3.1 PESQUISA AÇÃO – COLETA DE DADOS A PARTIR DO CURSO DE LÍNGUA PORTUGUESA

A investigação da pesquisa para esta tese foi constituída da seguinte maneira: a) Ficha com as informações pessoais: nome, idade, sexo, escola em que cursou o Ensino Fundamental e Médio, área de estudo, curso e ano que cursa a graduação, variedade linguística utilizada; b) Pré-teste de crenças sobre a língua: apresentando assertivas, para os informantes julgarem verdadeira ou falsa, associadas à crença sobre a escrita, a fala e a relação entre ambas; c) Pré-teste de atitude: o informante julga a fala de três indivíduos de diferentes variedades sociais, avaliando a pessoa pela voz e pela linguagem em *inteligente*, *competente*, *rico*, *honesto*, *simpático* e *boa pessoa*; d) Teste pragmático: o discente revela sua opinião sobre a linguagem usada em dois textos escritos, utilizando o mesmo gênero textual, um formal e outro informal; e) Pós-teste de crenças e atitudes: com questões abertas, a fim de avaliar qualquer mudança possível de posicionamento linguístico, a partir do qual será possível averiguar a capacidade do sujeito da pesquisa em discutir o assunto após o curso de Língua Portuguesa aplicado aos informantes da pesquisa desta tese. O teste apresenta questões concernentes à opinião dos alunos sobre o uso da heterogeneidade linguística e sobre sua abordagem nas escolas.

A aplicação destes testes de crenças e atitudes linguística auxilia a

detectar a opinião dos alunos e colabora para discutir a pedagogia utilizada na abordagem da heterogeneidade linguística de forma a evitar o preconceito. A seguir, estes testes, aplicados aos alunos do Ensino Superior, estão apresentados detalhadamente

A **Ficha com as Informações pessoais** sobre os sujeitos da pesquisa auxilia na análise e discussão dos resultados, a fim de comparar a situação socioeconômica, a escolaridade e a região em que habita, com os julgamentos apresentados nos testes.

Quadro 1 – Ficha de informações pessoais dos sujeitos da pesquisa

Informações Pessoais	Nº:
Nome:	
Idade:	
Sexo: () feminino () masculino	
Escola em que cursou o Ensino Fundamental:	
Escola em que cursou o Ensino Médio:	
Renda familiar aproximada:	
Profissão dos pais ou responsável:	
Área de Estudo atual: <input type="checkbox"/> Ciências Agrárias <input type="checkbox"/> Ciências Biológicas <input type="checkbox"/> Ciências Exatas <input type="checkbox"/> Ciências Humanas <input type="checkbox"/> Ciências Sociais Aplicadas	
Curso/ Habilitação:	
Ano do curso:	

Fonte: Elaboração da própria autora.

O **Pré-teste de crenças sobre a língua** trata de assertivas associadas a crenças, para avaliar diferenças em função da área de estudo atual dos informantes. As declarações negativas foram evitadas para não ocorrerem ambiguidades. As assertivas foram organizadas em três categorias de relação

(CYRANKA, 2014, p. 130-131): do sujeito com a escrita, do sujeito com a fala, e entre fala e escrita.

Quadro 2 – Pré-teste de Crenças Linguísticas

Assertivas:		
Responda V (verdadeiro) ou F (falso) a cada uma das afirmativas abaixo.		
(a)	A língua ESCRITA é mais correta que a FALADA.	
(b)	Eu FALO bem.	
(c)	Eu ESCREVO bem.	
(d)	Para saber ESCREVER bem, basta conhecer as regras de ortografia.	
(e)	Os adultos FALAM melhor que os jovens.	
(f)	Para ESCREVER bem, é preciso ler muito.	
(g)	Para ESCREVER bem, devo melhorar meu jeito de FALAR.	
(h)	O bom professor de Português FALA sempre de acordo com as regras de gramática.	
(i)	A linguagem dos livros é sempre melhor e mais bonita do que meu modo de FALAR.	
(j)	Para aprender a ESCREVER, o aluno deve aprender a FALAR como seu professor de Português.	
(k)	A escola deve corrigir a FALA dos alunos.	
(l)	As pessoas analfabetas FALAM errado.	
(m)	Para ESCREVER direito, deve-se aprender gramática.	
(n)	A língua ESCRITA é mais importante do que a FALADA.	
(o)	Saber FALAR bem é tão importante quanto saber ESCREVER bem.	
(p)	Eu gosto de FALAR do mesmo jeito da minha família e dos meus amigos.	
(q)	O meu jeito de FALAR é igual ao das pessoas com quem convivo no lugar onde moro, por isso eu tenho orgulho do meu jeito de falar.	
(r)	A língua ESCRITA é mais complicada do que a língua FALADA.	
(s)	Só a escola ensina a ESCREVER bem.	

(t)	Em qualquer situação da vida, posso FALAR do mesmo jeito.	
(u)	Quem já aprendeu a LER já pode ESCREVER qualquer tipo de texto.	
(v)	Só há um modo de FALAR corretamente: aprender o que a escola ensina.	
(x)	Eu devo ESCREVER do mesmo jeito que FALO.	
(z)	O jeito de FALAR em São Paulo é bonito.	
(w)	Há outras falas mais bonitas que a de São Paulo. Exemplo: a de _____.	

Fonte: Elaboração da própria autora, baseado em Cyranka (2014).

Na primeira categoria, as assertivas associadas à crença do sujeito em relação à fala são: (b) eu falo bem; (e) os adultos falam melhor que os jovens; (h) o bom professor de Português fala sempre de acordo com as regras de gramática; (k) a escola deve corrigir a fala dos alunos; (l) as pessoas analfabetas falam errado; (p) eu gosto de falar do mesmo jeito da minha família e dos meus amigos; (q) o meu jeito de falar é igual ao das pessoas com quem convivo no lugar onde moro, por isso eu tenho orgulho do meu jeito de falar; (t) em qualquer situação da vida, posso falar do mesmo jeito; (v) só há um modo de falar corretamente: aprender o que a escola ensina; (z) o jeito de falar em São Paulo é bonito; e (w) há outras falas mais bonitas que a de São Paulo: Exemplo: a de _____.

Na segunda categoria, as assertivas associadas à crença do sujeito em relação à escrita são: (c) eu escrevo bem; (d) para saber escrever bem, basta conhecer as regras de ortografia; (f) para escrever bem, é preciso ler muito; (m) para escrever direito, deve-se aprender gramática; (s) só a escola ensina a escrever bem; e (u) quem já aprendeu a ler já pode escrever qualquer tipo de texto.

Por fim, na terceira categoria, estão organizadas as assertivas associadas à crença do sujeito sobre a relação entre a fala e a escrita: (a) a língua escrita é mais correta que a falada; (g) para escrever bem, devo melhorar meu jeito de falar; (i) a linguagem dos livros é sempre melhor e mais bonita do que meu modo de falar; (j) para aprender a escrever, o aluno deve aprender a falar como seu professor de Português; (n) a língua escrita é mais importante do que a falada; (o) saber falar bem é tão importante quanto saber escrever bem; (r) a língua escrita é

mais complicada que a língua falada; e (x) eu devo escrever do mesmo jeito que falo.

O **Pré-teste de atitude** constitui a análise da fala de três indivíduos de classes sociais diferentes. Assim, o informante deve analisar para cada falante uma relação de seis atributos, divididos entre a dimensão do poder (*inteligente, competente e rico*) e a dimensão de solidariedade (*honesto, simpático e boa pessoa*), de forma a classificar os atributos com uma nota de 1 a 7, a ser posta nos espaços em branco, sendo a nota mais alta (7) a mais próxima do adjetivo. Cyranka (2014, p. 116) demonstra um exemplo da formatação do teste de atitude:

Quadro 3 – Pré-teste de Atitudes

FALANTE (I, II, III)						
Inteligente	_____	_____	_____	_____	_____	_____
Honesto	_____	_____	_____	_____	_____	_____
Competente	_____	_____	_____	_____	_____	_____
Simpático	_____	_____	_____	_____	_____	_____
Rico	_____	_____	_____	_____	_____	_____
Boa pessoa	_____	_____	_____	_____	_____	_____

Fonte: Cyranka (2014).

Os testes de crenças e atitudes estão baseados nos modelos utilizados por Cyranka (2014), mas, para elaborar o pré-teste de atitudes, foi necessário selecionar, entrevistar e gravar a fala de alguns informantes da região de Londrina. Essas entrevistas foram realizadas com homens, adultos, faixa etária de 45 a 70 anos, residentes na região de Londrina há, pelo menos, oito anos, sendo um da zona rural e dois da central. Com escolaridades diferentes: Ensino Fundamental Supletivo (Mobral), Ensino Superior e Superior com Pós-Graduação *Stricto Sensu* (Doutorado).

A entrevista possui um roteiro pré-estabelecido com nove questões, dentre elas, algumas sobre informações pessoais e outras sobre a vida pessoal: rotina diária, informação e lazer (programa de televisão ou rádio), narração de fato histórico marcante na vida deles e discurso opinativo sobre a situação política e econômica atual do Brasil e como ela interfere na vida deles.

Após a realização das entrevistas, da transcrição e da seleção dos trechos para compor o pré-teste de atitudes, deu-se continuidade à coleta de dados para a constituição do *corpus* a ser analisado no próximo capítulo.

Os trechos das gravações que foram selecionados e utilizados no pré-teste de atitude foram transcritos e estão presentes no Apêndice A: Transcrição de trechos da entrevista com os falantes I, II e III. As falas dos informantes, quando transcritas, estão em transcrição grafemática, ou seja, transcritas do mesmo modo falado pelo informante.

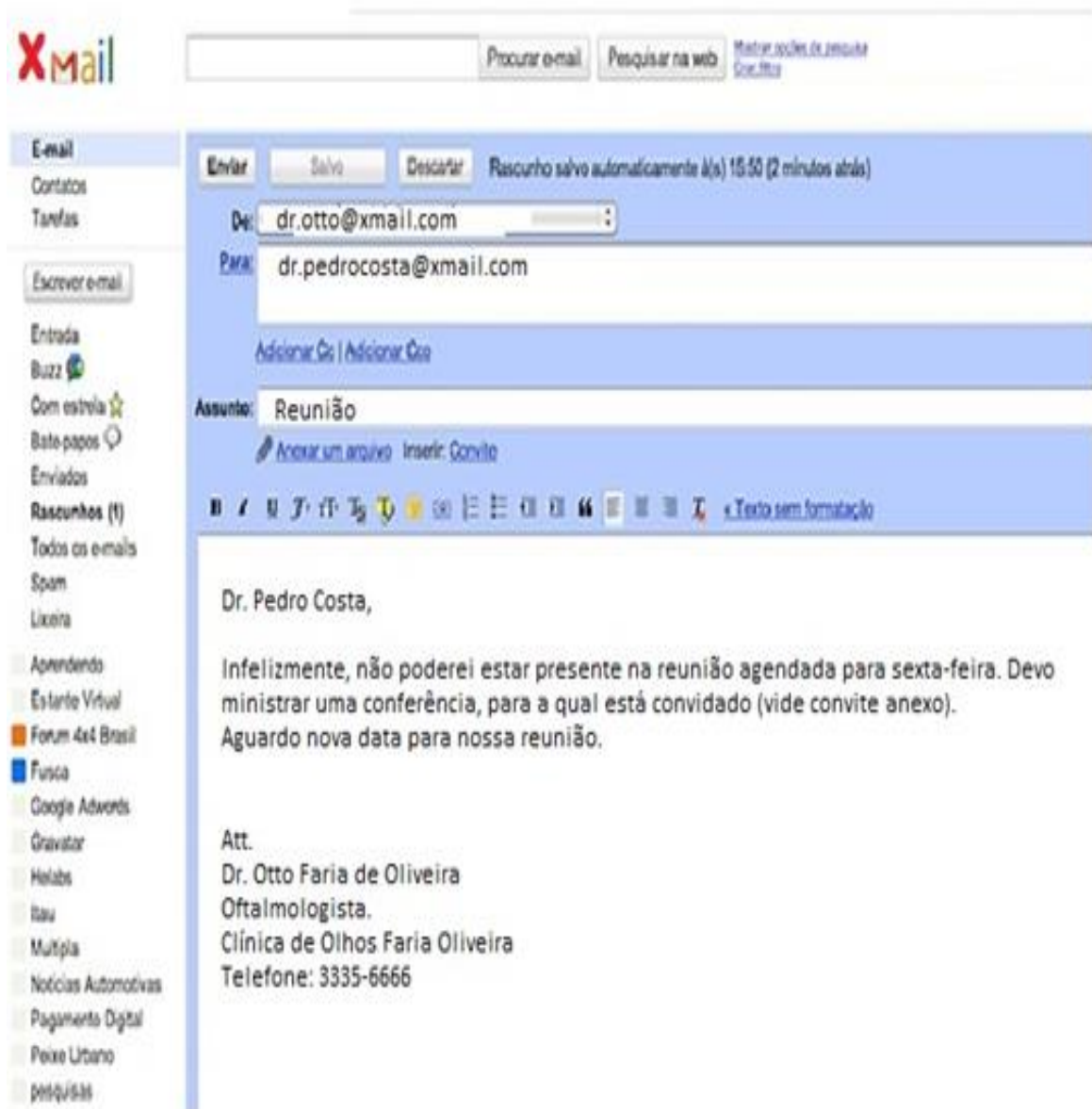
O **Teste pragmático**, desenvolvido para esta pesquisa, trata da análise realista, pelos informantes, de dois textos escritos sob o mesmo gênero textual – *e-mail* – mas utilizando linguagens diferentes, um formal e um informal.

Os dois textos apresentam o mesmo remetente, Otto Faria de Oliveira²⁶, e também o mesmo tema, ou seja, a necessidade de desmarcar um compromisso. Até então, não haveria necessidade de usar níveis diferentes de formalidade da linguagem. No entanto, os textos possuem destinatários diferentes, com graus de proximidade entre eles e o remetente também diferentes, pois o destinatário do **texto 1** é um colega de trabalho enquanto que o destinatário do **texto 2** é um membro da família. Dessa forma, a mudança de destinatário conduz o remetente a alterar a linguagem, ora monitorando mais ora menos, para transmitir sua mensagem.

O **texto 1**, como apresentado aos alunos, possui uma linguagem formal, pois o tipo de interlocutor da mensagem assim exige, visto que a relação entre remetente e destinatário é mais formal, vinculada ao ambiente de trabalho desses personagens, dr. Otto e dr. Pedro Costa.

²⁶ Personagem fictício.

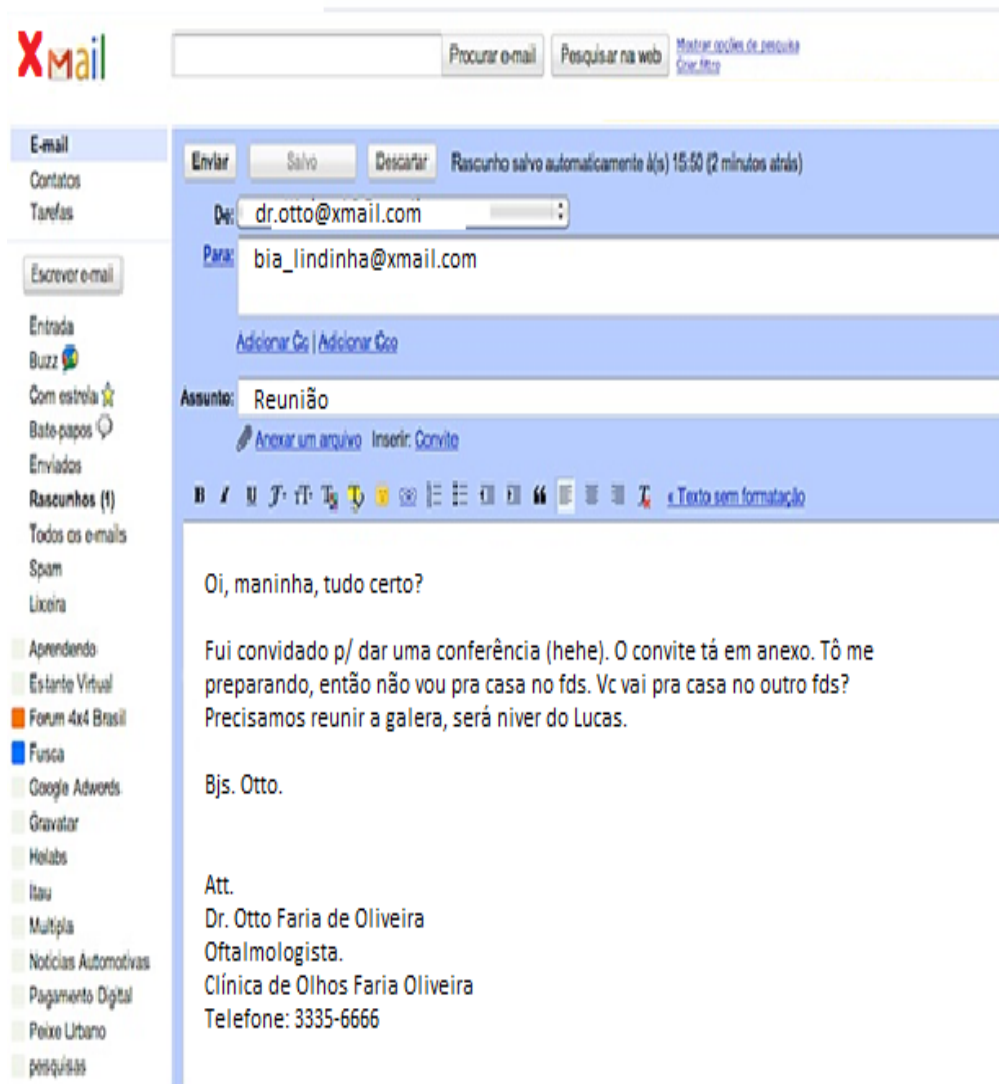
Figura 1. Texto 1



Fonte: ALMEIDA BARONAS, J. E. de; BORTONI-RICARDO, S. M. (Orgs.) **Variação linguística na escola.** (no prelo)

O **texto 2** apresenta, por sua vez, uma linguagem informal, considerando que a relação entre o remetente e o destinatário é de familiaridade. Nesse texto, Otto escreve para sua irmã, portanto, não demonstra uma preocupação em utilizar a norma culta.

Figura 2: Texto 2.



Fonte: ALMEIDA BARONAS, J. E. de; BORTONI-RICARDO, S. M. (Orgs.) **Variação linguística na escola.** (no prelo)

O sujeito da pesquisa deve comparar a linguagem utilizada em cada *e-mail* com a situação de comunicação e com o interlocutor da mensagem, avaliando as seis assertivas em verdadeira ou falsa e preenchendo duas delas com o tipo de texto (texto 1 ou texto 2) que achar conveniente.

Quadro 4: Teste pragmático

Assertivas:		
Responda V (verdadeiro) ou F (falso) a cada uma das afirmativas abaixo.		
(1)	A linguagem utilizada no texto 1 é melhor do que a utilizada no texto 2.	
(2)	A linguagem do texto 1 é igual à utilizada pelo meu professor de Português	
(3)	O assunto das duas mensagens é o mesmo.	
(4)	A escrita da mensagem do texto 2 é mais bonita.	
(5)	O estilo da linguagem (formal ou informal) tem relação com o assunto da mensagem.	
(6)	O estilo da linguagem (formal ou informal) tem relação com o destinatário da mensagem.	
(A)	Eu uso mais a linguagem do texto _____.	
(B)	Eu acho mais bonita a linguagem do texto _____.	

Fonte: Elaboração da própria autora

O **Pós-teste de crenças e atitudes** foi aplicado ao final do curso de Língua Portuguesa ofertado aos informantes da pesquisa desta tese para avaliar qualquer mudança possível de posicionamento; é composto de questões abertas para averiguar a capacidade do informante em discutir sobre o tema do uso da heterogeneidade linguística e sobre sua abordagem nas escolas.

Quadro 5: Pós-teste de crenças e atitudes

Questionário
1 - O que você pensa da língua que você fala e escreve?
2 - Existem pessoas que falam diferente de você, em Londrina?
3 - Em quais lugares você ouve modos diferentes de falar o Português?
4 - O Português que você ouve entre os colegas, na televisão, na escola é o mesmo?

5 - Pessoas com escolaridade e pessoas sem escolaridade falam diferente? Comente.
6 - Quando alguém fala de maneira diferente e você não entende, como você se sente? O que você faz? Por quê?
7 - Nas aulas de Português, o professor já corrigiu sua fala? Como você se sentiu?
8 – É possível falar o Português errado? Justifique sua resposta.
9 - O seu professor de Português mostrou os diferentes modos de falar o Português durante as aulas? O que você achou disso?
10 - Sobre a heterogeneidade linguística da Língua Portuguesa, gostaria de comentar mais alguma coisa?

Fonte: Elaboração da própria autora

O **Curso de Língua Portuguesa**, realizado no ano de 2015 em uma Universidade Estadual do Paraná, foi ofertado para 30 alunos, a fim de coletar os dados para análise. Os alunos eram membros do projeto PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, frequentando do Ensino Superior em uma Universidade Estadual do Paraná. Eles são alunos de licenciatura, ou seja, trabalharão ou já trabalham em sala de aula.

Com frequência de 75% de presença, compareceram e permaneceram, no curso de Língua Portuguesa, 16 alunos, dos quais sete eram da área de Humanas, cinco da área de Exatas e quatro da área de Biológicas. Dentre eles, cinco eram homens e onze, mulheres, variando, com relação à faixa etária, entre 18 e 47 anos. Os informantes são caracterizados como classe média e classe média alta, considerando que a renda familiar informada vai de 1700,00 a 10 mil reais mensais. Convém ressaltar que apenas 10 alunos (os informantes 01, 02, 04, 05, 06, 07, 09, 11, 14 e 15) responderam ao último questionário, o pós-teste de crenças e atitudes linguísticas, sendo quatro da área de Humanas, três da área de Exatas e três da área de Biológicas. Dentre eles, sete mulheres e três homens.

Quadro 6: Informações pessoais a respeito dos 16 informantes

INFORMAÇÕES PESSOAIS						
Informante	Idade	Sexo	Profissão dos pais	Área de estudo	Ano e Curso/Habilitação	
Informante 01	20	F	Pai: Químico Mãe: Artesã	Humanas	3° ano de Licenciatura em Espanhol	
Informante 02	23	F	Contadores	Humanas	1° ano de Licenciatura em Filosofia	
Informante 03	21	F	Pai: auxiliar de motorista e depósito, entregador Mãe: funcionária pública	Humanas	2° ano de Licenciatura em Artes Visuais	
Informante 04	23	F	Mãe: auxiliar de serviços gerais	Exatas	1° ano de Licenciatura em Geografia	
Informante 05	20	F	Pai: funcionário nos Correios Mãe: professora.	Biológicas	2° ano de Licenciatura em Ciências Biológicas	
Informante 06	20	F	Mãe: professora. Pai: -	Biológicas	2° ano de Licenciatura em Educação Física	
Informante 07	39	F	Pai: militar da reserva Mãe: do lar	Exatas	4° ano de Licenciatura em Geografia	
Informante 08	20	F	Pai: músico Mãe:	Humanas	2° ano de Licenciatura em	

			professora		Música
Informante 09	19	F	Pai: professor, diretor, secretário de esporte Mãe: manicure e pedicure	Biológicas	1° ano de Licenciatura em Educação Física
Informante 10	19	F	Pai: autônomo Mãe: professora pedagoga	Exatas	2°ano de Licenciatura em Química
Informante 11	23	M	Pai: aposentado Mãe: aposentada ²⁷	Humanas	- ano Licenciatura em Filosofia ²⁸
Informante 12	22	F	Pai: funcionário público Mãe: bancária	Biológicas	5° ano de Licenciatura em Biologia
Informante 13	18	M	Pai: agrônomo Mãe: secretária administrativa	Humanas	1° ano de Licenciatura em Filosofia
Informante 14	45	M	Professores aposentados	Exatas	2° ano de Licenciatura em Matemática
Informante 15	18	M	Mãe: pedagoga aposentada	Humanas	1° ano de Licenciatura em Artes Visuais
Informante 16	47	M	Pai: motorista aposentado	Exatas	5° ano de Licenciatura e

²⁷ O informante 11 não mencionou a profissão dos pais, apenas identificou-os como aposentados.

²⁸ Não especificou o ano da graduação que estava cursando, pois estava fazendo disciplinas de dois anos (2° e 3°).

			Mãe: auxiliar de enfermagem aposentada		Bacharelado em Geografia
--	--	--	----------------------------------------	--	--------------------------

Fonte: Elaboração da própria autora.

O curso de Língua Portuguesa ministrado e já mencionado tinha por objetivo apresentar aos alunos a heterogeneidade linguística da Língua Portuguesa, a partir dos conteúdos abordados: concepções de linguagem, contínuos de urbanização, contínuos de monitoração estilística, contínuos de oralidade e escrita, adequação linguística e normas linguísticas, como exposto na tabela 2. Por meio desse curso, o teste de crenças e atitudes foi aplicado a fim de observar seu julgamento quanto à multiplicidade linguística e seu uso, atentando para o preconceito linguístico.

As aulas foram ofertadas na própria universidade, no período intermediário, para garantir a presença dos alunos. O curso foi ministrado com uma carga horária total de 15 horas, divididas em encontros de 1 hora e 30 minutos. Os indivíduos participantes da pesquisa, como membros do PIBID, são de diversos cursos, como Música, Geografia, Matemática, Biologia, Espanhol, entre outros. Os conteúdos e as atividades desenvolvidos seguiram a seguinte estruturação.

Quadro 7: Curso de Língua Portuguesa.

AULA	CONTEÚDOS	ATIVIDADES
AULA 1 Introdução	• Questionários (Pré-teste de crenças, Pré-teste de atitudes, Teste pragmático).	- Aplicação de questionários sobre as expectativas dos alunos com relação ao curso; - Aplicação dos testes sobre as crenças e atitudes linguísticas; - Apresentação da ementa do curso;
AULA 2 Concepções de linguagem	• A linguagem como expressão do pensamento, como instrumento de	- Discutir sobre como as diferentes concepções de linguagem influenciaram na elaboração das atividades expostas nos livros didáticos. Analisar essas

	comunicação e como forma de interação.	atividades, destacando as principais diferenças entre elas e como essas diferenças interferiram e interferem no processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa.
AULA 3 – Contínuo de urbanização	<ul style="list-style-type: none"> • Contínuo de Urbanização: observação das variedades rurais isoladas, das variedades da área urbana e das variedades urbanas padronizadas; • Traços descontínuos e traços graduais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Assistir a diferentes vídeos e situar as personagens e pessoas reais dentro do contínuo de urbanização, considerando a região de origem e onde residem, considerando a época da gravação. - Classificar os termos selecionados de um trecho de entrevista como traços descontínuos ou traços graduais.
AULA 4 – Contínuo de monitoração estilística	<ul style="list-style-type: none"> • Contínuo de monitoração estilística: linguagem mais e menos monitorada, influenciada pelo ambiente, pelo interlocutor e pelo tópico da conversa; • As metamensagens verbais e não-verbais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar, a partir de uma História em Quadrinhos, a monitoração linguística e as metamensagens que auxiliaram na mudança de estilo da linguagem.
AULA 5 – Contínuo de oralidade e	<ul style="list-style-type: none"> • Contínuo de oralidade e escrita: eventos de oralidade 	<ul style="list-style-type: none"> - Participar de atividade em grupo, a fim de criar uma situação de comunicação que apresente os eventos de letramento

escrita	e eventos de letramento.	e de oralidade, intercalando-os. Em seguida, apresentar a situação aos colegas.
AULA 6 – Heterogeneidade linguística	<ul style="list-style-type: none"> • Adequação linguística; • Variação linguística: histórica, social, estilística, geográfica e de canal; • Português popular e Português culto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar aos alunos diferentes situações comunicativas a fim de que eles possam reconhecer a heterogeneidade linguística e valorizar os diversos usos da língua. - Assistir a dois vídeos e identificar se a linguagem está adequada, observando os fatores: ambiente, assunto, interlocutor, relação emissor/receptor e intencionalidade.
AULA 7 – Heterogeneidade linguística	<ul style="list-style-type: none"> • Adequação linguística; 	<ul style="list-style-type: none"> - Participar de atividade em grupo a fim de reconhecer a heterogeneidade linguística e utilizar a monitoração estilística a depender da situação comunicativa. Nesta atividade, os alunos foram convidados a observar um quadro, o qual apresentava uma brincadeira sobre a diferença entre homens e mulheres para a identificação de cores. Em seguida, eles deveriam elaborar um roteiro para entrevista. Escolher um tema como política, saúde, diversão, etc. Entrevistar um homem (menino) e uma mulher (menina) da mesma idade (que poderia ser de dentro do grupo que estava participando do curso). Gravar ou apresentar a entrevista para os colegas, para depois comparar a fala dos dois entrevistados, respondendo aos questionamentos: “Há

		diferenças entre as falas dos dois entrevistados?”, “O que há de mais acentuado?” e “O que vocês podem concluir com isso?”.
AULA 8 Normas linguísticas	– <ul style="list-style-type: none"> • Normas linguísticas; • Norma culta e norma-padrão; • A Língua Portuguesa no Brasil e sua codificação; • Estabilização linguística. 	- Apresentar aos alunos exemplos de norma culta e do Português popular a fim de que eles possam reconhecê-los, empregá-los e valorizar esse uso.
AULA 9 Preconceito linguístico	– <ul style="list-style-type: none"> • Preconceito linguístico; • A gramática tradicional. 	- Apresentar a definição de preconceito e de preconceito linguístico (com o auxílio de vídeos para exemplificar esses conceitos). - Realizar a leitura e a interpretação do texto “Nóis mudemo”, de Fidêncio Bogo, a partir das questões: A) O que influenciou a fala de Lúcio?; B) Qual é o tipo de linguagem utilizada por Lúcio?; C) Você sabe o que é preconceito linguístico?; D) Você acredita que exista alguma forma de evitar que situações como essas, exemplificadas no texto, ocorram?; E) Em que situações utilizamos ou devemos utilizar a norma culta?; F) Você acredita que sabe falar o português? Por quê?; G) “A gramática faz gato e sapato da língua materna – a língua que a criança aprendeu com seus pais, irmãos e colegas – e se torna o

		terror dos alunos.” Esta afirmativa do texto está correta, ou seja, você acredita que a gramática seja o terror dos alunos? O que poderia ser feito para mudar isso?
AULA 10 – Avaliação final	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação final individual. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aplicar o teste final: Pós-teste de crenças e atitudes linguísticas; - Reaplicar o Pré-teste de crenças linguísticas.

Fonte: Elaboração da própria autora.

Ao término do curso de Língua Portuguesa ofertado aos informantes da pesquisa desta tese, eles puderam responder a um questionário discursivo a respeito da heterogeneidade linguística, tema bastante discutido durante o curso. Além do questionário discursivo, nesse momento, eles também refizeram o pré-teste de crenças linguísticas a fim de verificar qualquer mudança de opinião após o tratamento dado à heterogeneidade linguística durante o curso de Língua Portuguesa.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Penso que utilizo bem a língua portuguesa, pelo menos na grande maioria das situações, porque consigo me comunicar, mas isso não quer dizer que não tenho que melhorar.

Informante 07

4.1 PRÉ-TESTE DE CRENÇAS LINGUÍSTICAS

O Pré-teste de crenças linguísticas, aplicado aos informantes no primeiro dia do curso de Língua Portuguesa, é composto de assertivas associadas às crenças para avaliar as diferenças de opiniões dos informantes.

Convém analisar as assertivas divididas em grupos de três categorias: na primeira categoria, as assertivas associadas à crença do sujeito em relação à fala: (b), (e), (h), (k), (l), (p), (q), (t), (v), (z) e (w); na segunda categoria, as assertivas associadas à crença do sujeito em relação à escrita: (c), (d), (f), (m), (s) e (u); e, por fim, na terceira categoria, estão organizadas as assertivas associadas à crença do sujeito sobre a relação entre a fala e a escrita: (a), (g), (i), (j), (n), (o), (r) e (x).

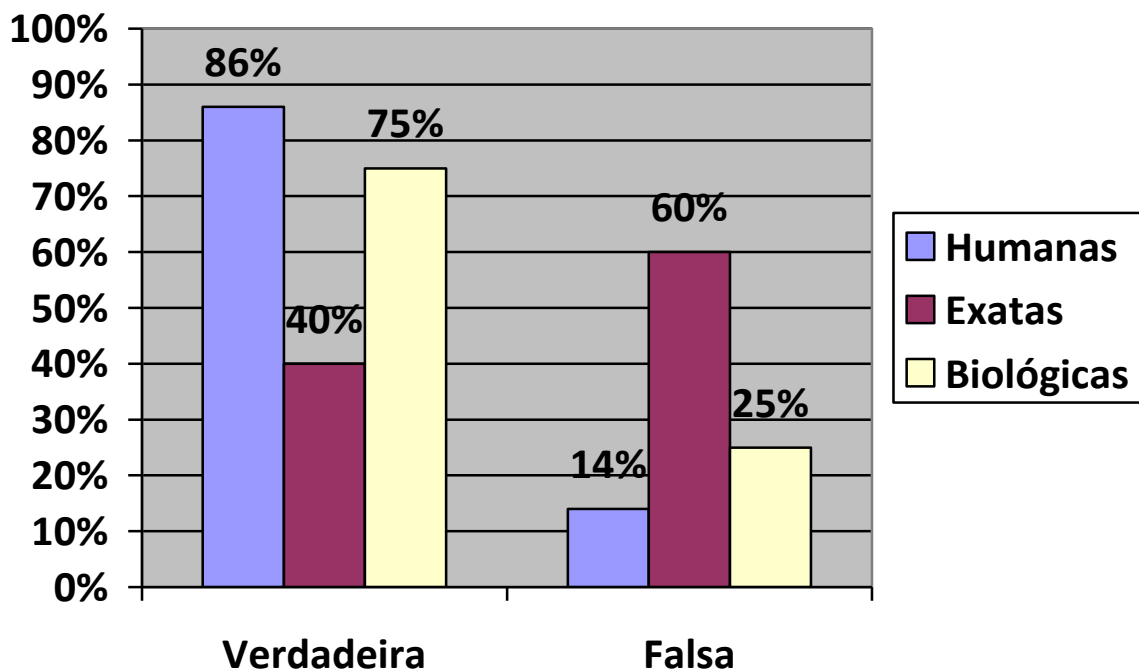
4.1.1 Assertivas Associadas às Crenças em Relação à Fala

Dentre as assertivas que investigam a crença do sujeito com relação à fala, há quatro, (b), (h), (k) e (v), que auxiliam na verificação da influência da escola na constituição da crença dos alunos, visto que cabe à escola cuidar para não desenvolver o preconceito linguístico.

4.1.1.1 Assertiva (b) “eu falo bem”

Com relação à assertiva (b) “eu falo bem”, esperava-se que o aluno do Ensino Superior acreditasse ser proficiente em sua língua falada, devido à heterogeneidade da Língua Portuguesa já ser um conteúdo abordado em sala de aula, como sugere documentos oficiais como os PCNs. Entretanto, como mostram os resultados descritos no **Gráfico 1**, ainda é possível encontrar 31% dos informantes (um da área de biológicas, três de exatas e um de humanas) que acreditam que não falam corretamente, provavelmente por associarem o falar bem apenas ao modo de falar associado ao uso da norma culta, sem considerar a situação de comunicação ou o interlocutor.

Gráfico 1: Assertiva (b): Eu falo bem.



Fonte: Elaboração da própria autora.

Vale ressaltar que a maioria dos alunos da área de exatas (60%) acredita que não sabe falar bem, revelando a crença de que todos deveriam falar usando a norma culta, que tem como referência a gramática normativa de imposta por uma parcela específica da sociedade.

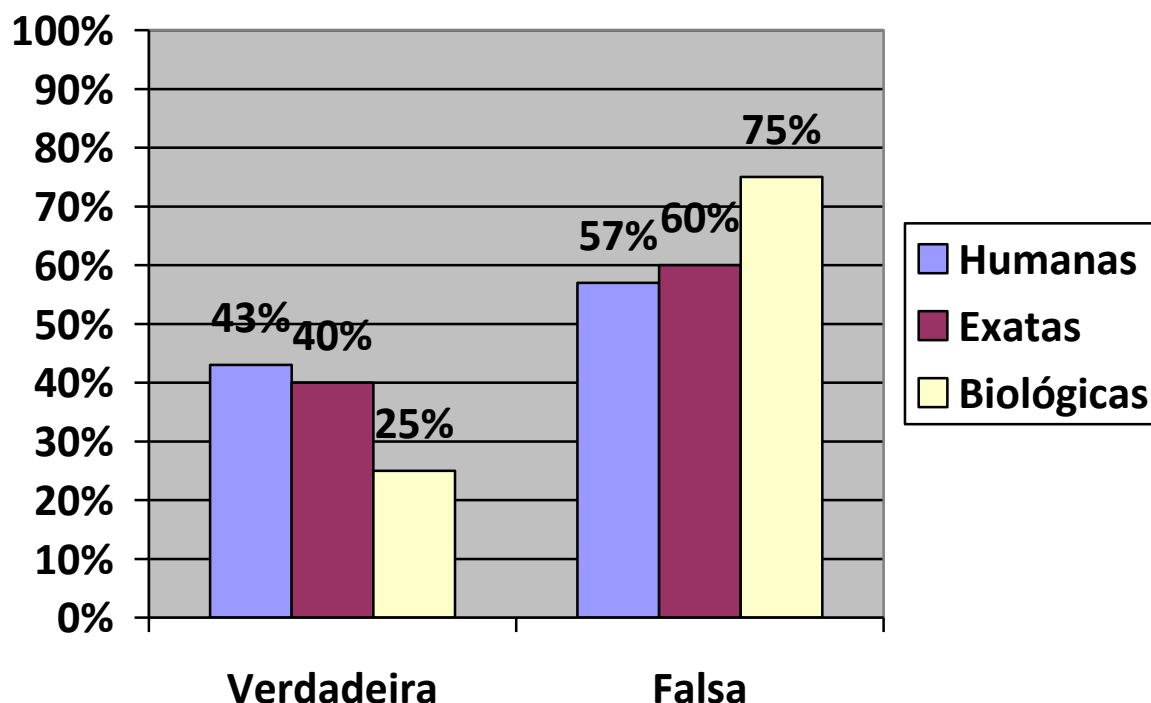
Diferentemente dos resultados obtidos com relação à crença dos alunos de exatas, é possível verificar que dentre os alunos de humanas a crença de que eles falam bem revela uma crença positiva sobre o modo de falar utilizado por eles, ou seja, esse resultado demonstra tanto segurança linguística quanto o prestígio diante do próprio modo de falar. Convém ressaltar que os alunos dessa área geralmente possuem mais afinidade com as diferentes manifestações de linguagem.

4.1.1.2 Assertiva (h) “o bom professor de Português fala sempre de acordo com as regras de gramática”

A crença de que as pessoas letradas devem falar de acordo com a norma gramatical pode ser observada nos resultados encontrados na assertiva (h) “o bom professor de Português fala sempre de acordo com as regras de gramática”. Os resultados, como apresentados no **Gráfico 2**, apontam que 37% dos informantes (um da área de biológicas, dois de exatas e três de humanas) ainda consideram que o professor de português ao se comunicar emprega a norma culta. Provavelmente, esses informantes atentaram ao papel do professor em sala de aula e não consideraram que sua linguagem pode estar adequada a diferentes situações e interlocutores.

Convém destacar que 75% dos alunos de biológicas indicaram que os professores de português não falam sempre de acordo com as regras gramaticais. Tal dado pode demonstrar o reconhecimento, por parte desses alunos, de que os professores não necessitam de monitorar ou não monitoram sua linguagem em toda a situação comunicativa.

Gráfico 2: Assertiva (h): o bom professor de Português fala sempre de acordo com as regras da gramática



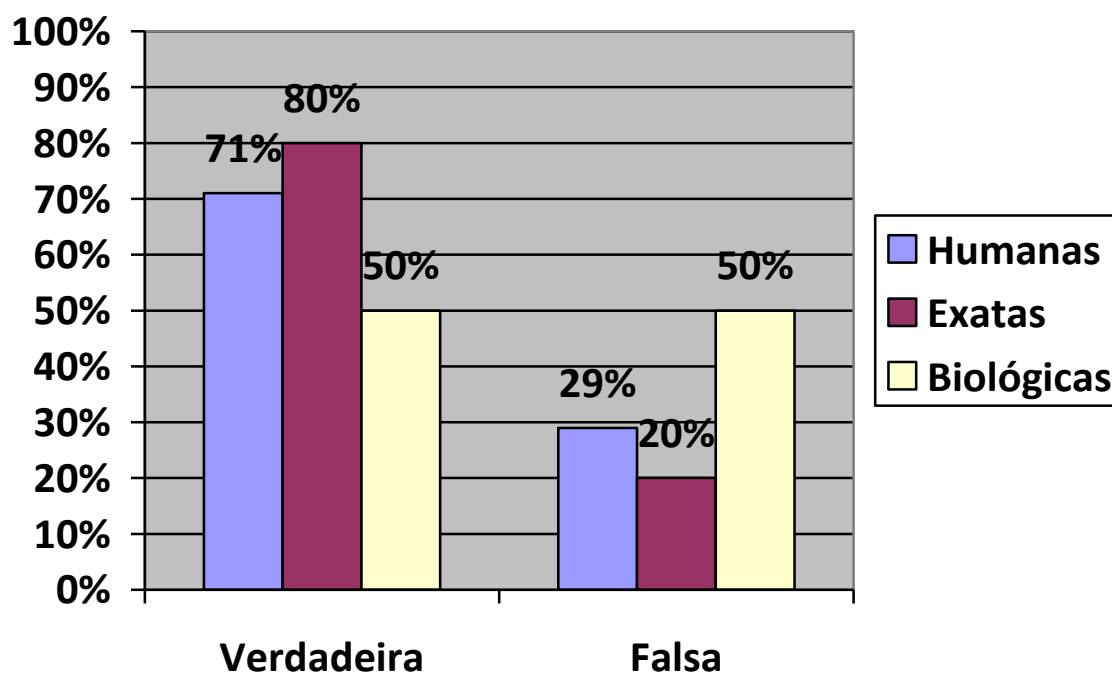
Fonte: Elaboração da própria autora.

4.1.1.3 Assertiva (k) “a escola deve corrigir a fala dos alunos”

Na assertiva (k) “a escola deve corrigir a fala dos alunos”, é possível pressupor que a maioria dos informantes, 69 % (dois da área de Biológicas, quatro de Exatas e cinco de Humanas), vê a escola como a instituição responsável por ensinar o aluno a falar. Entretanto, é preciso considerar toda a bagagem linguística que ele já possui ao abordar a língua em sala de aula. Dessa forma, os dados apontaram para a hipótese de que a escola ainda trabalha com a gramática normativa prescritiva, desconsiderando a competência linguística que o indivíduo pode adquirir e utilizar em diferentes situações de comunicação escrita e falada.

Observa-se, portanto, que a escola se apresenta ainda como um dos principais agentes que influenciam na construção de crenças negativas dos estudantes, em relação à competência linguística do falante em situações informais, como se verifica no **Gráfico 3**.

Gráfico 3: Assertiva (k): a escola deve corrigir a fala dos alunos



Fonte: Elaboração da própria autora.

4.1.1.4 Assertiva (v) “só há um modo de falar corretamente: aprender o que a escola ensina”

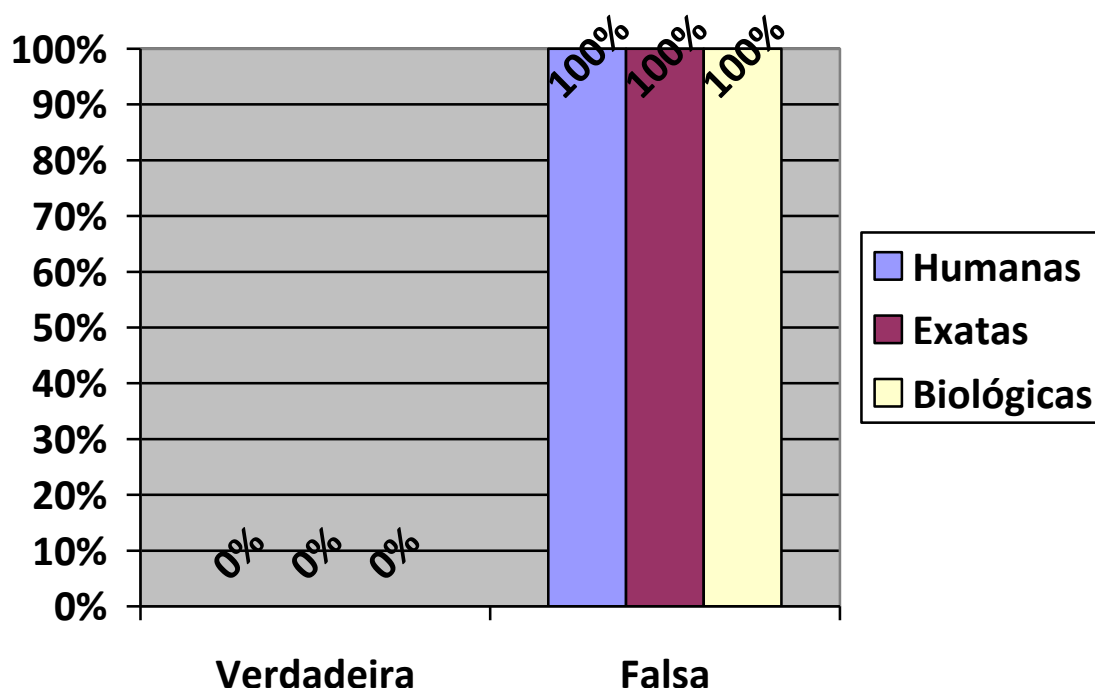
Ainda com relação à influência da escola na construção das crenças dos alunos, a assertiva (v) “só há um modo de falar corretamente: aprender o que a escola ensina”, pretendia verificar a influência da abordagem atual da língua portuguesa (pautada por um ensino da norma-padrão). É válido ressaltar que todos os informantes marcaram esta assertiva como falsa, considerando que existem outras maneiras de falar tão prestigiadas quanto aquela variedade abordada no ensino da Língua Portuguesa.

Observou-se que os resultados anteriores, obtidos com as assertivas (h) e (k) (ver **Gráficos 2 e 3**) apresentam diferenças com relação ao resultado encontrado na afirmativa (v) (**Gráfico 4**), pois os dados encontrados nesta última assertiva apontam que todos os informantes reconhecem que não é necessário empregar a norma culta em todas as situações de comunicação, dessa forma, é possível pressupor que eles reconhecem ou prestigiam a heterogeneidade

linguística. Diferentemente, do que era possível pressupor nas assertivas (h) e (k), nas quais ainda era possível encontrar informantes que demonstravam não reconhecer ou prestigiar a heterogeneidade linguística.

O **Gráfico 4** retrata a crença dos informantes a respeito do ensino da Língua Portuguesa. Ela mostra que todos informantes marcaram esta assertiva como falsa, revelando considerarem como legítimo outros modos de falar além da norma culta propagada no ensino. Fato que pode revelar um prestígio linguístico do falante com sua própria variedade ou com a variedade do outro.

Gráfico 4: Assertiva (v): Só há um modo de falar corretamente: aprender o que a escola ensina



Fonte: Elaboração da própria autora.

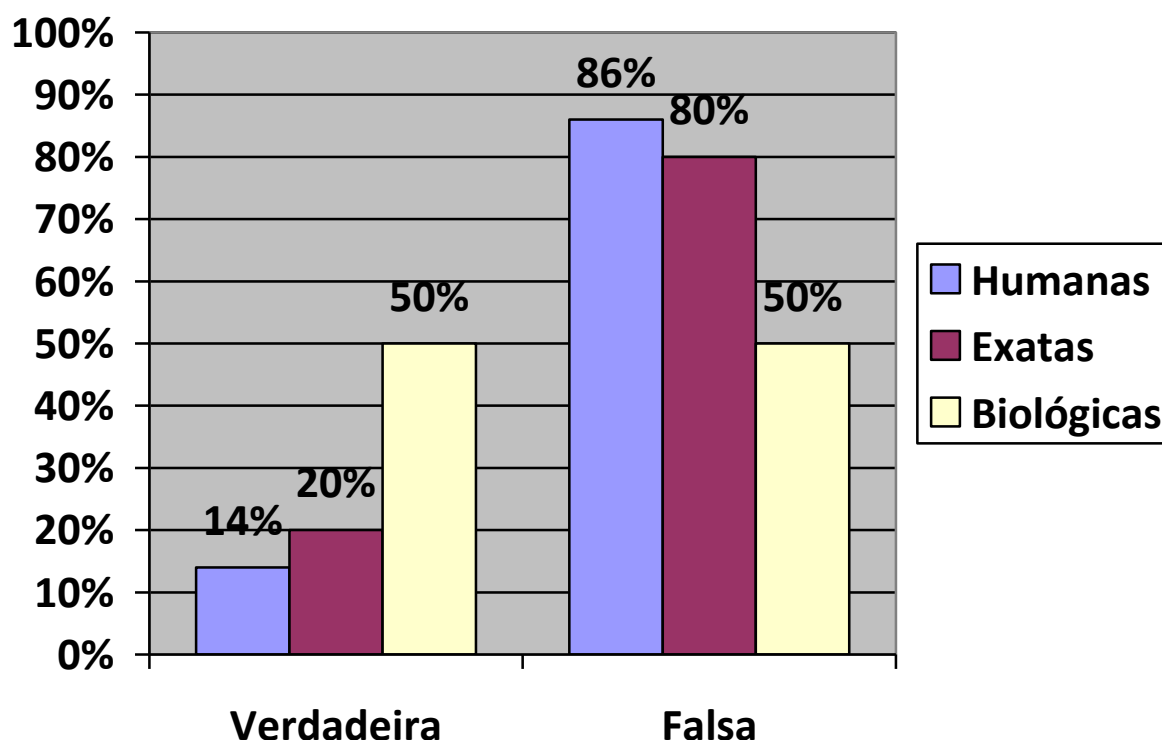
A partir da análise de três assertivas (ver **Gráficos 2, 3 e 4**), foi possível pressupor que a escola ainda não conseguiu reduzir as crenças negativas desses informantes, visto que ainda há uma porcentagem deles que desprestigia a própria variedade linguística. Essa crença negativa com relação à heterogeneidade linguística pode estar relacionada ao fato de ainda não haver, na escola e na sociedade, uma reflexão efetiva a respeito dessa heterogeneidade. Contudo, é

notável uma mudança de crença indicando a valorização da heterogeneidade linguística, sobretudo ao voltar o olhar à análise aos resultados da assertiva (v), expostos no **Gráfico 4**. Por meio dele, pressupõe-se que os informantes demonstraram valorizar a própria linguagem em detrimento da norma culta ou da norma-padrão. Dessa forma, é possível inferir que os alunos não acreditam na abordagem de um ensino tradicional considerando apenas a norma-padrão, eles expressaram muito bem essa crença na assertiva (v), pois todos os informantes a marcaram como falsa, considerando, portanto, que o seu ou outros modos de falar também são legítimos.

As demais assertivas desta categoria, que verifica as crenças dos sujeitos sobre a fala, não estão relacionadas às crenças elaboradas ou propagadas pela escola, mas pela sociedade: (e), (l), (p), (q), (t), (z) e (w).

4.1.1.5 Assertiva (e) “os adultos falam melhor que os jovens”

A assertiva (e) “os adultos falam melhor que os jovens”, por sua vez, tem por finalidade verificar o prestígio linguístico atribuído a grupos de diferentes faixas etárias (jovens e adultos), averiguando ainda à qual desses grupos o indivíduo pertence, mostrando se há segurança ou insegurança linguística. A maioria dos alunos (75%) acredita que a fala do adulto não é melhor do que a do jovem, revelando um prestígio com relação ao grupo jovem. A partir desse dado é possível pressupor que os alunos apresentam prestígio linguístico com relação ao grupo ao qual pertencem. Entretanto, também é possível pressupor um prestígio voltado ao modo de falar do outro grupo ao qual o falante não pertence, caso se considere que os informantes, alunos do Ensino Superior, já se classificam como pertencentes ao grupo dos adultos, devido sua formação e idade. Diante desse impasse, assume-se para a análise desses dados, que os informantes até 18 anos ainda se consideravam jovens.

Gráfico 5: Assertiva (e): Os adultos falam melhor que os jovens (I)

Fonte: Elaboração da própria autora.

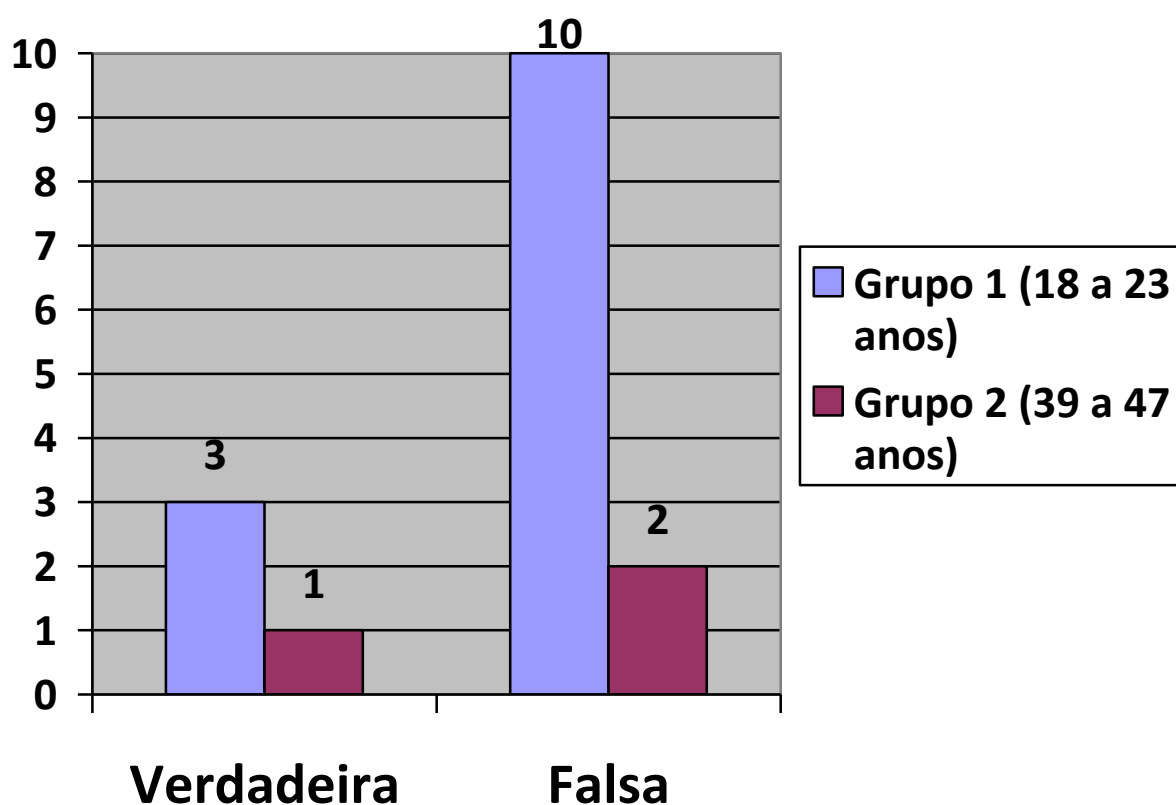
Convém ressaltar também que, dividindo os informantes em grupo 1 (de 18 a 23 anos) e grupo 2 (de 39 a 47 anos), como expõe o **Gráfico 6**. Ao primeiro grupo, o dos jovens, pertencem os informantes 01, 02, 03, 04, 05, 06, 08, 09, 10, 11, 12, 13 e 15. Enquanto que, ao segundo grupo, pertencem os informantes 07, 14 e 16. No geral, o grupo 1 é mais representativo, revelando o perfil do alunado.

Podemos verificar o prestígio com relação à variedade utilizada pelo próprio grupo, pois a maioria que demonstra prestígio pela linguagem utilizada pelos jovens pertence ao grupo 1, ou seja, é dessa mesma faixa etária. No entanto, ainda há aqueles que mostram insegurança linguística, pois não prestigiam a própria maneira de falar, ou talvez não se considerem mais como pertencentes ao grupo dos jovens.

No grupo 1, destaca-se a crença dos informantes 01, 06 e 09 que marcaram a assertiva (e) como verdadeira. Esses informantes são jovens que acreditam ser melhor a linguagem do grupo ao qual não pertencem, a variedade utilizada pelo grupo dos adultos, mostrando, portanto, prestígio maior por ela.

Do mesmo modo, a insegurança linguística está presente no grupo 2, ao observar a crença dos informantes 07 e 16. Esses informantes adultos marcaram a assertiva (e) como falsa. Eles consideram, portanto, a linguagem dos jovens melhor do que a usada pelos adultos, revelando também maior prestígio à linguagem do falante de um grupo ao qual ele não pertence.

Gráfico 6: Assertiva (e): Os adultos falam melhor que os jovens (II)



Fonte: Elaboração da própria autora.

4.1.1.6 Assertiva (I) “as pessoas analfabetas falam errado”

A assertiva (I) “as pessoas analfabetas falam errado” permite averiguar as crenças sobre a fala de indivíduos não escolarizados. Com relação à fala utilizada por esse grupo da sociedade, a maioria (94%) dos informantes considera que esses falantes podem usar a linguagem de forma adequada ao contexto comunicativo exigido. Quanto a esse posicionamento, vale ressaltar o perfil

do único informante que acredita que analfabetos falam errado: mulher, 19 anos, da área de Exatas, filha de autônomo e de professora pedagoga do Estado do Paraná. Verifica-se, portanto, que o tratamento das diferentes formas linguísticas vem sendo realizado, ao ponto de minimizar o preconceito linguístico frente ao uso linguístico de pessoas analfabetas, que não dominam a norma culta.

4.1.1.7 Assertivas (p) “eu gosto de falar do mesmo jeito da minha família e dos meus amigos” e (q) “o meu jeito de falar é igual ao das pessoas com quem convivo no lugar onde moro”

As assertivas (p) “eu gosto de falar do mesmo jeito da minha família e dos meus amigos” e (q) “o meu jeito de falar é igual ao das pessoas com quem convivo no lugar onde moro, por isso eu tenho orgulho do meu jeito de falar” avaliam o prestígio atribuído pelo indivíduo à fala utilizada por ele e pelos falantes próximos a ele. Dessa forma, se considerada falsa, revelaria uma crença negativa e uma insatisfação por parte dos informantes em relação à variedade linguística de seu meio. Entretanto, em ambas, 56% dos informantes assinalaram como verdadeira, revelando certo prestígio com relação a sua variedade. Vale ressaltar que um tratamento mais enfático da heterogeneidade linguística nas escolas pode aumentar essa porcentagem encontrada no Ensino Superior, modificando, assim, a insegurança linguística em segurança, valorizando seu modo de falar.

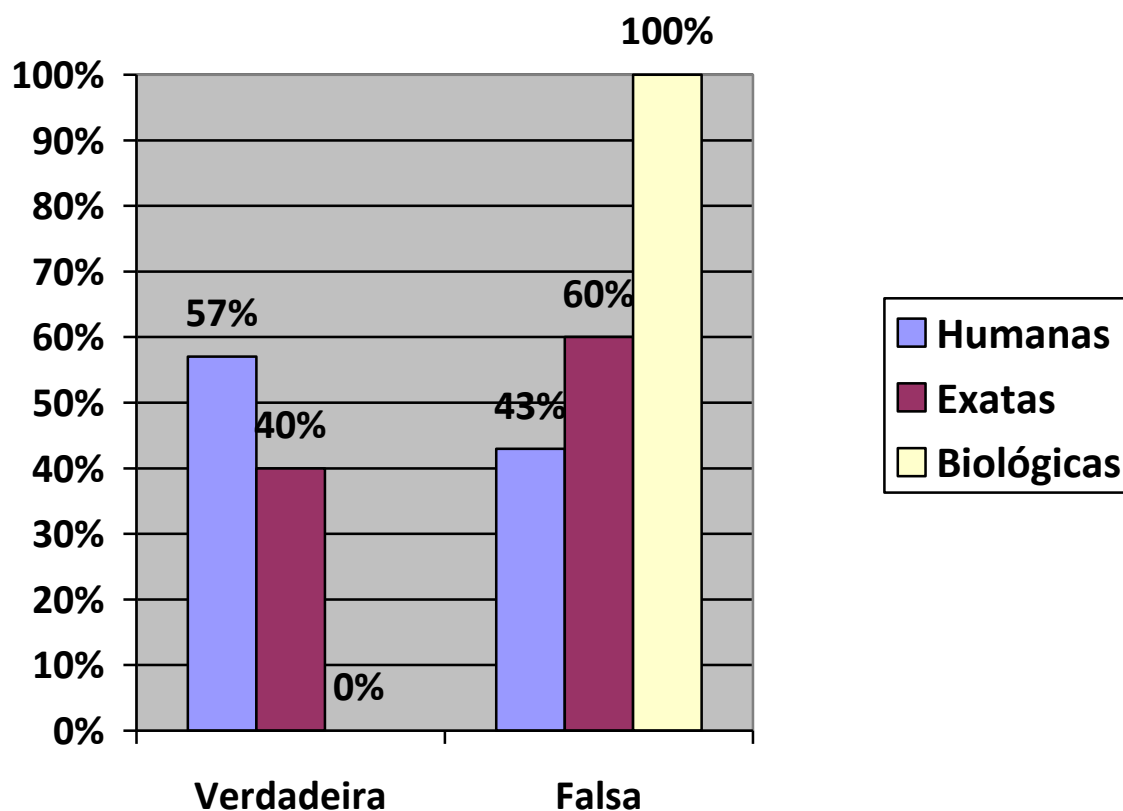
4.1.1.8 Assertiva (t) “em qualquer situação da vida, posso falar do mesmo jeito”

A assertiva (t) “em qualquer situação da vida, posso falar do mesmo jeito” avalia o conhecimento dos informantes sobre a heterogeneidade e a adequação linguísticas. O fato de apenas 6% ainda não reconhecerem as variedades e seus contextos de uso revela que a variação linguística vem sendo apresentada pelas instituições escolares e está presente na sociedade.

4.1.1.9 Assertiva (z) “o jeito de falar em São Paulo é bonito”

A assertiva (z) “o jeito de falar em São Paulo é bonito” investiga o prestígio linguístico atribuído à variedade utilizada em São Paulo. 37,5% dos informantes marcaram essa afirmação como verdadeira; desses, todos são do estado do Paraná, portanto, tais informantes prestigiam a variedade linguística de um grupo regional diferente do seu. Dos 62,5% dos informantes que marcaram como falsa, 70% são oriundos de outros estados, revelando um estigma pela variedade de outra região, e 30% do estado de São Paulo, mostrando que os próprios oriundos desse estado não prestigiam sua variedade, apontando para o quadro de insegurança linguística.

Gráfico 7: Assertiva (z): “o jeito de falar em São Paulo é bonito”

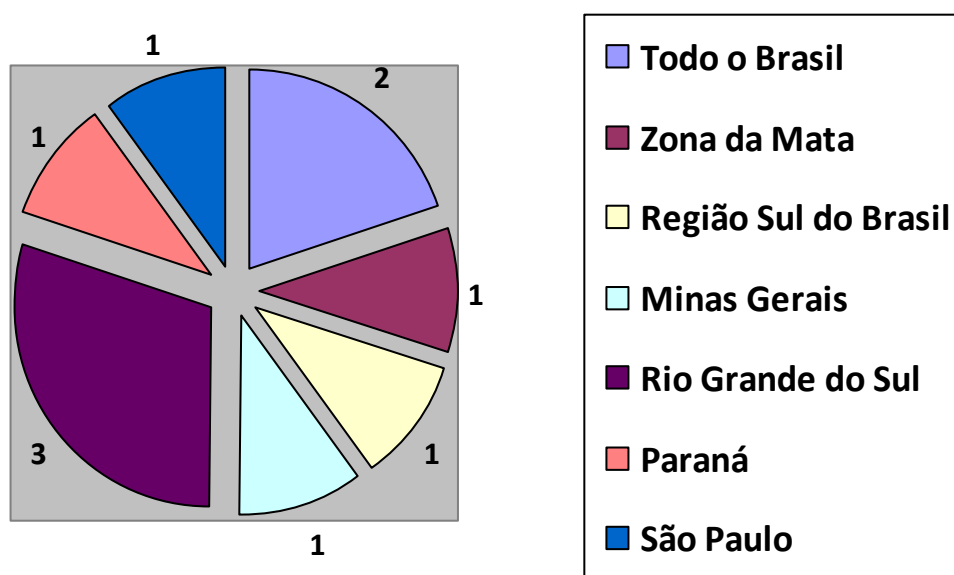


Fonte: Elaboração da própria autora.

4.1.1.10 Assertiva (w) “há outras falas mais bonitas que a de São Paulo. Exemplo: a de...”

A assertiva (w) “há outras falas mais bonitas que a de São Paulo. Exemplo: a de...”, última a investigar a crença sobre a fala, trata de uma questão aberta a diferentes respostas, pois os informantes deveriam mencionar a região brasileira que utiliza a variedade mais prestigiada. Várias foram as respostas obtidas, como se observa no **Gráfico 8**. Sobretudo, convém resaltar que dois informantes indicaram como uso de prestígio a linguagem utilizada em todo o território brasileiro: um deles valoriza a linguagem utilizada por todos ao explicar que a mais bonita é aquela “que se sabe” (Informante 07).

Gráfico 8: Assertiva (w): Exemplos de falas prestigiadas



Fonte: Elaboração da própria autora.

4.1.2 Assertivas Associadas às Crenças em Relação à Escrita

Adentrando a análise da segunda categoria de assertivas, foi possível observar as crenças dos informantes com relação à linguagem escrita, por meio das assertivas (c), (d), (f), (m), (s) e (u).

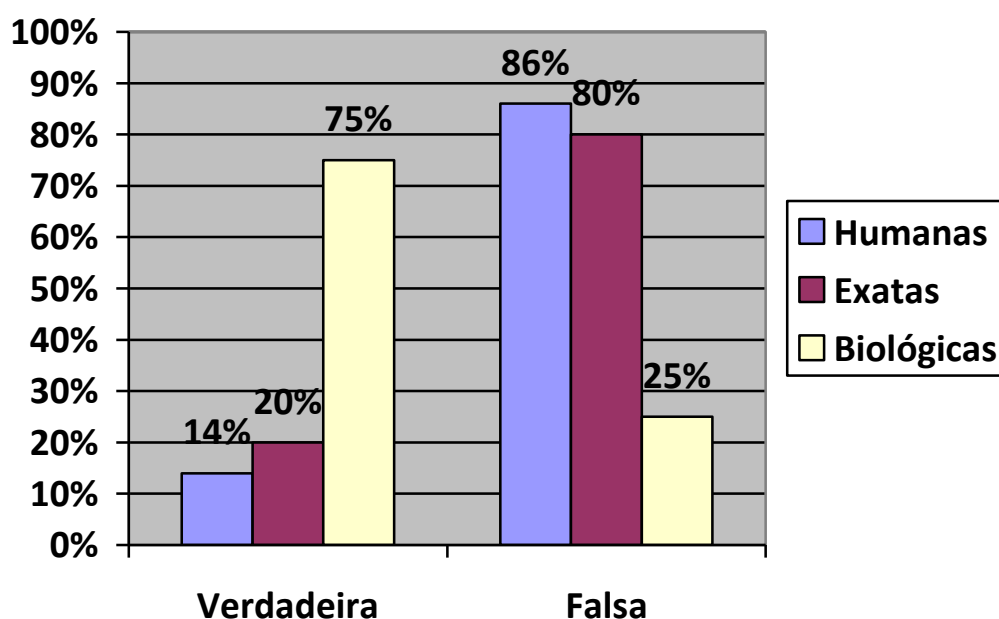
4.1.2.1 Assertiva (c) “eu escrevo bem”

A assertiva (c) “eu escrevo bem” analisa a crença dos informantes a respeito da própria escrita, com o intuito de averiguar se a escola tem desconstruído o preconceito de que as pessoas não sabem escrever. Entretanto, os dados apontam para o oposto, ou seja, a escola não tem desconstruído esse mito, visto que é possível pressupor que 69% dos informantes não acreditam que escrevem bem, como se verifica no **Gráfico 9**. Provavelmente, esse preconceito seja resultado do ensino tradicional que não consegue ainda levar o aluno a dominar a norma de prestígio.

A maioria dos alunos, representados pelos cursos de Artes visuais, Ciências Biológicas, Filosofia, Geografia, Matemática e Música, marcou a assertiva (c) como falsa. Esse resultado mostra que, independentemente da formação ou área de preferência do informante, a maioria acredita não saber escrever bem. Talvez porque eles tenham contato com textos escritos que utilizam sempre a norma culta e acreditam não dominar tal norma em sua produção.

Apenas os alunos da área de Biológicas apresentam uma mudança de opinião, visto que 75% têm a convicção de que escrevem bem.

Gráfico 9: Assertiva (c): Eu escrevo bem

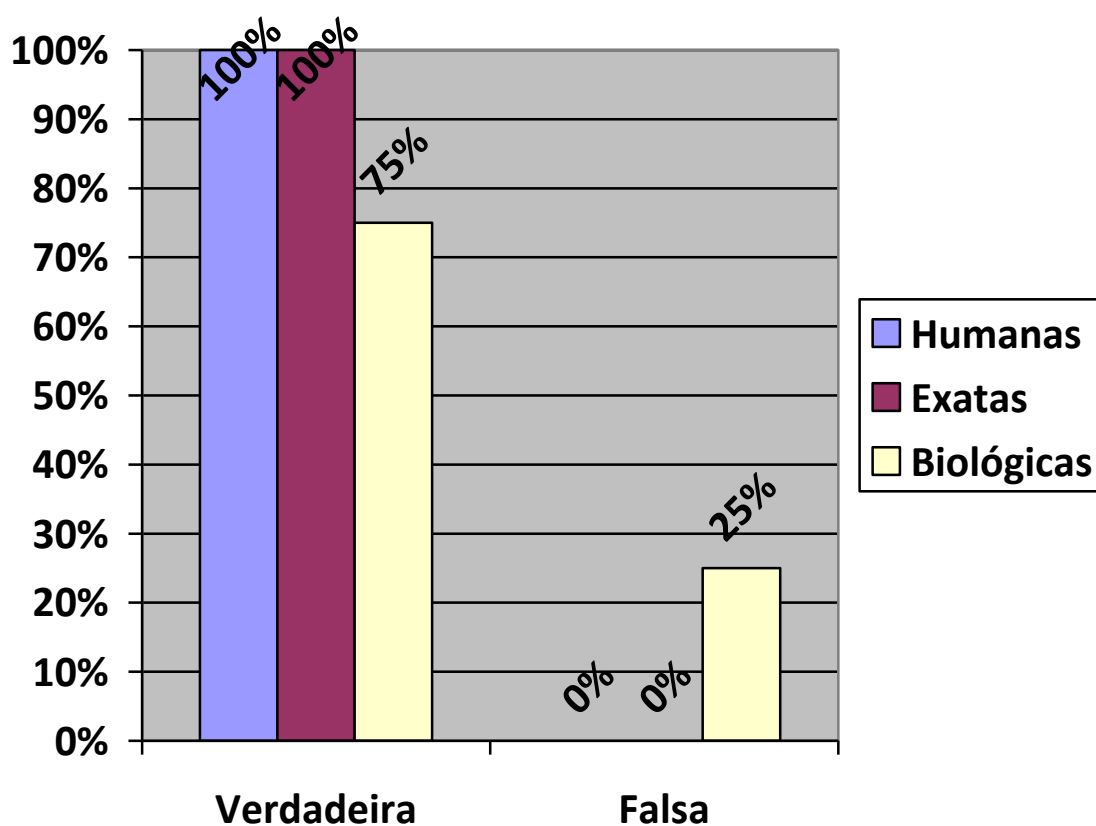


Fonte: Elaboração da própria autora.

4.1.2.2 Assertivas (f) “para escrever bem, é preciso ler muito”

Como se pode observar, as assertivas (f) “para escrever bem, é preciso ler muito” e (u) “quem já aprendeu a ler já pode escrever qualquer tipo de texto” avaliam a crença sobre a influência da leitura no desempenho da língua escrita. A assertiva (f), por sua vez, pretende averiguar o grau de adesão dos informantes à crença propagada pela cultura letrada de que, para escrever bem, é preciso ler muito. Apenas um informante marcou essa assertiva como falsa, como se verifica no **Gráfico 10**. Portanto, a maioria (94%) acredita na importância da leitura, contudo, é preciso destacar que, apesar de a leitura ser primordial, há outros trabalhos também essenciais para o desenvolvimento da competência escrita: os gêneros discursivos, o conhecimento de diversas variedades linguísticas que são utilizadas nesses gêneros e a prática de construção textual.

Gráfico 10: Assertiva (f): Para escrever bem, é preciso ler muito.

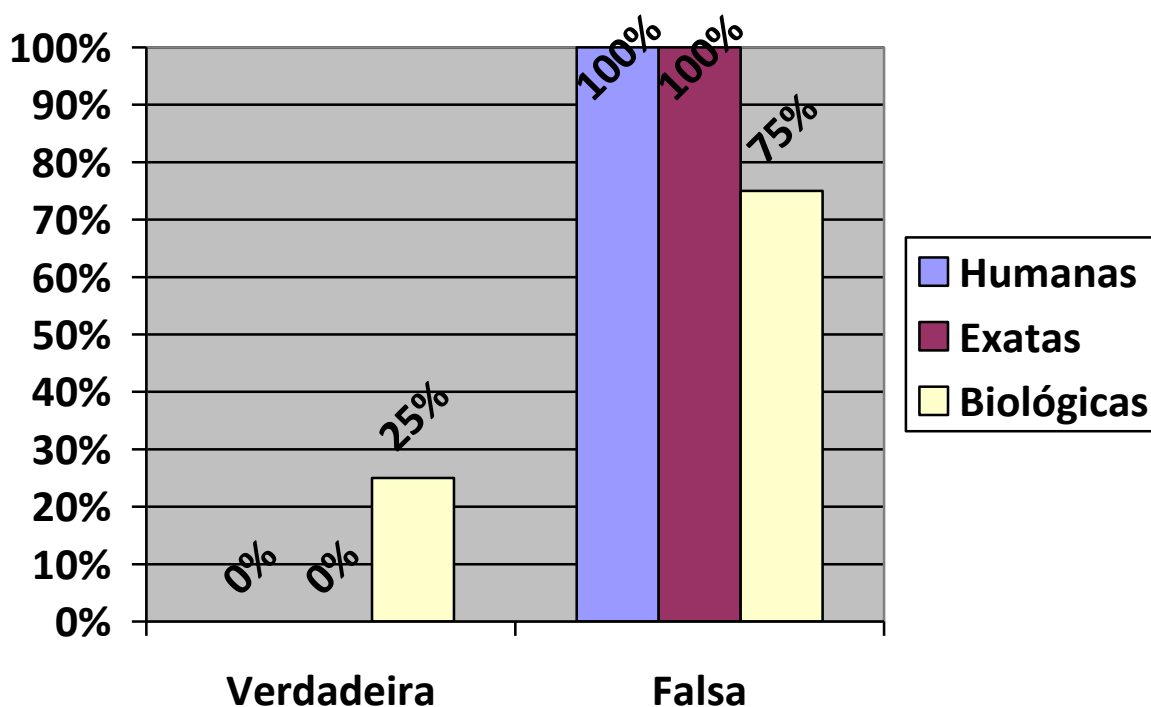


Fonte: Elaboração da própria autora.

4.1.2.3 Assertiva (u) “quem já aprendeu a ler já pode escrever qualquer tipo de texto”

A assertiva (u) “quem já aprendeu a ler já pode escrever qualquer tipo de texto” avaliou a crença equivocada de que o indivíduo capaz de ler pode escrever qualquer tipo de texto, sem considerar outras habilidades que são necessárias para a produção escrita, como a compreensão do gênero textual e da linguagem adequada a ser empregada nele. Os dados obtidos por meio dessa assertiva podem ser observados no **Gráfico 11**, o qual evidencia que 94% dos informantes julgam essa afirmação como falsa. Esse resultado permite pressupor que esses informantes compreendem que a produção escrita demanda outros conhecimentos além da leitura.

Gráfico 11: Assertiva (u): Quem já aprendeu a ler já pode escrever qualquer tipo de texto.



Fonte: Elaboração da própria autora.

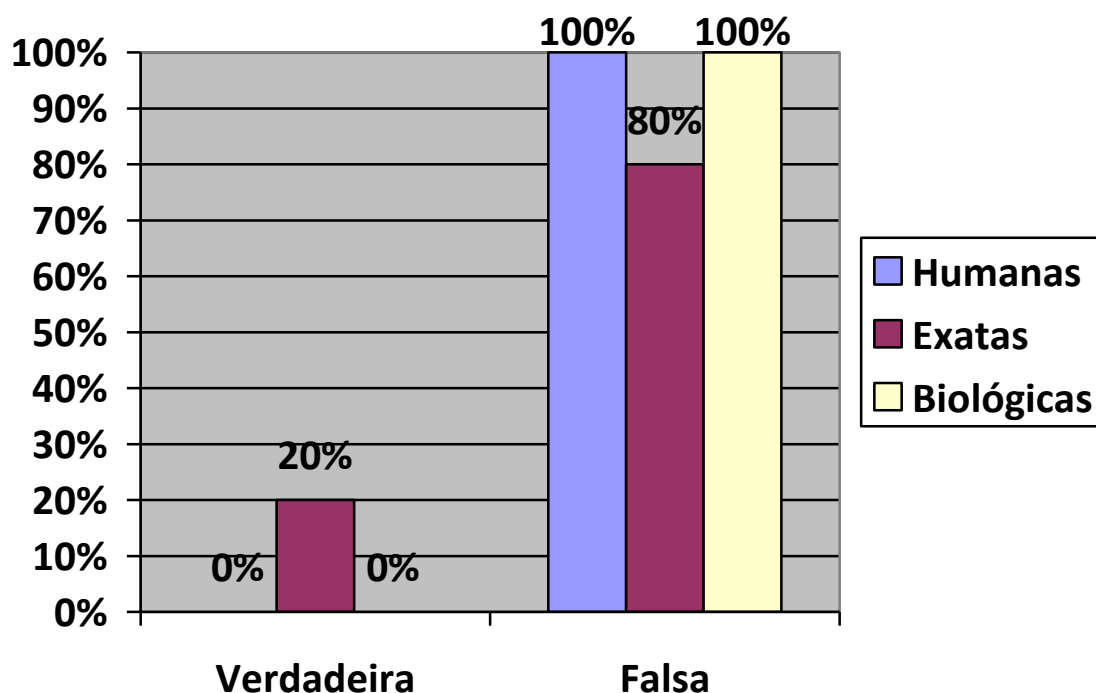
As assertivas (d) “para escrever bem, basta conhecer as regras de ortografia”, (m) “para escrever direito, deve-se aprender gramática” e (s) “só a escola

ensina a escrever bem” apresentam crenças equivocadas sobre a escrita, devido à dificuldade que o indivíduo encontra para desempenhar esta competência. Os resultados mostram que, para os alunos, essas crenças não são verdadeiras, salvo uma: assertiva (m), que apresenta a crença a respeito da gramática.

4.1.2.4 Assertiva (d) “para escrever bem, basta conhecer as regras de ortografia”

A assertiva (d) “para escrever bem, basta conhecer as regras de ortografia” apresenta uma crença equivocada e perpetuada pelo ensino normativo, de que para saber escrever bem, basta conhecer as regras da ortografia. Entretanto, os conhecimentos de ortografia configuram uma das habilidades necessárias para a produção de um texto, assim como o conhecimento da estrutura do gênero, da linguagem a ser empregada e do conteúdo ou tema a ser apresentado ou discutido no texto. Como é possível verificar com os dados apresentados no **Gráfico 12**, 94% dos informantes alegaram já compreenderem que a competência escrita depende de outros fatores além do conhecimento das regras de ortografia.

Gráfico 12: Assertiva (d): Para escrever bem, basta conhecer as regras de ortografia.



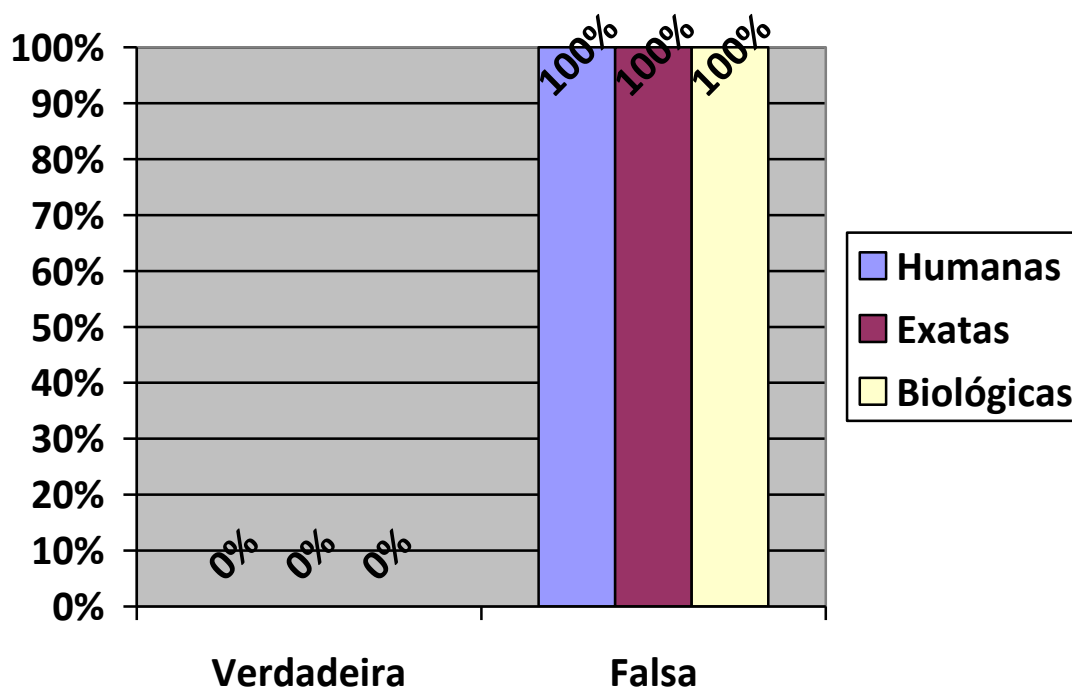
Fonte: Elaboração da própria autora.

4.1.2.5 Assertiva (s) “só a escola ensina a escrever bem”

O mesmo pode ser verificado com a assertiva (s) “só a escola ensina a escrever bem”, crença equivocada de que as instituições escolares são as únicas responsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem do indivíduo, levando-o a escrever bem. Vale ressaltar que o papel da escola é apresentar a língua escrita e falada aos alunos em diversas situações de uso. No entanto, o uso consciente e adequado da língua depende também do indivíduo, em querer usar a língua de forma adequada bem como dos seus responsáveis, em estimulá-los a adquirir tal conhecimento linguístico.

A essa crença, como se observa no **gráfico 13**, todos os alunos marcaram categoricamente como falsa, revelando, portanto, a consciência de que o desenvolvimento da competência escrita depende da escola, do professor e também do aluno. O fato de todos os informantes terem marcado categoricamente que não é a escola que ensina a escrever bem, pode indicar a crença de que a escola não esteja cumprindo seu papel de levar o indivíduo a dominar a norma culta.

Gráfico 13: Assertiva (s): Só a escola ensina a escrever bem.



Fonte: Elaboração da própria autora.

Convém lembrar que o processo de aprendizagem da língua depende de práticas de letramento que façam o aluno ampliar seu conhecimento linguístico, considerando sempre a história e a cultura desse aluno, pois só assim o professor será capaz de ajudá-lo a situar suas práticas de letramento e utilizá-las de acordo com cada contexto.

4.1.2.6 Assertiva (m) “para escrever direito, deve-se aprender gramática”

Com relação ao resultado encontrado na assertiva (m) “para escrever direito, deve-se aprender gramática”, verifica-se uma concordância maciça. 100% dos informantes marcaram essa assertiva como verdadeira, como se nota no **Gráfico 14**.

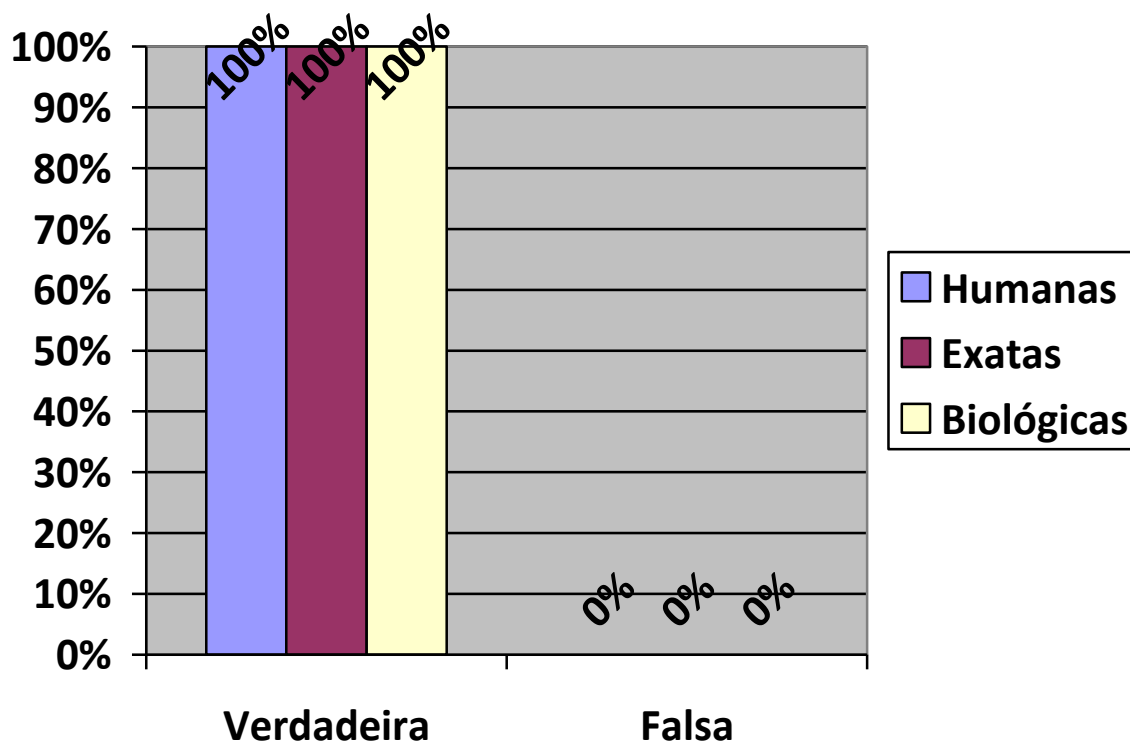
Esse resultado leva a pressupor que os informantes desta tese possuem a crença equivocada de que, para escrever direito, o indivíduo deve aprender a gramática, indicando que eles provavelmente relacionam o “escrever certo” apenas à escrita de acordo com as regras gramaticais. A essa crença, deve

ser ressaltada duas informações. De um lado, a exigência do uso das regras ortográficas que, por serem padronizadas, devem ser seguidas no processo de escrita das palavras, principalmente, visando-se a uniformização dentro de uma comunidade de fala. De outro lado, a possibilidade de adequação e monitoração estilística da linguagem a depender da situação em que ela está sendo empregada, que pode ser mais ou menos formal.

Sobretudo, o resultado encontrado nessa crença demonstra o prestígio que os alunos do Ensino Superior ainda dão à teoria gramatical, com regras, normas e classificações, não considerando, portanto, a gramática de uso ou a gramática reflexiva, justamente porque, com certeza, não obtiveram, no decorrer da aquisição linguística, um conhecimento a respeito desses tipos diferentes de gramáticas bem como a relevância de cada um para o desempenho linguístico.

O resultado obtido com a assertiva (m) evidencia ainda um apego à tradição gramatical. Nas questões anteriores, os resultados sinalizam crenças positivas em relação ao ensino de língua. No entanto, a partir desta assertiva, fica evidente a crença pautada na prescrição.

Gráfico 14: Assertiva (m): Para escrever direito, deve-se aprender gramática



Fonte: Elaboração da própria autora.

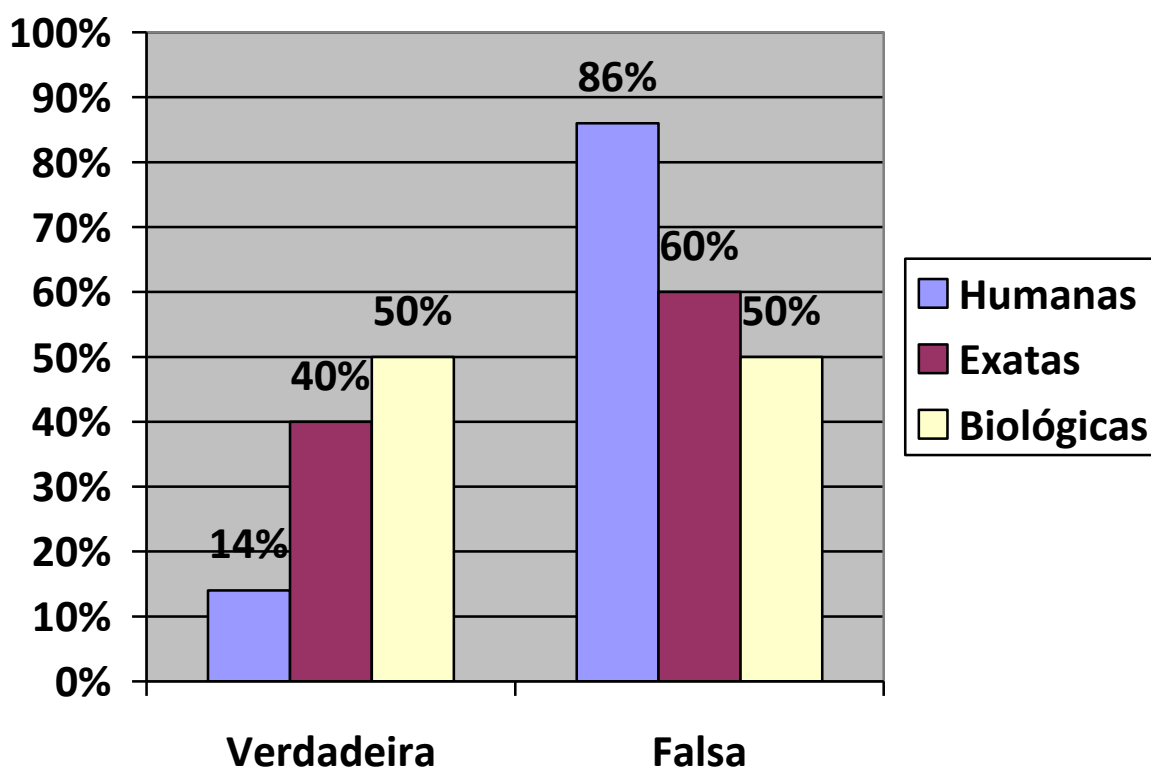
4.1.3 Assertivas Associadas às Crenças em Relação à Fala e à Escrita

Dentre as assertivas que investigam as crenças dos informantes em relação à fala e à escrita, há cinco que revelam preconceito linguístico diante da relação entre fala e escrita: (a) “a língua escrita é mais correta que a falada”, (g) “para escrever bem, devo melhorar meu jeito de falar”, (i) “a linguagem dos livros é sempre melhor e mais bonita do que meu modo de falar”, (j) “para aprender a escrever, o aluno deve aprender a falar como seu professor de Português” e (n) “a língua escrita é mais importante do que a falada”.

4.1.3.1 Assertiva (a) “a língua escrita é mais correta que a falada”

A assertiva (a) “a língua escrita é mais correta que a falada” demonstra a crença equivocada de que a língua escrita é mais correta que a falada. Mesmo que poucos, 31% dos informantes, ainda a consideram como verdadeira, revelando que o tratamento da língua falada em sala de aula já ocorre, mas precisa de aperfeiçoamento. Dentre os informantes, o grupo de Humanas teve representativa recusa a essa crença, visto que 86% deles marcaram como falsa, pois prestigiam também a língua falada.

Gráfico 15: Assertiva (a): A língua escrita é mais correta que a falada



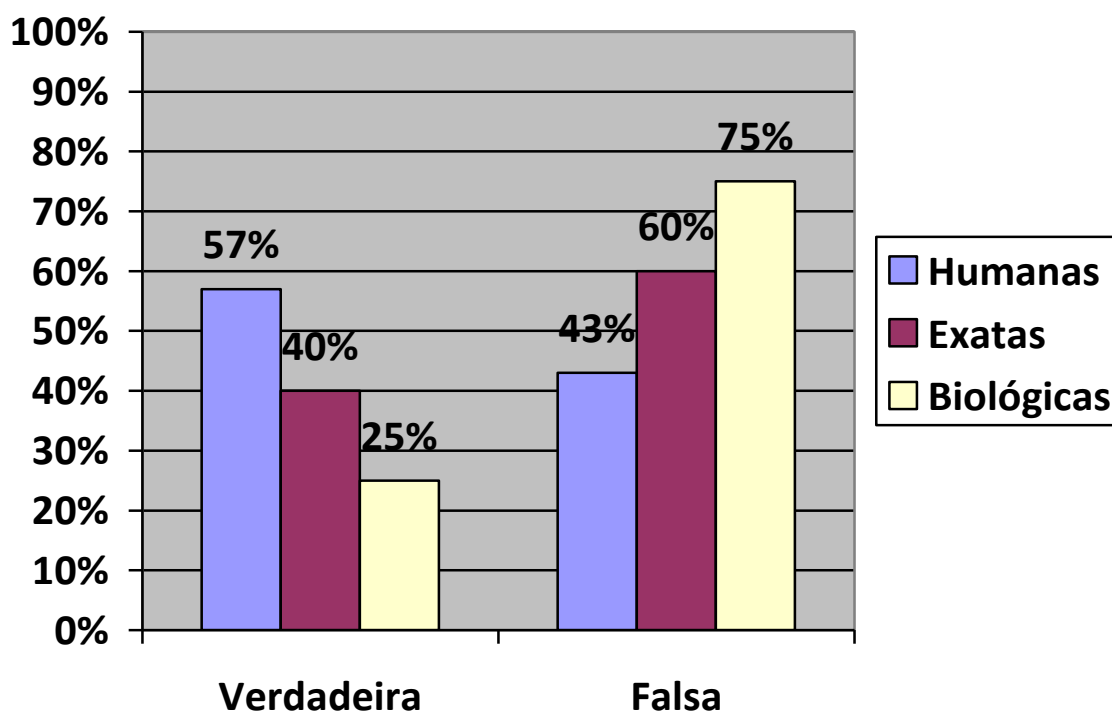
Fonte: Elaboração da própria autora.

4.1.3.2 Assertiva (g) “para escrever bem, devo melhorar meu jeito de falar”

A existência do estigma de que a língua escrita é melhor ou mais importante também pode ser verificada na assertiva (g) “para escrever bem, devo melhorar meu jeito de falar”, a partir da crença equivocada de que, para escrever bem, o indivíduo precisa melhorar seu modo de falar.

Essa assertiva desconsidera a noção de que a língua falada e a língua escrita são modalidades independentes da língua. Essa assertiva revela também a insegurança linguística dos informantes, pois 44% acreditam que precisam melhorar seu modo de falar para poder escrever melhor. Vale ressaltar que os alunos de Humanas que na assertiva (a) não mostraram desprestígio com relação à fala, o fazem na assertiva (g), comprovando a insegurança linguística.

Gráfico 16: Assertiva (g): Para escrever bem, devo melhorar meu jeito de falar



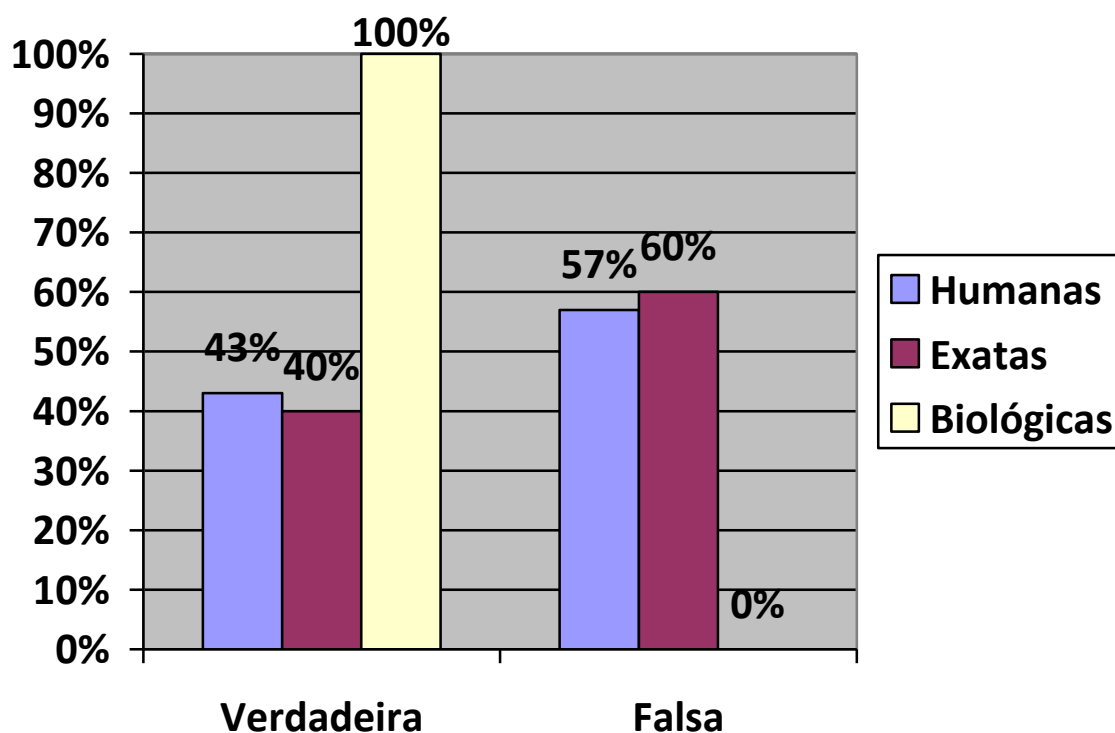
Fonte: Elaboração da própria autora.

4.1.3.3 Assertiva (i) “a linguagem dos livros é sempre melhor e mais bonita do que meu modo de falar”

A assertiva (i) “a linguagem dos livros é sempre melhor e mais bonita do que meu modo de falar” também está imbuída de preconceito e insegurança linguística ao afirmar que a linguagem utilizada nos livros é mais bonita do que o modo de falar do informante.

O fato de 56% dos informantes terem concordado com essa afirmativa equivocada demonstra sobretudo a insegurança linguística desses indivíduos, principalmente dos alunos de Biológicas, pois todos se apresentaram convictos dessa crença.

Gráfico 17: Assertiva (i): A linguagem dos livros é sempre melhor e mais bonita do que meu modo de falar



Fonte: Elaboração da própria autora.

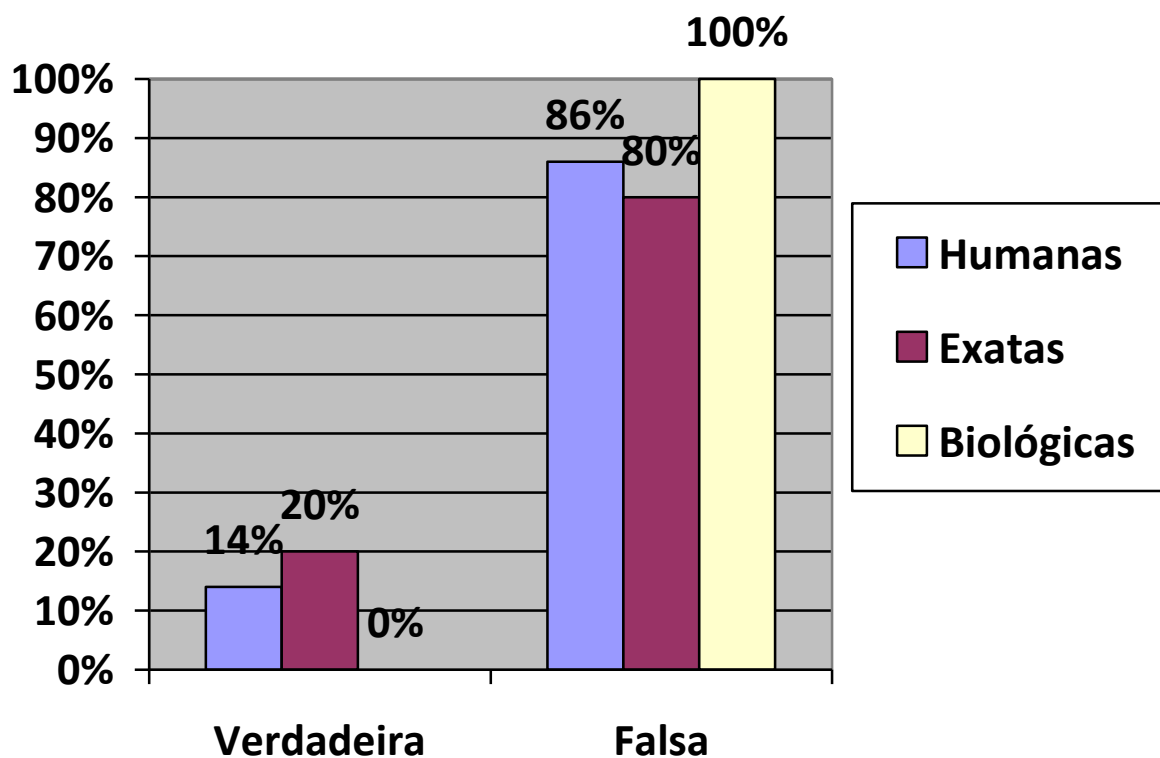
4.1.3.4 Assertiva (j) “para aprender a escrever, o aluno deve aprender a falar como seu professor de Português”

A assertiva (j) “para aprender a escrever, o aluno deve aprender a falar como seu professor de Português” pretendia investigar a crença dos informantes sobre a fala de indivíduos letrados, que possuem domínio da norma culta e conhecimento da norma-padrão, como o professor de Língua Portuguesa.

O resultado dessa assertiva, em que 87,5% dos informantes não consideram que para aprender a escrever precisam aprender a falar como uma pessoa letrada, pressupõe o desprestígio pelo modo de falar do professor de Português desses informantes. Esse desprestígio pode estar relacionado ao distanciamento entre a linguagem utilizada pelo indivíduo e por seu professor. Por outro lado, esse resultado registrado pressupõe também que os informantes possuem um prestígio com relação a linguagem menos monitorada, provavelmente aquela que eles acreditam utilizarem, revelando, desse modo, um prestígio linguístico atribuído ao modo de falar deles próprios.

Convém ressaltar também que ainda há uma minoria, 12,5% dos informantes (sendo 20% dos informantes de Exatas), que concorda com a crença equivocada de que escrever bem é escrever como fala uma pessoa com nível de escolaridade elevado, como o professor de Português, conhecedor das regras gramaticais. Eles desconsideram, ao crer nessa afirmação, que qualquer indivíduo possa adequar sua linguagem (oral ou escrita) a diversas situações formais e informais, pois o fato de dominar a norma culta de prestígio não implica que irá utilizá-la a todo momento.

Gráfico 18: Assertiva (j): Para aprender a escrever, o aluno deve aprender a falar como seu professor de Português



Fonte: Elaboração da própria autora.

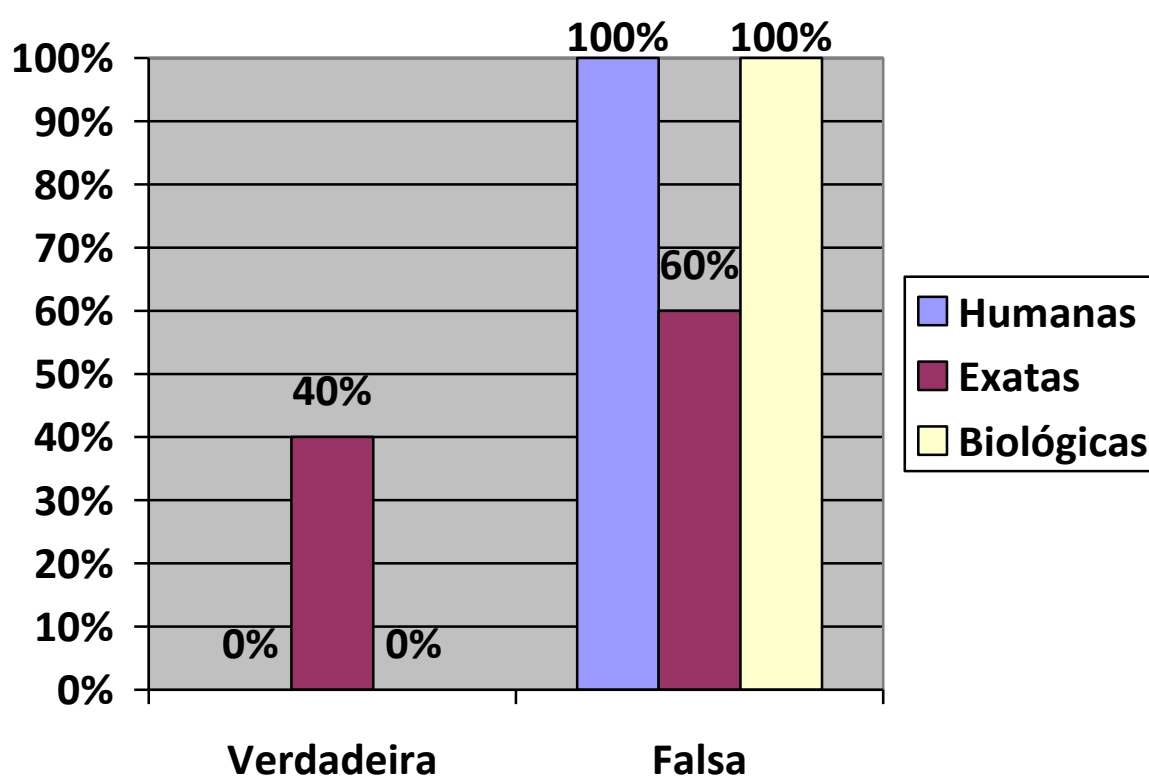
4.1.3.5 Assertiva (n) “a língua escrita é mais importante do que a falada”

A assertiva (n) “a língua escrita é mais importante do que a falada” buscou averiguar o posicionamento dos informantes a respeito da relação entre fala e escrita. Diferentemente da assertiva (i), que apresenta a relação entre língua

escrita e a fala do próprio indivíduo, revelando o desprestígio atribuído pelo falante ao próprio modo de falar, a assertiva (n), ao comparar a escrita com a fala de modo geral, revela pouco (12,5%) desprestígio com relação à fala, sendo manifestado apenas pelos alunos de Exatas (40%).

No geral, observou-se uma crença positiva com relação à modalidade oral da língua, no entanto, os resultados apontam que ainda há um apego ao ensino tradicional que prestigia a norma-padrão e não considera as variedades utilizadas pelos alunos.

Gráfico 19: Assertiva (n): A língua escrita é mais importante do que a falada



Fonte: Elaboração da própria autora.

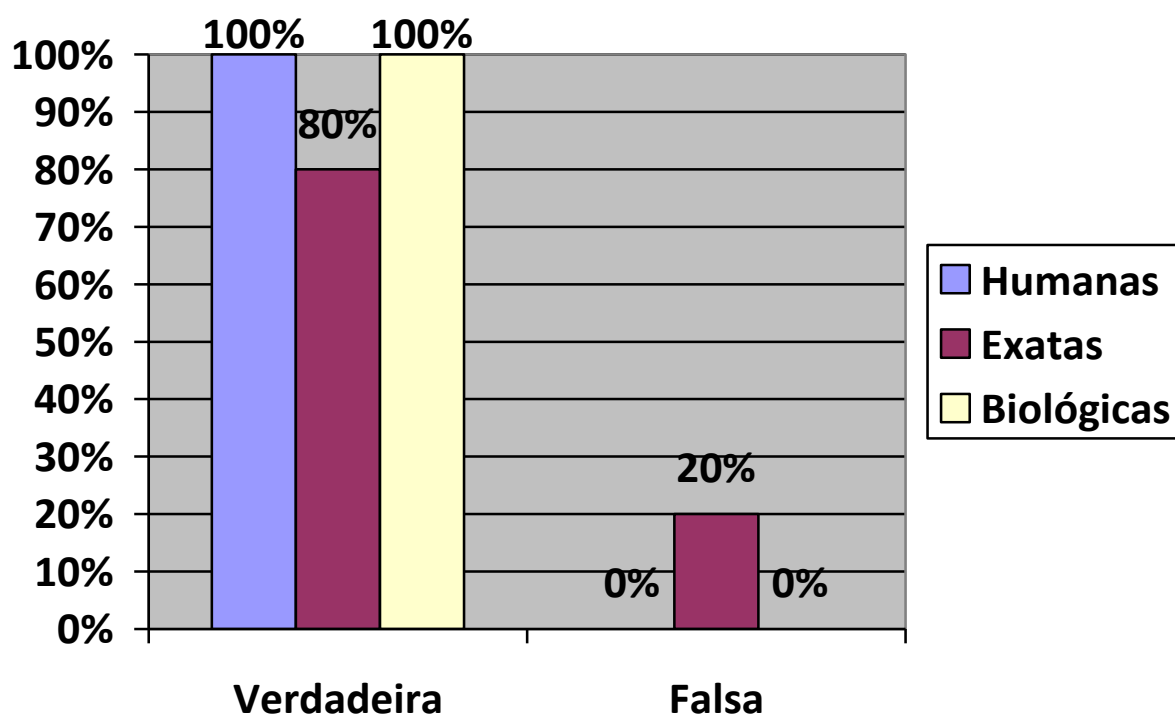
4.1.3.6 Assertiva (o) “saber falar bem é tão importante quanto saber escrever bem”

A assertiva (o) “saber falar bem é tão importante quanto saber escrever bem” investiga se o prestígio demonstrado à língua falada é o mesmo atribuído à língua escrita. O resultado mostra que 94% (salvo um de Exatas) dos

informantes estão convictos de que essa crença é verdadeira, valorizando, portanto, essas duas modalidades da língua. Tanto quanto na assertiva (n), os informantes revelam prestigiar as variedades escrita e falada.

Apenas um informante de exatas (6%) ainda demonstra acreditar que a fala e a escrita não possuem o mesmo valor, crença provavelmente embasada nos preceitos do ensino tradicional que valoriza mais a escrita do que a fala e, dessa forma, valoriza mais a norma-padrão no processo de ensino da Língua Portuguesa.

Gráfico 20: Assertiva (o): Saber falar bem é tão importante quanto saber escrever bem



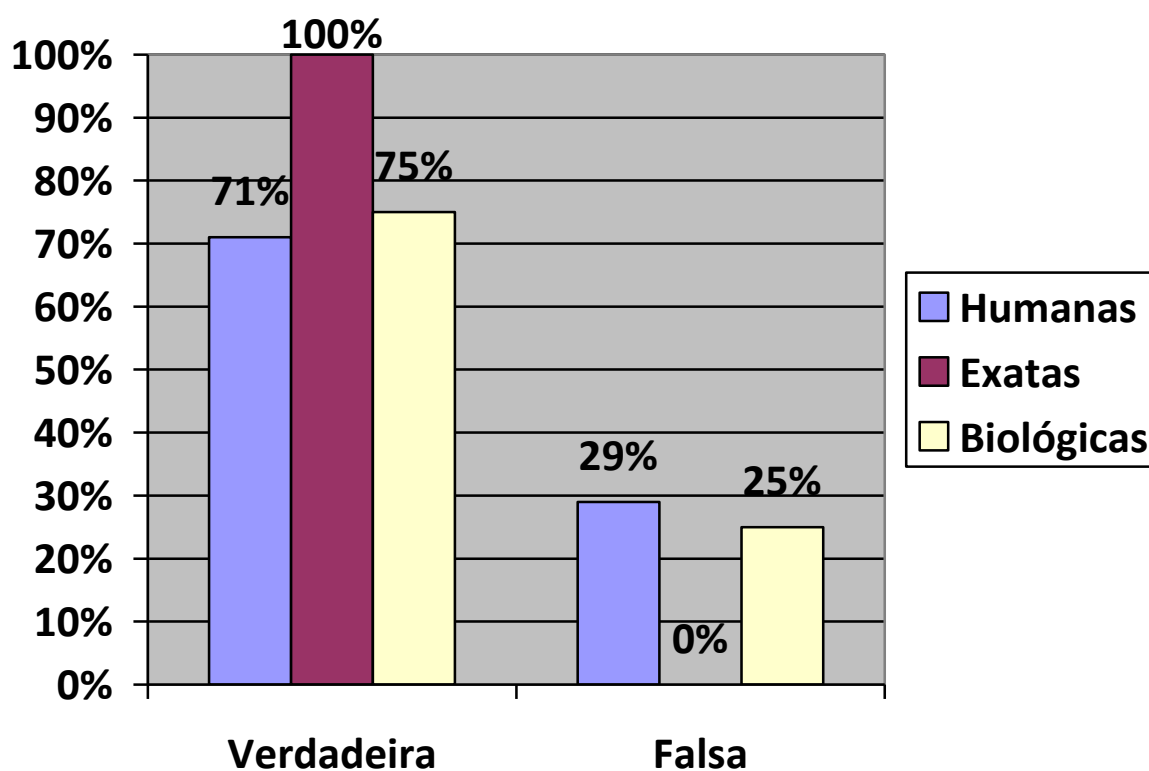
Fonte: Elaboração da própria autora.

4.1.3.7 Assertiva (r) “a língua escrita é mais complicada do que a língua falada”

A assertiva (r) “a língua escrita é mais complicada do que a língua falada” revela que, mesmo os informantes atribuindo prestígio às duas modalidades como observado na assertiva (o), 81% ainda consideram a escrita mais complicada,

resultado que transparece a ideia de que a língua escrita sempre é mais monitorada do que a falada. No entanto 19% consideram essa assertiva como falsa, demonstrando que ambas possuem suas complexidades, visto que determinada situação de comunicação com maior grau de formalidade, tanto falada quanto escrita, pode exigir mais monitoração estilística. Vale ressaltar que os informantes que observaram e marcaram essa complexidade em ambas as modalidades são dois da área de Humanas e um de Biológicas, cursos com perfis mais próximos ao trabalho com a linguagem.

Gráfico 21: Assertiva (r): A língua escrita é mais complicada do que a língua falada



Fonte: Elaboração da própria autora.

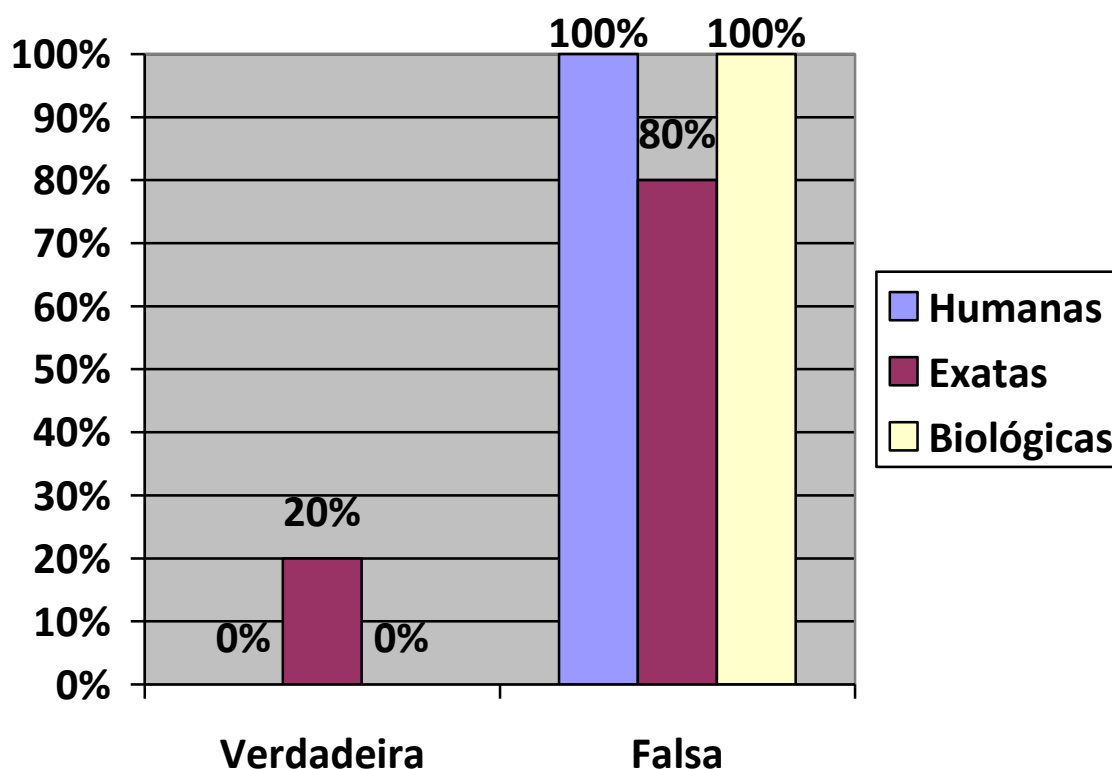
4.1.3.8 Assertiva (x) “eu devo escrever do mesmo jeito que falo”

Ao apresentar para os informantes a crença equivocada de que ele deve escrever e falar da mesma maneira, a assertiva (x) “eu devo escrever do mesmo jeito que falo” investiga a crença sobre a existência de duas modalidades

distintas da língua.

Destaca-se, na assertiva (x) um resultado positivo, pois 94% dos informantes reconhecem haver diferenças entre a modalidade escrita e a modalidade falada da língua, portanto, está evidente aos alunos essa diferença. No entanto, o professor precisa realizar a abordagem dessas variedades, com o auxílio de manuais didáticos que tratam da heterogeneidade linguística. Dessa forma, ele precisa utilizar em sala de aula uma metodologia que trata da heterogeneidade linguística, a fim de minimizar crenças equivocadas ou preconceitos linguísticos, ele deve explicar de forma mais detalhada as diferentes modalidades da língua, apresentar seus usos e desmistificar outros.

Gráfico 22: Assertiva (x): Eu devo escrever do mesmo jeito que falo



Fonte: Elaboração da própria autora.

Os dados analisados com este pré-teste de crenças linguísticas demonstram que os informantes ainda demonstram insegurança linguística, principalmente, ao desprestigiarem o próprio modo de falar, como demonstraram alguns informantes na assertiva (e). A insegurança linguística é observável também na assertiva (c), em que os informantes consideram não escrever bem, e na

assertiva (i), na qual eles consideram a linguagem dos livros mais bonita que a utilizada por eles.

É possível que os informantes relacionem a crença de que não escrevem ou falam bem ao ensino tradicional pautado na aquisição de regras da gramática prescritiva, pois julgam seu uso linguístico, comparando-o a esse modelo prescritivo.

Vale ressaltar que a escola ainda não conseguiu, em conjunto com os professores e os manuais didáticos, desfazer as diversas crenças equivocadas que os alunos apresentam, justamente porque a abordagem da heterogeneidade linguística ainda necessita de amplo desenvolvimento em sala de aula e na sociedade, promovendo discussões sobre a língua e revelando a existência não apenas da gramática prescritiva, como também da gramática descritiva, valorizando cada vez mais o uso linguístico dos alunos, levando-os a prestigiar seu modo de falar e escrever.

Dado bastante relevante para este estudo foi obtido com a assertiva (s) “só a escola ensina a escrever bem”, pois ela permitiu pressupor a crença dos informantes de que, além da escola, eles mesmos também são responsáveis por melhorarem sua competência linguística e ampliar suas práticas de letramento. Assim, esse desenvolvimento depende tanto do professor quanto do aluno. No processo de aprendizagem da Língua Portuguesa, sobretudo, devem ser consideradas a história e a cultura do aluno,

4.2 PRÉ-TESTE DE ATITUDES LINGUÍSTICAS

Com suporte na análise do teste de atitudes, pode-se verificar o julgamento dos informantes quanto à fala de três homens de diferentes níveis sociais e de escolaridade, ao tratarem do mesmo assunto. Esses homens estão na faixa etária acima de 49 anos e, exceto o falante I que é natural de Londrina, os demais residem aqui há vários anos: o falante II há oito anos e o falante III há 12 anos. Após a entrevista de cada falante separadamente, selecionou-se um trecho da gravação em que eles tratavam da situação política e econômica atual do Brasil.

Com relação ao trecho selecionado da gravação do falante I, é possível observar pouca monitoração da linguagem, visto que algumas

concordâncias verbo-nominais não ocorrem, como em: ‘eles pensasse’, ‘nóis tem amor no coração’ e ‘nóis pensa’. Verificaram-se também marcas da fala menos monitorada, como a queda da consoante r na sílaba complexa – CVC - e rotacismo em ‘pobrema’; a iotização em ‘miorá’, a redução do gerúndio ‘tá danu’ e a ditongação em nóis e arroiz.

Convém ressaltar que o rotacismo e a iotização são mais estigmatizados que a ditongação, a monotongação e a redução do gerúndio. Dessa forma, o rotacismo em “problema” é mais estigmatizado que a ditongação em “arroz” ou a redução do gerúndio em “tá danu”. Esses traços, que podem ser considerados mais ou menos estigmatizados dependendo da situação comunicativa e dos interlocutores, são encontrados no trecho transcrito a seguir:

Não é a presidente que é ruim, ali é todo mundo é ruim, entende? Ali intão tá um... mesma coisa de um malandro, uma máfia, né. Pur isso que se for bom, num vai pra frente. Intão eles tem que... se eles pensasse igual a gente pensa, era diferente, porque nóis tem amor no coração, nóis pensa no próximo. Você num qué você cumê uma coisa lá, uma carne, e vê o outro comênu arroiz e feijão, viu, perto de você. E eles não, eles qué cumê a carne e vê você cumenu aí abobrinha, chuchu, qualquer coisa aí, né. Intão o pobrema deles é esse. Eu achu qui não vai miorá, num tem tendência pra miorá, purque o povo num... a mentalidade do povo num vai. Eles não qué que melhora, praquele povo, quanto pior, melhor (FALANTE I).

O trecho selecionado da gravação do falante II, por sua vez, revela maior grau de monitoração estilística da linguagem, em comparação com o trecho do falante I, visto que o indivíduo possui uma competência linguística que lhe permite adequar o seu modo de falar à situação formal da entrevista:

Então, a política nossa tá muito perversa. Sendo mais sucinto, tá muito perversa e chegô num ponto extremo e agora tá mexenu com os orgulhus de uns e outros, quem pode mais, quem pode mais. E nós temos uma presidente que nunca foi presidente, como uma criatura inventada, né, por uma outra pessoa de uma habilidade que ele criô sendo presidente de sindicato, né, o dom da palavra, o dom de “pastor” entre aspas, não tenho nada contra pastor nenhum, mas enfim um cara que... Ele fala e a turma obedece, agora nem tanto, purque tá se descubriu muitas outras coisas. Então, essa criatura, ela é incompetente. O que que ela fez? Ela... Acharam que ela podia ser presidente e ela na época da facção política da qual ela foi presa, lá no militarismo, ela era responsável pela parte administrativa, ela nunca saiu pra dá tiru... ela nunca saiu pra fazê emboscada em banco, nem nada e nem planejar nenhum ataque purque ela é incompetente pra isso. A única função dela era administrar os

negócios, o dinheiro que entrava, onde ia dentro da facção. É só ler a história dela pra você sabê (FALANTE II).

Esse falante consegue monitorar por mais tempo sua linguagem. Diferentemente do falante I, ele pronuncia ‘nós’ e ‘orgulhus’, não faz a ditongação nem a iotização do –lh para –i (exemplo: orgulhos, orguius), entretanto, é possível encontrar em sua fala dois fenômenos de variação linguística, mas que são considerados como traços graduais: a redução do gerúndio ‘mexenu’, a queda do –r final em verbos no infinitivo ‘fazê’ e a monotongação de ‘chegô’.

Esses fenômenos são considerados traços graduais do contínuo de urbanização proposto por Bortoni-Ricardo (2004), ou seja, quando presentes em situações de comunicação com linguagem mais monitorada não são estigmatizados, pois já ocorreu uma aceitabilidade social dessas variantes, verificando assim uma atitude positiva e não um desprestígio.

No trecho da gravação do falante III, por fim, notou-se um grau ainda mais elevado de monitoração estilística da linguagem, como as concordâncias verbais ‘nós tínhamos’ e a manutenção do gerúndio ‘estamos passando’. No entanto, é possível encontrar na fala desse indivíduo a expressão ‘tá passando’, mas esse registro linguístico já possui uma aceitabilidade social em várias situações de comunicação, ou seja, uma atitude positiva dos interlocutores.

E nesses últimos quatorze anos a gente viu, em termos de educação superior pública brasileira no âmbito federal, uma mudança radical, né. Milhões de pessoas tiveram acesso à universidade, que antes não tinham, né. As universidades ampliaram bastante seu efetivo de professores, né. Abriu-se... Pra se ter uma ideia, né, quando o governo Lula assumiu, nós tínhamos, salvo engano, 27 universidade federais e hoje a gente tem 55, né. Claro que estamos passando sim por um momento não muito confortável, mas a situação não é tão desesperadora, como a gente vê aí divulgado sobretudo na grande mídia, né, que há um claro interesse aí de desestabilização do atual governo, geração de um *impeachment*, né. Então, eu vejo assim, eu acho que a gente tá passando por um momento de crise e isso é... faz parte, né, do processo, a gente viveu um período de abundância muito grande, né, e agora a gente tá passando por um momento de ajuste de contas, né, mas volto a repetir, né, nada comparado àquilo que a gente ouve cotidianamente nas grandes redes de televisão, né (FALANTE III).

Os informantes da pesquisa, por sua vez, precisavam avaliar os trechos gravados das entrevistas de cada falante, considerando os atributos:

inteligente, competente, rico, honesto, simpático e boa pessoa, em uma escala de 1 a 7, em que 1 é pouquíssimo inteligente e 7, muitíssimo inteligente.

Para cada falante, havia uma expectativa de respostas dos informantes, em que seriam revelados seus julgamentos linguísticos a respeito dos diferentes modos de falar – rural, rurbano e urbano.

Para o falante I, usuário da variedade rural, com relação à dimensão do poder (*inteligente, rico e competente*), tinha-se a expectativa de um resultado baixo (com valores entre 1 e 4), pois se pressupôs que os informantes associariam o menor grau de monitoração estilística à linguagem rural, bem como as marcas de oralidade à incompetência e à baixa ou nenhuma escolaridade e, por conseguinte, ao baixo nível econômico. Dessa forma, ocorreria uma forte associação da dimensão do poder baixa ou inferior com a linguagem rural. Com relação à dimensão da solidariedade (*honesto, simpático e boa pessoa*), no entanto, esperava-se que fossem atribuídas as melhores notas a esses atributos, isso revelaria o distanciamento da realidade do falante I com a realidade dos alunos do ensino superior da realidade do mundo letrado, em que se utiliza geralmente a variedade culta. Portanto, trata-se de uma reação subjetiva, pois os informantes correlacionam a linguagem do falante I aos usos linguísticos de pessoas próximas, com ligação afetiva entre eles.

Quanto ao falante II, usuário da variedade rurbana, esperava-se que os informantes informassem um valor médio entre 3 e 5, tanto para a dimensão do poder quanto para a dimensão da solidariedade. Era aguardado um valor médio, por se tratar de uma linguagem muito próxima da qual eles utilizam, revelando uma associação de prestígio subjetiva. No entanto, os dados revelam que eles não atribuem prestígio ao uso linguístico semelhante ao deles, pois sabem que seu uso linguístico não é o almejado no mundo letrado da universidade, mas sim a norma culta, variedade que eles ainda não dominam totalmente.

Com relação ao falante III, usuário da variedade urbana, a expectativa era de encontrar um resultado alto para as duas dimensões, revelando aquilo que os informantes (alunos do nível superior de uma universidade estadual) almejam conquistar. Dessa forma, seria possível verificar que os alunos sabem da existência da norma culta e da norma-padrão, pois desejariam dominá-las, visto que admiram o usuário dessa variedade linguística, ao dar as melhores notas ao falante III que a utiliza.

A partir das respostas efetivas dos informantes foi possível verificar um julgamento para cada falante, considerando a escala de análise com os valores de 1 a 7. As repostas obtidas foram sintetizadas, a partir da média das avaliações relativas aos seis atributos, na **Tabela 1**.

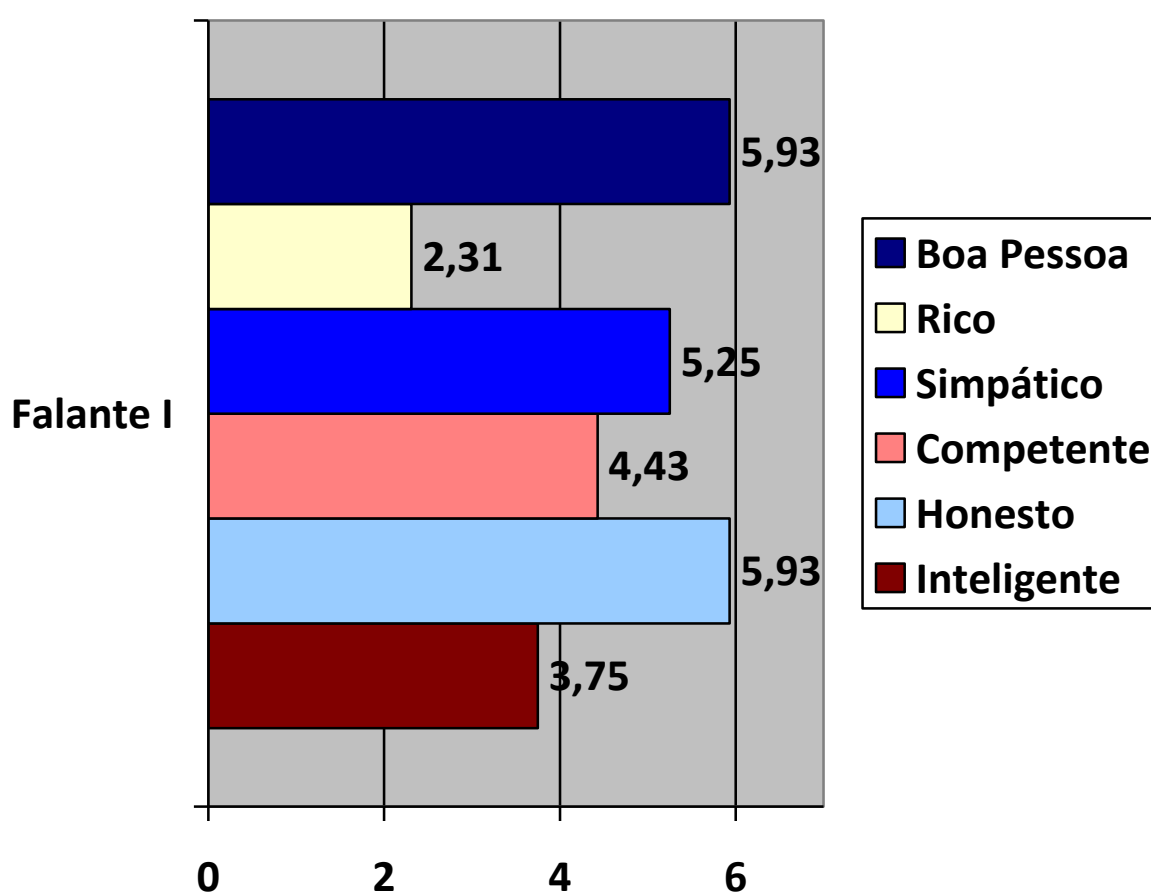
Tabela 1: Média dos atributos julgados no Teste de Atitudes

MÉDIA DOS ATRIBUTOS JULGADOS NO TESTE DE ATITUDES	
QUALIDADES	MÉDIA
FALANTE I – Variedade rural	
Inteligente	3,75
Honesto	5,93
Competente	4,43
Simpático	5,25
Rico	2,31
Boa Pessoa	5,93
MÉDIA DO FALANTE	4,6
FALANTE II – Variedade rurbanda	
Inteligente	4,93
Honesto	4,25
Competente	4,5
Simpático	3,43
Rico	4,93
Boa Pessoa	4,12
MÉDIA DO FALANTE	4,36
FALANTE III – Variedade urbana	
Inteligente	6,37
Honesto	5,18
Competente	5,31
Simpático	5,06
Rico	4,81
Boa Pessoa	5,25
MÉDIA DO FALANTE	5,33

Fonte: Elaboração da própria autora.

O falante I foi considerado pelos informantes como pouco inteligente, razoavelmente competente, pouquíssimo rico, muitíssimo honesto, muitíssimo simpático e muitíssimo boa pessoa. Prevalece, portanto, a caracterização positiva aos atributos da dimensão da solidariedade (*Honesto*: 5,93, *Simpático*: 5,25 e *Boa Pessoa*: 5,93) e negativa aos atributos da dimensão do poder (*Inteligente*: 3,75, *Competente*: 4,43 e *Rico*: 2,31).

Gráfico 23: Qualidades atribuídas ao falante I



Fonte: Elaboração da própria autora.

Ao analisar o nível da linguagem do falante I, os informantes julgam que esse falante tem baixo nível de escolaridade e, por isso, não é rico. Eles ainda pressupõem que esse falante é pouco competente, atribuindo o menor valor a essa qualidade da dimensão do poder, visto que uma pessoa pode ser competente sem,

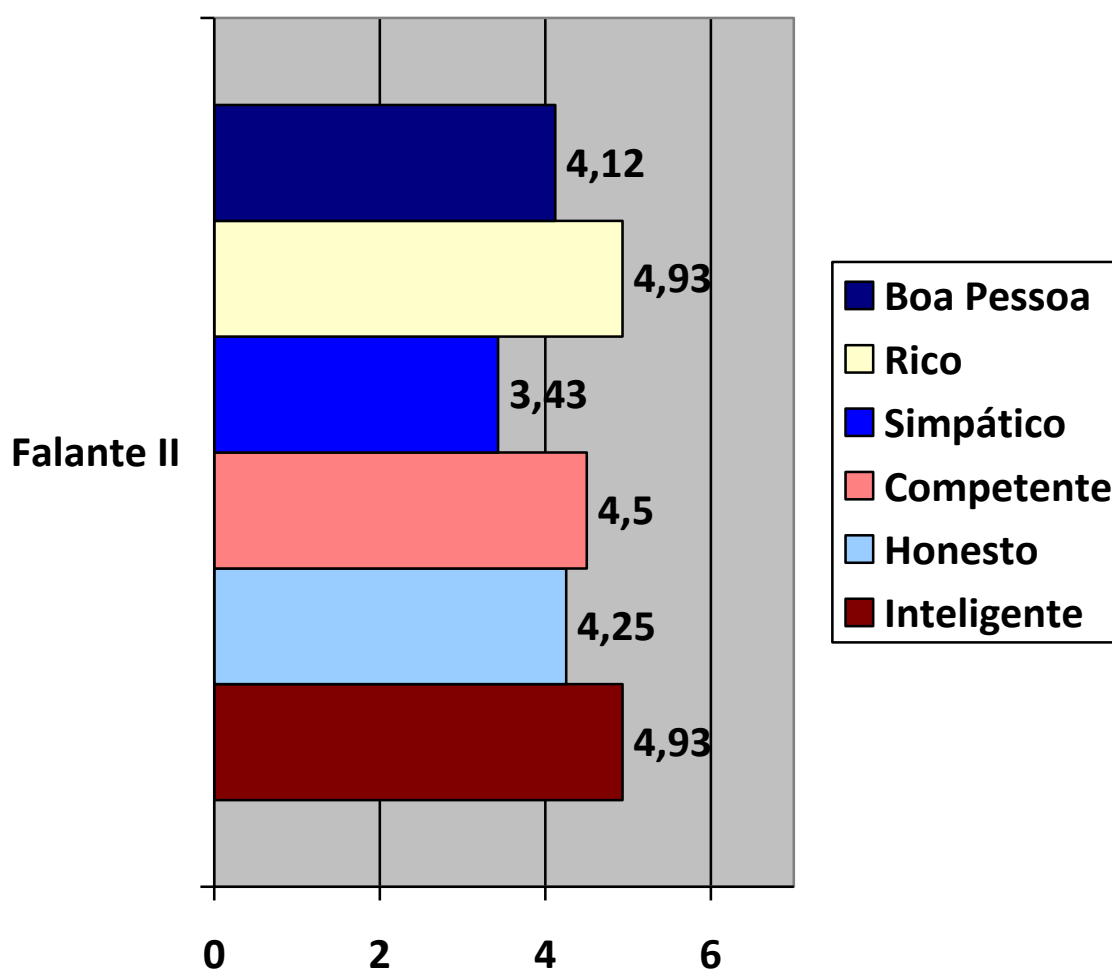
necessariamente, ser inteligente e essa competência também não garantiria sua ascensão financeira.

Essa atitude revela a ideia de que os usuários da norma culta são detentores do poder econômico, portanto, os informantes não consideram o falante I uma pessoa rica, ao observarem determinados usos linguísticos estigmatizados, como 'pobrema' e 'miorá'. Esse resultado vai ao encontro da expectativa apresentada anteriormente, pois os informantes atribuem valores baixos à dimensão do poder e valores altos à dimensão de solidariedade, pois reconhecem que esse falante não atinge o nível elevado da norma culta, mas aproximam esse tipo de linguagem à variedade utilizada por pessoas próximas, consideradas honestas, simpáticas e boas.

O ponto de vista do falante I, ou a referência ao seu mundo pessoal, pode ter influenciado na avaliação dos informantes, pois seu discurso revela o posicionamento de uma pessoa solidária, como fica explícito em sua cumplicidade ao próximo: "Você num qué você cumê uma coisa lá, uma carne, e vê o outro comênu arroz e feijão, viu, perto de você" (falante I). Em contrapartida, seu uso linguístico apresenta características da linguagem rural, estigmatizada.

Em seguida, o falante II foi considerado mediano tanto na dimensão do poder (*Inteligente*: 4,93, *Competente*: 4,5 e *Rico*: 4,93) quanto na dimensão da solidariedade (*Honesto*: 4,25, *Simpático*: 3,43 e *Boa pessoa*: 4,12). Esse falante, que apresenta uma linguagem rurbana, foi avaliado como uma pessoa mediana, apenas o atributo simpático revelou um resultado abaixo da média (3,43).

Gráfico 24: Qualidades atribuídas ao falante II



Fonte: Elaboração da própria autora.

Comparando os **Gráficos 23 e 24**, observa-se que os informantes consideram o falante II mais rico, mais inteligente e mais competente que o falante I. Eles atribuem maior valor ao falante II, porque ele consegue apresentar, em sua linguagem, um grau de monitoração estilística maior, pois realiza as concordâncias e utiliza apenas os desvios considerados como traços graduais. Vale lembrar que os traços graduais utilizados pelo falante II são traços da linguagem menos monitorada que, quando aparecem ao longo do contínuo de urbanização ou de monitoração estilística, não sofrem preconceito (como é o caso do termo 'mexenu' que já se encontra propagado em diversas situações de comunicação sem que a ele seja atribuído desprestígio linguístico).

No entanto, diferentemente do falante I, a caracterização dos atributos de solidariedade ao falante II é considerada negativa, tanto que os valores atribuídos a ele mostram que os informantes o consideram pouco simpático.

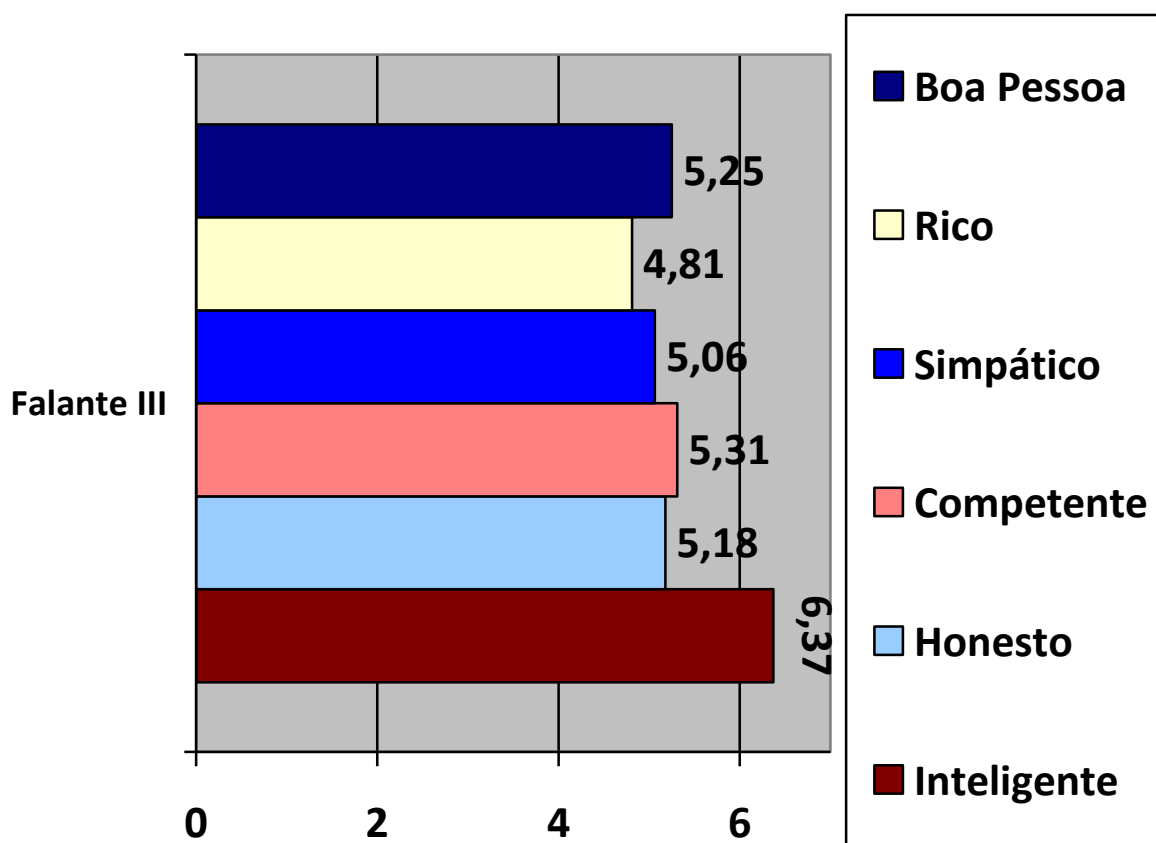
Esses dados vão ao encontro do esperado na análise, pois os informantes apresentaram uma nota mediana para o falante I revelando uma associação subjetiva com essa modalidade da língua. Provavelmente porque a variedade utilizada pelo falante I é semelhante à utilizada pelas pessoas próximas aos informantes. No entanto, os valores atribuídos ao falante III (como pode ser observado no **Gráfico 25**) revelam que eles almejam adquirir uma variedade mais próxima da norma culta, aquela utilizada no meio social em que os informantes se encontram: o universitário.

Convém ressaltar que o discurso proferido pelo falante II pode ter influenciado o resultado de uma média com valor baixo atribuído à qualidade de simpático (3,43), sendo a menor média que este falante obteve, visto que o seu discurso apresenta um posicionamento político marcante e um julgamento das ações e do caráter da presidente do país na época da entrevista.

Analisando a linguagem do falante III, que utilizou a variedade urbana padronizada, observou-se que os informantes revelaram atitudes positivas tanto para os atributos da dimensão do poder (*Inteligente*: 6,37, *Competente*: 5,31 e *Rico*: 4,81) como aos atributos da dimensão da solidariedade (*Honesto*: 5,18, *Simpático*: 5,06 e *Boa Pessoa*: 5,25). Este falante foi considerado muitíssimo inteligente, muito competente, razoavelmente rico, muito honesto, muito simpático e muito boa pessoa.

Apesar de os informantes marcarem esse falante como muitíssimo competente e inteligente, não acreditam que ele seja muitíssimo rico (4,81), no entanto ele é considerado mais rico que o falante I (2,31) e pouco menos que o falante II (4,93). Esse resultado vai de encontro ao esperado. Era esperado encontrar um valor mais alto atribuído à qualidade de rico para o falante III, considerando que os informantes relacionariam o uso da norma culta ao poder aquisitivo elevado, retomando a crença propagada pela cultura letrada de que a norma culta está associada a um nível econômico mais elevado.

Gráfico 25: Qualidades atribuídas ao Falante III



Fonte: Elaboração da própria autora.

A partir dos resultados, pode-se inferir que a atitude dos informantes não condiz com essa crença, pois demonstram não acreditar que para ter ascensão econômica seja necessário utilizar a norma culta, visto que marcaram o falante da variedade urbana padronizada com valores altos para todos os atributos, menos para o relativo ao nível econômico mais elevado (rico: 4.81, média mais baixa atribuída a esse falante). No entanto, o resultado do valor alto atribuído às outras qualidades revela que os informantes julgam a variedade culta da língua com prestígio e buscam adquiri-la, principalmente para usá-la em seu meio universitário.

4.3 TESTE PRAGMÁTICO

Com suporte em dois textos com linguagens diferentes, o Teste Pragmático é um instrumento com o objetivo de averiguar o julgamento dos alunos sobre as variedades linguísticas da língua escrita, considerando que o pré-teste de atitudes linguísticas apresentou aos sujeitos da pesquisa apenas a língua falada.

Esse teste consiste na análise dos informantes sobre dois textos com níveis de linguagem diferentes, apresentados, nesta tese, na metodologia (ver **Figura 1** e **Figura 2** nas páginas 86 e 87 desta tese).

Os informantes realizaram a análise desses textos, a partir de seis afirmativas: 1. A linguagem utilizada no texto 1 é melhor do que a utilizada no texto 2; 2. A linguagem do texto 1 é igual à utilizada pelo meu professor de Português; 3. O assunto das duas mensagens é o mesmo; 4. A escrita da mensagem do texto 2 é mais bonita; 5. O estilo da linguagem (formal ou informal) tem relação com o assunto da mensagem; 6. O estilo da linguagem (formal ou informal) tem relação com o destinatário da mensagem. Além dessas seis assertivas, os sujeitos da pesquisa também deveriam completar duas frases: A. Eu uso mais a linguagem do texto _____; B. Eu acho mais bonita a linguagem do texto _____.

4.3.1 Afirmativa (1) “a linguagem utilizada no texto 1 é melhor do que a utilizada no texto 2”

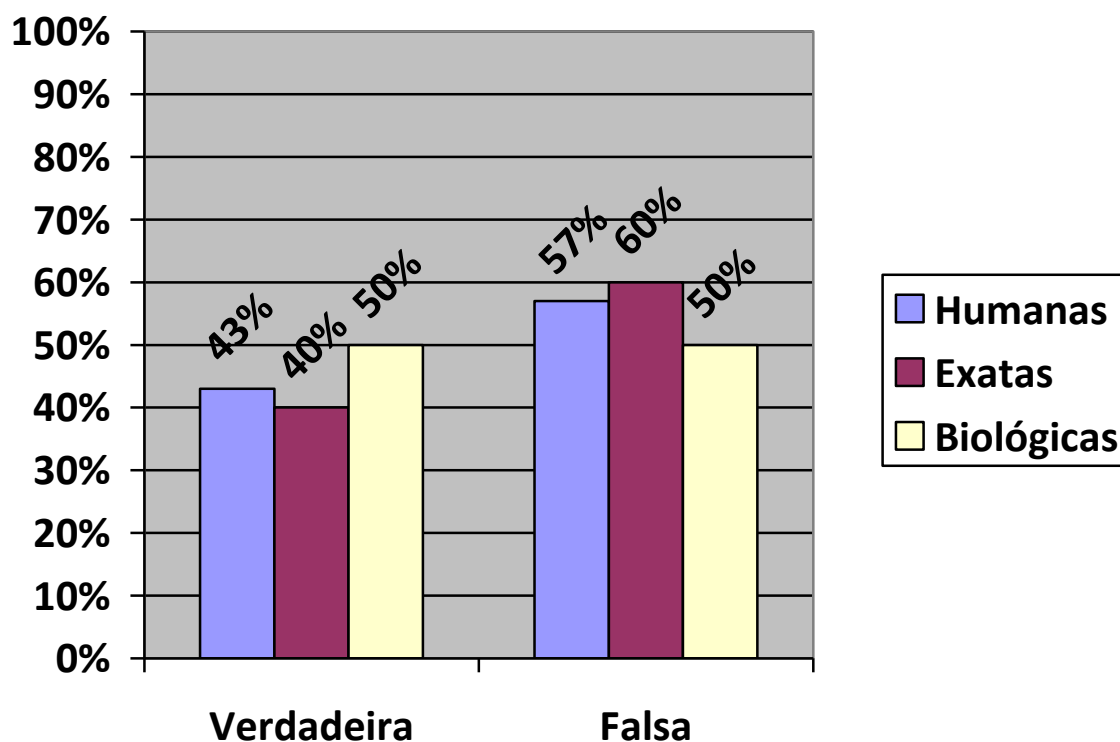
Na primeira afirmativa, há uma diferença tênue de opiniões entre os informantes, visto que 44% acreditam que essa afirmação é verdadeira enquanto 56% acreditam que ela é falsa. Mesmo avaliando as crenças dos informantes por áreas diferentes, é possível verificar essa diferença tênue de opiniões: Humanas, 43%; Biológicas, 50%; e Exatas, 40%.

O resultado encontrado nessa afirmativa ainda indica uma valorização do nível maior de monitoração estilística da linguagem, em detrimento das variedades, pois ainda foi possível verificar que 44% dos informantes acreditam que a linguagem formal é melhor que a linguagem informal.

Considerando e antecimando o resultado encontrado na afirmativa A, que investigou a linguagem utilizada pelos informantes, é possível pressupor que

quase a metade dos informantes ainda apresentam uma atitude negativa voltada ao seu uso da língua. Convém lembrar que esse teste pragmático ocorreu por meio de textos escritos, por isso, esse resultado provavelmente é reflexo ou está relacionado à ideia de que a língua escrita está sempre vinculada à linguagem formal, como se, na escrita, nunca devesse ocorrer a linguagem informal. Isso retoma a exigência de usar, na escrita, apenas a norma-padrão. Essa atitude vai ao encontro do exposto por Bagno (2015) ao tratar do sétimo mito, pois, enquanto as instituições escolares continuarem privilegiando quase que exclusivamente o ensino da gramática tradicional, os alunos não serão capazes de reconhecer a validade das outras variedades linguísticas, como ainda acontece com 44% desses sujeitos alunos do Ensino Superior.

Gráfico 26: Afirmativa 1: A linguagem utilizada no texto 1 (formal) é melhor do que a utilizada no texto 2 (informal)



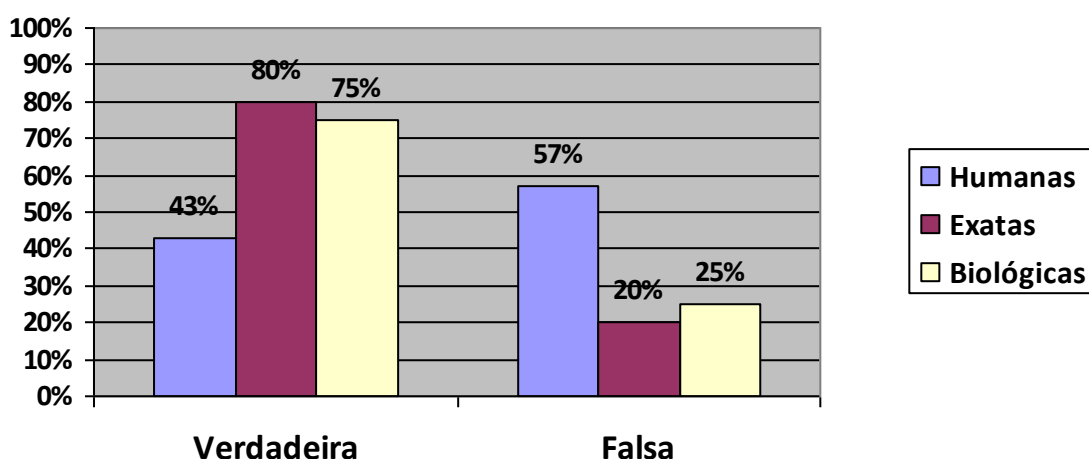
Fonte: Elaboração da própria autora.

4.3.2 Afirmativa (2) “a linguagem do texto 1 é igual à utilizada pelo meu professor de Português”

A segunda afirmativa busca verificar se os informantes creem que o professor de português sempre escreve usando a modalidade formal da língua. Essa afirmativa, portanto, está vinculada à crença de que todo professor de português, ou ainda toda pessoa escolarizada, sempre escreve utilizando a linguagem formal, mesmo em situações em que esta não é exigida.

Observou-se, no geral, que 62.5% dos informantes ainda acreditam que o professor de Português faz a monitoração estilística da linguagem em qualquer situação de comunicação a depender se exige maior ou menor grau de monitoramento. No entanto, no grupo de Humanas, uma mudança na crença já pode ser notada, porque apenas 43% marcaram-na como verdadeira, enquanto 57%, como falsa. É possível pressupor que esse grupo compreende que qualquer pessoa, mesmo o professor de Português, pode adequar sua linguagem a depender da situação de comunicação. É uma mudança inicial e que pode se tornar gradativa, sobretudo considerando a forma como o conteúdo é tratado e também recebido.

Gráfico 27: Assertiva 2: A linguagem do texto 1 (formal) é igual à utilizada pelo meu professor de Português



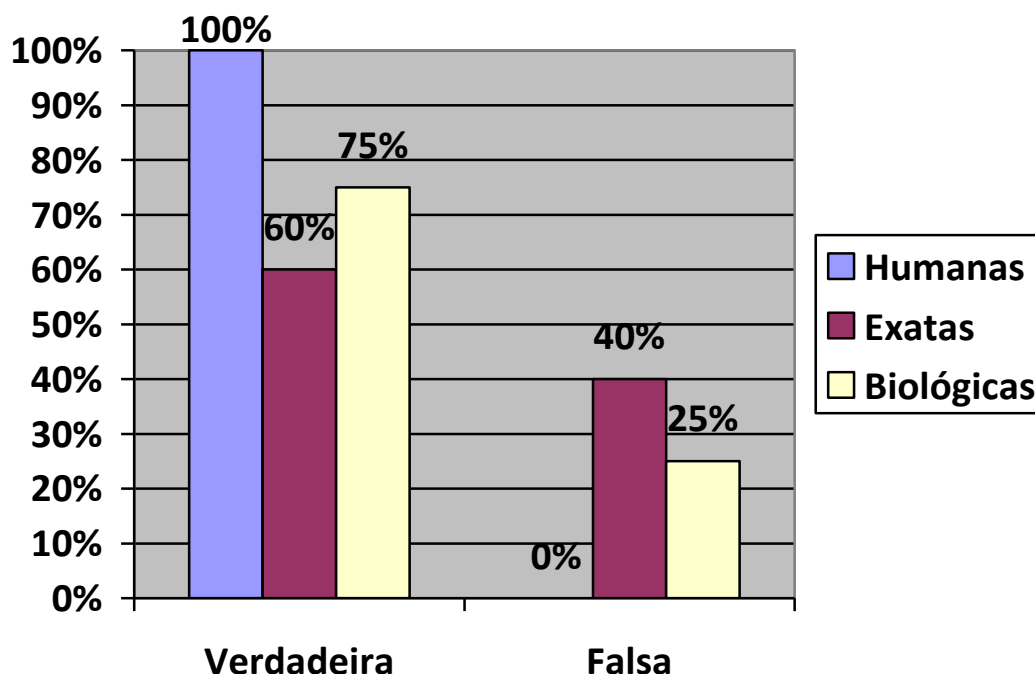
Fonte: Elaboração da própria autora.

4.3.3 Afirmativa (3) “o assunto das duas mensagens é o mesmo”

Na terceira afirmativa, os informantes deveriam identificar que tanto o texto 1 quanto o texto 2 tinham o mesmo assunto – a necessidade de desmarcar um compromisso em detrimento de outro ainda mais urgente ou importante – mas tratado de forma diferente, pois os textos possuem destinatários diferentes, com graus de formalidade diferentes.

A maioria dos informantes (81%) foi capaz de identificar o assunto das duas mensagens e apresentá-los como o mesmo, revelando que os alunos são capazes de diferenciar as situações de comunicação. Vale ressaltar que todos os alunos de Humanas assinalaram essa assertiva como verdadeira, mas apenas 75% dos alunos de Biológicas e 60% de Exatas. Esses dados podem indicar que os alunos da área de Humanas provavelmente já participaram de discussões sobre a linguagem em algum momento de sua escolaridade que colaborou para que fossem capazes de compreender, distinguir e analisar diferentes variedades da língua.

Gráfico 28: Afirmativa 3: O assunto das duas mensagens é o mesmo



Fonte: Elaboração da própria autora.

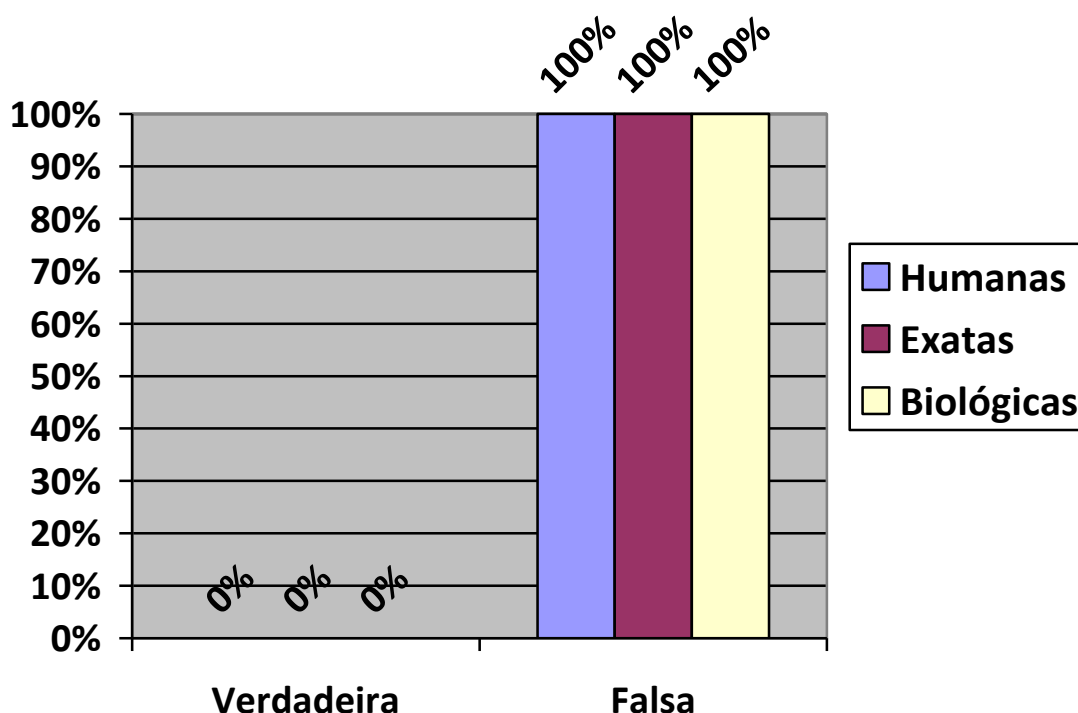
4.3.4 Afirmativa (4) “a escrita da mensagem do texto 2 é mais bonita”

A quarta assertiva pretendia investigar a crença dos informantes a respeito do uso da linguagem informal, principalmente porque é o nível de linguagem mais utilizado no cotidiano.

Dessa forma, o resultado dessa assertiva exposto no **Gráfico 29** revela que todos os informantes das três áreas creem que a linguagem informal é menos bonita que a linguagem formal. Destaca-se assim uma crença negativa com relação ao nível da linguagem escrita mais utilizada por eles, visto que na assertiva A, analisada posteriormente, eles indicam que utilizam mais a linguagem informal representada pelo texto 2. Essa crença negativa colabora com o desprestígio da própria linguagem, refletindo-se em insegurança linguística dos informantes.

Esse dado também vai ao encontro da crença de que eles não sabem usar a Língua Portuguesa, pois eles não valorizam a forma que utilizam, representando uma característica do preconceito linguístico.

Gráfico 29: Afirmativa 4: A escrita da mensagem do texto 2 (informal) é mais bonita



Fonte: Elaboração da própria autora.

4.3.5 Afirmativa (5) “o estilo da linguagem (formal ou informal) tem relação com o

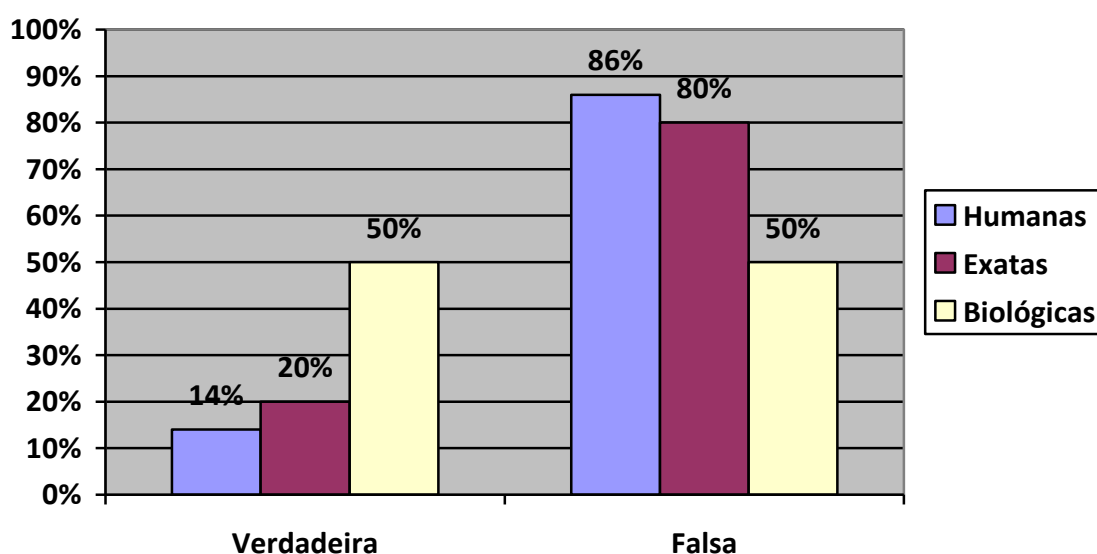
assunto da mensagem”

A quinta assertiva considera um dos fatores intervenientes no nível de formalidade da linguagem. Castilho (2010) aborda a variação linguística individual a partir do aspecto sociocultural, registro, idade e sexo. O registro formal e informal, de acordo com o autor, dependerá do grau de intimidade entre os falantes, que podem escolher diferentes recursos linguísticos adequados às diferentes situações.

O assunto a ser tratado na comunicação também pode ser um dos motivos da adequação linguística, entretanto, nos exemplos (textos 1 e 2) apresentados aos informantes, a escolha do uso de diferentes níveis de formalidade da linguagem está mais relacionada ao nível de intimidade entre os interlocutores do que ao assunto da mensagem.

Diante disso, é possível verificar que os informantes compreenderam a mensagem dos textos e relacionaram a mudança de nível da linguagem ao perfil do interlocutor, visto que 75% acreditam que o assunto não tem relação com os usos diferentes da linguagem. Convém ressaltar que, para os informantes da área de Humanas, essa crença é mais evidente, pois foi marcada por 86%.

Gráfico 30: Afirmativa 5: O estilo da linguagem (formal ou informal) tem relação com o assunto da mensagem



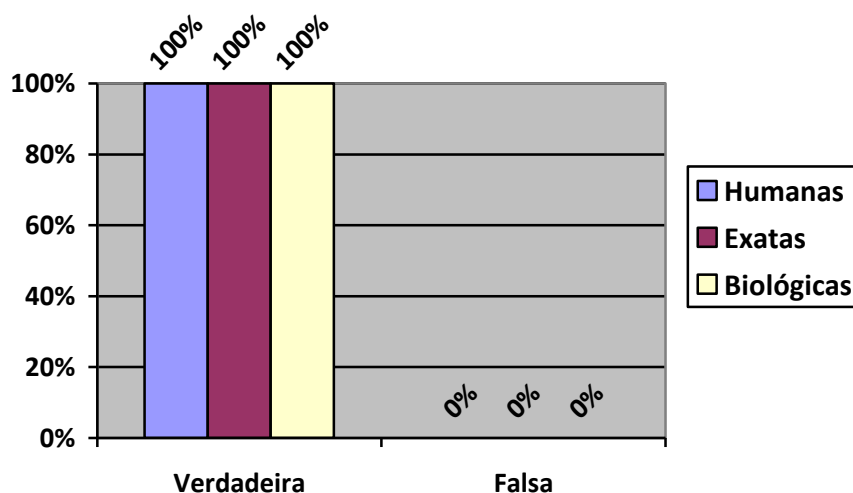
Fonte: Elaboração da própria autora.

4.3.6 Afirmativa (6) “o estilo da linguagem (formal ou informal) tem relação com o

destinatário da mensagem”

A consciência de que o nível da linguagem dos textos 1 e 2 está relacionado à diferença de intimidade entre os interlocutores ficou mais explícita ao analisar os dados da sexta assertiva: “6. O estilo da linguagem (formal ou informal) tem relação com o destinatário da mensagem”, pois ela demonstra que todos informantes acreditam que o texto 1, que apresentava a linguagem mais monitorada, é mais formal pelo fato de o emissor Otto estar se dirigindo a um colega de trabalho, enquanto no texto 2 ele se comunica com a irmã, com uma linguagem mais informal, pois o nível de intimidade é muito próximo.

Gráfico 31: Afirmativa 6: O estilo da linguagem (formal ou informal) tem relação com o destinatário da mensagem



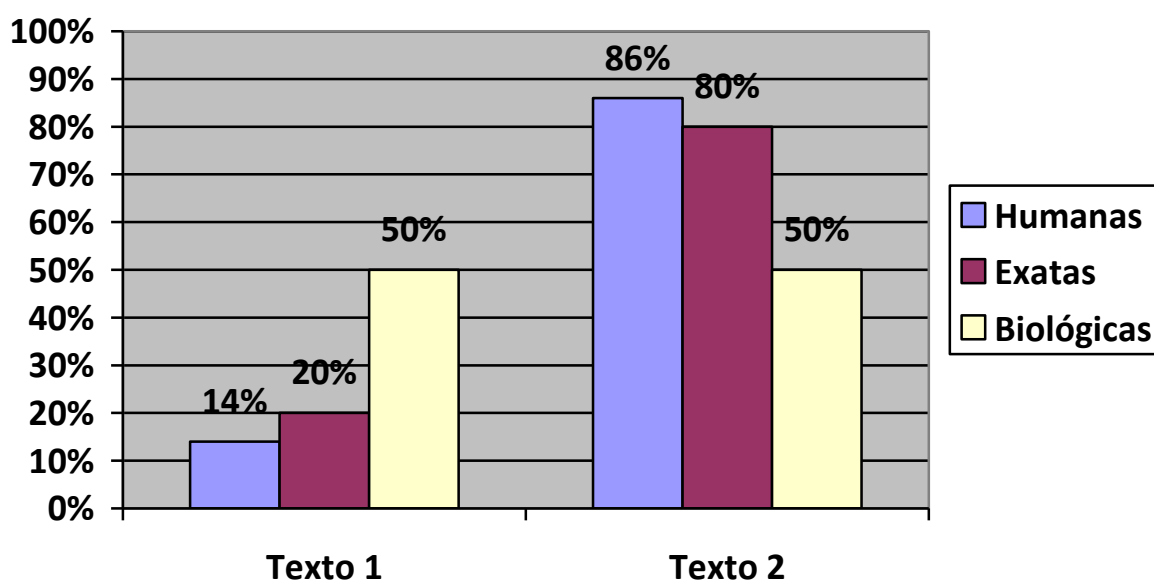
Fonte: Elaboração da própria autora.

4.3.7 Afirmativa (A) “eu uso mais a linguagem do texto _____”

Ao final do teste pragmático, foram apresentadas aos informantes duas assertivas para serem completadas de forma que a análise das duas se complementam. Na assertiva A, eles deveriam indicar o tipo de linguagem que mais utilizam: formal (igual à utilizada no texto 1) ou informal (representada pelo texto 2). A maioria dos informantes (75%) afirmou utilizar mais frequentemente a linguagem

informal. Foi possível notar também que, dentre eles, apenas 50% dos informantes de Biológicas marcaram que utilizam a linguagem informal, revelando uma parcela significativa de informantes que creem usar mais a linguagem formal.

Gráfico 32: A: eu uso mais a linguagem do texto _____



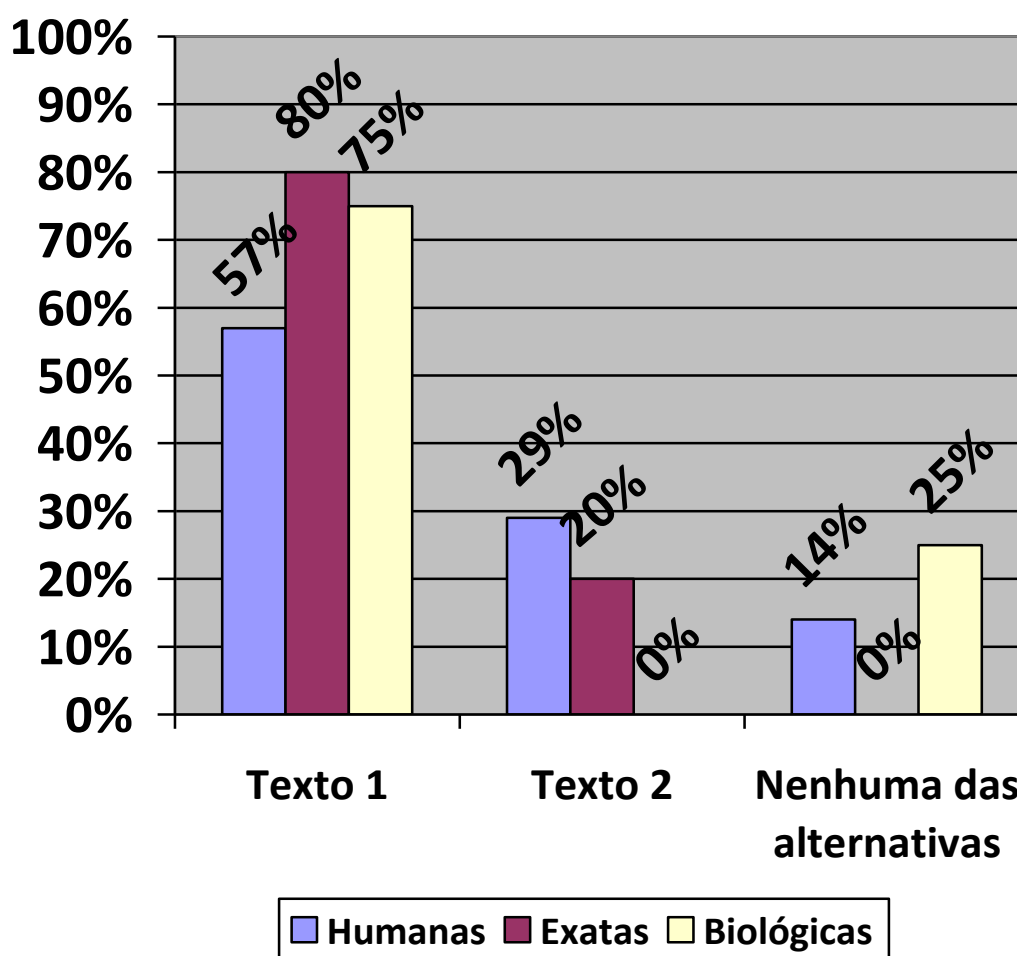
Fonte: Elaboração da própria autora.

4.3.8 Afirmativa (B) “Eu acho mais bonita a linguagem do texto _____”

O fato de a maioria reconhecer que utiliza a linguagem informal é um dado importante para análise da assertiva B, pois, após os informantes apontarem o nível da linguagem que mais utilizam, eles deveriam indicar a mais bonita, ou seja, aquela que eles mais prestigiam e valorizam. O resultado dessa assertiva aponta para a insegurança linguística.

De fato, o preconceito linguístico pôde ser reconhecido a partir dessa assertiva, já que 69% dos informantes apontaram como mais prestigiada o nível formal da linguagem (texto 1), revelando uma crença negativa a respeito do próprio uso da linguagem, considerando que acreditam usar mais a linguagem informal.

Gráfico 33: B: eu acho mais bonita a linguagem do texto _____



Fonte: Elaboração da própria autora.

Esse resultado aparenta maior complexidade, ao analisar os dados a partir das diferentes áreas, visto que Biológicas e Exatas apresentam um valor mais elevado, 75% e 80% respectivamente, indicando um preconceito linguístico enraizado, com difícil alteração de opinião. Em contrapartida, apenas 57% dos informantes de Humanas marcaram esse posicionamento negativo, com relação ao uso informal da linguagem por eles próprios, apontando, mais uma vez, para o possível fato de metade dos informantes de humanas já estarem mais preparados para reconhecer a heterogeneidade e valorizá-la, devido a um contato mais marcante com diferentes manifestações da linguagem, promovendo, dessa forma, a compreensão da complexidade da linguagem.

4.4 O CURSO DE LÍNGUA PORTUGUESA

O curso, como relatado no capítulo anterior, foi ofertado a 30 alunos do PIBID, comparecendo, em média, 10 a 16 alunos por aula. Foi organizado em três etapas: 1ª etapa: os alunos responderam a ficha de informações pessoais, os pré-testes de crenças e de atitudes linguísticas e o teste pragmático; 2ª etapa: no decorrer do curso, foi feita a abordagem da heterogeneidade linguística, por meio de atividades sobre o tema, que contemplaram todas as formas de variação linguística: variação social, variação histórica, variação geográfica, etc. A teoria Sociolinguística foi abordada, mantendo espaço para discussões com e entre os informantes a respeito do tema, principalmente sobre o preconceito linguístico; 3ª etapa: por fim, para finalizar o curso e a coleta de dados para a análise, foi realizado um pós-teste sobre crenças e atitudes, avaliando qualquer mudança possível de posicionamento.

Ao final da primeira etapa, foi indagado aos alunos sobre suas expectativas em relação ao curso e sobre os conteúdos que esperavam ser trabalhados. A maioria esperava aprender a escrever utilizando a norma-padrão, ou seja, os alunos relacionaram o título “Curso de Língua Portuguesa” ao ensino tradicional gramatical, como é possível verificar em algumas respostas dadas:

“a princípio tenho a ideia de que seja um curso para um aprimoramento, ou conhecimento e também táticas para um desenvolvimento na escrita; podendo envolver, criatividade. (...) vim com a intenção de melhorar meu português/escrita”
(Informante 02)

A ideia de que o curso iria ajudá-los a escrever de acordo com a norma-padrão ou falar usando a norma culta está presente em várias respostas, como essas: “melhorar a escrita, no sentido gramatical, e também a forma de comunicação oral” (Informante 04), “retomar conteúdos que são fundamentais para a fala e a escrita da língua portuguesa” (Informante 06), “melhorar os meus conhecimentos em língua portuguesa e aprimorar técnicas para escrever textos” (Informante 10), “Melhorar a escrita (grafia). Interpretação” (Informante 14) e “melhorar na gramática, ortografia e construção de textos” (Informante 16). Essas expectativas reveladas pelos alunos sobre o curso de Língua Portuguesa é uma amostra dos resultados de uma pedagogia que vem sendo utilizada desde o início

no ensino dessa língua, aquela com base em gramática, dicionário e texto literário clássico.

No entanto, alguns alunos já mostraram em suas respostas que saber a Língua Portuguesa ou seu domínio vai muito além de compreender regras gramaticais: “o meu objetivo com esse curso foi acima de tudo, aprender mais, enriquecer o meu currículo” (Informante 05); “ajudar na compreensão da língua em diferentes pontos/ focos. Expectativa em ajudar o aluno do ensino fundamental e médio a escrever, ler, interpretar melhor uma atividade” (Informante 03).

Dos dez encontros com os alunos do PIBID, oito foram destinados a ministrar o curso de Língua Portuguesa, encontros de uma hora e trinta minutos, no horário intermediário do período vespertino e noturno. A seguir, estão apresentadas as aulas ministradas, com o registro do conteúdo, considerando a importância desse curso para posterior verificação de mudança de crenças e atitudes linguísticas dos participantes.

Na segunda aula, foi explicada a importância da linguagem para o homem, pois, como sugere Geraldi (1997), as formas linguísticas não possuem capacidade semântica intrínsecas, pois elas são apenas um instrumento para o homem dar significado. Dessa forma, a linguagem é concebida de maneira diferente em cada momento histórico e social. Em seguida, os alunos tiveram contato com as diferentes concepções de linguagem (a concepção de linguagem como expressão do pensamento, como instrumento de comunicação e como forma de interação) e também com atividades sobre a linguagem que exemplificam essas concepções.

Na discussão a respeito da concepção de linguagem como expressão do pensamento, os alunos compreenderam que ela está ligada ao Ensino tradicional da língua, visto que possui uma fundamentação na tradição gramatical grega, passando pelos latinos, pela Idade Média e pela Moderna, tendo rompimento apenas no século XX. Diante dessa concepção, a língua é concebida como um produto acabado, um sistema estável, um depósito inerte. Os exemplos de atividade sobre a Língua Portuguesa, elaborada dentro dessa concepção de linguagem, foram extraídos da obra *Gramática*:

Atividades:

1. Relacione a cada verbo destacado a idéia de ação, estado ou fenômeno da natureza.
 - a) Quem **avisa** amigo é.

- b) Amor com amor se **paga**.
 c) No carnaval nada **parece** mal.
 d) Água mole em pedra dura, tanto **bate** até que **fura**.
 e) De noite todos os gatos **são** pardos.
 f) Ontem **choveu** a noite inteira.
 (...) 3. Reescreva as frases empregando verbos em lugar dos substantivos destacados. Faça as adaptações necessárias.
 a) - Perdoe-me, sinhá Malvina; - replicou a escrava com um cândido **sorriso**... (Bernardo Guimarães).
 b) Isaura teria soltado um **grito** de pavor, se há muito não estivesse familiarizada com aquela estranha figura... (idem).
 c) Mamacita mora nos Estados Unidos há dez anos e há seis trabalha na terapia intensiva do hospital (...). A **fala** mansa, o constante **sorriso**, e um jeito especial, deixam claro o motivo do apelido. (O Globo).
 (FARACO; MOURA; MARUXO JR, 2007, p. 307-308)

Foi proposta aos alunos, também, a atividade exposta a seguir, em que um texto é apresentado antes das atividades, no entanto, sua abordagem se restringe apenas à identificação de regras gramaticais, visto que não são encontradas atividades que trabalhem o conteúdo ou a temática do texto com os alunos.

Atividades:

O texto a seguir é base para as questões de 1 a 3:

Como o quilombo chegou até a senzala

Era a sociedade guerreira uma força simbólica para os africanos. “Quilombo” nomeava os exercícios que reuniam guerreiros desgarrados de suas aldeias. Reunia gente estranha uma para a outra, exilados que perderam vínculo com suas linhagens vencidas por inimigos. Muito antes de Zumbi dos Palmares, “quilombo” virou sinônimo de associação aberta, que não discriminava ninguém, qualquer que fosse sua filiação.

Segundo Kabengele Munanga, professor de Antropologia da Universidade de São Paulo, a palavra vem da língua umbundo, Já sua organização vem dos jagas, que dominaram a costa angolana por séculos. O que unia membros de tribos tão diferentes eram os rituais de iniciação. Os ovimbundos deram aos quilombos a estrutura centralizada de seus campos de iniciação, que incluía a circuncisão dos iniciados. [...]

Os quilombos se propagaram por todo o oeste da África central. Seu sucesso militar estimulou o mito de um regimento de super-homens invulneráveis, que ocuparia o imaginário dos negros que fugiam das senzalas do Brasil. (Revista Língua Portuguesa. São Paulo: Segmento, ano I, n. 2, 2005. p. 55.)

1. Identifique os elementos estruturais solicitados nas formas verbais extraídas do texto:

- a) **nomeava**: vogal temática, radical, tema;
 b) **reuniam**: vogal temática, desinência modo-temporal, desinência número-pessoal;

c) **ocuparia**: radical, vogal temática, desinência modo-temporal;

2. Responda:

A. Identifique todos os elementos estruturais das seguintes formas verbais:

a) Propagara;

b) Propagará;

B. Explique a diferença de sentido existente entre as formas verbais analisadas.

3. Identifique as formas rizotônicas e as formas arrizotônicas:

a) Virou

c) Discrimino

e) Unia

b) Virem

d) Discriminava

f) Deram

(FARACO; MOURA; MARUXO JR, 2007, p. 318-319)

A concepção de linguagem como instrumento de comunicação está ligada à Teoria da Comunicação, ao Estruturalismo e ao Transformacionismo (visto que as espécies evoluem, dessa forma, o homem pode aprimorar suas competências linguísticas). Assim a língua é compreendida como um código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor certa mensagem. Foi apresentado aos alunos o processo de decodificação, em que a linguagem é concebida como uma ferramenta para transmitir uma mensagem usando a norma-padrão. Essa concepção ainda está vinculada à abordagem descontextualizada da língua, mesmo que, como ainda se questiona, as funções da linguagem eram consideradas nessa abordagem e levavam em conta os constituintes do esquema de comunicação. O exemplo de atividade sobre a Língua Portuguesa com base nessa concepção de linguagem foi extraído do manual didático *Novo Diálogo: Língua portuguesa*:

Entendendo o texto

Piratas no fim do mundo

Em julho de 1979, um velho barco pescador de aço chamado Sea Shepherd zarpou de Boston e cruzou o Atlântico rumo à Europa. No timão do navio estava seu proprietário, o capitão Paul Watson, um jovem ambientalista canadense que tinha acabado de deixar tumultuosamente o Greenpeace, organização da qual era diretor e um dos fundadores. Pouco depois de passar as ilhas Açores, a tripulação do Sea Shepherd avistou um navio. Era o Sierra, um baleeiro que, segundo as contas dos ambientalistas, já havia matado mais de 25 mil baleias em pouco mais de uma década. O Sierra era um navio pirata. (...)

O Sea Shepherd seguiu o Sierra até a cidade de Porto. Na manhã seguinte, Paul Watson anunciou para a tripulação seu plano: abalroar o baleeiro. (...)

Denis Russo Burgierman. Revista Superinteressante, nº 188. São Paulo, Abril, maio de 2003 [fragmentos, grifos nossos].

1. O texto narra o ataque ao navio Sierra.
 - a) Quando o fato aconteceu?
 - b) Onde o fato aconteceu?
 - c) Quem comandava o barco pesqueiro Sea Shepherd?
(BELTRÃO; GORDILHO, 2004, p. 62-64).

Dando continuidade, foi apresentada a concepção de linguagem como forma de interação, em que a linguagem é um lugar de interação humana, visto que a língua se constitui em um processo ininterrupto, realizado através da interação verbal, social, entre os interlocutores. Não basta possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem precisa ser um lugar de interação humana. Por meio dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria praticar a não ser falando. Dessa forma, com a linguagem, o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não existiam antes da fala.

A concepção da Linguagem como forma de interação está associada à Teoria da Enunciação, à Pragmática, à Semântica Argumentativa, à Análise da Conversação, à Análise do Discurso, à Linguística Textual, à Sociolinguística e à Enunciação Dialógica. Nesse contexto, a linguagem tem por principal objetivo levar o aluno ao desenvolvimento da capacidade de refletir, de maneira crítica, sobre o mundo que o cerca e sobre o uso da língua como instrumento de interação. Assim, os alunos compreenderam que a concepção dialógica da linguagem considera que o sujeito é ativo na sua produção linguística. O exemplo de atividade sobre a Língua Portuguesa desenvolvida a partir da concepção de linguagem como interação entre os locutores foi extraído do manual didático *Tudo é linguagem*:

Atividade Oral

Como uma onda (Lulu Santos)

Nada do que foi será

De novo do jeito que já foi um dia

Tudo passa

Tudo sempre passará

A vida vem em ondas como um mar

Num indo e vindo infinito

Tudo que se vê não é igual ao que a gente viu há um segundo

Tudo muda o tempo todo no mundo

Não adianta fugir

Nem mentir pra si mesmo agora

Há tanta vida lá fora

E aqui dentro sempre

Como uma onda no mar.

1. *Releia os ditos populares:*

“O tempo é o melhor remédio.”

“Na vida, tudo passa!”

“Tudo tem seu tempo.”

“Nada como um dia depois do outro.”

Na sua opinião, qual deles representa melhor o que a música expressa?

2. *O compositor deu a essa música que fala sobre o tempo o título Como uma onda. Qual seria a relação entre o tempo e as ondas do mar?*

3. *Em grupos.*

a. *Conversem sobre os possíveis sentidos dos versos a seguir:*

• *“Nada do que foi será/ De novo do jeito que já foi um dia”.*

• *“Tudo que se vê não é / Igual ao que a gente viu há um segundo.”*

• *“Tudo passa, tudo sempre passará”.*

• *“Tudo muda o tempo todo no mundo.”*

b. *Apontem exemplos da moda, da música, dos meios de comunicação, dos meios de transporte que possam comprovar o que dizem os versos citados.(BORGATTO et al. 2006, p. 8-9).*

Foi apresentado também um exemplo de atividade sobre a Língua Portuguesa, considerando a variação estilística na oralidade. Dessa forma, essa atividade, além de considerar a interação entre os locutores, também considerou a heterogeneidade linguística. O exemplo foi extraído da obra *Variação Linguística na escola*:

4) A linguagem verbal é fundamental para que possamos nos comunicar, porém, às vezes, não atinge seu objetivo. Com base nisso, leia a crônica a seguir e responda às questões.

Diálogo de Todo Dia

Carlos Drummond de Andrade

- Alô, quem fala?

- Ninguém. Quem fala é você que está perguntando quem fala.

- Mas eu preciso saber com quem estou falando.

- E eu preciso saber antes a quem estou respondendo.

- Assim não dá. Me faz o obséquio de dizer quem fala?

- Todo mundo fala, meu amigo, desde que não seja mudo.

- Isso eu sei, não precisava me dizer como novidade. Eu queria saber é quem está no aparelho.

- Ah, sim. No aparelho não está ninguém.

- Como não está, se você está me respondendo?

- Eu estou fora do aparelho. Dentro do aparelho não cabe ninguém.

- Engraçadinho. Então, quem está fora do aparelho?

- Agora melhorou. Estou eu, para servi-lo.

- Não parece. Se fosse para me servir já teria dito quem está falando.

- Bem, nós dois estamos falando. Eu de cá, você de lá. E um não conhece o outro.

- Se eu conhecesse não estava perguntando.

- Você é muito perguntador. Pois se fui eu que telefonei.

- Não perguntei nem vou perguntar. Não estou interessado em conhecer outras pessoas.
- Mas podia estar interessado pelo menos em responder a quem telefonou.
- Estou respondendo. - Pela última vez, cavalheiro, e em nome de Deus: quem fala?
- Pela última vez, e em nome da segurança, por que eu sou obrigado a dar esta informação a um desconhecido?
- Bolas!
- Bolas digo eu. Bolas e carambolas. Por acaso você não pode dizer com quem deseja falar, para eu lhe responder se essa pessoa está ou não aqui, mora ou não mora neste endereço? Vamos, diga de uma vez por todas: com quem deseja falar? Silêncio.
- Vamos, diga: com quem deseja falar?
- Desculpe, a confusão é tanta que eu nem sei mais. Esqueci. Tchau. (ANDRADE, Carlos Drummond de. Diálogo de todo dia. In: Para gostar de ler- Júnior. V.3. São Paulo: Ática, 2001, p.21-22).
- a) A crônica apresenta linguagem nos estilos formal e informal. Identifique trechos que exemplifiquem esta variação.
- b) Identifique, no texto, marcas de oralidade, ou seja, expressões que são utilizadas com frequência na fala.
- c) A crônica é uma narrativa curta com temas relacionados a situações ocorridas no cotidiano. É possível afirmar que a linguagem empregada é adequada à situação? Por quê? (ALMEIDA BARONAS; BORTONI-RICARDO, no prelo).

Ao final dessa segunda aula, os alunos realizaram as atividades e comentaram as dificuldades e facilidades que observaram em cada uma delas. Vale ressaltar que eles consideraram as primeiras mais fáceis e as duas últimas mais complexas, pois exigiam reflexão.

No decorrer do curso, foi possível observar o desempenho e o desenvolvimento dos participantes. No início desta aula, eles se mativeram quietos, porém, ao longo da aula, eles sentiram necessidade de participar enquanto a pesquisadora abordava o conteúdo. Uma informante que se destacou nesta aula participou apresentando relatos de sua experiência em sala de aula, proporcionada pelo projeto PIBID.

Foi possível verificar que os alunos mostraram interesse pelo assunto abordado no curso, principalmente porque fizeram anotações, não utilizavam celulares e propunham questões sobre a forma como o aluno pode ser julgado dentro do ambiente escolar sobre seu jeito de falar.

Vários foram os momentos de troca de experiências entre os alunos e a pesquisadora. Eles relataram acontecimentos semelhantes aos exemplos citados pela pesquisadora. Ao final da aula, todos estavam expondo suas opiniões. Vale

ressaltar que a participação nas discussões e compreensão do tema foram de extrema importância para o pós-teste de crenças e atitudes, aplicado ao final desta pesquisa.

Na terceira aula, foram apresentados o contínuo de urbanização e os traços graduais e descontínuos presentes na fala (Bortoni-Ricardo, 2004). O contínuo de urbanização compreende as variedades rurais isoladas, as variedades utilizadas na área urbana e as variedades urbanas padronizadas. Para os alunos assimilarem esses conceitos, eles assistiram a dois vídeos como exemplos: “Chico Bento: na roça é diferente” e “Notícias do Universo: entrevista com o professor Ataliba de Castilho”. Os alunos indentificaram, junto com a pesquisadora, nesses dois exemplos as marcas das variedades presentes no contínuo de urbanização. Em seguida, eles assistiram a seis vídeos para situar a pessoa ou personagem dentro do contínuo de urbanização, considerando a região de origem e onde residem atualmente ou na época da gravação. Dentre os vídeos, foram selecionados exemplos diversificados como a apresentação do telejornal pelo âncora William Bonemer Júnior (Boner) e a entrevista com os cantores Luis José da Costa e Emival Eterno Costa (respectivamente, Leandro e Leonardo).

Com relação aos traços descontínuos e graduais, compreende-se que os traços descontínuos são itens típicos dos falares situados no polo rural e que vão desaparecendo à medida que nos aproximamos do polo urbano. Portanto, esses traços apresentam uma distribuição descontínua, enquanto os traços graduais estão presentes nas falas de todos os brasileiros e se distribuem ao longo do contínuo sem encontrar desprestígio linguístico. A pesquisadora apresentou alguns exemplos, como “inté”, “lemoero”, “prantei”, “artura”, “ocê”, “ponhei”, etc e os classificou juntamente com os alunos. Logo após, os alunos deveriam classificar alguns traços em destaque no trecho de uma entrevista com uma pessoa da zona rural, dentre eles, como traço gradual os termos “Dependi” e “intãu” e como traço descontínuo, “nutícia” e “muié”. O nível de reflexão apresentado pelos alunos ao justificarem suas classificações demonstrou que eles assimilaram o conteúdo. Eles mencionaram, por exemplo, que os usos linguísticos “nutícia” e “muié”, do ponto de vista deles, ainda são estigmatizados, exemplificando que esses desvios são encontrados em anedotas sobre o falar caipira. A pesquisadora, entretanto, atentou para o desvio nutícia que já se encontra produtivo em diferentes locais do contínuo de urbanização.

Na quarta aula, os alunos tiveram contato com o contínuo de monitoração estilística e as metagensagens (Bortoni-Ricardo, 2004). Foi explicado aos alunos que as interações comunicativas podem ter uma linguagem mais ou menos monitorada, a depender do ambiente, do interlocutor e do tópico da conversa. Após observarem duas imagens de um jantar com personagens com posturas diferentes, eles deveriam imaginar a linguagem oral utilizada em cada situação. Em seguida, foram apresentados dois textos com diferentes níveis de formalidade da linguagem, devido à mudança de grau de familiaridade entre os interlocutores. Vale ressaltar que se tratava dos mesmos textos utilizados para o Teste Pragmático, ou seja, já haviam sido analisados pelos alunos anteriormente.

Os alunos ainda tiveram contato com as metagensagens verbais e não-verbais, que são expressões ou gestos utilizados para modificar e definir o estilo da linguagem, podendo ser usada para mudar o nível de formalidade da conversa (“estou falando sério”), definindo a natureza da interação (formal ou informal).

Ao final da quarta aula, eles realizaram uma atividade em dupla em que deveriam ler uma história em quadrinhos e identificar a linguagem mais e menos monitorada bem como as metagensagens que auxiliaram na mudança de estilo da linguagem utilizada pelos personagens. Os alunos apresentaram dificuldade para identificar a linguagem mais monitorada, principalmente por se tratar de um texto escrito que reproduz uma situação de oralidade, fato que os faziam acreditar que seria necessário apenas da linguagem menos monitorada, o que revela a crença equivocada de que a língua falada é sempre informal. Dessa forma, foi abordada, com os alunos, a monitoração estilística, tanto na fala quanto na escrita, para compreenderem que a fala pode ser formal bem como a escrita pode ser informal.

Na quinta aula, foram abordados exemplos de monitoração estilística tanto na fala quanto na escrita e o contínuo de oralidade e escrita dentro dos eventos de comunicação (Bortoni-Ricardo, 2004). A pesquisadora explicou que, nos eventos de oralidade, não há influência direta da escrita, enquanto nos eventos de letramento há. Nesse sentido, a palestra é um clássico exemplo de evento de letramento, pois o locutor se baseia em um ou vários textos escritos para compor seu discurso.

Após compreenderem esses eventos de comunicação e observarem os exemplos, os alunos criaram, em grupo, uma situação de comunicação que apresentasse os eventos de letramento e de oralidade, intercalando-os. Após

prepararem seus eventos, eles apresentaram para todos. Essa atividade, além de sintetizar o conteúdo apreendido, proporcionou um momento de descontração, de partilha, de reconhecimento dos colegas de curso.

Vale evidenciar que os alunos tiveram facilidade em organizar os diferentes eventos de comunicação e em monitorar sua linguagem durante a apresentação, de acordo com a situação exigida. Um dos grupos apresentou um evento de comunicação que tinha como personagem principal um dentista, quando ele conversava com o paciente monitorava mais a linguagem, entretanto, não usava o mesmo nível de monitoração quando dirigia seu discurso à sua funcionária. O personagem monitorava a linguagem, quando conversava com o paciente, explicando o procedimento adotado a partir de seus estudos (referências ao evento de letramento).

Os grupos foram capazes de identificar e produzir situações de comunicação em que diferentes assuntos e graus de intimidade entre os interlocutores interferem na monitoração linguística.

A sexta e a sétima aulas tiveram por tema a adequação linguística, visto que a linguagem não será a mesma em todos os momentos. Dessa forma, foi apresentado aos alunos o conceito de variação linguística, ou seja, que a linguagem humana varia e que a variação existe em diferentes lugares e também pode ser utilizada pelos mesmos indivíduos em diferentes situações e comunicação, adequando-se à sua necessidade.

Com relação à adequação e à inadequação da linguagem, foi apresentado um vídeo de uma entrevista de emprego, bem como os fatores que influenciam nos diferentes níveis de linguagem: ambiente, assunto, relação entre os interlocutores e intencionalidade. Em seguida, os alunos assistiram a mais dois vídeos com diferentes situações, que deveriam analisar e verificar se estavam adequados às situações de comunicação. Essas atividades revelaram que os alunos são capazes de identificar a heterogeneidade linguística e prestigiá-la quando adequadas à situação.

Ao final da sexta aula, foram apresentados exemplos do português popular (“[‘meis]”, “[‘luiz]”, “eis cómi”, “oreia”, “véio”, “memu”) e do português culto (mês, luz, eles comem, orelha, velho, mesmo) para apreciação dos alunos.

Na sétima aula, alunos deveriam praticar a percepção da adequação linguística. Eles observaram uma imagem que marca a diferença na linguagem dos

homens e das mulheres e, em seguida, atenderam as instruções para realizar a atividade em sala: (i) elaborar um roteiro para entrevista, com temas como: política, saúde, diversão, etc.; (ii) entrevistar um homem (menino) e uma mulher (menina) da mesma idade (pode ser de dentro do grupo); (iii) gravar a entrevista, transcrever e depois comparar a fala dos dois (ou fazer a entrevista na frente da sala para os colegas prestigiarem).

Dois alunos se voluntariaram para serem entrevistados (um homem e uma mulher), os outros se reuniram em grupo para fazer o roteiro da entrevista. Eles escolheram diversos assuntos a fim de verificar se isso também modificaria o nível da linguagem. Após os dois alunos serem entrevistados, todos analisaram o nível da linguagem utilizada pelos entrevistados. Eles identificaram que, na mesma entrevista, eles modificaram a linguagem devido aos assuntos diferentes. No entanto, não observaram uma mudança significativa com relação ao sexo dos alunos entrevistados, visto que tanto o homem quanto a mulher foram capazes de monitorar a linguagem quando necessário.

A oitava aula tratou dos conceitos de norma, norma linguística, norma culta e norma-padrão, sempre partindo do conhecimento prévio dos alunos. A fim de exemplificar a norma culta, a pesquisadora apresentou um trecho de uma reportagem de um telejornal, no qual os apresentadores utilizam a norma culta da Língua Portuguesa. Após essas conceitualizações, o tema da aula foi a Língua Portuguesa no Brasil, sua origem e sua importância, com o intuito de conduzi-los ao prestígio linguístico de sua língua. Ao final, os alunos foram questionados sobre o preconceito linguístico, tema da nona aula, para que pudessem refletir sobre esse assunto antes da próxima aula.

Na nona aula, foram apresentados vídeos para exemplificar o preconceito e o preconceito linguístico. Os alunos compreenderam que o preconceito linguístico é um desprestígio com relação às variedades de alguns grupos dentro da comunidade de fala, fruto do desconhecimento da heterogeneidade linguística.

O tema do preconceito linguístico motivou e inquietou os alunos, todos queriam participar, visto que esse assunto permeia as esferas políticas, econômicas, das classes sociais, do feminismo, entre outras. Eles foram capazes de reconhecer o preconceito linguístico existente dentro do Brasil e também entre diferentes países. Como esperado, eles entenderam a essência do assunto e

formularam vários argumentos defendendo seu posicionamento sobre a realidade linguística brasileira e sua abordagem em sala de aula. A partir de seus relatos pessoais, que contribuíram com o curso, mostraram compreender que a ideia de preconceito linguístico ultrapassa o fato linguístico e entra na esfera social, pois ambos estarão sempre correlacionados. Nesse ponto, foram capazes de identificar uma manifestação do preconceito linguístico e analisá-la.

Durante o curso, foi possível verificar que (i) os alunos acreditam que ainda há preconceito com relação a variantes como “nóis vamo” e “tamém”; (ii) são capazes de notar as mudanças que os personagens dos vídeos a eles apresentados fazem em relação ao discurso proferido, de acordo com a situação; (iii) reconhecem algumas variantes que ainda são estigmatizadas, desprestigiadas. Os comentários, questionamentos e exemplos apresentados pelos alunos revelaram a compreensão deles sobre o conteúdo abordado: concepções de linguagem, contínuos de urbanização, contínuos de monitoração estilística, contínuos de oralidade e escrita, adequação linguística e normas linguísticas.

Em determinadas aulas do curso, alguns alunos não compareceram por motivos pessoais ou se distraíram facilmente do assunto. No entanto, como forma de incentivo à participação do curso, a pesquisadora sempre permitiu e incentivou os participantes a compartilharem, questionarem ou exemplificarem. Essa atitude instigou alguns informantes a participar cada vez mais. As discussões que surgiram sobre o tema foram interessantes devido à diversidade dos alunos com a licenciatura em comum, mas oriundos de cursos bem diferentes. Essa diversidade colaborou com o surgimento de ideias novas e criativas, que os fizeram refletir sobre seu papel como professor e também como formador de caráter.

Os participantes do curso, no geral, revelaram-se ativos e interessados pelo assunto, pois, ao final do curso, foram capazes de realizar, com excelência, as atividades avaliativas propostas pela pesquisadora ministrante, tais como (i) uma atividade prática em que os alunos precisavam mudar e adequar seu uso linguístico em situações formais e informais; e (ii) um questionário aberto com temas abordados no curso.

Na décima aula, o encerramento do curso, foi aplicado o pós-teste de crenças e atitudes linguísticas e também foi reaplicado o pré-teste de crenças linguísticas, a fim de verificar mudanças de crenças e atitudes após o desenvolvimento do curso.

4.5 PÓS-TESTE DE CRENÇAS E ATITUDES LINGUÍSTICAS

Após o desenvolvimento do curso de Língua Portuguesa, no qual se abordou a linguagem e sua heterogeneidade, os informantes desta pesquisa receberam um novo questionário, composto de dez questões discursivas, que visava a averiguar qualquer mudança de crenças e atitudes linguísticas por parte dos informantes, a fim de comprovar ou não a validade do curso ofertado, ou seja, do tratamento diferenciado fornecido pela Pedagogia da Variação Linguística. Responderam a este teste apenas dez informantes, os quais compareceram à última aula do curso, visto que o curso era em horário intermediário e alguns alunos precisavam não comparecer em certas aulas. Destaca-se que, dentre os 16 informantes que participaram do curso (ver **Quadro 6**), responderam a este teste os informantes: 01, 02, 04, 05, 06, 07, 09, 11, 14 e 15.

O pós-teste de Crenças e Atitudes Linguística é composto das questões: 1- O que você pensa da língua que você fala e escreve?; 2- Existem pessoas que falam diferente de você, em Londrina?; 3- Em quais lugares você ouve modos diferentes de falar o Português?; 4- O Português que você ouve entre os colegas, na televisão, na escola é o mesmo? 5- Pessoas com escolaridade e pessoas sem escolaridade falam diferente? Comente.; 6- Quando alguém fala de maneira diferente e você não entende, como você se sente? O que você faz? Por quê?; 7- Nas aulas de Português, o professor já corrigiu sua fala? Como você se sentiu?; 8- É possível falar o Português errado? Justifique sua resposta.; 9- O seu professor de Português mostrou os diferentes modos de falar o Português durante as aulas? O que você achou disso?; 10- Sobre a heterogeneidade linguística da Língua Portuguesa, gostaria de comentar mais alguma coisa?.

A primeira questão, “O que você pensa a respeito da língua que você fala e escreve?”, investiga a ocorrência ou não da mudança de atitude de forma geral.

Quadro 8: Respostas relativas à questão 1 – O que você pensa da língua que você fala e escreve?

Informante 1	“Que está de acordo mas que sempre é bom melhorar.”
Informante 2	“Já morei em alguns lugares...acho que falo de um jeito esquisito, e

	minha escrita ainda [é] medíocre.”
Informante 4	“A língua que falo é frequentemente informal, e a que escrevo é sempre uma tentativa frustrada de alcançar a formalidade, ainda assim, oralmente me comunico bem.”
Informante 5	“Penso que utilizo bem a língua portuguesa, pelo menos na grande maioria das situações, porque consigo me comunicar, mas isso não quer dizer que não tenho que melhorar.”
Informante 6	“É uma língua fácil mas ao mesmo tempo complicada pois não conheço ou esqueci várias coisas importantes e existe variações de fala e escrita.”
Informante 7	“São formas diferentes de manifestação, de comunicação, eu falo de maneira mais informal, porém escrevo de forma mais formal.”
Informante 9	“Que há várias maneiras e jeitos de fala e escrita da língua portuguesa, a gramática é complexa.”
Informante 14	“Que falar é mais fácil do que escrever por causa das regras e exceções às regras gramaticais.”
Informante 15	“Penso que me comunico bem, porém dentro da escrita posso melhorar, para utilizar em situações que usem a norma culta.”

Fonte: Elaboração da própria autora.

A partir das respostas a esta questão, é possível afirmar que os alunos são capazes de reconhecer que a Língua Portuguesa possui variação, que em determinadas situações os falantes irão utilizar uma linguagem mais formal ou mais informal, dependendo de diversos fatores. Os informantes 01, 06, 07 e 09 revelam que se consideram capazes de utilizar e adequar a linguagem quando necessário. Todavia, eles marcaram que monitoram mais a escrita do que a língua falada, pois acreditam que, frequentemente, usam mais a linguagem formal para a escrita e a linguagem informal para a falada. Isso pode pressupor um reflexo do desprestígio com relação à própria fala, verificado no pré-teste de crenças. Entretanto, o reconhecimento de que eles próprios utilizam a linguagem formal e informal já se caracteriza como um reflexo da diminuição do preconceito linguístico, pois é possível pressupor que eles têm a consciência de poder adequar sua linguagem, quando necessário, sem sofrer estigmas.

A segunda questão, “Existem pessoas que falam diferente de você,

em Londrina?”, também investiga sobre o reconhecimento das variedades linguísticas. Todos os informantes reconheceram que, na mesma cidade, há pessoas que falam de maneiras diferentes, seja por sua idade, sua região, sua origem ou seu nível de escolaridade, como exemplificaram alguns informantes:

Quadro 9: Respostas relativas à questão 2 – Existem pessoas que falam diferente de você, em Londrina?

Informante 04	“muitas [pessoas] variam [sua linguagem] de acordo com o contexto ao qual estão inseridas”
Informante 07	“Pessoas que falam de forma mais informal outras mais formal, mais rural, mais urbano, etc.”
Informante 11	Londrina é uma cidade relativamente grande e, tendo pessoas diferentes, possui pessoas que falam diferente”
Informante 14	“por causa das origens regionais”

Fonte: Elaboração da própria autora.

Assim, como foi possível verificar nos pré-testes de crenças e atitudes, os informantes foram capazes de identificar a heterogeneidade linguística existente na Língua Portuguesa. No entanto, após o curso, os alunos demonstraram ter internalizado a característica heterogênea da língua, pois foram capazes de explicá-la e exemplificar. Vale ressaltar que o informante 11 relaciona as diferentes identidades aos diferentes modos de falar, característica marcante da variação individual.

A terceira pergunta, “Em quais lugares você ouve modos diferentes de falar o Português?”, tem por finalidade averiguar os lugares em que os informantes reconheciam algum tipo variação (regional, social, histórica). A variação regional, sempre muito presente entre os alunos, também foi contemplada nas respostas a essa questão, pois quatro informantes mencionaram lugares como diferentes regiões do país e, em específico, a zona rural. Um informante menciona a universidade como um lugar em que ele observa a manifestação de diferentes falares regionais: “Na universidade existe várias formas, pois é um local em que vem pessoas de vários lugares” (Inf.06, Q3).

Essa questão revela que a maioria dos informantes já observa diferentes modalidades da língua em diversos lugares, pois menciona o encontro de

gírias ou da linguagem mais ou menos monitorada em lugares como faculdade, escola (em que ministram aula do projeto PIBID), casa, rua, eventos, locais públicos, cartórios, bairros periféricos, consultórios e igrejas. O informante 15 marca bem a heterogeneidade linguística ao explicar que a variação vai ocorrer em qualquer lugar, desde de que haja pessoas diferentes, como é possível verificar em sua resposta: “em locais de encontro de várias pessoas, como a faculdade, a escola, eventos, etc.” (Inf.15, Q3).

A quarta questão, “O Português que você ouve entre os colegas, na televisão, na escola é o mesmo?”, buscou avaliar se os informantes eram capazes de reconhecer as modalidades linguísticas. Apenas o informante 05 ainda demonstra a crença equivocada de que a língua falada no Brasil possui uma homogeneidade, em contrapartida, a maioria, após o curso ofertado, reconhece os diferentes usos linguísticos. Deve-se ressaltar que a maioria (oito informantes) identifica, como exemplo, a variação sociocultural, a individual e a geográfica, pois acredita que a fala pode variar dependendo de fatores extralinguístico. A respeito da variação sociocultural, os informantes reconhecem as diferentes variedades utilizadas por um grupo específico, ao qual o falante pertence (que pode utilizar uma variedade mais popular ou mais culta). Com relação a variação individual, eles identificam principalmente as diferenças linguísticas existentes entre os indivíduos com faixa etária diferente e o uso dos registros formais e informais, a depender da situação de comunicação, do assunto da comunicação e da relação entre os interlocutores. No que concerne à variação geográfica, os informantes apontam as variedades utilizadas por grupos que se situam em diferentes lugares.

É possível destacar as respostas de alguns informantes que acreditam na heterogeneidade linguística e na influência da situação de comunicação e do grupo de pessoas sobre a escolha do uso linguístico, a partir dos exemplos relacionados à variação linguística, devido à situação de comunicação (principalmente por causa do ambiente e dos interlocutores):

Quadro 10: Respostas relativas à questão 4 – O português que você ouve entre os colegas, na televisão, na escola é o mesmo?

Informante 01	“(…) há diferenças pois depende da situação”
Informante 06	“O português é o mesmo, o que muda são os conceitos como

	formal e informal, contínuo rural e urbano, oralidade ou letramento”
Informante 07	“(…) são muitas pessoas falando de várias formas, pois as mesmas são influenciadas pelo ambiente em que vivem ou viveram, que grau de instrução tem, etc.”
Informante 11	“(…) a televisão possui linguagem culta, meus colegas misturam a linguagem culta com a informal e na escola informal”
Informante 14	“Existe uma variação dependendo do lugar e pessoas envolvidas”
Informante 15	“(…) mudam de acordo com a situação”

Fonte: Elaboração da própria autora.

As afirmações dos informantes reforçam a ideia de que o tratamento da heterogeneidade linguística em sala de aula permite ao aluno reconhecer a sua variedade tanto quanto a dos outros, sem desprestigiá-las, apenas reconhecendo que precisam adequá-las a determinadas situações de comunicação.

A quinta questão, “Pessoas com escolaridade e pessoas sem escolaridade falam diferente? Comente.”, verifica a capacidade dos informantes de (i) identificar a existência da heterogeneidade linguística a partir da fala de pessoas de escolaridade diferente e (ii) prestigiar ou não a variedade utilizada pelas pessoas não escolarizadas. É preciso reconhecer a existência do uso de diversas normas, inclusive a norma culta para identificar essa variedade linguística. Vale ressaltar que todos os informantes a identificaram.

Seis identificaram a diferença contrapondo a fala formal com a informal, ou a norma culta com as outras variedades, afirmando que a norma culta, ou a linguagem formal, só é atingida pelo falante que possui conhecimento sobre a língua, ou seja, escolaridade:

Quadro 11: Respostas relativas à questão 5 - Pessoas com escolaridade e pessoas sem escolaridade falam diferente? Comente.

Informante 01	“(…) a falta de escolaridade faz diferença”
Informante 05	“(…) as pessoas com escolaridade teve acesso ao ensino, o que possibilitou a aprendizagem das normas cultas da língua, adequando o modo de falar de acordo com a situação”

Informante 07	“(...) em alguns casos a pessoa que teve a chance de ter mais escolaridade “pode” falar o português formal, já a que não teve as mesmas oportunidades, vai falar mais informal ou simples”
Informante 09	“Dependendo da pessoa, do seu meio social, vários fatores além da escolaridade influenciam a fala”
Informante 11	“Geralmente as pessoas sem escolaridade não monitoram a fala a ponto de falar com a linguagem culta, já as pessoas que possuem escolaridade tendem, dependendo da ocasião, a monitorar mais”
Informante 14	“Pessoas com escolaridade tem mais acesso à informações”
Informante 15	“Pessoas com escolaridade possuem acesso a diversos meios, incrementando a sua fala”

Fonte: Elaboração da própria autora.

A partir desses apontamentos, é possível inferir que os informantes, após as reflexões a respeito da heterogeneidade linguística, são capazes de indentificá-la sem demonstrar atitude negativa à fala menos monitorada das pessoas não escolarizadas, entretanto eles atribuem valor à escolaridade. Vale ressaltar que, como é possível verificar em suas respostas, eles não dominam a norma culta da Língua Portuguesa, talvez por isso não desprestigiem os indivíduos sem escolaridade ou sem domínio das regras da norma-padrão. A partir das afirmativas é possível pressupor que os informantes não desprestigiam as variedades linguísticas, mas também não deixam de valorizar a norma culta, que deve ser utilizada em contextos específicos.

Dessa forma, o curso influenciou na diminuição do preconceito, pois altera a crença equivocada de que toda pessoa com pouco estudo fala “errado” e, ainda, a crença, a qual demonstra a insegurança linguística, de que o português é difícil, pois consideravam anteriormente que não conseguiriam utilizar a Língua Portuguesa. Esse dado mostra um resultado diferente daquele observado no pré-teste de crenças linguísticas a partir da assertiva (g), em que os informantes demonstraram insegurança linguística pela convicção de que precisam melhorar seu modo de falar para escrever melhor.

O informante 06, além de reconhecer que diferenças podem ser encontradas na linguagem de pessoas com e sem escolaridade, também aponta que as variedades linguísticas não devem ser vistas como menos prestigiadas, pois são

reflexo da identidade do falante, como observa: “falam diferente por uma ter menos conhecimento, mas não está errado” (Inf.06, Q5).

Apenas um informante identificou a diferença mas a classificou como mínima, considerando que as diferentes variedades possuem pouca mudança: “falam diferente porém essa diferença é mínima, já que apesar de não terem grau de escolaridade igual, estão envolvidos com situações e contextos comuns aos dois grupos” (Inf.09, Q5). A fala do informante se apresenta com um dado significativo, pois demonstra a influência positiva das reflexões realizadas durante o curso.

A questão 6, “Quando alguém fala de maneira diferente e você não entende, como você se sente? O que você faz? Por quê?”, investiga a atitude dos informantes diante de variedades diferentes da utilizada por ele. A maioria apresentou um posicionamento positivo, alegando que, em alguns momentos, é necessário questionar o interlocutor sobre a variedade desconhecida, como exemplificam:

Quadro 12: Respostas relativas à questão 6 - Quando alguém fala de maneira diferente e você não entende, como você se sente? O que você faz? Por quê?

Informante 01	“Acho normal, só peço para repetir pois cada um fala de uma maneira.”
Informante 02	“Geralmente peço para repetir, dependente do jeito, posso até gostar.”
Informante 04	“Me sinto curiosa. Pergunto de onde a pessoa veio, ou que significa. Além de me inteirar da situação do outro, esse querer saber (não em todos os casos) desconstrói preconceitos e constroi cultura e interação.”
Informante 07	“Eu pergunto, acredito que quando não entendemos devemos perguntar, várias vezes eu perguntei, e fui respondida naturalmente, pois sempre fui gentil ao perguntar, sem menosprezar a pessoa.”
Informante 09	“Sinto a necessidade de compreensão, pergunto normalmente ou algo do tipo, quando cheguei no Paraná procurei saber o significado de algumas palavras e expressões que não conhecia.”
Informante 14	“Peço para explicar ou dar um exemplo, porque temos que aceitar

	a diversidade cultural.”
--	--------------------------

Fonte: Elaboração da própria autora.

Dois informantes, entretanto, preferem inferir o significado dessa nova variedade ao invés de questionar o interlocutor, demonstrando portanto que não possuem uma atitude negativa em relação à variedade do outro, pois o respeitam: “Eu me pergunto o que a pessoa falou para que eu possa compreender melhor. Eu não desprezo, devemos respeitar com igualdade.” (Inf.06,Q6). O informante 15, além de não desprestigiar a variedade utilizada pelo outro, apresenta uma insegurança linguística ao optar por não revelar seu desconhecimento: “Me sinto confuso, procuro comparar com alguma palavra que eu conheço para prosseguir a conversa. (Inf.15,Q6).

Apenas o informante 05 demonstra uma atitude negativa com relação ao uso linguístico diferente do seu: “Eu me sinto desconfortável, pois, eu deveria entender. Peço para repetir. Para tentar entender o que o locutor quer dizer.” (Inf.05,Q6). Esses dados também evidenciam a importância do curso ofertado, pois observa-se reconhecimento e valorização da fala do outro, mesmo quando ela é diferente da utilizada pelo informante.

A questão 7, “Nas aulas de Português, o professor já corrigiu sua fala? Como você se sentiu?”, investiga o sentimento dos informantes com relação ao papel desempenhado pelo professor durante o ensino da norma culta, a fim de verificar também como a variedade linguística utilizada por esses informantes é tratada em sala de aula e, principalmente, verificar se a abordagem da variação linguística está desconstruindo a insegurança linguística dos alunos.

Os dados obtidos a partir da questão 7 mostram que o tratamento dado para a heterogeneidade linguística ainda não está diminuindo a insegurança linguística dos alunos, visto que cinco informantes revelam que já foram corrigidos em sala de aula e essa vivência os constrangeu, como relatam:

Quadro 13: Respostas relativas à questão 7 - Nas aulas de Português, o professor já corrigiu sua fala? Como você se sentiu?

Informante 04	“Me senti mal. A correção brusca faz com que o aluno internalize sensação de incapacidade”
---------------	--------------------------------------------------------------------------------------------

Informante 05	“(…) me senti burra e envergonhada, acredito que isso me desmotivou de alguma forma”
Informante 06	“(…) me senti constrangida”
Informante 07	“Bom faz tempo! Mas acredito que sim, ainda mas na época em que estudava, os professores se achavam os donos da verdade”
Informante 11	“(…) me senti mau pelo fato de não estar falando de acordo com o que se exigia em uma sala de aula, isto é, utilizar a linguagem culta e gramaticalmente adequada”

Fonte: Elaboração da própria autora.

Um informante relata não ter vivenciado esse tipo de experiência, no entanto, também demonstraria insegurança linguística caso acontecesse algo parecido com ele, pois alega que “(…) seria constrangedor” (Inf.14, Q7). Esses dados vão ao encontro do exposto por Faraco (2008, p. 177) sobre o fato de não termos discutido, como sociedade, a respeito da realidade da heterogeneidade linguística brasileira bem como do preconceito que ainda é destinado à ela. A partir da afirmação do informante, é possível pressupor que a heterogeneidade é reconhecida mas também estigmatizada, causando desconforto e insegurança linguística nos falantes.

Apenas três informantes não se recordaram de situações constrangedoras em sala de aula envolvendo sua variedade linguística em comparação com a norma culta: “(…) não achei nada demais pois penso que é para o meu bem” (Inf.01, Q7); “(…) não foi de forma brusca, então aceitei tranquilamente” (Inf.15, Q7); “Não me recordo disso acontecer, já corrigiram minha escrita” (Inf.02, Q7). Esses relatos revelam o início do tratamento da heterogeneidade linguística.

A questão 8, “É possível falar usando um modo diferente da norma culta? Justifique sua resposta.”, investiga o prestígio linguístico atribuído às variedades linguísticas. A partir desta questão, é possível destacar que, após o tratamento diferenciado da heterogeneidade linguística no curso, todos os informantes foram capazes de identificar o uso das diversas normas linguísticas, como exemplificam os informantes:

Quadro 14: Respostas relativas à questão 8 - É possível falar usando um modo diferente da norma culta? Justifique sua resposta.

Informante 02	“(…) há outras maneiras de se falar sem abordar tanto a gramática, uma fala menos monitorada.”
Informante 05	“(…) a norma culta é apenas um modo mais próximo da norma padrão. De acordo com a situação, com o interlocutor, podemos utilizar outros modos de falar”
Informante 06	“É possível, falando na forma informal em momentos que estamos com amigos por exemplo”
Informante 07	“(…) a fala é se comunicar, se você fala e se faz entender, e entende o que o outro está falando sem utilizar a norma culta, etc é possível se comunicar sem a norma culta”
Informante 09	“(…) existem várias maneiras de falar, o formal e informal são apenas dois exemplos, o que mais importa é a compreensão da fala”
Informante 11	“(…) tal é o caso da linguagem informal utilizada geralmente entre pessoas intimamente ligadas”
Informante 14	“(…) se usarmos uma fala que entendemos é o necessário para nos comunicar”
Informante 15	“(…) nós falamos de acordo com a cultura local, não seguimos a norma culta”

Fonte: Elaboração da própria autora.

Dois informantes, entretanto, além de identificar as variedades que podem utilizar, demonstram valorizar tanto a norma culta quanto as variedades, dando destaque à linguagem menos monitorada, à linguagem informal: “(…) independente da norma utilizada o importante é conseguir comunicar.” (Inf.01,Q8); “A norma culta é favorável a ambientes que requerem formalidades, mas em geral falamos informalmente, usando a oralidade, e isso não nos diminui enquanto falantes” (Inf. 04, Q8);

Como complemento da sétima, a questão 9, “Na escola, algum professor trabalhou os diferentes modos de falar a Língua Portuguesa? O que você achou disso?”, examina como a escola tem abordado a heterogeneidade linguística.

Os dados observados na nona questão possibilitam inferir que a

heterogeneidade linguística, pode ter sido apresentada, mas não está sendo discutida, nem em sala de aula, nem em sociedade, como destaca Faraco (2008), visto que apenas dois informantes mencionam que essa diversidade foi trabalhada em onze anos de ensino da Língua Portuguesa: “Uma vez, o que acho que foi pouco! Uma maior abordagem seria melhor para evitar possíveis preconceitos linguísticos.” (Inf. 01, Q9) e “Sim, mas não me lembro muito, porém é muito importante para a formação” (Inf. 06, Q9). No entanto, a abordagem mencionada por esses dois informantes não foi suficiente para fazê-los recordar do assunto e reconhecê-lo.

Enquanto os alunos não reconhecerem e prestigiarem a heterogeneidade linguística, o preconceito voltado às variedades ou mesmo a insegurança linguística não serão minimizados.

Nesta questão, é visível a ausência da abordagem da variação linguística em sala de aula, pois os informantes alegam não ter vivenciado esse tipo de trabalho com a variação linguística: “Não me lembro disso ser trabalhado” (Inf. 02, Q9); “Na verdade só me lembro de estudar esse assunto no cursinho, e achei muito válido” (Inf. 07, Q9); “Nunca” (Inf. 04, Q9); “Não que eu recordo” (Inf. 09, Q9); “Não me recordo” (Inf. 14, Q9); “Nunca trabalhou” (Inf. 15, Q9).

Dois informantes, além de não reconhecerem o trabalho com a variação em sala de aula, revelam como a escola não desconstrói o preconceito linguístico nem a insegurança, pois eles acreditam que a única norma correta é a culta ou a padrão, como esclarecem nas respostas: “Como isso nunca aconteceu, tinha a ideia de que eu deveria respeitar o sotaque das outras pessoas e o jeito de pessoas de baixa escolaridade se comunicar, mas na minha concepção a norma culta que era o modo CORRETO de falar e escrever” (Inf. 05, Q9) e “(...) os professores que eu tive trabalharam sempre a linguagem padrão” (Inf. 11, Q9).

A questão 10, “Sobre a heterogeneidade linguística da Língua Portuguesa, gostaria de comentar mais alguma coisa?”, abre espaço aos informantes para se posicionarem a respeito da heterogeneidade linguística. Todos os informantes mencionam a relevância desse tema, relacionando-o:

(i) ao respeito às diversidades: “Que cada lugar tem uma particularidade e é preciso respeitar.” (Inf. 01, Q10); “A beleza (essência) da língua Portuguesa está nessa multiplicidade de maneiras” (Inf. 02, Q10); “A heterogeneidade linguística é um tema pouquíssimo abordado, e que merece e

requer mais atenção, já que é algo inseparável das sociedades em geral” (Inf. 04, Q10); “Essa heterogeneidade linguística da língua portuguesa destaca a riqueza do nosso povo e também pode ilustrar o contexto social do nosso país” (Inf. 05, Q10); “Acredito que o mais importante na nossa língua, ou em qualquer outra, é saber se comunicar e que a comunicação seja satisfatória para você e seu ouvinte” (Inf. 07, Q10); “Que faz parte da cultura” (Inf. 14, Q10);

(ii) ao combate ao preconceito linguístico: “Percebo cada vez mais a importância que devemos dar a diferenças das pessoas, o respeito deve sempre existir, independente da situação” (Inf. 09, Q10); “Diante do que foi visto neste curso, ficou bastante claro que se faz necessário atentar para o preconceito linguístico e mesmo combatê-lo em sala de aula” (Inf. 11, Q10);

(iii) à importância da Língua Portuguesa para os indivíduos: “Existem muitas diferenças entre os modos de falar e escrever, formal ou informal, oralidade ou letramento, ruralizada, rurbana ou urbana, mas o que importa é que devemos respeitar as particularidades de cada tipo, sotaques ou influências urbanas ou estilísticas, respeitar para que não haja o preconceito linguístico entre as falas diferentes e todos devemos aprender cada vez mais sobre a língua portuguesa, e a importância para toda nossa vida” (Inf. 06, Q10); “Devemos nos atentar ao fato de que existem diversas linguagens e nunca julgar de modo pessimista²⁹ o modo de fala e escrita do próximo” (Inf. 15, Q10).

4.6 REAPLICAÇÃO DO PRÉ-TESTE DE CRENÇAS LINGUÍSTICAS: MUDANÇAS OBSERVÁVEIS

A reaplicação do pré-teste de crenças linguísticas, ao final do curso, teve por finalidade verificar a mudança de opinião dos alunos sobre a heterogeneidade linguística, após o contato com a abordagem da variação. Responderam a este teste 10 informantes que estavam presentes na última aula, e não 16, como em sua primeira aplicação, no início do curso. Desses 10 informantes, quatro são da área de Humanas, três de Exatas e mais três de Biológicas. Eles são identificados como informantes 01, 02, 04, 05, 06, 07, 09, 11, 14, e 15. A análise dos

²⁹ Entenda-se “preconceituoso”.

resultados mostra que ocorreu uma mudança em direção à crença positiva sobre a heterogeneidade. As mudanças significativas³⁰, destacadas em vermelho, podem ser observadas nas **Tabelas 2, 3 e 4**.

Tabela 2: Mudanças observáveis nas crenças dos informantes sobre a fala

Mudanças Observáveis nas Crenças dos Informantes sobre a fala				
Assertiva	1ª Aplicação do Teste		2ª Aplicação do Teste	
(b)	V 69%	F 31%	V 100%	F 0%
(e)	V 25%	F 75%	V 10%	F 90%
(h)	V 37.5%	F 62.5%	V 20%	F 80%
(k)	V 69%	F 31%	V 20%	F 80%
(l)	V 6%	F 94%	V 0%	F 100%
(p)	V 56%	F 44%	V 80%	F 20%
(q)	V 56%	F 44%	V 80%	F 20%
(t)	V 6%	F 94%	V 0%	F 100%
(v)	V 0%	F 100%	V 0%	F 100%
(z)	V 37.5%	F 62.5%	V 60%	F 40%

Fonte: Elaboração da própria autora.

Ao comparar os resultados das duas aplicações para a assertiva (b), “Eu falo bem”, é possível verificar o aumento do prestígio linguístico com a variedade utilizada pelo informante, pois na segunda aplicação todos se mostraram convictos dessa afirmativa.

Os resultados obtidos com a assertiva (k), “A escola deve corrigir a fala dos alunos”, também revela prestígio em relação à própria língua, pois 80% dos informantes a marcaram como falsa. Dessa forma, eles desmistificam a ideia de que a escola deve ensinar os alunos a falar, visto que eles já possuem uma variedade própria, apenas precisam adequá-la a determinadas situações.

O prestígio linguístico voltado à própria variedade foi ampliado após o curso, como sugerem os resultados encontrados nas assertivas (p), “Eu gosto de falar do mesmo jeito da minha família e dos meus amigos”, e (q), “O meu jeito de

³⁰ Foi considerada uma mudança significativa, aquela que teve uma alteração maior que 20% no resultado comparado da primeira aplicação do pré-teste de crença, no início do curso, à reaplicação, ao final.

falar é igual ao das pessoas com que convivo no lugar onde moro, por isso eu tenho orgulho do meu jeito de falar”. Em ambas as assertivas, os dados aumentaram de 56% para 80%. Ainda não foi possível relatar um total de 100% dos alunos prestigiando a própria variedade, mas o salto encontrado já é válido para comprovar a importância da abordagem da variação linguística em sala de aula.

A assertiva (z), “O jeito de falar em São Paulo é bonito”, releva também que houve uma mudança no prestígio com relação à variedade do outro, visto que na primeira aplicação apenas 37.5% acreditavam nessa afirmativa, ao passo que, na segunda aplicação, 60% afirmam que a fala do outro também merece prestígio.

Tabela 3: Mudanças observáveis nas crenças dos informantes sobre a escrita

Mudanças Observáveis nas Crenças dos Informantes sobre a escrita				
Assertiva	1ª Aplicação do Teste		2ª Aplicação do Teste	
(c)	V 31%	F 69%	V 60%	F 40%
(d)	V 6%	F 94%	V 0%	F 100%
(f)	V 94%	F 6%	V 70%	F 30%
(m)	V 100%	F 0%	V 50%	F 50%
(s)	V 0%	F 100%	V 0%	F 100%

Fonte: Elaboração da própria autora.

Assim como houve mudança positiva na assertiva (b), também é possível verificá-la na assertiva (c), “Eu escrevo bem”, visto que a porcentagem entre as marcações de verdadeira ou falsa praticamente se inverteram de uma aplicação a outra. O fato de, na segunda aplicação, 60% dos informantes demonstrarem prestígio também à forma como escrevem revela a crença positiva e a segurança linguística que adquiriram após o curso.

A assertiva (m), “Para escrever direito, deve-se aprender gramática”, também revela uma mudança positiva, pois 50% dos alunos, na segunda aplicação do teste, demonstram que não é necessário utilizar as regras gramaticais em todas as situações de escrita, pois assim como a fala, ela também pode ser formal ou informal, dependendo do assunto, do interlocutor, do contexto e da intencionalidade do locutor. É possível inferir que, após o Curso de Língua Portuguesa, 50% dos informantes atribuíram prestígio às diferentes variedades escritas da língua, não

apenas à norma-padrão e à norma culta. Convém destacar que as variedades escritas não compreendem erros ortográficos, os quais, pelo fato de não constituírem um fenômeno de variação, devem ser apontados como erro e devem ser corrigidos.

Tabela 4: Mudanças observáveis nas crenças dos informantes sobre a fala e a escrita

Mudanças Observáveis nas Crenças dos Informantes sobre a fala e a escrita				
Assertiva	1ª Aplicação do Teste		2ª Aplicação do Teste	
(a)	V 31%	F 69%	V 20%	F 80%
(g)	V 44%	F 56%	V 0%	F 100%
(i)	V 56%	F 44%	V 10%	F 90%
(j)	V 12.5%	F 87.5%	V 10%	F 90%
(n)	V 12.5%	F 87.5%	V 20%	F 80%
(o)	V 94%	F 6%	V 80%	F 20%
(r)	V 81%	F 19%	V 80%	F 20%
(u)	V 6%	F 94%	V 0%	F 100%
(x)	V 6%	F 94%	V 0%	F 100%

Fonte: Elaboração da própria autora.

A respeito das assertivas que consideram a opinião dos informantes sobre a fala em relação à escrita, é possível observar mudança positiva nas assertivas (g) e (i).

A assertiva (g), “Para escrever bem, devo melhorar meu jeito de falar”, na reaplicação do teste, foi marcada como falsa por todos os informantes, revelando que os 44% dos informantes que antes não identificavam as modalidades distintas da língua, após a abordagem da heterogeneidade linguística, a partir do curso, são capazes de compreender que a língua falada e a língua escrita são modalidades diferentes.

O prestígio com relação à variedade falada pelo informante pode ser notado na assertiva (i), “A linguagem dos livros é sempre melhor e mais bonita do que meu modo de falar”, pois 90% deles acreditam que sua variedade não deve ser desvalorizada em comparação à norma culta utilizada pelos livros. Vale ressaltar ainda que os informantes também conseguem distinguir as diferentes modalidades,

língua falada e escrita, sem desprestigiar a língua falada como fizeram na primeira aplicação do teste de crenças.

4.7 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS: A INFLUÊNCIA DA ABORDAGEM DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA SOBRE AS CRENÇAS E AS ATITUDES, ATENUANDO A INSEGURANÇA E O PRECONCEITO LINGUÍSTICO

Os informantes desta pesquisa acabaram de completar os onze anos de estudos, Ensino Fundamental e Médio, nas instituições escolares, mantendo contato, diariamente, com a Língua Portuguesa e o seu ensino. A análise dos dados do **pré-teste de crenças linguísticas** revelou uma atitude dos alunos que são guiados por crenças negativas sobre a língua, como: “o português é muito difícil”, “eu não sei falar bem”, “eu não sei escrever bem”, “uma pessoa escolarizada deve utilizar sempre a norma culta”, “é responsabilidade da escola ensinar o aluno a falar”, “para escrever bem é necessário saber a gramática”, “a língua escrita é mais correta que a falada”, “a língua utilizada nos livros é melhor”. Convém destacar também que, na assertiva (t) do pré-teste de crenças linguísticas, 6% dos informantes ainda acreditam que a Língua Portuguesa brasileira é homogênea, revelando um dado que comprova como a abordagem da heterogeneidade linguística se faz necessária e como ela está ausente do currículo escolar.

A análise do **pré-teste de atitudes linguísticas** revela o julgamento dos informantes frente às variedades linguísticas, visto que cada falante avaliado possuía uma variedade diferente. O falante I é classificado como mediano (4.6), por utilizar uma variedade linguística estigmatizada, visto que a ele foram atribuídos valores baixos para as características da dimensão do poder. Ele é considerado pouco inteligente e rico, entretanto é considerado competente, honesto, simpático e boa pessoa. Dessa forma, os informantes não consideram que esse falante teria ascensão social e econômica, mas sentem empatia por ele, por sua fala e seu discurso.

O falante II, também mediano, mas com nota inferior à do falante I, utiliza uma linguagem mais prestigiada e, por isso, é considerado mais rico, inteligente e competente, mas o valor baixo atribuído à característica “simpático” demonstra o desprestígio dos alunos frente à variedade utilizada por ele.

Considerando, por fim, a proximidade entre a variedade do falante II e aquela utilizada pelos informantes, é possível observar a insegurança linguística.

O falante III obteve a maior nota – 5,33; seu atributo mais valorizado é a inteligência (6,37), quase a nota máxima, e seu atributo menos valorizado foi “rico” (4,81), mas, ainda assim, com um valor próximo da média. Esse informante utiliza a norma culta, a norma que os informantes pretendem dominar para utilizar quando necessário. Esse resultado revela o prestígio atribuído à norma culta e à norma linguística utilizada por pessoas com pouca escolaridade. É possível observar também a insegurança linguística, visto que os informantes consideraram o falante II como mediano, ressaltando que esse falante utiliza uma variedade semelhante à utilizada pelos informantes.

Com relação ao **teste pragmático**, foi possível verificar a existência da insegurança linguística dos informantes, a partir das assertivas 1, 4, A e B.

Na assertiva 1 e na assertiva B, observa-se uma valorização do nível formal da linguagem. Os resultados da assertiva 1 apontam que 44% dos informantes ainda acreditam que a linguagem formal é melhor que a informal. Enquanto que os resultados da assertiva B demonstram que 69% dos informantes valorizam mais a linguagem formal. A insegurança linguística é observada ao inferir que eles utilizam mais a variedade informal. O fato de que eles utilizam mais essa variedade fica comprovado pelos resultados obtidos na assertiva A, pois 75% dos informantes afirmam utilizarem mais a linguagem informal.

Mais uma vez a insegurança é verificada, na questão 4, em que os alunos deveriam comparar efetivamente a linguagem escrita formal e a informal, dando valor a elas. Todos os informantes são convictos de que a linguagem formal é mais bonita do que a informal, desvalorizando aquela mais utilizada por eles.

Outra crença equivocada pode ser observada na assertiva 2, a qual verifica a crença dos informantes sobre o nível de linguagem utilizada por pessoas letradas, como o professor de Português. Nessa assertiva, a maioria dos informantes (62,5%) demonstra a crença de que o professor de Português utiliza a linguagem formal, em todas as situações de comunicação, desconsiderando a heterogeneidade linguística existente em nossa língua.

As assertivas 3 e 5 revelam a dificuldade dos informantes em compreender e analisar os textos apresentados. Na assertiva 3, observou-se que 19% dos informantes não conseguem identificar o assunto dos textos ou tem

dificuldade de compreender as diferenças apresentadas pelas linguagens formal e informal. Da mesma forma, na assertiva 5, 25% dos informantes não conseguiram identificar que a mudança ocorrida no nível da linguagem utilizada pelo locutor nos diferentes textos está relacionada muito mais ao interlocutor do que ao assunto, revelando, pois, que eles têm dificuldade em compreender a situação comunicativa dos textos 1 e 2.

Em contrapartida, o resultado da assertiva 6 mostra que os informantes são capazes de identificar que as diferentes variedades (linguagem formal e informal) são utilizadas pelo locutor nos textos 1 e 2 (respectivamente), pois são diferentes os interlocutores. Portanto, eles conseguem identificar as diferenças linguísticas e relacioná-las aos interlocutores, mas se mostram inseguros com relação à influência do assunto da mensagem na mudança do nível da linguagem desses textos. Convém lembrar que o assunto pode sim interferir no nível da linguagem, mas, nos textos apresentados aos informantes, o assunto é o mesmo, portanto não é ele o responsável pela mudança das variedades formal e informal.

O **pós-teste de crenças e atitudes linguísticas** possibilitou verificar que, após o curso, houve um avanço em direção à diminuição do preconceito linguístico, pois os alunos reconheceram o prestígio que deve ser dado tanto à modalidade falada quanto à modalidade escrita da língua, bem como aos níveis formais e informais dessas modalidades. Os informantes foram capazes de reconhecer e exemplificar a heterogeneidade linguística presente na Língua Portuguesa. Ficou evidente também que os informantes reconhecem a heterogeneidade linguística, sem estarem restritos apenas aos exemplos da variação regional – como os sotaques.

O curso também colaborou para a diminuição da insegurança linguística e desmistificou a crença equivocada de que o falante não sabe usar a própria língua, por não dominar a norma culta ou a variedade prestigiada por determinado grupo. Os informantes também atribuíram prestígio à variedade do outro, pois a maioria revelou que, quando não compreende a variedade do outro, apenas pergunta, pensando também em adicionar novas variantes à sua variedade linguística, bem como novas formas uso da língua dentro do contínuo de monitoração estilística, do contínuo de urbanização e do contínuo de oralidade e escrita. Sobretudo, é possível pressupor que os informantes refinaram sua percepção da heterogeneidade linguística ao participarem do Curso de Língua

Portuguesa ofertado para coletar os dados desta tese.

É válido destacar que, além de reconhecer a heterogeneidade linguística, os informantes também prestigiam o seu tratamento em sala de aula. Eles defenderam a abordagem da variação linguística, pois reconhecem que a escola não está desconstruindo alguns preconceitos linguísticos, quando leva para a sala de aula apenas a norma-padrão, a norma culta e as gramáticas normativas. Foi possível verificar que uma crença negativa pode ser transformada, pois os alunos compreenderam que a língua pode ser adequada a diversas situações e que eles conhecem e sabem utilizar o português. É verdade que quanto mais cedo o aluno entrar em contato com o estudo da heterogeneidade linguística, mais facilmente irá reconhecer as várias modalidades como adequadas, evitando-se, assim, a formação do preconceito linguístico ou da insegurança linguística.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Mestre não é quem sempre ensina,
Mas quem de repente aprende.”

Guimarães Rosa

Diante do exposto neste trabalho, as pesquisas sobre atitudes linguísticas são um avanço, pois, compreendendo o julgamento dos indivíduos a respeito da própria língua, é possível dar uma direção para futuros trabalhos que abordem a diminuição do preconceito linguístico.

Este trabalho atingiu seu objetivo ao investigar as crenças e as atitudes linguísticas dos alunos do Ensino Superior, de uma Instituição de Ensino Superior pública paranaense, a partir de aplicação de testes para aferir as crenças e atitudes linguísticas dos informantes, antes e após um curso que abordou a heterogeneidade linguística.

A fim de respeitar a metodologia empregada na coleta de dados desta tese, o objetivo foi dividido em específicos: (i) compreender o processo de manifestação das crenças linguísticas dos alunos quanto à linguagem do outro e à deles; (ii) observar diferentes formas de atitudes relacionadas à variedade linguística (rural, rurbana e urbana), atentando ao preconceito linguístico; (iii) averiguar o julgamento dos alunos sobre as variedades linguísticas da língua escrita; e (iv) promover uma mudança de atitude dos informantes, a partir de uma abordagem diferenciada da língua, por meio do curso de Língua Portuguesa ofertado aos informantes.

A respeito do primeiro objetivo específico, “(i) compreender o processo de manifestação das crenças linguísticas dos alunos quanto à linguagem do outro e à deles”, observou-se, sobretudo, que a instituição escolar frequentada pelos informantes antes do ingresso no Ensino Superior não desconstruiu o estigma que os alunos constroem sobre a própria língua antes de frequentar um contexto escolar. Os informantes revelaram ainda uma crença no ensino tradicional, exemplificada no **Gráfico 3**, desta tese (ver página 101 desta tese), em que se observa a crença equivocada de que a escola deve corrigir a fala dos alunos. Essa

crença revela que eles acreditam no mito de que não falam bem o português, ou de que somente as pessoas com escolaridade falam bem o português. O resultado encontrado nesta pesquisa vai ao encontro dos mitos apresentados por Bagno (2015).

Dado muito relevante, observado a partir desse primeiro objetivo específico, é a realização da abordagem da variação linguística nas aulas de Língua Portuguesa, mesmo que de forma geral. Entretanto, ainda há uma crença marcante que mostra o prestígio voltado à norma-padrão e à teoria gramatical, revelando que esses alunos obtiveram um ensino que valorizou principalmente essa norma.

Com relação ao segundo objetivo específico, “(ii) observar diferentes formas de atitudes relacionadas à variedade linguística (rural, rurbana e urbana), atentando ao preconceito linguístico”, verificou-se que algumas crenças negativas realmente ainda não foram desconstruídas pela escola, pois os informantes demonstraram seus julgamentos, apontando valores altos nas duas dimensões, tanto do poder quanto da solidariedade, apenas para o falante III, o qual utilizou a variedade urbana padronizada. Este teste demonstra a opinião dos informantes de que a língua prestigiada ainda é, apenas, a norma culta, revelando que as instituições escolares têm reforçado o preconceito, a partir de um ensino da Língua Portuguesa que aborda apenas uma variedade da língua – a norma culta. A promoção de estudos e discussões com os informantes a respeito da heterogeneidade linguística, inclusive sobre o preconceito com relação à fala, mostrou-se essencial ao serem desenvolvidas no “Curso de Língua Portuguesa”.

A partir do terceiro objetivo específico, “(iii) averiguar o julgamento dos alunos sobre as variedades linguísticas da língua escrita”, é possível reconhecer novamente que a escola não está desconstruindo algumas crenças equivocadas, associando a modalidade escrita ao registro formal, e conseqüentemente, a modalidade oral, ao registro informal, sem a consciência de que as duas modalidades podem se apresentar nos registros formal e informal.

Os dados obtidos com a reaplicação do pré-teste de crenças linguísticas e com o questionário do pós-teste de crenças e atitudes linguísticas permitem investigar se foi alcançado o quarto objetivo específico, “(iv) promover a possível mudança de atitude dos informantes, a partir de uma abordagem diferenciada da língua, por meio do curso de Língua Portuguesa ofertado aos informantes”. A análise desses testes mostrou que, de fato, uma crença linguística

ainda não fixada pode ser modificada, considerando um trabalho que favoreça essa mudança. Dessa forma, quando um tratamento diferenciado é dado à língua, considerando toda sua heterogeneidade, a atitude negativa pode ser transformada em positiva.

Assim, com o tratamento adequado da heterogeneidade linguística, o aluno pode desenvolver sua sensibilidade à realidade linguística em que está inserido, podendo reconhecer e utilizar as variedades linguísticas, quando for necessário. A percepção das variedades linguísticas e da necessidade da monitoração estilística já são pontos acionados pelos informantes e um passo para a mudança de atitude linguística.

Diante da possibilidade de modificar uma crença negativa em positiva, influenciando diretamente na atitude expressa pelo indivíduo, faz-se necessário que o professor reflita sobre a realidade linguística do aluno e elabore atividades que possam ser utilizadas, considerando a Pedagogia da Variação Linguística.

Os manuais didáticos tem recentemente trazido a seu público uma abordagem linguística que considera a heterogeneidade, pois esses livros estão em sua maioria pautados por documentos oficiais como os PCNs que propõem esse tipo de abordagem. Essa abordagem recente que se encontra nos livros aponta para uma atitude positiva com relação à heterogeneidade linguística. Atitude positiva que também pôde ser observada nos resultados deste trabalho. Vale destacar que os informantes que participaram da pesquisa que originou esta tese, considerando sua faixa etária, são oriundos de uma formação escolar pautada pelas orientações dos PCNs. No entanto, após um olhar mais criterioso para os resultados da pesquisa desta tese, é possível indicar que é necessário ampliar a abordagem da heterogeneidade linguística no ensino da Língua Portuguesa, com mais empenho e mudanças que devem começar pelos profissionais estudiosos dessa área, tanto na universidade quanto na escola de ensino básico. Somente assim existirá um ensino não excludente, nem colaborador com o preconceito linguístico. Ainda restam algumas dúvidas sobre a maneira de transpor essas propostas para o ensino ou se será possível fazê-lo construindo guias normativos realistas e honestos.

É dever do professor reconhecer, na linguagem, um instrumento de libertação e ampliar a competência linguística dos alunos (CYRANKA, 2014). O professor deve conduzir o aluno a reconhecer sua própria linguagem. É função

docente proporcionar uma abordagem linguística que mantenha a noção da língua como um conjunto de variedades representadas por alguns exemplos, não apenas da norma-padrão, mas também da variedade culta e da variedade popular, visto que o essencial é compreender e utilizar a linguagem adequada à situação de interação, tanto na fala quanto na escrita.

Destaca-se que a construção e a abordagem de uma pedagogia diferenciada na escola dependem de crenças e atitudes que se constroem a respeito das variedades da língua em uso. Cabe à escola proporcionar um trabalho com crenças e atitudes que colabore com a reeducação sociolinguística, em que o alunado possa conviver com outras variantes de sua língua materna e ser capaz de analisá-las a partir de conhecimentos científicos.

Convém ressaltar o dever das instituições escolares de promover um ensino de Língua Portuguesa, considerando toda sua heterogeneidade linguística, livre de preconceito linguístico. Cabe, pois, aos professores desmistificar o uso das variedades desprestigiadas, mantendo uma abordagem linguística que trate tanto das normas culta e padrão quanto das outras normas menos prestigiadas.

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.
- ALMEIDA BARONAS, J. E. de; BORTONI-RICARDO, S. M. (orgs.) *Variação Linguística na escola*. (no prelo)
- ALMEIDA BARONAS, J. E. de. *Variação Linguística na Escola: resultados de um projeto*. In: *Revista da Abralín*, v. 13, n. 1, p. 39-62, jan./jun. 2014. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/abralin/article/viewFile/38257/23356>>. Acesso em: 26 fev. 2018.
- ANDRADE, C. D. de. Diálogo de todo dia. In: *Para gostar de ler- Júnior*. V.3. São Paulo: Ática, 2001, p. 21-22.
- BAGNO, M. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007. 238 p.
- BAGNO, M. *Preconceito Linguístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Loyola, 2006. 186 p.
- BAGNO, M. *Preconceito Linguístico*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. 352 p.
- BARBOSA, A. G. Saberes gramaticais na escola. In: VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F. *Ensino de gramática: descrição e uso*. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2016. p. 31-54.
- BECHARA, E. *Moderna Gramática Portuguesa*. 37ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- BELTRÃO, E. S.; GORDILHO, T. *Novo Diálogo: língua portuguesa*. São Paulo: FTD, 2004.

BORGATTO, A. M. T. *et al.* *Tudo é linguagem*. 8º ano/7ª série. São Paulo: Ática, 2006.

BORTONI-RICARDO, S. M. *Educação em língua materna: a sociolinguística em sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004. 110 p.

BORTONI-RICARDO, S. M. *Manual de Sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2014. 198 p.

BORTONI-RICARDO, S. M. *Nós chegemos na escola e agora?: Sociolinguística e educação*. São Paulo: Parábola, 2005. 263 p.

BOTASSINI, J. O. M. AVALIAÇÃO DIALETAL POR MEIO DA TÉCNICA DE MEDIÇÃO INDIRETA. *Revista Línguas & Letras – Unioeste*. vol. 14, n. 26, 2013. Disponível em : <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/8532/6365>>. Acesso em: 27 jan. 2019.

BOYER, H. *Éléments de Sociolinguistique: Langue, communication et société*. 2^{ème} édition. Paris : Dunod, 1996.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRIGHT, W. As dimensões da Sociolinguística. *In*: FONSECA, M. S. V.; NEVE, M. F. (orgs.) *Sociolinguística*. Rio de Janeiro: Livraria Eldorado Tijuca Ltda, 1974[1966]. p. 17–23.

CALLOU, D. Gramática, variação e normas. *In*: VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F. *Ensino de gramática: descrição e uso*. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2016. p. 13-29.

CALVET, L.-J. *La Sociolinguistique*. 8^{ème} édition. Paris : Presses Universitaires de France, 2015[1993]. 127 p.

CALVET, L.-J. Quand les linguistes ont mal aux mots et quand l'État prend les citoyens pour des gamins ou on n'en finit jamais avec la langue de bois. In: *Langage et société*, n°69, 1994. pp. 83-91. Disponível em: <www.persee.fr/doc/lsoc_0181-4095_1994_num_69_1_2668>. Acesso em: 12 fev. 2018.

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.

CAMACHO, R. G. Sociolingüística: parte II. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. Introdução à linguística: domínios e fronteiras – v.1, 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 49-75.

CAMARA JUNIOR, J. M. Estrutura da Língua Portuguesa. Petrópolis: Editora Vozes, 1970.

CASEVITZ, M.; CHARPIN, F. L'héritage gréco-latin. In: BÉDARD, É. ; MAURIS, J. *La norme linguistique : textes colligés et présentés par Édith Bédard et Jacques Mauris*. 1983. Disponível em: <http://www.cslf.gouv.qc.ca/bibliotheque-virtuelle/publication-html/?tx_igccpplus_pi4%5Bfile%5D=publications/pubf101/f101p1a.html>. Acesso em: 12 fev. 2017.

CASEVITZ, M.; CHARPIN, F. A herança greco-latina. In: BAGNO, M. (org. e trad.) *Norma linguística*. São Paulo: Loyola, 2011. p. 23-52.

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.

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

CHERVEL, A. La grammaire traditionnelle et l'orthographe. *In: Langue française*, nº20, 1973. L'orthographe, sous la direction de Nina Catach. pp. 86-96. Disponível em : <www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1973_num_20_1_5657>. Acesso em: 20 out. 2017.

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. Tradução de Agostinho Dias Carneiro. Rio de Janeiro: Presença, 1987 [1921].

CROCHÍK, J. L. Preconceito: indivíduo e cultura. 3ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006 [1997]. 174 p.

CROCHÍK, J. L. Parte I: O fenômeno do preconceito: reflexões sobre suas determinações sociais e psíquicas. *In: CROCHÍK, J. L. (org.) Preconceito e Educação Inclusiva*. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2011. p. 7-76.

CUNHA, Celso Ferreira da; CINTRA, Luís Filipe Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

CYRANKA, L. F. M. Atitudes linguísticas de alunos de escolas públicas. *In: _____ Dos dialetos populares às variedades cultas: a Sociolinguística na escola*. 2 ed. Juíz de Fora: Ed. UFJF, 2014, Cap. 2, p. 39-151.

CYRANKA, L. F. M. A pedagogia da variação linguística é possível? *In: ZILLES, A. M. S.; FARACO, C. A. (orgs.) Pedagogia da Variação Linguística: língua, diversidade e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. p. 31-51.

FARACO, C. A. Norma-padrão brasileira: desembaraçando alguns nós. *In: BAGNO, M. (org.) Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002. p. 37-61.

FARACO, C. A. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. 205 p.

FARACO, C. A. Desde quando somos normativos? *In: VALENTE, A. C. (org.) Unidade e Variação na língua portuguesa: suas representações*. São Paulo: Parábola, 2015. p. 59-70.

FARACO, C. E.; MOURA, F. M. de; MARUXO JR, J. H. *Gramática* 20^a ed. São Paulo: Ática, 2007.

GERALDI, J. W. *Portos de Passagem – texto e linguagem*. 4^a ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GNERRE, M. *Linguagem, escrita e poder*. 3^a ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991. 115 p.

GÓMEZ MOLINA, J. R. *Actitudes lingüísticas en una comunidade bilíngüe y multidialectal: area metropolitana de Valencia*. Revista Cuadernos de Filología. ANEJO XXVIII. Valencia, Universitat de Valencia, 1998. 183 p.

GÓMEZ MOLINA, J. R. Actitudes lingüísticas en una comunidad bilíngüe y multidialectal: area metropolitana de Valencia. Anejo n. XXVIII dela Revista Cuadernos de Filología. Valencia, Universitat de Valencia, 1998.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

LABOV, W. *Padrões sociolingüísticos*. Trad. Marcos Bagno; Maria Marta Scherre; Caroline Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008 [1972]. 392 p.

LAMBERT, W. W.; LAMBERT, W. E.L. A significação social das atitudes. *In: _____ Psicologia social*. 5. ed. Trad. D. Moreira. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1975. Cap. 4, p. 98-135.

LOPEZ-MORALES, H. L. *Sociolingüística*. 2ª ed. Madrid: Editorial Gredos, 1993.

MARQUES, T. M. ; ALMEIDA BARONAS, J. E. de, Crenças e atitudes linguísticas na sala de aula. *In: Linguasagem*, v. 24, n. 1, 2015, p. 1-16, 2015. Disponível em: <<http://www.linguasagem.ufscar.br/index.php/linguasagem/article/view/154/127>>.

Acesso em: 26 fev, 2018.

METELLUS, J. Les enjeux de l'alphabétisation des enfants en Haïti. *In: Enfance*, tome 43, n°1-2, 1990. pp. 187-189. Disponível em: <http://www.persee.fr/doc/enfan_0013-7545_1990_num_43_1_1935>. Acesso em: 12 nov. 2017.

MORENO FERNÁNDEZ, F. *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. 4ª ed. Barcelona: Ariel Letras, 2009[1998]. 407 p.

NARO, A. J.; SCHERRE, M. M. P. *Origens do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007. 205 p.

PADLEY, G. A. A norma na tradição dos gramáticos. *In: BAGNO, M. (org. e trad.) Norma linguística*. São Paulo: Loyola, 2011. p. 55-96.

PADLEY, G. A. La norme dans la tradition des grammairiens. *In: BÉDARD, É. ; MAURAS, J. La norme linguistique : textes colligés et présentés par Édith Bédard et Jacques Maurais*. 1983. Disponível em: <[PEREIRA, Eduardo Carlos. *Grammatica Expositiva – Curso Elementar*. 13 ed. São Paulo e Rio de Janeiro: weiszflog, 1918.](http://www.cslf.gouv.qc.ca/bibliotheque-virtuelle/publication-<u>html/?tx_iggcpplus_pi4%5Bfile%5D=publications/pubf101/f101p1a.html</u>>>. Acesso em: 12 fev. 2017.</p></div><div data-bbox=)

PRETI, D. *A gíria e outros temas*. 4ª ed. Trad. T. A. Queiroz. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1984.

REY, A. Usages, jugements et prescription linguistiques. *In*: LAGANE, R.; PINCHON, J. *Langue française: la norme*. 1972. Disponível em: <http://www.persee.fr/issue/lfr_0023-8368_1972_num_16_1>. Acesso em: 12 fev. 2017.

REY, A. Usos, julgamentos e prescrições linguísticas. *In*: BAGNO, M. (org. e trad.) *Norma linguística*. São Paulo: Loyola, 2011. p. 113-140.

ROCHA LIMA, C. H. Gramática Normativa da Língua Portuguesa. 49 ed. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 2011 [1972].

RODRIGUES, A. D. I. Problemas relativos à descrição do português contemporâneo como língua padrão no Brasil. *In*: BAGNO, M. (org.) *Linguística da Norma*. São Paulo: Loyola, 2002. p. 11–26.

SAID ALI, M. *Gramática Elementar da Língua Portuguesa*. 9 ed. atualizada pelo prof. Adriano da Gama Kury. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1966 [1923].

SANTOS, E. dos. *Certo ou errado?: Atitudes e crenças no ensino de língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Graphia, 1996. 128 p.

SILVA, F. B.; BOTASSINI, J. O. M. Crenças e Atitudes Linguísticas: o que pensam os alunos de Letras sobre o ensino de Língua Portuguesa. *In*: *Letras & Letras*, v. 31 n. 2, p. 61-85, jul. 2015. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/viewFile/31457/17641>>. Acesso em: 26 fev, 2018.

SEMCZUK, Wéllem Aparecida de Freitas. Crenças e atitudes linguísticas: uma análise da avaliação de professores da rede pública de ensino. *Educação Online*, [S.l.], n. 23, p. 84-96, dec. 2016. Disponível em: <<http://educacaoonline.edu.puc-rio.br/index.php/eduonline/article/view/268>>. Acesso em: 26 fev. 2018.

STREET, B. V. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. 240 p.

TERRA, E.; CAVALLETE, F. *Português para todos*. 5ª série. São Paulo: Scipione, 2002.

VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F. *Ensino de gramática: descrição e uso*. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2016. 262 p.

APÊNDICES

7.1 APÊNDICE A – TRANSCRIÇÃO DE TRECHOS DA ENTREVISTA COM OS FALANTES
I, II E III

Falante I

Data: 14/08/2015 Duração da gravação: 00:08:48

Questão 1:

Pesquisadora: Qual é o seu nome?

Falante I: ---

Questão 2:

P: Qual é a sua idade?

FI: 67.

Questão 3:

P: Há quanto tempo mora em Londrina (distrito de Irerê)?

FI: Aqui no Irerê?

P: Isso.

FI: 67 anos.

P: O Sr. nasceu aqui?

FI: Nasci e criei aqui.

P: Ah, interessante.

Questão 4:

P: O Sr. foi pra escola?

FI: Fui pra escola uma semana, quando era menino, e depois voltei com sessenta anos, mais dois anos. Só.

P: Então, durante dois anos?

FI: Tudo bem pouco. Mobral.

P: Humhum, na época do Mobral.

FI: Na época do Mobral.

Questão 5:

P: O Sr. trabalha onde? O que faz?

FI: Eu agora sou aposentado, mas trabalhei na prefeitura de Londrina 30 anos.

P: E fazia o que lá na prefeitura?

FI: Eu era carpinteiro.

Questão 6:

P: Pode me contar como é seu dia? Sua rotina?

FI: Ah, meu dia-a-dia agora é fazê caminhada, cuida de galinha, ajuda a esposa. O meu trabalho, né, durante o dia.

P: tá certo.

Questão 7:

P: Tem costume de assistir televisão ou ouvir rádio?

FI: Ah, um pouco. Mais rádio do que televisão. Televisão muito pouco.

P: E qual é o programa que o Sr. mais gosta de ouvir no rádio?

FI: Programa de manhã é... Eu ouço a, como é que chama? A Paiquerê FM, né, de manhã. E a tarde, a rádio Londrina.

P: E da Televisão, algum programa?

FI: Televisão assisto só o jornalzinho das sete, só. Num gosto de televisão, porque num gosto de política. Fala muito, jornal fala muito em política e muito em, né, roubo e tanta coisa. E aquilo eu num... num aguento.

P: tá certo.

Questão 8:

P: O Sr. lembra de algum fato histórico que tenha marcado a sua vida?

FI: A minha vida?

P: humhum.

FI: Ah, é difícil né, minha vida foi muito, assim, muito pobreza, né. Meu pai era doente, então é muita coisa. Então não tem coisa bonita bonita pra contar, é muito difícil. O que eu tenho de bonito é depois que eu casei, que arrumei meus filhos, que é a coisa linda que eu tenho, né, mas o resto. Da minha vida memo foi só sofrimento, né, difícil. Minha vida foi muito difícil. Pra vê que nem, quando meu pai me pois pra estudar eu tava com doze anos, no primeiro ano. E já tive um trauma de

escola, porque quando eu entrei, tava estu..., comecei assim, primeira semana, começou a engrenar né, e a diretora entrou na sala de aula e me olhou assim, eu era grandão né, ela falou assim: “nossa mais que bruta cavalão no primeiro ano”, aquilo me tirou da escola, colocou um trauma na minha cabeça que eu nunca mais entrei na escola, entrei depois de véio. Então minha vida foi sempre difíci, quem não tem leitura, minha fia, é difíci, né? Sofre muito, né? Quem não tem... porque você vai, conforme o que você vai fazer, você vai até uma altura, depois cê num vai mais, né, não pode seguir mais em frente, então minha vida foi assim. Trabalho, né, mas graças a Deus, eu agradeço a Deus porque eu sou um vencedor, né. Pouca leitura, mas sou um vencedor. Hoje tô aposentado, os fios tudo criado. Tenho minha casa.

P: E bem criado.

FI: Graças a Deus, bem criado.

Questão 9: Eu vi que o senhor falou que não gosta muito de política, mas a próxima pergunta é mais ou menos sobre isso: O que o Sr. pensa sobre a situação política e econômica atual do Brasil?

FI: Ah, eu penso assim, eu penso, como eu sou evangélico, eu acho que nada vai mudar pra melhor, daqui pra frente é só pra pior. Não... Se melhorar é contra a Bíblia, não vai melhorar, cada vez pior. E os políticos, não, o ser humano ele tá muito... coração muito duro, coração muito ruim, só pensa em dinheiro, né, só dinheiro, dinheiro. E a política é a mesma coisa, esses políticos, eles entram lá, eles não pensam no próximo. Pensa nele, eles quer saber deles arrumar a vida dele, o resto. Então num vai melhorá, podi por o que quiser lá, que não vai melhorar. Não é a presidente que é ruim, ali é todo mundo é ruim, entende? Ali então tá um... mesma coisa de um malandro, uma máfia, né. Pur isso que se for bom, num vai pra frente. Então eles tem que.. se eles pensasse igual a gente pensa, era diferente, porque nós tem amor no coração, nós pensa no próximo. Você num qué você cume, uma coisa lá, uma carne, e vê o outro comenu arroz e feijão, viu, perto de você. E eles não, eles qué cumê a carne e vê você cumenu aí abobrinha, chuchu, qualquer coisa aí, né. Então o pobrema deles é esse. Eu achu qui não vai melhorá, num tem tendência pra melhorá, porque o povo num... a mentalidade do povo num vai. Eles não qué que melhora, pra quele povo, quanto pior, melhor. Então eu acho que na política... por isso que eu num.. eu num gosto de política por causa disso aí, eu num gosto não. Eu tenho vergonha de assistir televisão e ver esses veios, que é vô,

bisavô, e não ter coragem de... ter coragem de aparecer na televisão com aquela cara, robanu, entende? Sabenu que tá danu mau exemplo pus netos, pus fios. Então eu tenho vergonha, eu fico triste, eu só não assisto por causa disso aí, eu num gosto. Eu não aguento, meu coração não aguenta, entende? Fico nervoso, então nem assisto. Então a política eu acho que não tem futuro não. Só se nascer os que vem agora novo, né? Porque esses véios que tá lá num apruma não.

P: E às vezes, os novos que estão entrando lá até aprendem com eles, né?

FI: É então, o que está entranu lá, não adianta purque, se não jogar o mesmo jogo, eles num joga. Então tem que jogar o mesmo jogo daqueles véio que como a turma fala aquelas raposa véia que fica lá dentro né. Toma conta do galinheiro ali e aí não tem pra ninguém. Então na política eu... eu sou discrente. Eu sou crente, mas na política sou discrente.

P: Entendo.

FI: Como se diz, a gente queria que melhorasse né. A gente queria que fosse como a gente pensa, né, mas nem tudo é como a gente quer, né. Só pode ser pur Deus, né. Que nos outros tempo tamém, quando acabou daquela vez, o povo tava muito rebelde, né. Então, Deus já acabou com uma cidade uma veiz, já acabou com o mundo uma veiz, né. E ele agora, quando vir acabar agora, vai acabar duma veiz, que agora não tem pra ninguém mais. Agora não vai ficar nem raiz nem ramo. Agora vai acabar pra não voltar mais, pra não ter mais, né, então não tem chance, né, Ele tá danu um tempo ainda. Se fosse igual de primeira, se fosse pra ter outro mundo, Ele já tinha acabadu, purque esse aí tá pior do que o outro já.

P: Pelo que tem na Bíblia já está pior do que o outro já.

FI: Tá pior do que o outro já. Já tá igual Sodoma e Gomorra. Entaum, difíci, né. A gente queria que fosse melhor, a gente pensa tanto no melhor né, mais tá difíci. Essa molecada nova que vai vinu agora, coitada, num vai nem ter história pra contar. A gente ainda tem um passado meio duro, ainda tem uma coisa pra contar, mas esses novos num vai ter nada pra contar, de bom não, muito pouco.

P: A pessoa até pensa pra por filho no mundo.

FI: É... dá pra pensar memo, que vai sofrê viu. D'agora pra frente tá difíci, a gente ainda pegou uma época mais ou menos ainda, né. Tudo é por Deus tamém, né. O que tiver de ser bom, vai ser bom, né. O que tiver de ser bom, vai ser bom, mas hoje em dia tá difíci.

(trecho selecionado: 4:25 – 6:20)

Falante II

Data: 14/08/2015 Duração da gravação: 00:58:36

Questão 1:

Pesquisadora: Qual é o seu nome?

Falante II: ----

Questão 2:

P: Qual é a sua idade?

FII: É 62 anos.

Questão 3:

P: Há quanto tempo mora em Londrina?

FII: Moro a oito anos.

P: Ah... e o Sr. nasceu onde?

FII: São Paulo.

P: Viveu a vida lá e depois...?

FII: Sim sim, em vários outros lugares, Curitiba. Já morei aqui, como falei, já em 89, 88, 89, 2000. Depois, Rio, Bahia, já alguns lugares.

Questão 4:

P: O Sr. foi pra escola?

FII: Sim, sim. Sou formado em tecnologia, eletrotécnica, pela Universidade Makenzi.

P: Tem alguma Pós-Graduação?

FII: Não, não tenho.

Questão 5:

P: O Sr. trabalha onde atualmente?

FII: Não, hoje eu me encontro aposentado, né, mais trabalhei evidentemente esses anos todos em basicamente três grandes empresas na área de telecomunicações, tecnologia da informação que é a Ericson, sueca, a Siemens, alemã, e a Nech, japonesa.

Questão 6:

P: Pode me contar como é seu dia? Sua rotina?

FII: Bom, meu dia hoje é... está mais ligado às coisas da casa, é ajudar um pouco a esposa, que é uma coisa que eu não fazia quando trabalhava, hoje eu coopero aqui, o que for necessário na casa, né, e procuro manter minhas contas em ordens. No mais, é pesquisa, né. Como eu gosto muito de economia, de política, então eu tô praticamente na internet o tempo inteiro ou então eu tô venu algum programa relativo a isso, algum programa político, alguma coisa, jornal, essas coisas todas. Mais é, meu dia é esse aí, fora aí alguma coisa, caminhar, fazer uma ginástica, qualquer coisa assim.

Questão 7:

P: A próxima pergunta era mais ou menos com relação a isso: o senhor tem costume de assistir televisão ou ouvir rádio?

FII: Sim, sim. Ouvir rádio, não, raramente, a não ser quando eu tã no carro, mais é a televisão mesmo.

P: Quais programas o senhor assiste ou quais gosta de assistir?

FII: Bom é... Programas jornalísticos, de preferência, que não seja aquele jornalismo rasteiro, aquele de matou/morreu e aquela coisa toda. Também, canais de câmara, assembleia, senado, essas coisas eu sou meio... eu gosto de dar a minha... o da justiça, alguma coisa que esteja acontecendo no STF (Supremo Tribunal Federal). Então, às vezes me interessa de olhar com mais precisão.

Questão 8:

P: O Sr. lembra de algum fato histórico que marcou a sua vida? E poderia me contar?

Fl: Fato histórico... Olha, o que eu achei mais, eu acho que o primeiro impacto, assim, eu era novo, foi a tomada dos militares do poder, não tanto lá em 64, mais em... mais forte em 68, ela se tornou, é...digamos, mais rude, com o AI5, essa coisa toda.

P: humhum.

Fl: Dipois, tem um hiato. Talvez pela, por ser muito jovem e tudo mais, então a gente não era tão ligado em política como é hoje, mas a gente tinha uma certa ligação, porque até nos colégios a gente tinha essa reverência dos mais velhos que tava no colegial. O colegial é hoje... nem sei se hoje é colegial, mas na época era científico, tinha outro nome, mas a gente era informado de uma maneira ou de outra, mas não tão informado como quando você vai a procura dessas notícias, né. O meio de televisão e rádio não era tão difundido assim e a gente tava mais preocupado com outras coisas, né, na verdade, né. Tanto é que, em 70, o tricampeonato do Brasil tapou muitos buracos, né, e deixou o povo alegre e tal e aquela coisa. Dipois eu acho que foi a saída dos militares, por volta de 82, 83, por aí, eu não me lembro agora. Com a entrada do Sarney em função da morte do Tancredo. Eu achei mais contundente a saída do Collor, o *impeachment* do Collor, 92, 93. Olha desculpa, eu não me lembro, mas nesse anos ali. Esse *impeachment* marcou muito, porque a gente ficou muito apreensivo de as coisas voltarem, porque a gente tinha um "recuerdo" do militarismo muito perto, né. Então as coisas andaram, fluíram, houve a posse do vice e depois as eleições normal e Fernando Henrique. E dipois então eu acho que esse foi um dos fatos marcantes. E mais chocante é, digamos, a morte do Ayrton Sena, porque representava uma bandeira, representava um orgulho, que era um cara, digamos, era um orgulho permanente do brasileiro. Não como piloto, mas como pessoa, pur levar a bandeira e nós ouvimos o hino nacional todas as vezes que ele subiu ao pódio, que não foi poucas, foi muitas, né. Infelizmente a morte dele nos tirou um pouco dessa coisa de orgulho, né. Já que a seleção andava um pouco pra trás, não tava muito certo e aquela coisa toda. E seleção é a cada quatro anos praticamente, então, ele não, era praticamente todo domingo, a gente tinha ele aí e a gente procurava assistir. Eu adoro automobilismo, mais tirando essa parte de adorar o automobilismo, eu acho q ele é um cara, representativamente, eternamente um representante do Brasil, apesar de todos os problemas que na época que ele corria, ele nunca deixou de representar o Brasil e nunca teve vergonha de representar o Brasil. Eu conheço muita gente que tinha vergonha de ser brasileiro porque era mal visto lá fora. Mais é, basicamente é isso, eu acho que não seria um

ponto comum na minha vida só, são várias épocas diferentes, vários fatos que marcaram bastante. Então isso realmente é um fato relevante.

P: Sim, com certeza. E o Ailton Sena mesmo, ele marcou a vida de muita gente.

FII: Sim, ele era exemplo de força, de garra, né, quer dizer, muita gente se espelhou nele. E a gente se espelhava nele pra fazer muitas coisas, com certeza, é incentivo, né.

Questão 9: A próxima pergunta é o que o Sr. pensa sobre a situação política e econômica atual do Brasil? E como isso interfere na sua vida?

FII: Isso não se deu... Nós não chegamos agora, aonde estamos, porque foi agora. Isso evidentemente foi alguma coisa errada que foi durante tempo. Esse tempo todo vai desembarcar nesta bagunça, onde nós se encontramos. A política de muito tempo é de toma lá dá cá, ninguém faz nada por nada, apesar dos altos rendimentos, né, que produz o político, porque que ele num vai numa legislatura e na outra ele fala: “não agora eu num vô, já fiz minha parte, agora vou passar o bastão pra outro”. Pur que? Porque se ganha muito dinheiro, se ganha muito bem. Então, nós temos políticos profissionais. Nós temos filhos, netos e vamos ter bisnetos de políticos que realmente é uma festa aquilo, aquilo é uma festa, né. Então, ninguém lá ta em interesse, ou fala não tem as suas particularidades. Eu não acredito, eu não acredito que tenha lá alguns que sejam assim ideológicos: “Não, eu tô aqui e minha ideologia é essa e eu tô aqui pra defender minha ideologia, meu povo, o cara que me trouxe aqui.”. Não, eu não acredito, nenhum, né, haja vista o conhecido que comprou a casa do meu sogro, o Sergio Reis. Ele tá lá, ele é um deputado federal que foi naquela ‘camainha’ do Tiririca, né. Ele não tinha número suficiente mas o Russomano arrastou mais três e um dos três é ele. Eu não o vejo em nenhuma audiência lá, num sei quanto ele faltou nem quantas vezes ele vai lá. Mas ele é um músico que está velho, faz poucos shows, né, tem uma vida abastada, mora no Alto da Serra da Cantareira, ele tá meio duente, né, ele já fez cirurgia do coração e tal, aquela coisa toda, e politicamente é uma coisa boa e se você tê 30 mil pur mês, 40 mil pur mês, isso é ótimo, né, você não precisa trabalhar, né. Então ele mantém o status de vida dele sem precisar fazer show, ele faz show quando ele quer, ele não precisa tá sainu correnu fazê show pra sustentá a vida dele, é na boa. E assim outros e outros mais que tem lá, e filhos, e gente que nunca trabalhô na vida e foi político e vereador, foi deputado estadual tantas vezes, deputado federal tantas

vezes e aí vai senador e o cara não sai dali, num larga a boquinha, a num ser que o povo derrubi ele. Taí o Malufe com todo o dinheiro que ele tem e taí porque a boquinha é boa, os negócios são bons, né. A lojinha funciona e tal, todo mundo entra com dinheiro. Então, a política nossa tá muito perversa. Sendo mais sucinto, tá muito perversa e chegô num ponto extremo e agora tá mechenu com os orgulhus de uns e outros, quem pode mais, quem pode mais. E nós temos uma presente que nunca foi presente, como uma criatura inventada, né, por uma outra pessoa de uma habilidade que ele criô sendo presidente de sindicatu, né, o dom da palavra, o dom de pastor entre aspas, não tenho nada contra pastor nenhum, mas enfim um cara que.. ele fala e a turma obedece, agora nem tanto, porque tá se descubriu muitas outras coisas. Então, essa criatura, ela é incompetente. O qui qui ela fez? Ela... Acharam que ela podia ser presidente e ela na época da facção política da qual ela foi presa, lá no militarismo, ela era responsável pela parte administrativa, ela nunca saiu pra dá tiru... ela nunca saiu pra fazê emboscada em banco, nem nada e nem planejar nenhum ataque porque ela é incompetente pra isso. A única função dela era administrar os negócios, era o dinheiro que entrava, onde ia dentro da facção. É só ler a história dela pru cê sabê. Então ela se acha, ela se acha, ela não tem essa compe.. ela se acha competente pra gerir um país e gerir um país é um negócio muito complicado, complexo, e pior ainda ela tem o dom de ser soberana, ela é prepotente. Como todo prepotente nunca se dá bem, comu o caso do Collor, vide o caso do Collor na época, que era prepotente, não ouvia ninguém, não queria saber e ele dava as ordens e cabô. Que3 que aconteceu? Jogaram ele pra fora, arrumaram um negócio e jogaram ele pra fora. Essa daí vai ser du memo jeito, entendeu? Então, nós estamos numa fase delicadíssima, nós tamu perdenu toda a capacidade de investimento do país. A política econômica tá decaindo cada veiz mais, em função da política, porque, como é que um cara vai jogar dinheiro aqui, numa bagunça dessa, não sabendo o que vai acontecer nos dez próximos anos? Comu é que o cara vai investir um dinheiro numa empresa aqui, em qualquer outro negóciu, se ele não tem perspectiva de segurança, se ele não sabe o que vai ocorrer nos dez próximos primeiros anos. Ele não sabe se a presidente vai ficar, se a presidente vai sair, né, não tem isso. Ontem mesmo ela lançou um pacote de investimento em energia de 186 bilhões de dólares, que é uma mintira, que é uma farsa, porque centu e dizoito bilhões de dólares vai ser só colocado dipois que ela sair do governu. Então, na verdade é sessenta, que a gente nem sabe se esse sessenta vai ser

gastu, porque tem duas usinas, no Pará, acho que no Pará, no Rio Tapagós, são duas que tem problema. Ela já lançou, essa é a terceira vez que ela lança isso, essas usinas. Esse pacote que tá, né, é a terceira vez, a mesma obra, as duas obras, né. Porque num tem, a lei num tem é o acordo ambiental, pra fazer as usinas hidrelétricas lá, entendeu?

P: E ela pode aprovar isso se não tem o acordo?

FII: Não, ela tá pedindo pra investir, ela diz que vai investir, mas ninguém é maluco de jogar dinheiro num negócio que num tem ainda o acordo ambiental. Como é que eu vou jogar no negócio, um dinheiro lá, e vai começar. “Não, num pode!”. Aí você tem que esperar, então quer dizer, se você tem um dinheiro, você vai investir e você tem que ficar esperando eles resolverem o que que vão fazer se vão poder ou não. O cara não investiu, o cara vai com uma coisa certa, num vai num negócio incerto. Essa é a terceira vez que ela tá colocando duas hidrelétricas no Rio Tapajós, é a terceira vez, terceiro programa de investimento em energia que é jogada às esmas, né. E centu e dezoito bilhões são pra depois que ela terminá o governo. Então é mentira, quem aqui garante que esse centu e dezoito bilhões depois que ela sair vai ser investido, ninguém garante, tem que saber que governo que vem lá, né. (18:38).

(trecho selecionado: 13:00 – 18:38).

Falante III

Data: 17/08/2015 Duração da gravação: 00:10:32

Questão 1:

Pesquisadora: Qual é o seu nome?

Falante III: ----

Questão 2:

P: Qual é a sua idade?

FIII: Eu tenho 49 anos.

Questão 3:

P: Há quanto tempo mora em Londrina?

FIII: Eu moro em Londrina desde 2003, doze anos, portanto.

P: O Sr. nasceu onde?

FIII: Eu nasci em Erechim no Rio Grande do Sul.

Questão 4:

P: O Sr. foi pra escola?

FIII: Sim, fui pra escola desde os sete anos de idade. Isso começou em 1973, no Rio Grande do Sul.

P: Estudou por quanto tempo?

FIII: Eu estudei... na verdade, continuo estudando, né, mas, assim, terminei meu doutorado em 2003.

Questão 5:

P: O Sr. trabalha onde? O que faz?

FIII: Eu sou professor de Linguística na Universidade Federal de São Carlos, São Paulo.

Questão 6:

P: Pode me contar como é seu dia? Sua rotina?

FIII: Eh, na verdade, eu tenho assim duas rotinas, né, como eu moro em Londrina e trabalho em São Carlos. Então, a minha rotina aqui em Londrina é muito mais de, digamos assim, de pai de família e a minha rotina lá em São Carlos é de professor, de pesquisador. Então, em São Carlos, por exemplo, vou cedo para a Universidade, né, preparu aula, orientu alunas, né, escrevu meus artigos pra submissão nas revistas, livros. Bom, essa é a rotina em São Carlos, então eu vou cedo pra universidade e saíu de lá só a noite, né. Quando estou aqui em Londrina, não, quando estou aqui em Londrina, então, eu procurei ser mais presente com minha filha, com minha esposa. Então, aí eu trabalho menos, digamos assim, em atividades acadêmicas aqui em Londrina.

Questão 7:

P: O Sr. tem costume de assistir televisão ou ouvir rádio? Qual o programa que o Sr. mais gosta de assistir na televisão ou de ouvir no rádio?

FIII: Eu gosto muito de assistir televisão, gosto muito de escutar rádio. Rádio, eu escuto desde criança, né, e basicamente programas relacionados a esporte, né. Então como gremista gostu de escutá a rádio gaúcha, e aí os mais variados programas de esportes, né, por exemplu, “Domingo nos esportes”, “Esportes em cima da hora”, que são todos programas da rádio gaúcha de Porto Alegre. Em relação à televisão, eu gosto de noticiários, basicamente de noticiários, de documentários, né. E assisto bastante também ao jornal da Cultura, que é um jornal que vai ao ar de segunda a sábado às 9hrs da noite. Há um outro programa também da Cultura que eu gosto muito, que é um programa de entrevistas. Embora, às vezes, esse programa de entrevista seja um programa, assim digamos, bastante direcionado, é o “Roda viva”, da Cultura que vai ao ar todas às segundas-feiras a partir das dez da noite e vai até mais ou menos meia noite. Então, e documentários, assim de uma forma em geral, né, documentários que passam ou na Cultura ou em canais por assinatura, como por exemplo o “Nacional Geografic” ou o “Histori Channel”, né. Então assim é esse tipo de programa que eu gosto, não sou muito chegado em novelas e programas de entretenimento, não gosto muito.

Questão 8:

P: O Sr. lembra de algum fato histórico que tenha marcado a sua vida?

FIII: Nossa, um fato que me marcou de mais foi o 11 de setembro, né, com a queda das torres gêmeas. Eu me lembro, eu estava fazendo doutorado na Unesp de Araraquara e tinha costume à época de frequentar a biblioteca todos os dias. Eu estava na biblioteca estudando e de repente chega um aluno, salvo engano, das ciências sociais, e falou alguma coisa como “O mundo está acabando. Jogaram um avião nas torres gêmeas, né, na World Trade Center, nos Estados Unidos”. E assim, todo mundo que estava na biblioteca saiu e foi à frente da televisão na cantina pra ver o que tava acontecendo. E realmente esse foi um momento que me marcou muito assim, eu fiquei muito impressionado com esse tipo de situação.

Questão 9: O que o Sr. pensa sobre a situação política e econômica atual do Brasil? E como isso interfere na sua vida?

FIII: A situação política brasileira, econômica político-social brasileira passa por um período difícil, não acho que seja um período tão difícil com tá sendo veiculado pela... sobretudo pela grande mídia, né. Basta a gente sair às ruas e ver que as

peessoas continuam comprandu, as pessoas continuam gastandu, né, talvez elas tenham diminuído um pouco o consumo por conta crise econômica de uma maneira em geral, né, mas não vejo assim que essa crise, ela tenha a proporção como tá sendu divulgadu na mídia, né. Agora, é obvio que essa situação afeta os mais diversos setores das universidades, nós, por exemplo, da sociedade e especificamente da universidade. Nós por exemplo... com repasses de recursos pra universidade, a gente tá passando por uma situação menos confortável do que a gente tinha anteriormente, mas nada comparado ao que nós tínhamos por exemplo durante o governo Fernando Henrique Cardoso, né. Me lembro, durante o governo Fernando Henrique Cardoso, a situação nas universidades federais era precaríssima, né, não se tinha contratação de professores, muitos colegas, na época, na Universidade Federal do Mato Grosso que já tinha um tempo, eles acabaram se aposentando porque não viam muita perspectiva de continuar na universidade, em contra partida não havia contratação de substitutos, então os colegas que ficaram, tiveram que assumir essas aulas, né. E outras questões, mesmo por exemplo que não se comprava livros, não se levava pros cursos, né. E nesses últimos quatorze anos a gente viu, em termos de educação superior pública brasileira no âmbito federal, uma mudança radical, né. Milhões de pessoas tiveram acesso à universidade, que antes não tinham, né. As universidades ampliaram bastante seu efetivo de professores, né. Abriu-se, pra se ter uma ideia, né, quando o governo Lula assumiu, nós tínhamos, salvo engano, 27 universidade federais e hoje a gente tem 55, né. Claro que estamos passando sim por um momento não muito confortável, mas a situação não é tão desesperadora, como a gente vê aí divulgado sobretudo na grande mídia, né, que há um claro interesse aí de desestabilização do atual governo, geração de um *impeachment*, né. Então, eu vejo assim, eu acho que a gente tá passando por um momento de crise e isso é.. faz parte, né, do processo, a gente viveu um período de abundancia muito grande, né, e agora a gente tá passando por um momento de ajuste de contas, né, mas volto a repetir, né, nada comparado àquilo que a gente ouve cotidianamente nas grandes redes de televisão, né. Então tem muita coisa que tá inflada verdadeiramente em relação à verdadeira situação brasileira, né. E vou te dar um dado pra isso, se a situação estivesse tão difícil como se divulga na grande mídia, né, nós teríamos tido cortes por exemplo nas bolsas de mestrado, de doutorado e de pós-doutorado, e não houve corte, né. Nós não tivemos expansão, mas não houve corte, né. Então acho que isso é um

dado, mesmo que não seja um dado tão relevante, ele é pertinente pra mostrar que a situação tá... não está confortável, mas também não está desesperadora, né.

(trecho selecionado: 5:30 – 9:39)

7.2 APÊNDICE B – DOCUMENTOS DA COLETA DE DADOS

Os documentos coletados com o processo metodológico desta pesquisa estão organizados e classificados na mídia DVD-rom anexa ao final deste trabalho, mantendo a seguinte estrutura: 1. Informações Pessoais, com os dados dos 16 informantes desta pesquisa; 2. Pré-teste De Crenças Linguísticas, com o questionário respondido pelos 16 informantes; 3. Pré-teste De Atitudes Linguísticas, também respondido pelos 16 informantes; 4. Teste Pragmático, com as respostas dos 16 informantes; 5. O Curso De Língua Portuguesa, com os slides utilizados durante as 10 aulas ministradas, apresentando os textos, vídeos, imagens e atividades que foram utilizados; 6. Pós-teste De Crenças E Atitudes Linguísticas, com o questionário respondido por 10 informantes; 7. Reaplicação Do Pré-teste De Crenças Linguísticas, também respondido por 10 informantes.

Ver CD-ROM anexo ao material impresso.