

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
CURSO DE GRADUAÇÃO EM LETRAS-LÍNGUA PORTUGUESA

**CRENÇAS E ATITUDES DE ALUNOS DO ENSINO
MÉDIO EM RELAÇÃO À VARIAÇÃO LINGUÍSTICA**

Iranice Aníbal de Lima

Campina Grande - PB

2018

IRANICE ANÍBAL DE LIMA

**CRENÇAS E ATITUDES DE ALUNOS DO ENSINO
MÉDIO EM RELAÇÃO À VARIAÇÃO LINGUÍSTICA**

Monografia apresentada em
cumprimento aos requisitos necessários
para obtenção do grau de graduada em
Letras – Língua Portuguesa, pela
Universidade Federal de Campina
Grande, sob orientação da Prof.^a Dr.^a
Luciene Maria Patriota.

Campina Grande - PB

2018

L732c

Lima, Iranice Aníbal de.

Crenças e atitudes de alunos do ensino médio em relação à variação linguística / Iranice Aníbal de Lima. – Campina Grande, 2018.

70 f.

Monografia (Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2018.

"Orientação: Profa. Dra. Luciene Maria Patriota.

Referências.

1. Linguística. 2. Variação Linguística. 3. Ensino Médio – Aluno – Concepção de Língua. 4. Linguística – Crenças e Atitudes – Aluno – Ensino Médio. I. Patriota, Luciene Maria. II. Título.

CDU 81'1(043)

FOLHA DE APROVAÇÃO

Luciene Maria Patriota

Profª Drª Luciene Maria Patriota (UFCG)

Orientadora

Karine Viana Amorim

Profª Ms. Karine Viana Amorim (UFCG)

Examinadora

Clara Regina Rodrigues de Souza

Profª Ms. Clara Regina Rodrigues de Souza (UEPB)

Examinadora

AGRADECIMENTOS

- ❖ Primeiramente agradeço a Deus, meu Aba-Pai, que durante toda a minha vida tem me sustentado em meio aos momentos de dificuldades e de cansaço, renovando minhas forças diariamente para que eu não desista. A Ele a glória, a honra e todo o meu amor.
- ❖ A toda a minha família, pelo amor, incentivo e apoio incondicional nas horas de desânimo. Pela compreensão nos momentos de ausência dedicados ao estudo superior, sou grata eternamente.
- ❖ À minha orientadora, Luciene Maria Patriota, por toda dedicação e eficiência com que me guiou, compartilhando comigo seu conhecimento, seu compromisso com a educação e, acima de tudo, a sua encantadora essência enquanto ser humano.
- ❖ Agradeço também as professoras Karine e Clara, pela disponibilidade em fazerem parte da banca examinadora, e por suas pertinentes contribuições que enriqueceram muito o nosso trabalho.
- ❖ A todos os discentes da Escola Estadual Iolanda Tereza Chaves de Lima, que se dispuseram a cooperar com minha pesquisa. Obrigada pela forma com que me acolheram e pelas colaborações importantíssimas na execução deste estudo.
- ❖ Agradeço aos professores que contribuíram durante toda a minha formação enquanto estudante, os quais me mostraram o real valor da profissão, independentemente dos problemas enfrentados.
- ❖ A todos que, direta ou indiretamente, fizeram parte de minha formação, o meu muito obrigada.

“Uma vontade de compreender e questionar velhas crenças e de querer crer e ver de forma diferente...”

(BARCELOS, 2007)

-

RESUMO

Com base na concepção de língua como interação, como sistema vivo, funcionalmente operante na sociedade, heterogêneo e variável, este estudo teve como objetivo analisar as concepções de língua de alunos do ensino médio, assim como verificar e discutir as crenças e atitudes desses frente à variação linguística advindas destas concepções. Neste sentido, este estudo fundamentou-se em reflexões teóricas acerca do tratamento concebido à língua ao longo dos anos, (ANTUNES, 2003; BAKHTIN, 1986; CAMARA JR, 1999; GERALDI, 1997; TRAVAGLIA, 2002); do papel da Sociolinguística na compreensão do aspecto variacional, bem como suas implicações para o ensino de língua (ALKIMIM, 2005; BORTONI-RICARDO, 2004; CAMACHO, 2005; CESARIO E VOTRE, 2008; LABOV, 2008); além das crenças e atitudes em relação à variação linguística (BAGNO, 2007, 2006, 2004, 2002; BARCELOS, 2007, 2006; CALVET, 2002). Para a execução da pesquisa, participaram 17 alunos do ensino médio de uma escola pública, da cidade de Cubati – PB. Uma vez que necessitávamos que a coleta de dados proporcionasse o máximo de espontaneidade e autenticidade, optamos por uma entrevista semi-estruturada, realizada no mês de dezembro de 2017, através de um roteiro previamente elaborado. Os resultados mostraram um conflito na concepção de língua dos alunos, sendo mais forte neles a visão desta enquanto expressão do pensamento, com exclusão do seu caráter variável. Por consequência desta concepção, os alunos revelaram diversas crenças. A fala e a escrita numa perspectiva dicotômica mostrou-se como a crença mais central, e a partir surgiram as mais periféricas, em que a língua escrita é concebida como homogênea, organizada, bela, ao passo que a língua falada é heterogênea, caótica, feia. Esse constructo ideológico desenvolveu nos discentes as atitudes negativas de insegurança, de hipercorreção e de preconceito. No entanto, apesar de apresentarem uma visão purista da língua, também a reconheceram enquanto instrumento de interação, que se adequa aos mais variados contextos socio-interacionais. Desta visão, temos a crença central de reconhecimento da variação linguística e as periféricas que percebem a adequação da língua aos mais diversos usos, e a sua relação com a identidade do nordestino. Estas crenças permitiram que os alunos mostrassem atitudes positivas de segurança, e, principalmente, de um grande respeito e valorização do falar nordestino.

Palavras-chave: Crenças. Atitudes. Concepção de língua. Variação linguística.

ABSTRACT

Based on the language conception as interaction, as a living system, functionally operative in society, heterogeneous and variable, this study aims to analyze the language conceptions of high school students, as well as to verify and discuss their beliefs and attitudes towards the linguistic variation arising from these conceptions. In this sense, this study was based on theoretical reflections about the treatment given to the language over the years (ANTUNES, 2003; BAKHTIN, 1986; CAMARA JR, 1999; GERALDI, 1997; TRAVAGLIA, 2002); on the role of sociolinguistics in the understanding of the variational aspect, as well as its implications for language teaching (ALKIMIM, 2005; BORTONI-RICARDO, 2004; CAMACHO, 2005; CESARIO E VOTRE, 2008; LABOV, 2008); besides the beliefs and attitudes regarding linguistic variation (BAGNO, 2007, 2006, 2004, 2002; BARCELOS, 2007, 2006; CALVET, 2002). In order to carry out this research, 17 high school students from a public school in the city of Cubati – PB participated. Since we needed data collection to provide utmost spontaneity and authenticity, we opted for a semi-structured interview, held in December 2017, through a previously prepared script. The results showed a conflict in the students' language conception, being stronger, in their view, of this one as expression of the thought, to the exclusion of its variable character. As consequence of this conception, the students revealed several beliefs. Speaking and writing in a dichotomous perspective proved to be the most central belief, and from this, the most peripheral ones emerged, in which the written language is conceived as homogeneous, organized, beautiful, whereas the spoken language is seen as heterogeneous, chaotic, ugly. This ideological construct developed in the students the negative attitudes of insecurity, overcorrection and prejudice. However, despite presenting a purist view regarding the language, they also recognized it as an instrument of interaction, which is adapted to the most varied sociointeractional contexts. Based on this, we have the central belief in the recognition of linguistic variation and the peripheral ones that perceive the language suitability to the most diverse uses, and its relation with the Northeastern identity. These beliefs allowed the students to show positive attitudes of security and mainly a great respect and appreciation to the Northeastern way of speaking.

Keywords: Beliefs. Attitudes. Language conception. Linguistic variation.

LISTA DE QUADROS

- QUADRO 1: Demonstrativo dos sujeitos da pesquisa..... 14
- QUADRO 2: Dicotomias estritas 32
- QUADRO 3: Representação do contínuo de gêneros orais e escritos.....34
- QUADRO 4: Crenças centrais e periféricas 46
- QUADRO 5: Atitudes positivas e negativas 54

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	9
2. O PERCURSO METODOLÓGICO	12
2.1. Tipo de pesquisa.....	12
2.2. Local e sujeitos da pesquisa.....	13
2.3. Instrumento de coleta de dados.....	15
2.4. Tratamento dos dados.....	16
3. TEORIZANDO SOBRE A LÍNGUA: CRENÇAS E ATITUDES.....	17
3.1. As muitas visões sobre a língua.....	17
3.2. A Sociolinguística e suas contribuições para o estudo da língua.....	19
3.3. Crenças e atitudes linguísticas: implicações para o ensino.....	23
4. CRENÇAS E ATITUDES: A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA ESTABELECENDO CONFLITOS.....	39
4.1. As concepções de língua dos sujeitos analisados.....	39
4.2. Crenças e atitudes reveladas pelas concepções dos informantes.....	44
4.2.1. Crenças centrais e periféricas.....	45
4.2.2. Atitudes positivas e negativas.....	53
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	61
6. REFERÊNCIAS	65
7. ANEXOS	70

1. INTRODUÇÃO

O que é a língua? Um tesouro nacional que deve ser preservado de toda deterioração? Um conjunto específico de palavras que compõem o “bem” falar? A língua é um sistema funcionalmente operante numa sociedade, que está sujeita às inúmeras transformações provenientes das variações no próprio sistema, na sociedade ou nos seus usuários.

No entanto, nem sempre a língua foi observada com esta visão, havendo épocas em que era vista como Expressão do Pensamento, posteriormente como um sistema de signos a ser apreendido pelo falante, logo como um Instrumento de Comunicação, envolvendo um interlocutor e uma mensagem a ser compreendida. Nestas perspectivas, a língua era concebida como sendo um sistema homogêneo, fechado e igual para todos os falantes.

Portanto, a variação linguística não era abordada por estas correntes, nem muito menos se admitia que ela é uma característica viva, natural e inerente a toda língua. Foi a partir da concepção de língua como interação e do advento da Sociolinguística, em 1960, com os estudos de Labov, Gumperz e Dell Hymes, que a variação linguística ganhou papel de destaque nos estudos da língua (ALKIMIM, 2005; CAMACHO, 2005; CEZARIO, VOTRE, 2008; LABOV, 2008).

De acordo com a corrente interacionista, a língua é heterogênea, variável e em constante construção e reconstrução. É também uma atividade social, ou seja, um trabalho coletivo dos falantes cada vez que interagem. Logo, as variedades linguísticas não são tidas como desvios e distorções, mas como os muitos modos de se falar uma língua. Seus estudos buscam perceber as regularidades por trás do aparente caos da comunicação espontânea (BAGNO, 2007).

Grandes foram as contribuições trazidas para o ensino de língua materna após estas mudanças, é certo que as escolas ainda não conseguiram consolidar e conciliar todos estes pressupostos na prática da sala de aula, uma vez que uma mudança de paradigma não é aceita passivamente, nem muito menos ocorre instantaneamente. No entanto, não podemos negar a inserção da variação linguística e de seu elo social nos documentos oficiais (Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN; Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM; Base Nacional Comum Curricular – BNCC). Para esses documentos, é impossível estudar a língua sem relacioná-la com

o meio social, uma vez que “linguagem e sociedade estão ligadas entre si de modo inquestionável” (ALKIMIM, 2005, p. 21).

Neste sentido, quando se fala em variação linguística, remetemos logo às crenças e atitudes acerca do português, estas que incidem diretamente e até prejudicam o ensino de língua materna, uma vez que, por fatores estritamente linguísticos, busca-se arduamente fazer com que a norma padrão permaneça com seu prestígio, impondo-a ao aluno como condição de sucesso, construindo nele uma desvalorizada visão em relação a seu próprio modo de falar e escrever, além de considerá-lo “errado, nocivo, devendo ser esquecido” (CYRANKA, 2014, p. 142).

As crenças referem-se aos pensamentos, construções ideológicas, enfim, a visão sobre um dado aspecto, no nosso caso a variação linguística. E é das crenças que emanam as atitudes, estas por sua vez são as avaliações do falante em relação ao uso que ele próprio e seus interlocutores fazem de sua língua (CALVET, 2002; SANTOS, 1996).

Mediante o que foi exposto, esta pesquisa busca responder aos seguintes questionamentos: **Qual é a concepção de língua de alunos do ensino médio de uma escola pública no município de Cubati -PB? Quais são as crenças e atitudes relativas à variação linguística reveladas por essas concepções?**

A presente proposta de pesquisa tem como **objetivo geral** analisar as concepções de língua de alunos do ensino médio e as crenças e atitudes advindas dessas concepções. No **plano específico**, objetiva-se identificar as concepções de língua de alunos do ensino médio de uma escola pública, da cidade de Cubati -PB; verificar e discutir as crenças e atitudes desses frente à variação linguística a partir dessas concepções.

Neste sentido, é chegada a hora de se reconhecer a variação linguística no contexto educacional, de se tomar uma posição militante frente à exclusão social e aos preconceitos que dia a dia são perpetuados e enraizados na sala de aula por docentes e discentes através da linguagem, “porque não basta analisar e descrever as relações entre língua e sociedade – é preciso também transformá-las” (BAGNO, 2004, p. 10).

Sendo assim, este estudo torna-se relevante à medida que aborda o tema da variação linguística, o qual em pleno século XXI ainda enfrenta resistências e julgamentos. Além disso, através da análise e reflexão das crenças e atitudes dos discentes da escola em questão, em específico, podemos ter uma visão de como o

alunado brasileiro está se relacionando com a sua própria língua, ou seja, perceber se há ou não mudanças de concepção, frente a mais de cinquenta anos de discussões sobre a relação língua e sociedade.

Além do mais, em consonância com Bagno (2004), o qual enfatiza a inserção de práticas que transformem o quadro de aprendizagem da língua, esta pesquisa inicialmente tem caráter descritivo-interpretativista, mas expande horizontes para, em momento vindouro, desenvolver ações de intervenção, no anseio de unir teoria à prática, no que se refere ao tratamento da variação linguística no ambiente escolar.

Mediante o que foi exposto, na busca por atender aos objetivos e questionamentos levantados, organizamos esse estudo em quatro capítulos.

No primeiro, há a introdução com toda a contextualização do estudo, com os objetivos a serem alcançados, assim como a organização geral da monografia.

No segundo capítulo, temos o procedimento metodológico adotado para a pesquisa, com a descrição dos sujeitos e do instrumento de coleta de dados, e de como se deu o tratamento destes dados.

No terceiro, há o referencial teórico do estudo. Primeiramente, mostramos os muitos olhares sobre a língua, destacando-se a visão de língua como expressão do pensamento e como interação. Em seguida, abordamos a Sociolinguística e as suas muitas contribuições para ensino de língua. Por último, apresentamos as principais crenças e atitudes frente à variação linguística.

No quarto capítulo, desenvolvemos a análise e discussão dos dados, as quais destacamos o conflito demonstrado pelos alunos entre as concepções de língua e, conseqüentemente, entre as crenças e atitudes linguísticas.

No capítulo final, temos as considerações finais com possíveis implicações pedagógicas, seguidas das referências bibliográficas e dos anexos utilizados no presente estudo.

2. O PERCURSO METODOLÓGICO

2.1 Tipo de pesquisa

O presente estudo é uma pesquisa descritivo-interpretativista de abordagem quanti-qualitativa. Vale-se, portanto, da modalidade descritiva em razão da necessidade de se observar e relatar uma dada realidade, aliando também a natureza interpretativa, uma vez que não busca apenas a descrição, mas também um processo de análise e interpretação de um fenômeno (OLIVEIRA, M. M., 2010).

O caráter quantitativo é um modo de testar teorias objetivas, examinando variáveis por meio de dados numéricos que são analisados estatisticamente.

Já o caráter qualitativo aborda questões bem particulares e específicas, buscando “compreender como o ser humano se relaciona com as coisas, a natureza e a vida” (TORRONI-REIS, 2017 p. 5). Isso através da análise de realidades que não podem ser quantificáveis, “trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos a uma operacionalização de variáveis” (MINAYO, 2001, p. 21-22).

Unimos o viés qualitativo ao quantitativo, uma vez que priorizar um em razão do outro poderia comprometer o alcance dos objetivos visados. E também por considerarmos que o viés quantitativo, em muitos aspectos da nossa pesquisa, foi decisivo para as interpretações por nós realizadas.

(..) os problemas abordados pelos pesquisadores das ciências sociais e da saúde são complexos, e o uso de abordagens quantitativas ou qualitativas em si é inadequado para lidar com essa complexidade. (...) Por fim, pode-se obter mais insights com a combinação das pesquisas qualitativa e quantitativa do que com cada uma das formas isoladamente. Seu uso combinado proporciona uma maior compreensão dos problemas de pesquisa (CRESWEL, 2010, p. 238).

Logo, a abordagem quantitativa se deve à necessidade de obter dados numéricos acerca das concepções, crenças e atitudes vigorantes em determinado público e descrevê-los. Para além das descrições, valemo-nos da modalidade qualitativa, uma vez que, fizemos uma análise interpretativa do discurso dos sujeitos, extraíndo possíveis significados.

2.2 Local e sujeitos da pesquisa

Os sujeitos desta pesquisa foram 17 discentes que cursam o ensino médio, sendo 5 alunos do 1º ano, 6 alunos do 2º e mais 6 do 3º ano. O nível de ensino escolhido deve-se ao fato de entendermos que, nesta fase, os alunos possuem conceitos de língua mais consolidados, posicionando-se de forma mais ativa sobre o mundo e as coisas.

Vale ressaltar que a proposta de participação na pesquisa foi apresentada aos discentes pelo diretor da escola, evitando assim, escolhas por vínculos com a pesquisadora. Aguardamos os voluntários na biblioteca onde explicamos melhor o propósito e importância da colaboração destes, e onde também realizamos a entrevista (ver anexo). Desta forma, de um total de 80 alunos das três séries, 17 se dispuseram, de forma voluntária, a participar. Buscamos abranger as três séries, visto que queríamos um demonstrativo do ensino médio, e não apenas de uma série específica. Além do mais, delimitamos esta quantidade, posto que, no momento da pesquisa, não foi possível realizar uma análise descritivo-interpretativista de todo o quadro discente por razões que fugiram do nosso controle. O Quadro 01 traz discriminados todos os sujeitos envolvidos na pesquisa:

Quadro 1 – Demonstrativo dos Sujeitos da Pesquisa

SUJEITOS DA PESQUISA	SÉRIE	IDADE	SEXO/ GÊNERO
Informante 1	1 ^o ano	15 anos	Feminino
Informante 2	1 ^o ano	15 anos	Masculino
Informante 3	1 ^o ano	16 anos	Feminino
Informante 4	1 ^o ano	15 anos	Masculino
Informante 5	1 ^o ano	15 anos	Masculino
Informante 6	2 ^o ano	16 anos	Masculino
Informante 7	2 ^o ano	15 anos	Feminino
Informante 8	2 ^o ano	16 anos	Feminino
Informante 9	2 ^o ano	15 anos	Feminino
Informante 10	2 ^o ano	16 anos	Feminino
Informante 11	2 ^o ano	16 anos	Feminino
Informante 12	3 ^o ano	17 anos	Feminino
Informante 13	3 ^o ano	17 anos	Feminino
Informante 14	3 ^o ano	20 anos	Masculino
Informante 15	3 ^o ano	19 anos	Feminino
Informante 16	3 ^o ano	18 anos	Feminino
Informante 17	3 ^o ano	17 anos	Feminino
TOTAL= 17 Informantes		Femininos – 12 Masculinos – 5	
Pesquisadora = P Informante = I			

(LIMA, 2018)

Conhecer algumas informações relativas aos sujeitos da pesquisa é de grande relevância, à medida que compreendemos que agimos sobre e somos moldados pela sociedade, sendo que carregamos diariamente o conjunto de características que

formam nossa identidade, e, por conseguinte, é na sociedade que são formadas e perpetuadas as crenças e atitudes linguísticas.

Como vemos no quadro 1, nomeamos a *pesquisadora*, doravante *P*, e os sujeitos da pesquisa como *informantes* (I), seguido pela numeração de 01 a 17. De modo geral, de acordo com os dados, houve o predomínio do sexo/gênero feminino entre os sujeitos, e em relação ao fator idade, predominou-se a faixa etária de 15 a 20 anos.

Os discentes estudam em uma escola pública, da cidade de Cubati- PB. Esta instituição foi fundada em 1995 e atende aproximadamente 323 alunos de todas as regiões do município, variando entre as classes média-baixa e baixa, distribuídos entre Ensino Médio Integral – 1º a 3º ano; e Ensino de Jovens e Adultos – EJA Ensino Médio (5º e 6º ciclos). Recentemente a escola passou por uma reforma, contando agora com laboratórios de informática e biologia, quadra esportiva, sala de leitura e biblioteca, além de programas de intercâmbio. A escolha dessa escola deveu-se ao fato de a pesquisadora já ter estudado no local, fato este que facilitou o acesso ao ambiente e também aos informantes.

2.3 Instrumentos de coleta de dados

Como esta pesquisa procura analisar as crenças e atitudes de alunos em relação à variação linguística, fez-se necessário que a coleta de dados proporcionasse o máximo de espontaneidade e autenticidade. Para isso, em dezembro de 2017, foram realizadas e gravadas, entrevistas semiestruturadas – orientadas por um roteiro, que segue em anexo - visando criar um ambiente de confiança que permitisse que os discentes se expressassem com liberdade e espontaneidade, permitindo, assim, uma posição mais verídica sobre as questões levantadas.

No que se refere às transcrições das entrevistas, adotou-se a ortografia convencional do Português, mantendo algumas variantes fonológicas presentes nas falas dos informantes. As convenções usadas nas transcrições seguiram o modelo da análise da conversação, de acordo com as orientações de Marcuschi (2000).

2.4 Tratamento dos dados

Os dados obtidos foram submetidos a uma análise descritiva-interpretativista e também quanti-qualitativa, através de categorizações e análise crítica destas, baseadas nas teorias que foram previamente estudadas. Após uma leitura minuciosa das entrevistas, estabelecemos as etapas para a análise e interpretação crítica dos dados.

A primeira delas foi a identificação das concepções de língua dos alunos, para a qual realizamos um levantamento quanti-qualitativo das visões sobre a língua que ficaram mais evidentes nas falas dos entrevistados, dentre as quais se destacaram as concepções de língua enquanto **Expressão do Pensamento** e enquanto **Interação**.

Em seguida, tendo em vista que as concepções de língua fundamentam todas as visões e comportamentos dos falantes em relação aos usos linguísticos, verificamos quais as crenças centrais e as periféricas. Neste sentido, verificamos a recorrência das crenças centrais **Relação Dicotômica entre Fala e Escrita** (e a partir desta, mais quatro periféricas) e **Reconhecimento da Variação Linguística** (a qual originou mais duas crenças periféricas).

Na terceira etapa do tratamento dos dados, estabelecemos quais as atitudes positivas e negativas advindas destas crenças. Para tanto, se revelaram nas falas dos alunos selecionados as atitudes negativas de **Insegurança**, **Hipercorreção** e **Preconceito**, bem como atitudes positivas de **Segurança** e de **Respeito/Valorização do falar nordestino**.

3. TEORIZANDO SOBRE A LÍNGUA: CRENÇAS E ATITUDES

Este capítulo dedica-se ao trajeto teórico deste estudo. Primeiramente, mostramos as concepções construídas ao longo dos anos em torno dos fenômenos linguísticos, partindo da visão de língua como expressão do pensamento até a interacionista. Em seguida, apresentamos os principais pressupostos teóricos da Sociolinguística, bem como a sua relevante contribuição ao ensino de língua. A partir disso, mostramos os muitos olhares que o falante lança sobre seu próprio modo de falar e o do outro, a saber, as crenças e atitudes frente a língua.

Finalmente, refletimos sobre como se dá o ensino da variação linguística em sala de aula, verificando suas falhas e trazendo algumas reflexões sobre ela como fator identitário e constitutivo da língua portuguesa. Vale ressaltar que, ao tratar deste aspecto, não objetivamos observar de perto como se dá este ensino, no entanto, de modo algum poderíamos desconsiderar o fato de que as crenças e atitudes frente à língua são consequência, por vezes, diretamente das práticas pedagógicas vivenciadas pelos alunos no âmbito escolar. Sendo assim, os sujeitos entrevistados fazem parte deste contexto e os seus conceitos de língua são também afetados pelo sistema educacional no qual estão inseridos.

3.1 As muitas visões sobre a língua

Falar sobre a língua é discutir, primeiramente, acerca das concepções construídas ao longo dos anos em torno dos fenômenos linguísticos, e, por conseguinte, do próprio ensino de Português, afinal, todas as práticas pedagógicas realizadas pelo docente em sala de aula são produto destas concepções. Sendo estas conscientes ou não, elas interferem diretamente sobre a postura metodológica do professor, e, conseqüentemente, sobre o que ele e os alunos concebem sobre a língua. No dizer de Antunes (2003, p. 39):

Nada do que se realiza em sala de aula deixa de estar dependente de um conjunto de princípios teóricos, a partir dos quais os fenômenos linguísticos são percebidos e tudo, conseqüentemente, se decide. Desde a definição dos objetivos, passando pela seleção dos objetos de estudo, até a escolha dos procedimentos mais corriqueiros e específicos, em tudo está presente uma determinada concepção de língua, de suas funções, de seus processos de aquisição, de uso e de aprendizagem.

Sendo assim, os processos de ensino-aprendizagem de língua basearam-se em diferentes visões com o passar dos anos, pois “é o ponto de vista que cria o objeto” (SAUSSURE, 1975, p. 15). De uma forma geral, temos que a visão que a entende como EXPRESSÃO DO PENSAMENTO originou-se desde a Antiguidade Clássica com o modelo greco-latino, que por sua vez influenciou a formação das gramáticas de língua portuguesa, como a de Fernão de Oliveira e João de Barros, no século XVI. Nesta abordagem, conforme Travaglia (2002), Camara Jr (1999) e Geraldi (1997), presume-se que há regras a serem seguidas e prescritas para a organização lógica do pensamento e da linguagem, são elas que constituem as normas gramaticais do falar e escrever “bem”, fundamentadas nos usos de escritores clássicos, resultando então no que chamamos de gramática normativa ou tradicional. Admite-se, portanto, nesta concepção, a ideia de que as pessoas que não conseguem se expressar de forma “correta” não pensam.

Posteriormente, a língua passou a ser concebida como INSTRUMENTO DE COMUNICAÇÃO, embasada principalmente nos estudos de Saussure, em seu *Curso de Linguística Geral* (1975), obra que consagra a Linguística como ciência. Nos pressupostos saussurianos, a língua (*langue*) é uma realidade social, à medida que a fala (*parole*) é individual, acidental e não sistemática; a língua é um conjunto de signos e de regras, desassociado de suas condições de realização, e que permite que os indivíduos de uma comunidade que compartilham do mesmo sistema se comuniquem. Nesta dicotomia, a primeira é homogênea, enquanto a segunda escapa a qualquer regra (ANTUNES, 2003; ARAÚJO, RAFAEL e AMORIM, 2013).

Nenhuma destas concepções deram, todavia, relevância à fala, excluindo os fatores externos e sociais da língua de suas análises, desconsiderando a variação/mudança como parte constitutiva de uma sociedade e, conseqüentemente, da língua. Foi através da concepção de LÍNGUA COMO INTERAÇÃO que tais aspectos se tornaram foco de discussão. O principal autor que embasa esta concepção é Bakhtin, para ele:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN, 1986, p.123).

Esta concepção defende a língua enquanto atuação social, “enquanto atividade e interação verbal de dois ou mais interlocutores e, assim, enquanto *sistema-em-função*, vinculado, portanto, às circunstâncias concretas e diversificadas de sua atualização” (ANTUNES, 2003, p. 41). Assim sendo, não aprendemos a língua através de dicionários ou gramáticas, mas nas “enunciações concretas que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam. Aprender a falar significa aprender a construir enunciados (...)” (BAKHTIN, 1986, p. 282).

A partir desta concepção, foi que vimos o surgimento das chamadas correntes da Linguística Moderna, para as quais o estudo da língua passa a ser vinculado ao ato concreto da sua enunciação, considerando, desta forma, a influência dos aspectos extralingüísticos na concretização efetiva dessa língua. Uma das mais influentes correntes de estudo dos dados de fala e da variação/mudança lingüística é a Sociolingüística, que teve seu nascimento a partir dos estudos de Labov (2008). No Brasil, muitos grupos seguiram as contribuições advindas da Sociolingüística, dentre eles: Projeto Mobral Central; Projeto Norma Urbana Culta (NURC); Programa de Estudos sobre o Uso da Língua (PEUL); Variação Lingüística na Região Sul do Brasil (VARSUL); Projeto Variação Lingüística no Estado da Paraíba (VALPB), entre outros.

3.2 A Sociolingüística e suas contribuições para o estudo da língua

Não há como negar a ligação inseparável entre língua e sociedade, visto que a história dos seres humanos organizados em sociedades é mediada por um sistema de comunicação oral, a língua (ALKIMIM, 2005). No entanto, como já citamos, durante muito tempo este aspecto social da língua foi ignorado pelos estudos lingüísticos saussurianos e gerativistas. Somente a partir da década de 60, do séc. XX, que este aspecto passou a ser reconhecido pelas já citadas correntes da lingüística moderna, entre elas a Sociolingüística, que ganhou ênfase a partir de 1960, com os estudos de

Labov, Gumperz e Dell Hymes, os quais pretenderam superar o idealismo homogeneizante da linguística estruturalista (CAMACHO, 2005; LABOV, 2008).

Sendo assim, os estudos da Sociolinguística têm como objeto de análise a língua falada, observada, descrita e analisada em contextos reais de uso, isto é, em situações espontâneas e naturais. Logo, seu ponto de partida é a comunidade linguística, um conjunto de pessoas que interagem verbalmente e que compartilham de diversas normas, mas que sobretudo apresentam uma diversidade de modos de se falar o mesmo discurso. A essas diferentes maneiras de falar, a Sociolinguística nomeia de variedades linguísticas, e o conjunto destas é chamado de repertório verbal (ALKIMIM, 2005; CAMACHO, 2005; CESARIO e VOTRE, 2008).

Diferentemente da concepção de língua como sistema homogêneo, esta corrente defende que a língua é heterogênea, variável, e em constante construção e reconstrução. É também uma atividade social, ou seja, um trabalho coletivo dos falantes que interagem por meio de variedades linguísticas, as quais não são consideradas desvios e distorções, mas como uma qualidade constitutiva e natural do fenômeno linguístico, resultantes de um conjunto de fatores linguísticos e extralinguísticos. Portanto, busca entender quais os principais fatores e contextos que motivam a variação linguística e a importância destes na construção do quadro que se apresenta variável (BAGNO, 2007; BORTONI-RICARDO, 2005).

A língua, então, consegue ser ordenada com regras que trazem uma coerência funcional, e o tempo todo está em mudanças e renovações. Nas palavras de Bagno (2007, p. 40, 43):

A variação não é aleatória, fortuita, caótica –muito pelo contrário, ela é estruturada, organizada, condicionada por diferentes fatores (...). Com isso fica claro que é simplesmente impossível desrespeitar as regras da língua, simplesmente porque é impossível falar sem obedecer a regras linguísticas.

Vale ressaltar que as variações linguísticas são identificadas em todos os níveis da língua: fonético-fonológico; morfológico; semântico; sintático; lexical e estilístico; e podem ser condicionadas por fatores linguísticos e extralinguísticos como origem geográfica, status econômico, grau de escolarização, sexo/gênero, mercado de trabalho, redes sociais, etc.

A partir disso, ressaltamos outra contribuição da sociolinguística, a tipologia da variação linguística, que permite diferenciar e especificar cada um de seus casos. Em

relação a isto, temos: *variação diatópica*, do grego DIA-, que significa “através de”, e de TÓPOS, “lugar”, é aquela que se sobressai na comparação de modos de falar de lugares diferentes; *variação diastrática*, se verifica na comparação entre falares de diferentes classes sociais; *variação diamésica*, é percebida na comparação entre língua falada e língua escrita; *variação diafásica*, também conhecida por variação estilística, é o uso diferenciado e monitorado que cada indivíduo, consciente ou inconscientemente, confere ao seu comportamento verbal conforme a situação de interação; *variação diacrônica*, é verificada na comparação entre diferentes etapas da história de uma língua (BAGNO, 2007).

No entanto, todos estes pressupostos referentes à variedade do fenômeno linguístico apesar de desconstruírem tantos paradigmas e de ajudarem efetivamente na compreensão da língua enquanto atividade coletiva e social, não são aceitos tão passivamente, afinal de contas, falar de língua também é falar de luta de classes/poder e de preconceitos, é por isso que a “passagem do social ao linguístico – e do linguístico ao social – não é feita com tranquilidade” (CESARIO e VOTRE, 2008, p. 28).

É por não se aceitar a variação como característica inerente à língua que ainda existem, em pleno século XXI, variedades prestigiadas e outras estigmatizadas, pois adquirem valores em função do poder e da autoridade que os falantes detêm nas relações econômicas e culturais.

Isto é, em todas as comunidades existem variedades que são consideradas superiores e outras inferiores (...). Constata-se, de modo muito evidente, a existência de *variedades de prestígio* e *variedades não prestigiadas* nas sociedades em geral (...). A variedade padrão é a variedade linguística socialmente mais valorizada, de reconhecido prestígio dentro de uma comunidade cujo uso é, normalmente, requerido em situações de interação determinadas (ALKIMIM, 2005, p. 39-40, grifos do autor).

Independentemente da aceitação ou não dos estudos sociolinguísticos, não podemos negar a relevância de suas contribuições. A primeira delas é o reconhecimento de que a variação linguística está presente em todas as camadas sociais, mesmo nas classes economicamente prestigiadas e com os mais altos níveis de escolaridade. Além do mais, a descrição e explicação dos fenômenos linguísticos, fornecem um aporte para o ensino de língua, à medida que postula que os dialetos das classes desfavorecidas não são inferiores ou corrompidos, criando nos

educadores uma visão menos preconceituosa. Instiga os professores a mostrarem para o discente que o dialeto padrão, tido como superior socialmente, não é melhor nem pior que o dialeto de sua comunidade se considerado os aspectos estruturais e funcionais, mostrando para eles que cada variedade irá se adequar a uma determinada situação comunicativa.

Esta forma de conceber a variação e conseqüentemente a língua, enquanto construção coletiva entre sujeitos inseridos em um contexto discursivo, influenciou de modo imprescindível os documentos oficiais que parametrizam o ensino no Brasil, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM). Como mostram os seguintes fragmentos:

Mas há muitos preconceitos decorrentes do valor social relativo que é atribuído aos diferentes modos de falar: é muito comum se considerarem as variedades linguísticas de menor prestígio como inferiores ou erradas. O problema do preconceito disseminado na sociedade em relação às falas dialetais deve ser enfrentado, na escola, como parte do objetivo educacional mais amplo de educação para o respeito à diferença. Para isso, e também para poder ensinar Língua Portuguesa, a escola precisa livrar-se de alguns mitos (...). Cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral nas diversas situações comunicativas (PCN, 1997, p. 26).

(...) é na interação em diferentes instituições sociais (a família, o grupo de amigos, as comunidades de bairro, as igrejas, a escola, o trabalho, as associações, etc.) que o sujeito aprende as formas de funcionamento da língua e os modos de manifestação da linguagem; ao fazê-lo, vai construindo seus conhecimentos relativos aos usos da língua e da linguagem em diferenças situações. Também nessas instâncias sociais o sujeito constrói um conjunto de representações sobre o que são os sistemas semióticos, o que são as variações de uso da língua e da linguagem, bem como qual seu valor social (OCEM, 2006, p. 24).

Seguindo esta mesma perspectiva do PCN (1997) e da OCEM (2006), a Base Nacional Comum Curricular (2018) também segue o princípio de reconhecimento da língua como interação e da variação linguística como inerente a todas as línguas. Segundo este documento, algumas das atribuições do ensino de línguas é levar o discente a:

compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como respeitando as variedades linguísticas e agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2018, p. 483).

A BNCC (2018) ainda destaca especificamente as atribuições do ensino de língua portuguesa, e neste contexto, o trabalho com variação linguística deve:

Analisar o fenômeno da variação linguística, em seus diferentes níveis (variação fonético-fonológica, lexical, sintática, semântica e estilístico-pragmática) e em suas diferentes dimensões (regional, histórica, social, situacional, ocupacional, etária etc.), de forma a ampliar a compreensão sobre a natureza viva e dinâmica da língua e sobre o fenômeno da constituição de variedades linguísticas de prestígio e estigmatizadas, e a fundamentar o respeito às variedades linguísticas e o combate a preconceitos linguísticos (Brasil, 2018, p. 500).

Como vemos, esta foi uma conquista representativa dos estudos linguísticos, no entanto, o que vemos ainda em nossas salas de aulas é a predominância de um ensino tradicional, focado na língua enquanto produto acabado, impassível de variações ou mudanças.

Partindo deste pressuposto, discutimos na seção seguinte os muitos olhares sobre a variação linguística – as chamadas crenças linguísticas – e a partir delas, os diversos comportamentos que permeiam as interações na sociedade – as chamadas atitudes linguísticas – bem como, o impacto destas no ensino do Português Brasileiro.

3.3 Crenças e atitudes linguísticas: implicações para o ensino

As crenças são as maneiras de ver os fenômenos ao nosso redor, existem desde os primórdios da humanidade, pois desde que o homem começou a pensar, ele passou a acreditar em algo, são “co-construídas em nossas experiências resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais” (BARCELOS, 2006, p.18). As crenças são o alicerce da nossa personalidade, e, por isso, repercutem ao longo da história do sujeito de forma positiva ou negativa. Elas influenciam todas as áreas da vida: relações interpessoais, desempenho profissional, autoestima, relações religiosas, etc.

Portanto, as crenças, de modo geral, são maneiras de perceber o mundo ao seu redor e seus fenômenos, e em nosso caso, são os olhares ou impressões sobre a língua, estes que geram sentimentos, atitudes e comportamentos (BARCELOS,

2006; CALVET, 2002). Logo, a atitude linguística é “o resultado da soma de suas crenças, conhecimentos, afetos e tendências a comportar-se de uma forma determinada diante de uma língua ou de uma situação sociolinguística” (AGUILERA, 2008, p. 113).

Conforme Barcelos (2007), a visão atual das crenças na esfera científica aponta para as seguintes propriedades:

- Dinâmicas: Antes se imaginava que as crenças eram imutáveis e fixas, no entanto, atualmente elas são vistas a partir de seu caráter dinâmico, ou seja, elas podem ser ressignificadas através do tempo, mas, vale ressaltar que não geradas instantaneamente nem são transformadas tão facilmente, visto que o processo de ressignificação encontra muitos obstáculos;
- Emergentes, socialmente construídas e situadas contextualmente: As crenças agregam as perspectivas sociais, são geradas nos contextos de interação e relação com a sociedade, logo, quando interagimos mudamos o meio e somos mudados por ele;
- Experienciais: elas fazem parte das construções e reconstruções de suas experiências dos sujeitos, ou seja, são edificadas pelo seu contexto existencial;
- Mediadas: regulam a aprendizagem e a solução de problemas;
- Paradoxais e contraditórias: apesar das crenças serem compartilhadas construídas socialmente, possuem ao mesmo tempo um caráter peculiar em cada sujeito, uma individualidade e uniformidade;
- Relacionadas à ação de uma maneira indireta e complexa: não é fácil perceber esta relação, pois mesmo as crenças influenciando decisivamente os comportamentos, há casos em que os sujeitos nem sempre agem em conformidade com suas concepções;
- Não tão facilmente distintas do conhecimento: elas estão ligadas ao conhecimento, motivação e estratégias de aprendizagem.

Vale ressaltar que a estrutura das crenças não é tão simples quanto se imagina, pois são ligadas uma a outra intrinsicamente, formando sistemas e teias. Temos, portanto, as crenças centrais, e a partir destas surgem suas diversas ramificações, as denominadas crenças periféricas.

As crenças centrais possuem quatro características: (a) são mais interconectadas com outras e, por esse motivo, se comunicam mais entre si e, dessa forma, trazem mais consequências para outras crenças; (b) estão mais relacionadas com a identidade e com o 'eu' do indivíduo; (c) são compartilhadas com outros; e (d) derivam de nossa experiência direta ("ver para crer"). Já as crenças periféricas podem se referir à crenças sobre gosto (BARCELOS, 2007, p. 117).

Destarte, as crenças centrais são aquelas que estão mais arraigadas ao indivíduo, dado que, estão intimamente ligadas à nossa identidade e à nossa emoção e são construídas por experiências desde a infância, influenciadas pelos mais diversos fatores, como as instruções recebidas pelos pais, a opinião dos professores, pessoas que foram significativas e até mesmo os conteúdos midiáticos, além disso, estão interrelacionadas com outras crenças. Por consequência destas características, as centrais são mais resistentes à mudança, ao passo que as periféricas são arbitrárias e possuem menos conexões, logo, são menos resistentes (BARCELOS, 2007).

Em relação a isso, de acordo com Calvet (2002, p. 69), nós podemos "desenvolver dois tipos de consequência sobre os comportamentos linguísticos: uns se referem ao modo como os falantes encaram sua própria fala, outros se referem às reações dos falantes ao falar dos outros", e estas percepções produzem duas atitudes: "Em um caso, se valorizará sua prática linguística ou se tentará, ao invés, modificá-la para conformá-la a um modelo prestigioso; no outro, as pessoas serão julgadas segundo seu modo de falar" (p. 69).

Antes de tratarmos destes olhares em torno da variação linguística e da Língua Portuguesa ensinada na escola – sujeito a crenças e atitudes as mais variadas – faz-se necessário compreendermos como os falares menos valorizados passaram a fazer parte do ambiente educacional.

Antes de 1960, as escolas brasileiras localizavam-se na zona urbana, tanto o público discente quanto o docente eram oriundos das classes médias e médias altas das cidades, excluindo assim a maioria da população brasileira. A partir desta data, houve um elevado ritmo de urbanização da população, e, com isto, o aumento quantitativo no número de escolas, buscando uma "democratização do ensino":

Amplas camadas sociais que até então tinham ficado excluídas do ensino formal, por estarem fora das zonas urbanas, começaram a exigir que seus filhos e filhas, já nascidos e criados nas cidades, tivessem acesso à escolarização (BAGNO, 2007, p.30).

A pressão social ocasionou a democratização do ensino – idos de 1950/ 1960 –, quer dizer, houve o vertiginoso aumento do número de salas de aula em todo o Brasil, mas não houve nenhum preparo estrutural e humano para receber tamanha demanda, o que provocou uma deterioração das condições trabalhistas: as classes eram superlotadas, os prédios mal construídos e pouco conservados, e o pior de tudo, os materiais didáticos eram insuficientes. Neste período, variedades linguísticas distintas dos usos que os alunos utilizavam antes da democratização chegaram à escola e passaram a conviver juntas.

Portanto, inevitavelmente, as variedades desprestigiadas, diferentes do que a norma-padrão define, passaram a fazer parte do cotidiano da sala de aula, na fala de docentes e discentes. Como então proceder de forma adequada e livre de preconceitos no ensino da língua? Por consequência desta ausência de preparação, ou melhor, de uma busca por uma verdadeira democratização com base na nova realidade, muitas crenças linguísticas referentes à língua portuguesa se eternizaram e outras mais foram construídas.

A partir da crença de que há uma forma prestigiosa de usar a língua, temos como as principais atitudes destacadas por Calvet (2002): a segurança e a insegurança linguísticas, a hipercorreção, as atitudes negativas e positivas e o preconceito. No que se refere à segurança linguística, “os falantes se veem como quem utiliza a forma a que aspiram e que para eles têm conotações favoráveis em comparação à forma que realmente usam” (p. 71).

Ou seja, eles se sentem confiantes ao utilizar seu idioma. Em contrapartida, aqueles que se sentem inseguros tendem a acreditar que seu modo de usar a língua não tem valor e passam a buscar usar a variedade prestigiada pela sociedade. Neste sentido, Calvet destaca os estudos de Labov, o qual desenvolveu pesquisas na comunidade nova-iorquina, e verificamos o quanto os resultados apresentados por ele se assemelham com a realidade do português brasileiro. O referido linguista norte-americano destaca:

as flutuações estilísticas, a hipersensibilidade a traços estigmatizados que alguns empregam, a percepção errônea do próprio discurso, todos esses fenômenos são sinal de uma profunda insegurança linguística (...). A maior parte deles se esforçam por modificar seu modo de falar, e recebem como um verdadeiro elogio alguém lhes dizer que conseguiram modificá-lo (LABOV, 1976, p. 200-201 *apud* CALVET, 2002, p. 73).

Crer que existe esse modo prestigioso de falar leva o falante a uma outra atitude chamada de hipercorreção. Sobre isso, Calvet (2002, p. 79) aponta: “por considerar o próprio modo de falar como pouco prestigioso que a pessoa tenta imitar de modo exagerado as formas prestigiosas”. Ao realizar a hipercorreção, aqueles que dominam a forma ‘legítima’ tendem a julgar de modo desvalorizador os que tentam imitar a pronúncia valorizada.

Quanto às atitudes positivas, são os comportamentos de aceitação de determinada variedade linguística, influenciando diretamente no modo como os falantes percebem o discurso dos outros. Vale ressaltar que as atitudes positivas são menos evidentes do que as negativas; no geral, quando ocorrem, as afirmações positivas são do tipo “é uma variedade típica do país”, “todas as pronúncias são aceitáveis”. Portanto, há um reconhecimento de variação enquanto processo natural da língua e como parte constitutiva da identidade nacional.

O mesmo autor ainda aponta algumas atitudes negativas frente à variação linguística que são frutos do preconceito contra o falar do outro. Para alguns, as variedades são: regionalismos; típica das zonas rurais; pronúncias características de um nível social pouco elevado; pronúncias vulgares e feias; uma deficiência anatômica. Os comportamentos citados convergem na ideia de que a diferença linguística é um mal a ser erradicado.

Neste sentido, Alkimim (2005, p. 42-43) afirma:

Pensar que a diferença linguística é um mal a ser erradicado justifica a prática da exclusão e do bloqueio ao acesso a bens sociais. Trata-se de sempre impor a cultura do grupo de detentores do poder (ou a eles ligados) aos outros grupos.

O preconceito, uma das atitudes mais nocivas para a língua, refere-se aos juízos de valor direcionados à língua, e, por conseguinte, ao falante, criando assim diversos estereótipos: “Esses estereótipos não se referem a línguas diferentes

apenas, mas também às variantes geográficas das línguas, frequentemente classificadas pelo senso comum ao longo de uma escala de valores” (p. 67).

Outros estereótipos referem-se ao “bem falar”. Ouvimos dizer em todos os países que há um lugar onde a língua nacional é pura (...), que existem sotaques desagradáveis e outros harmoniosos. Por trás destes estereótipos se perfila a noção de *bon usage* (“uso certo”), a ideia segundo a qual há modos de falar a língua e outros que, em comparação, são condenáveis (CALVET, 2002, p. 68, grifos do autor).

Corroborando com Calvet, para Bagno (2006), às crenças equivalem às afirmações/mitos que revelam a imagem que o falante tem de si mesmo e da língua falada no seu país ou na sua comunidade, e estes, por sua vez, geram a atitude do preconceito. Nesta perspectiva, Bagno (2006), em seu livro *Preconceitos Linguísticos: O que é, como se faz*, trata mais especificamente a respeito da questão do preconceito frente aos usos linguísticos da língua portuguesa, apontando para isso oito mitos que são alimentados diariamente na mídia, nas revistas, nos jornais, nos livros didáticos e nas gramáticas normativas e que geram fortes preconceitos frente à língua.

O primeiro deles é: *“A língua portuguesa falada no Brasil apresenta uma unidade surpreendente”*. De acordo com esta visão, difunde-se a ideia de monolinguismo e de homogeneidade linguística do país. Sim, no Brasil o português é a língua falada pela imensa maioria da população, no entanto, não é um bloco acabado e homogêneo, mas um sistema vivo e dinâmico, que apresenta um alto grau de variabilidade e diversidade, devido a sua grande extensão territorial e a sua desigual distribuição de renda. De posse desta percepção homogênea da língua, as instituições escolares acabam por considerar apenas uma variedade linguística: a norma-padrão. Bagno (2006, p. 15) explica como este mito é o mais sério e prejudicial de todos, pois:

ao não reconhecer a verdadeira diversidade do português falado no Brasil, a escola tenta impor sua norma linguística como se ele fosse, de fato, a língua comum a todos os 160 milhões de brasileiros, independentemente de sua idade, de sua origem geográfica, de sua situação socioeconômica, de seu grau de escolarização etc.

Por consequência deste não reconhecimento das variedades do alunado e da imposição de uma norma-padrão distante de suas realidades linguísticas, surge o segundo mito: *“Brasileiro não sabe português/Só em Portugal se fala bem português”*. Este pensamento reflete uma ideologia de inferioridade, em que os brasileiros, por terem sido colônia de Portugal, não (re)conhecem seu próprio idioma, dado que os usos linguísticos brasileiros não são iguais aos da antiga metrópole – tida como única detentora do bom uso da Língua Portuguesa – , “não é difícil encontrar intelectuais que lamentem a ‘corrupção’ do ‘português’ falado no Brasil. No entanto, em termos linguísticos há tempos que a língua falada no nosso país (*Português Brasileiro*) se diferencia do português de Portugal, construindo uma gramática própria, ou seja,

regras de funcionamento particulares. Ainda assim, nenhuma é mais correta ou superior a outra:

O brasileiro sabe *seu* português, o português do *Brasil*, que é a língua materna de todos os que nascem e vivem aqui, enquanto os portugueses sabem o português *deles*. Nenhum dos dois é mais correto ou mais errado, mais feio ou mais bonito: são apenas *diferentes* um do outro e atendem às necessidades linguísticas das comunidades que os usa, necessidades que também são... diferentes! (BAGNO, 2006, p. 32, grifos do autor).

Todo falante nativo de uma língua conhece intuitivamente as suas regras de funcionamento. No entanto, devido a esta tradição de se ensinar e priorizar somente uma variedade é que se desenvolveu uma terceira crença, a de que o “*Português é muito difícil*”. O português não é complexo, algo distante de seus usuários, o problema é que passamos anos na escola na tentativa de decorar conceitos e fixar regras que não significam nada para nós, baseados em usos irrealis e abstratos, ou seja, usos que não satisfazem à língua que verdadeiramente falamos e escrevemos. Se durante o percurso estudantil fossem ensinados ao alunado aquilo que realmente é importante e próximo a sua realidade, se desenvolveria a sua capacidade de expressão e comunicação, além de sua confiança e prazer para com a seu próprio idioma.

Como vimos, o preconceito linguístico fundamenta-se na crença de que só existe uma língua portuguesa glamorosa, correta, bonita, e que seria a língua ensinada nas escolas, presente nas muitas gramáticas e dicionários. E, é por considerar que os sujeitos que falam bem são apenas aqueles que seguem a norma padrão que se fundamenta o quarto mito/crença: “*As pessoas sem instrução falam errado*”. Por pertencerem à classe social marginalizada, estas pessoas estão sujeitas aos mais grotescos estigmas,

e por isso a língua que elas falam sofre o mesmo preconceito que pesa sobre elas mesmas, ou seja, sua língua é considerada ‘feia’, ‘pobre’, ‘carente’, quando na verdade é apenas diferente da língua ensinada na escola” (BAGNO, 2006, p.42)

Avançando um pouco nos mitos discutidos pelo autor, temos o quinto deles, o de que “*o lugar onde melhor se fala português no Brasil é no Maranhão*”. Esta afirmação é difundida em razão de neste estado ainda permanecerem alguns usos semelhantes à língua falada em Portugal, passando a ser visto como o lugar nacional onde os usos linguísticos são puros e corretos. Porém, faz-se necessário respeitarmos

todas as variedades da língua, pois elas exercem seu papel particular nas situações comunicativas, e, são parte essencial da nossa identidade cultural.

O sexto mito diz: “*O certo é falar assim porque se escreve assim*”. Este mito supervaloriza a língua escrita e despreza a língua falada, bem como desconsidera o fato de que primeira surgiu bem depois do que a segunda:

Afinal, a língua falada é a língua tal como foi aprendida pelo falante em seu contato com a família e com a comunidade, logo nos primeiros anos de vida. É um instrumento de sobrevivência. (...) A língua escrita, por seu lado, é totalmente artificial, exige treinamento, memorização, exercício e obedece a regras fixas, de tendência conservadora, além de ser uma representação não exaustiva da língua falada (BAGNO, 2006, p. 54-55).

Desta forma, faz-se necessário o ensino de escrita de acordo com a ortografia oficial, mas não se pode querer que a fala também siga à risca as mesmas normas, tornando-a artificial, pois as variedades linguísticas são resultado de um processo natural da língua.

No mito número sete se entende que “*é preciso saber gramática para falar e escrever bem*”, contudo, “quando justificamos o ensino de gramática dizendo que é para que os alunos venham a escrever (ou ler, ou falar) melhor, estamos prometendo uma mercadoria que não podemos entregar” (PERINI, 1997, p. 50). A gramática tradicional tem por objetivo descrever e fixar como regras a serem seguidas as manifestações linguísticas dos escritores consagrados, passando a ser usada como instrumento de poder, como se o português fosse subordinado à gramática, quando na verdade é o oposto, a gramática é decorrência da língua (BAGNO, 2006).

Já o último mito discute a visão de que o domínio da norma culta é que tem que ser ensinada na escola, pois ela é instrumento de ascensão social. Não obstante, se o domínio da norma culta fosse realmente um instrumento de ascensão na sociedade, os professores de português receberiam os melhores salários e estariam entre as classes mais favorecidas. “É preciso garantir, sim, a todos os brasileiros o reconhecimento da variação linguística (...), mas também o acesso à educação em seu sentido mais amplo” (BAGNO, 2006, p. 70), isto é, à dignidade, à moradia, à saúde e aos bens culturais.

Logo, o que está em jogo, desta forma, não é o português, é a transformação das desigualdades sociais no Brasil. Todos estes mitos destacados geram atitudes preconceituosas em relação à variação linguística que permeiam diariamente nos

diversos espaços sociais, entre eles na escola, lugar que à priori deveria ser um espaço para o combate a estes preconceitos.

Mediante todos os aspectos evidenciados tanto por Calvet (2002), quanto por Bagno (2006), alguns questionamentos nos impulsionam na busca de respostas e significações: Como a variação linguística é abordada em sala de aula? Quais são as principais crenças e atitudes veiculadas neste espaço?

A natureza discriminatória que a linguagem pode assumir em função da variação linguística e dos mecanismos de estigmatização, leva-nos, professores e pesquisadores, a refletir sobre a questão que mais nos afeta: em que grau o processo de ensino da língua materna contribui para o agravamento ou a simples manutenção das situações de exclusão, como a que expressamos anteriormente, a que está sujeita a população socialmente marginalizada? (CAMACHO, 2005, p. 67).

Quanto a isso, a medida em que o espaço educacional prioriza e define a norma-padrão como único objeto de estudo/ensino, veicula-se a ideia de que, qualquer uso que foge dos limites da gramática tradicional (onde encontram-se as regras e normas consideradas corretas), é errado e digno de ser condenado e erradicado, crença que faz com que milhares de alunos, falantes do português, construam uma baixa autoestima linguística, e, por consequência, tenham atitudes negativas de insegurança e preconceito em relação ao seu modo de falar, como também do próximo. Sendo assim, não há como mensurar o quanto o ensino inadequado da língua tem influenciado e prejudicado o desenvolvimento dos discentes em sua relação com a língua.

Em relação a este ensino inadequado do português, compreendemos que é justamente por intermédio destas crenças e atitudes acerca da língua que ao longo dos anos construiu-se um ensino de português desvinculado de seus usos. Um dos problemas principais deste ensino é a insistência na relação entre língua falada e língua escrita numa visão dicotômica, deixando de lado o fato de que todo texto, seja ele oral ou escrito, ganha uma funcionalidade dentro do espaço interacional, uma vez que a linguagem não é apenas verbalização, mas uma atividade social.

Esta dicotomia surgiu há muitos anos e permanece enraizada até os dias de hoje. Neste caso, a língua escrita, sobretudo a literária, é considerada superior à fala, logo, esta última não pode e nem merece ser objeto de estudo. Vejamos alguns aspectos desta visão dicotômica fala x escrita, com base em Marcuschi (2004, p. 27).

Quadro 2 – Dicotomias estritas

fala	versus	escrita
contextualizada		descontextualizada
dependente		autônoma
implícita		explícita
redundante		condensada
não-planejada		planejada
imprecisa		precisa
não-normatizada		normatizada
fragmentária		completa

Como podemos ver no Quadro 2, as distinções entre fala e escrita eram vistas através de uma perspectiva imanentista, pois apresentam dicotomias estanques e totalmente fora dos usos reais da língua. A língua falada é tida, portanto, como o lugar do caos e do erro, já que nesta perspectiva é considerada não-planejada e fragmentária, ao passo que a escrita é vista como o lugar da complexidade, do bom uso da língua, uma vez que é condensada, planejada, precisa, normatizada e completa.

Mediante tais extremos, reafirmamos que por muito tempo adotou-se esta oposição entre fala e escrita, atribuindo valores intrínsecos à escrita numa espécie de supremacia desta modalidade de uso da língua, mas a partir dos anos 80 operou-se uma mudança neste paradigma. Neste sentido, alguns autores têm se dedicado a esmiuçar esta relação, destacando as distinções e muito mais as semelhanças entre o texto escrito e o texto falado, a exemplo de Marcuschi (2004) que defende:

São os *usos* que fundam a língua e não o contrário, defende-se a tese de que falar ou escrever bem não é ser capaz de adequar-se às regras da língua, mas é usar adequadamente a língua para produzir um efeito de sentido pretendido numa dada situação (p. 9).

Nesta perspectiva sociointeracionista da linguagem, percebe-se o quanto, "em certos casos, as proximidades entre fala e escrita são tão estreitas que parece haver uma mescla, quase uma fusão de ambas, numa sobreposição bastante grande tanto

nas estratégias textuais quanto nos contextos de realização" (MARCUSCHI, 2004, p. 9).

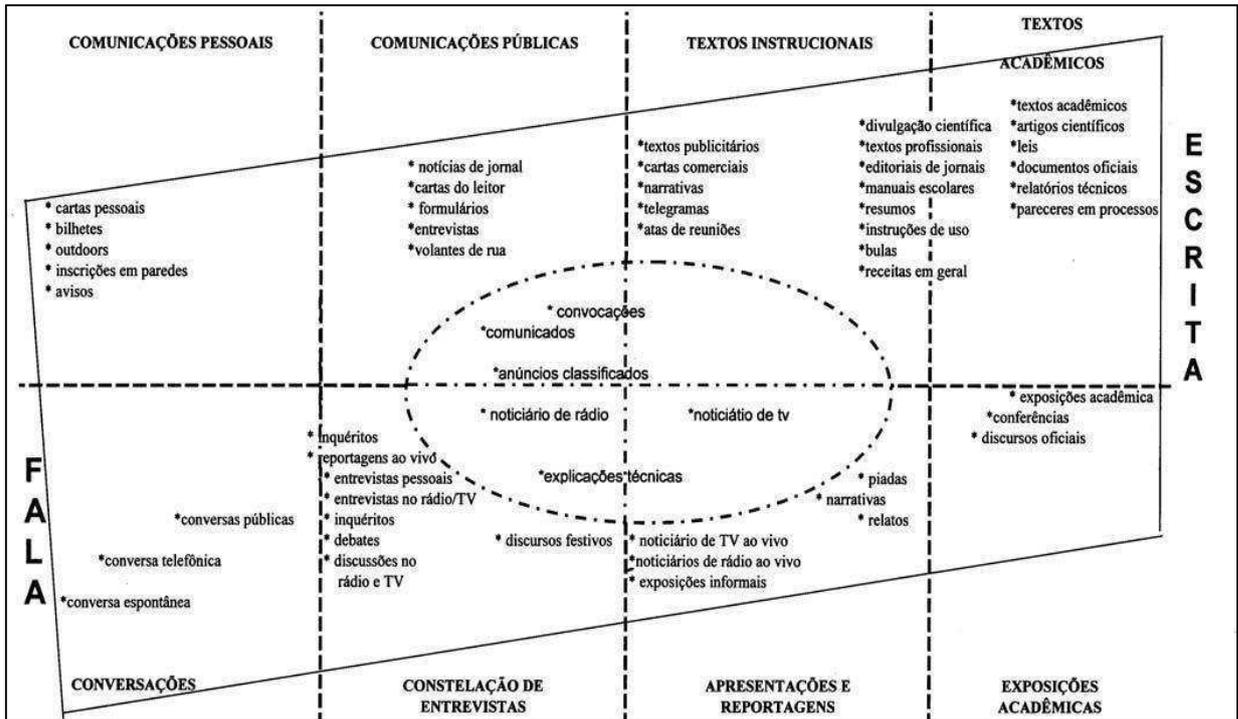
Para o mesmo autor, a oralidade e o letramento são práticas sociais, e a fala e a escrita são modalidades de uso da língua. Logo, a oralidade é concebida como uma prática social de interação para fins comunicativos, "se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal à mais formal nos mais variados contextos de uso" (MARCUSCHI, 2004, p. 25). A fala, portanto, é uma modalidade oral de uso da língua, produzida somente por intermédio do aparato físico humano, localiza-se no plano da oralidade quando situada em um contexto interacional/discursivo. Tem por aspectos intrínsecos a sistematização e articulação de sons, além dos aspectos prosódicos e da gestualidade.

Diferentemente da tradição linguística que associa o indivíduo letrado àquele que domina os usos formais escritos, na visão interacional, letrado é todo aquele que participa significativamente dos eventos de letramento, podendo este ser um doutor ou um analfabeto.

O letramento, por sua vez, envolve as mais diversas práticas de escrita (nas suas mais variadas formas) na sociedade e pode ir desde uma apropriação mínima da escrita, tal como o indivíduo que é analfabeto, mas letrado na medida em que identifica o valor do dinheiro, identifica o ônibus que deve tomar, consegue fazer cálculos complexos, sabe distinguir as mercadorias pelas marcas etc., mas não escreve cartas nem lê jornal regularmente, até uma apropriação profunda, como no caso do indivíduo que desenvolve tratados de Filosofia e Matemática ou escreve romances (MARCUSCHI, 2004, p. 25).

Por fim, a modalidade escrita situa-se no plano do letramento, e, também se constitui como um modo de produção textual-discursiva funcionalmente operante na sociedade. Dentre muitos aspectos, a modalidade escrita distingue-se da modalidade falada pelo fato de que a segunda necessita apenas do aparato físico humano, ao passo que a primeira se caracteriza por sua constituição gráfica, necessitando sempre de um suporte (MARCUSCHI, 2004).

Estabelecido estas distinções, concluímos que oralidade e escrita são vistas a partir de uma relação de *continuum*, como vemos no quadro abaixo, baseado em Marcuschi (2004, p. 41):



Conforme o Quadro 3, a partir do contínuo de gêneros orais e escritos, "passou-se a entender que as modalidades são utilizadas conforme situações sociais de referência, que geram certas proximidades entre os textos (ARAÚJO, RAFAEL, AMORIM, 2013, p. 39). A perspectiva variacionista não faz distinções entre fala e escrita, contudo entende que em ambas as modalidades há variações e usos que vão desde os informais aos formais, com a visão sociointeracionista acrescenta-se a ideia da língua como processo interativo e dinâmico. Uma característica relevante destes estudos é que se rompeu o paradigma da fala enquanto lugar do caos, tendo em vista que ela também possui toda uma sistematização de regras nas suas mais diversas realizações.

Mediante o que foi dito, cabe à escola não o papel de ensinar a falar, mas "mostrar aos alunos a grande variedade de usos da fala, dando-lhes a consciência de que a língua não é homogênea, monolítica, trabalhando com eles os diferentes níveis (do mais coloquial ao mais formal) nas duas modalidades – escrita e falada (FAVERO, ANDRADE, AQUINO, 2002, p.12).

Quando olhamos sensivelmente para as salas de aula, verificamos muitos outros problemas no ensino de língua portuguesa e na concepção de variação linguística, além da permanência da dicotomia fala-escrita. E, quando a nossa visão

se amplia, conseguimos enxergar que as questões de língua estão totalmente relacionadas a ideologias e poder, desta forma, o quadro se torna ainda mais complexo. À vista disso, Bagno (2004, p. 8) reflete e indaga sobre tais aspectos:

Como possibilitar a esses brasileiros o acesso à cultura letrada e, com isso, a chance de lutar pela cidadania com os mesmos instrumentos disponíveis para os falantes já pertencentes às camadas sociais privilegiadas? Como fazer para que a escola – fonte primordial do letramento na sociedade – deixe de ser uma agência reprodutora de agudas desigualdades sociais e dos perversos preconceitos que elas suscitam? Como levar os professores, sobretudo do ensino fundamental, e mais ainda, das séries iniciais, a deixar de acreditar em algo que não existe (o ‘erro de português’) para, no lugar desta superstição infundada, passar a observar os fenômenos de variação e mudança linguística de modo mais convincente e cientificamente embasado?”

É com esta mesma preocupação e anseio de uma verdadeira mudança pedagógica que Cyranka (2015, p. 31) questiona:

É possível fazer ouvir a voz que já foi calada pela escola? Será possível ainda reconstruir a autoestima destruída pela força do poder do professor que, sem avaliar a dimensão e o alcance da sua voz, vai semeando descrença enquanto vai ensinando?

Tais questionamentos são respondidos quanto olhamos para a língua pelo viés sociolinguístico, pois através dele podemos ter fundamentos teóricos sólidos para desenvolver uma prática pedagógica baseada na dimensão interacional da linguagem, compreendendo seus aspectos sociais e variacionais, a chamada *pedagogia da variação linguística*.

De acordo com Camacho (2005), existem dois modos de olhar para a variação linguística, e a escola pode basear-se em um ou outro modelo. O primeiro é o *modelo da deficiência verbal* que “considera diferenças verbais como desvios da norma culta, que, como vimos, está mais próximas às classes privilegiadas” (p.69). Já o *modelo da diferença verbal* entende que “a variedade dos grupos socialmente marginalizados é um sistema linguístico nem deficiente, nem inerentemente inferior a outras variedades” (p.69), e enfatiza que as escolas ainda adotam tradicionalmente o modelo da deficiência.

Em consonância com Camacho, Bortoni-Ricardo (2004) também aponta um caminho para este modelo pedagógico, e, especificamente para o docente, a autora explica como lidar com a variação linguística na sala de aula. Vale ressaltar que o trabalho desenvolvido por ela é de grande importância para os estudos

sociolinguísticos no Brasil, visto que apresenta de uma forma muito prática e clara atividades e procedimentos para incorporar verdadeiramente a variação linguística na escola.

Em suma, Bortoni-Ricard (2004) cita duas atitudes indispensáveis: a *identificação* e a *conscientização*. A identificação refere-se à capacidade que o professor tem de perceber na sua aula as regras não-padrões realizadas pelo aluno, que, muitas vezes, passam despercebidas e invisíveis pelo seu olhar, principalmente aqueles com antecedentes rurais, pois têm os mesmos usos no seu repertório e não os percebe na linguagem do aluno.

Quanto à conscientização, à medida que o aluno fala determinada variedade não-padrão, o docente deve mostrá-lo a existência também da variedade padrão. Tal ação não deve ser baseada numa postura normativa e corretiva, mas numa postura reflexiva, distinguindo junto ao discente as situações formais e informais em que ele pode usar uma ou outra variedade. Portanto, é necessário “o devido respeito às características culturais e psicológicas do aluno. A escolher entre uma não-intervenção e a intervenção desrespeitosa, ficamos, é claro, com a primeira alternativa” (p. 42).

Concluimos que os dois modelos pedagógicos da variação linguística concordam que o ensino de língua deve ser pautado numa prática reflexiva-discursiva diária, pois não basta aprender a nomenclatura gramatical, fortemente defendida pelo sistema educacional, uma vez que, dominar a metalinguagem não implica o domínio de uma competência comunicativa (BAGNO, 2002; OLIVEIRA, 2010).

É preciso, portanto, que o docente desenvolva estratégias pedagógicas que proporcionem ao estudante um ambiente de crítica, reflexão e pesquisa, assim como afirma Bagno (2002, p. 32): “para que o espaço da sala de aula deixe de ser o local para o estudo exclusivo das variedades de maior prestígio social e se transforme num laboratório vivo de pesquisa do idioma em sua multiplicidade de formas e usos”. Logo, o papel do professor é, conhecendo as variedades linguísticas dos seus discentes, conscientizá-los das diferentes situações de interação social, ampliando assim sua competência comunicativa (CYRANKA, 2015; OLIVEIRA, 2010).

Desta forma, compreendemos que a reflexão é um ponto-chave para que ocorra uma mudança de crenças e atitudes, pelo menos no âmbito escolar. Essa mudança é complexa e difícil, contudo é possível. Esta transformação na verdade é necessária, pois ao passo que se prioriza apenas a variedade padrão e não se abre

espaço para ouvir os alunos, para que discutam sobre a própria língua, estes tornam-se apenas espectadores passivos e conformados, logo, a voz de milhares de alunos é calada a cada dia (ALMEIDA, 2004).

Por vezes, a escola pensa a educação apenas como problema pedagógico e esquece do seu viés social, “sem fazer a crítica verdadeira, histórica, do saber que coloca aos alunos, a escola considera todo e qualquer conteúdo válido, muitas vezes baseado em preconceitos, ignorâncias, verdades incontestáveis, dogmáticas” (ALMEIDA, 2004, p.16), que conseqüentemente, formará crianças e jovens que “passarão alguns anos na escola sem saber que poderão acertar o sujeito da oração mas nunca serão o sujeito das suas próprias histórias” (ALMEIDA, 2004, p. 16). A menos que se coloque em prática o que vem sendo discutido desde a década de 60 nas academias sobre a variação linguística no ensino de língua, é claro que acompanhada de todo melhoramento no aparato físico e ideológico da educação brasileira, para que esta discussão surta os efeitos possíveis.

O capítulo seguinte mostra, através dos dados coletados, que a transição entre um paradigma e outro não é simples e nem pacífica, posto que nas falas de cada sujeito percebemos o conflito que há entre o ensino abstrato da língua, pautado em dicotomias e classificações, e a visão interacionista, fundamentada nos usos linguísticos variados, nos usos reais do português. Tais conflitos movem atitudes diversas, desde preconceitos com o próprio modo de falar e com o do outro, até o reconhecimento da variação como característica constitutiva da língua e da identidade do povo brasileiro.

4. CRENÇAS E ATITUDES: A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA ESTABELECENDO CONFLITOS

Este capítulo apresenta as concepções de língua dos discentes envolvidos na pesquisa e discute, a partir delas, as crenças e atitudes demonstradas por eles em relação à variação linguística.

4.1 As concepções de língua dos sujeitos analisados

Como já mencionamos, todos os nossos comportamentos e avaliações frente à variação da língua são fortemente alicerçadas e diretamente ligadas às nossas concepções. Sendo assim, implícita ou explicitamente, os falantes – sejam eles pertencentes às classes mais prestigiadas ou às menos favorecidas – agem sobre seus usos linguísticos e sobre os usos linguísticos de sua comunidade, avaliando, julgando, refletindo, difundindo atitudes de preconceito ou de aceitação e valorização desse uso.

Destacamos o quanto a *escola* se apresenta como formadora e protagonista destas concepções, no entanto, este termo não se restringe apenas à própria instituição e às pessoas que a integram – alunos, professores, diretores e coordenadores – mas também aos sujeitos que indiretamente estão ligados a ela e que também influenciam na construção destas concepções: os gramáticos, os escritores que a escola oferece como modelos de bem escrever, autoridades de ensino (SANTOS, 1996). E todos estes sujeitos encontram-se imbricados e subordinados a um tradicional sistema de ensino edificado, na maioria das vezes, numa visão de “língua homogênea, unificadora, pura, sem nenhuma influência externa” (PATRIOTA, 2009, p. 13).

Diante disso, podemos afirmar que o aluno, peça principal do sistema educacional, constrói suas concepções de língua a partir de suas experiências no decorrer da vida, e, neste sentido, os sujeitos citados que compõem a *escola* influenciam diretamente e decisivamente nesta construção, pois tudo aquilo que se faz na *escola*, dos acontecimentos mais simples aos mais complexos, causam um

impacto sobre o discente, positiva ou negativamente. E com sua forma de se relacionar com a língua não se faz diferente. Como percebemos nas falas analisadas.

Como vimos anteriormente, há três formas principais de se conceber a língua: como expressão do pensamento, como instrumento de comunicação e como interação. A partir dos dados coletados, verificamos a recorrência de duas destas concepções de língua na fala dos alunos por nós analisados. A primeira delas, e a mais predominante, é a concepção de língua enquanto **Expressão do Pensamento**. Por ser baseada nos usos de escritores clássicos consagrados, presume-se que há regras a serem seguidas e prescritas para a organização lógica do pensamento e da linguagem, portanto admite-se que há um código que deve ser correto, homogêneo, formal, erudito, elaborado, aperfeiçoado e belo, este deve ser guardado de qualquer deterioração. Como exemplificam as falas que seguem:

EXEMPLO 1:

P: A linguagem dos livros é sempre melhor e mais bonita do que o seu modo de falar? Por quê?

I3: Com certeza... eu acho que tem a organização melhô e... num tem erro (I3, 1º ano, 2017).

EXEMPLO 2:

P: A linguagem dos livros é sempre melhor e mais bonita do que o seu modo de falar? Por quê?

I10: Sim... porque eles usa a norma culta né? Porque nos livro eles usa a norma culta... já a gente num usa a norma culta pra falá com alguém... a pessoa fala de todo jeito... agora nos livro eles explica bem explicado (I10, 2º ano, 2017).

EXEMPLO 3:

P: Você considera que a língua escrita é mais correta que a falada? Por quê?

I14: Acho que a escrita é mais bem feita do que a falada porque a falada você vai... vai falá de todo jeito e a escrita não...você tem que escrevê direitim lá.

P: A linguagem dos livros é sempre melhor e mais bonita do que o seu modo de falar? Por quê?

I14: Claro... porque ali tá pessoas bastante inteligente que criou ele (I14, 3º ano, 2017) .

Como vemos no exemplo 1, decorrente da visão tradicional de língua enquanto expressão do pensamento temos a perspectiva de supremacia da escrita, a qual neste exemplo é acentuada pelo uso da expressão *com certeza*, enfatizando a imagem de beleza e perfeição desta modalidade. Neste sentido, a língua escrita é

organizada e sem espaços para os “erros”, a linguagem dos livros estaria isenta integralmente dos “desvios” da língua padrão, isto é, da variação linguística. Em relação a este paradigma da autonomia da língua escrita, Marcuschi (2004, p. 16-17) defende:

Não por virtudes que lhes sejam tão imanentes, mas pela forma como se impôs e a violência com que penetrou nas sociedades modernas e impregnou as culturas de um modo geral. Por isso, friso que *ela se tornou* indispensável, ou seja, sua prática e avaliação social a elevaram a um *status* mais alto, chegando a simbolizar educação, desenvolvimento e poder. (...) os usos da escrita, no entanto, quando arraigados numa dada sociedade, impõem-se com uma violência inusitada e adquirem valor social até superior à oralidade.

Em complemento a este aspecto, o exemplo 2 nos mostra como a língua é concebida, especialmente a modalidade escrita, como sistema totalmente homogêneo – ... *nos livro eles usa a norma culta. Já a gente num usa a norma culta pra falá com alguém, a pessoa fala de todo jeito, agora nos livro eles explica bem explicado...* – logo, ele é fechado e igual para todos, é bonito e prestigiado, pois segue a *norma culta*. A expressão *norma culta* aqui remete à tradicional compreensão e escolha de um modelo considerado como único correto e socialmente valorizado, este modelo coincide justamente com os usos das classes mais favorecidas.

Identificamos este *status* de desenvolvimento, poder e educação facultado à língua no exemplo 3, quando o informante é indagado se a linguagem dos livros é sempre melhor e mais bonita : *Claro, porque ali tá pessoas bastante inteligente que criou ele*. Sendo assim, o domínio da língua implica uma qualidade daquele que é inteligente, que usa a norma culta e não emprega usos que fogem do que é glamuroso – *porque a falada você vai... vai falá de todo jeito e a escrita não, você tem que ercrevê direitim lá*. Tal construção corrobora com a ideia difundida desde a antiguidade clássica: as pessoas que não conseguem se expressar não pensam, ou neste caso, não são sábias.

Tem-se, portanto, de forma majoritária e intensa entre os informantes analisados uma concepção de língua como expressão do pensamento, como um padrão a ser seguido e valorizado, já que é sinônimo de beleza e inteligência, deve ser protegido contra toda destruição/ modificação. Cerca de 82% dos informantes revelam de maneira explícita esta visão de língua em suas falas.

Em contrapartida, não podemos fechar os olhos para a também presente **Concepção de Língua enquanto Interação** na fala dos alunos, mesmo que, muitas vezes, ela esteja ofuscada pelos conceitos tradicionais que estão tão arraigados aos costumes e valores da sociedade. Os sujeitos da pesquisa são fortemente influenciados pela primeira visão de língua, contudo, em alguns momentos de seus discursos deixam transparecer os efeitos de mais de cinquenta anos de estudos, discussões e militância frente aos problemas educacionais – em específico à educação linguística das minorias socioeconômicas – nos referimos às pesquisas da corrente Sociolinguística.

Esta corrente “rejeita e sempre rejeitou a ideia de erros no repertório dos falantes nativos de uma língua” (BORTONI-RICARDO; OLIVEIRA, 2013, p. 48). Logo, livre da dicotomia certo – errado, tudo aquilo que é definido pela sociedade como erro, na “visão da sociolinguística é tido como inadequação, ou seja, um evento ou um ato de fala que não atende às expectativas do ouvinte em função dos papéis sociais de um e de outro” (BORTONI-RICARDO; OLIVEIRA, 2013, p. 48). Portanto, é característico desta concepção o abandono desta dicotomia, admite-se, neste caso, a noção de (in) adequação ao contexto comunicativo. Esta postura é vista no exemplo 4, a seguir:

EXEMPLO 4:

P: Você acredita que em qualquer situação da vida você pode falar do mesmo jeito? Explique.

17: Não... é... a... como eu vô falá em um... na escola falano com meus amigo é muito diferente da forma que eu vô falá em uma entrevista de emprego (17, 2º ano, , 2017).

Ressaltamos que o informante não fez uso das expressões *certo/ errado*, mas reconheceu "a (in) formalidade de uma situação não se vincula exclusivamente ao emprego (ou não) de formas gramaticais normatizadas ou de uma pronúncia 'cult' " (BAGNO, 2017, p. 46), há muitos outros constuintes verbais e não verbais que cooperam para maior ou menor formalidade. Logo, percebeu que a situação de interação verbal é que determina esta adequação. Semelhantemente, o discente do exemplo 5 argumenta acerca desta flexibilidade da língua face ao evento interacional.

EXEMPLO 5:

P: Você acredita que em qualquer situação da vida você pode falar do mesmo jeito? Explique.

I12: Não... porque o português... o português tem a língua formal e a linguagem coloquial... é tipo aquele negócio... cada ocasião vai tê uma linguagem certa que você usá... você num vai usá o coloquialismo num evento numa cerimônia numa formatura... num vai... você tem que sabê usá de acordo com o evento... de acordo com a linguagem que você vai colocá (I12, 3º ano, 2017).

O termo *coloquialismo/coloquial* se refere, tradicionalmente, "estilo de língua caracterizado pela informalidade da situação de interação, mais associado, portanto aos gêneros falados menos monitorados" (BAGNO, 2017, p. 46). Não obstante, vem sendo equivocadamente tratada entre a mídia e as instituições educacionais, "engloba, ao fim e ao cabo, todo e qualquer fenômeno morfossintático não previsto como 'correto' pela tradição gramatical normativa mais estrita" (BAGNO, 2017, p. 46). A este respeito, os estudos sociolinguísticos evitam as aproximações *coloquial/informal* ou ainda *regional/informal*, uma vez que os pesquisadores propõem não um modelo dicotômico, mas um *continuum*, em que, através de alguns fatores, as interações verbais são distribuídas em gêneros desde os menos monitorados, passando pelos híbridos, até os mais monitorados, tanto na fala como na escrita.

Verificamos, entretanto, que o informante acima compreende bem o termo coloquialismo, posto que não considera que tais usos são errados, mas considera que toda linguagem é correta, ela se adaptará à (in) formalidade solicitada pelo contexto - *É... tipo aquele negócio, cada ocasião vai tê uma linguagem certa que você usá (...)* *Você tem que sabê usá de acordo com o evento.*

Já no exemplo 6 a seguir, percebemos no informante um embate entre as duas concepções de língua. Diferentemente do exemplo anterior, este informante, apesar de reconhecer as diferentes situações de interação, e, conseqüentemente, as diversas variedades linguísticas possíveis, não abandona a tradicional ideologia de um padrão correto e superior – a língua escrita.

EXEMPLO 6:

P: Pensando agora no modo como usa o português, você considera que fala e escreve bem? Explique.

I1: Mais ou menos... porque assim... eu acho que você escreve... você tenta escrevê de uma forma correta... mas quando você fala você não fala tão assim... por exemplo... quando você tá no mei de seus amigos você não vai falá de uma forma correta só assim com o diretor professor... algo do tipo (I1, 1º ano, 2017).

Em vista disso, verificamos o quanto o Informante 1 oscila entre as concepções. Em seu discurso percebemos uma supremacia da escrita, como o lugar da “forma correta”: *eu acho que você escreve... você tenta escrevê de uma forma correta, mas quando você fala, você não fala tão assim* (corretamente). Desta forma, apresenta-se a língua enquanto **Expressão do Pensamento**, mas, em seguida, o discente reconhece que há uma língua que se adequa às situações comunicativas: *quando você tá no mei de seus amigos você não vai falá de uma forma correta, só assim com o diretor, professor, algo do tipo*. Neste trecho, o informante fundamenta-se na língua enquanto **Interação**, esta oscilação revela o quanto na escola, certamente, ele tem vivenciado experiências que o levam a ver a língua tanto como sistema imutável, quanto como variável.

Ressaltamos o quanto no nosso meio educacional estamos vivendo esse período de conflito entre paradigmas, o vigente – concepção tradicional; e o emergente – concepção interacional. Este conflito se refletiu na fala de vários alunos. A aceitação daquilo que é novo não é pacífica e nos tira do comodismo, pois vai de encontro às nossas crenças e valores já estabelecidos. Para o estabelecimento desta visão de língua como interação, deve haver um envolvimento não apenas de fatores linguísticos, mas também extralinguísticos, uma vez que, língua é atividade social, língua é um constructo ideológico e político, língua é instrumento de poder e dominação. A verdadeira mudança se dá quando a própria sociedade se transforma. Sendo assim, uma vez que falar de língua é falar de ideologias, discutimos na próxima seção como o aluno se porta diante da variação linguística, quais as crenças e atitudes que estão arraigadas ao seu constructo ideológico, a partir destas duas concepções identificadas.

4.2 As crenças e atitudes reveladas pelas concepções dos informantes

4.2.1 Crenças centrais e periféricas

Como vimos anteriormente, as crenças são formas de pensamento, são os modos de enxergar os fenômenos que permeiam a interação no mundo, e, neste sentido, todos os seres humanos, sejam eles ricos ou pobres, brancos, pardos, morenos ou negros, jovens ou idosos, têm em si um constructo ideológico, um

conjunto de crenças que perpassam a forma como percebem a sociedade e como agem sobre ela.

Se as crenças perpassam todas as relações interativas, não seria diferente na *escola*, que se apresenta como uma comunidade que interage constantemente, e que compartilha emoções, ideologias, conhecimentos, motivações, conflitos, resistências e mudanças. Nesta comunidade, o discente é o personagem principal.

As crenças dos alunos são influenciadas pelo contexto social da aprendizagem e podem influenciar ambas as atitudes em relação à língua em si, como também a aprendizagem da língua no geral. O sistema de crenças dos aprendizes cobre um vasto campo de assuntos e elas influenciam a motivação para aprender, as expectativas em relação à matéria, as percepções sobre a facilidade ou dificuldade em aprender a língua bem como o tipo de estratégias utilizadas pelo autor (RICHARDS; LOCKHART, 1996, p. 52, apud DUTRA; OLIVEIRA, 2006, p. 184).

Diante disso, em nosso estudo, constatamos a existência de duas crenças centrais que se destacaram quantitativamente em nosso *corpora*, a **Relação Dicotômica entre Fala e Escrita** e o **Reconhecimento da Variação Linguística**. Verificamos também, que a partir destas crenças centrais surgiram diversas ramificações, dentre as quais se destacaram seis periféricas, como vemos no Quadro 3 que segue:

Quadro 4 – Crenças centrais e periféricas

CRENÇAS CENTRAIS	CRENÇAS PERIFÉRICAS
RELAÇÃO DICOTÔMICA ENTRE FALA E ESCRITA	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Língua escrita homogênea; ✓ Língua escrita organizada X língua falada caótica; ✓ Língua escrita associada à beleza X língua falada associada à feiura; ✓ “Bem falar” e “bem escrever” relacionado ao estudo.
RECONHECIMENTO DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Língua que se adequa aos usos; ✓ Identidade do nordestino.

(LIMA, 2018)

Conforme o quadro acima, observamos duas crenças centrais na fala dos informantes, no entanto, não podemos deixar de dizer que a **Relação Dicotômica entre Fala e Escrita** é a que predomina fortemente na fala dos informantes (cerca de 85 %), e mesmo aqueles que recorrem ao **Reconhecimento da Variação Linguística**, vez ou outra apresentaram respostas que remetem à primeira.

A crença na **Relação Dicotômica entre Fala e Escrita** percebe a língua apenas como verbalização e não como uma atividade social. Esta visão surgiu há muitos anos e permanece enraizada até os dias de hoje, neste caso, a língua escrita, sobretudo a literária, é considerada superior à fala, uma vez que é planejada e completa, já a língua falada é entendida como o lugar do caos e do erro. É o que vemos no seguinte exemplo:

EXEMPLO 7:

P: A linguagem dos livros é sempre melhor e mais bonita do que o seu modo de falar? Por quê?

I9: É... porque eu acho que ele tá certo... tipo... chei de regras segui um padrão e o modo de falá não.

P: Mas você acha que a linguagem do livro é mais bonita do que a sua?

I9: Sim (I9, 2º ano, 2017).

No exemplo 7, o informante ao ser questionado a respeito da linguagem dos livros, considera a escrita superior à fala, e coloca as duas modalidades da língua em polos distintos e extremos, em que as características conferidas à primeira - *bonita, correta, padrão* - são ausentes na segunda.

A partir desta crença central percebemos quatro periféricas, a primeira delas é a da **Língua Escrita Homogênea** (evidente em 65% dos informantes). Ao não se reconhecer a diversidade linguística do português brasileiro, e ao se eleger apenas um uso como aquele a ser ensinado e venerado, impõe-se a ideia de que a modalidade escrita é livre de toda variedade, é, portanto, fixa, única e a que mais se aproxima da norma padrão. Desconsidera-se o fato de que existem mais de 207 milhões de brasileiros que falam e/ou escrevem diariamente, e que são tão diferentes um dos outros por fatores como idade, origem geográfica, situação socioeconômica, grau de escolarização etc, que não poderiam usar a língua de forma homogênea, seja na modalidade falada seja na escrita. Esta crença pode ser visualizada a partir do exemplo 8:

EXEMPLO 8:

I5: a escrita ela é igual em todos os locais do Brasil, já a falada há vários tipos de...

P: Variedades?

I5: É... há vários tipos de variedades... como o paulista e o nordestino... é diferente (I5, 1º ano, 2017).

No exemplo 8, o informante acredita que o lugar da variação é na modalidade falada da língua, logo, não percebe que os gêneros orais e escritos formam uma espécie de *continuum* que vão desde os menos aos mais monitorados (MARCUSCHI, 2000). Desta forma, a fala não é o espaço específico da informalidade, e nem a escrita é o espaço intrínseco da formalidade, não há este extremo. Nas palavras de Bagno (2017, p. 120):

É preciso reconhecer que a mesma heterogeneidade presente na fala e que a fez merecer a atenção quase exclusiva dos sociolinguistas também se verifica na escrita, sobretudo no atual estágio das comunicações por via eletrônica, em que os limites entre fala e escrita, reais ou imaginários, se diluem para fazer de toda manifestação verbal um fenômeno híbrido.

A segunda crença periférica, **Língua Escrita Organizada X Língua Falada Caótica**, é bem presente nas falas analisadas neste estudo (aproximadamente 59%). Como discutimos no capítulo 3, por intermédio dos pressupostos de Marcuschi (2004), ainda hoje persiste a ideologia de que língua falada é despida de planejamentos, e, por consequência, é sujeita aos erros. Vejamos o exemplo 9:

EXEMPLO 9:

P: Você considera que a língua escrita é mais correta que a falada? Por quê?

I14: Acho que a escrita é mais bem feita do que a falada porque a falada você vai... vai falá de todo jeito e a escrita não... você tem que ercrevê direitim lá (I14, 3º ano, 2017).

Quando se pensa que “a escrita é mais bem feita do que a falada”, se entende que ela é símbolo do bom uso da língua, exigindo assim uma maior complexidade, um grau maior de atenção, ao passo que “a falada você vai... vai falá de todo jeito”, sem exigências, sem regras, sem adequações a partir dos exemplos comunicativos. Ora, a fala não é caótica, ela também se adequa às mais variadas interações, mais ou menos (in) formais assim como a escrita. Ela possui todo um conjunto de regras que são obedidas pelos falantes para que a mensagem transmitida seja coerente. Nenhum

falante do português dirá a frase **é rosa casa a*, dado que conhece e sabe que tal construção não é possível no nosso idioma, o que comprova que esta modalidade não funciona de forma aleatória (BAGNO, 2002; CASTILHO, 2015; POSSENTI, 2001).

A Língua Escrita Associada à Beleza X Língua Falada Associada à Feiúra é a terceira crença periférica que observamos nas falas dos informantes, conforme o Quadro 3. Esta crença foi mais evidente na fala dos alunos quando questionados se a linguagem dos livros é sempre melhor e mais bonita que o modo de falar deles, e de um número de 17 informantes, todos responderam de forma afirmativa (totalizando 100%).

A partir deste dado, supomos que realmente eles creêm na supremacia da modalidade escrita, e mais do que isso, pensam ser esta um símbolo de beleza e glamour. Alguns chegam a associar este belo ao sistema de regras “correto” – *porque eu acho que ele tá certo, tipo... chei de regras, segui um padrão e o modo de falá não (I9, 2º ano, 2017)*. Outros, apesar de reconhecerem que cada situação interativa requer uma variedade linguística, estão enraizados a esta crença da desvalorização da modalidade oral, como identificamos no exemplo 10:

EXEMPLO 10:

P: Você acredita que em qualquer situação da vida você pode falar do mesmo jeito? Explique.

I5: Não... tipo... numa redação você tem que falá de uma forma mais é... no meio dos amigos você fala de uma forma mais coloquial... já numa redação você fala mais... vamu dizê, mais bonito... você fala mais... com que as pessoas entendam melhô (I5, 1º ano, 2017).

Neste exemplo, o informante associa os termos *formal* e *bonito* à escrita, e *coloquial* e *feio* (implicitamente) à fala, e ainda acrescenta a ideia de que para esta última não é necessário um cuidado para que o interlocutor entenda o que é falado – *já numa redação você fala mais... vamu dizê, mais bonito, você fala mais... com que as pessoas entendam melhô*. Este exemplo revela a permanência da supervalorização e veneração da modalidade escrita, representada no exemplo pelo gênero redação, e a desvalorização e “deficiência” da modalidade oral. Esta crença é resultado das inúmeras heranças que o aluno recebeu durante toda a sua formação: gramáticos, os escritores modelos, professores, ao próprio sistema tradicional de

ensino, e que, juntos corroboram para o desenvolvimento e perpetuação da imagem glamourosa da escrita.

A última crença periférica, decorrente da crença na **Relação Dicotômica entre Fala e Escrita**, é a do **“Bem Falar” e “Bem Escrever” Relacionado ao Estudo**, conforme o Quadro 3 (esta crença foi percebida em aproximadamente 88% dos informantes). Ela é produto de todas as outras vistas, pois à medida que se presume a existência de apenas um uso correto e de uma modalidade ideal da língua, conecta-se o fator escolaridade, uma vez que, segundo esta crença só se alcança este “bem falar” e “bem escrever” através do ensino formal.

EXEMPLO 11:

P: Você considera que as pessoas analfabetas falam errado?

I13: Sim... porque num tiveram o conhecimento da da língua num tiveram... não foram apresentadas (I13, 3º ano, 2017).

Como vemos, de forma clara e objetiva, o informante afirma que os analfabetos *falam* errado. Além do mais, ressaltamos o quanto estas pessoas estão sujeitas aos mais grotescos estigmas, provocados muito mais pelo fato de pertencerem à classe social marginalizada de que pelo modo como usa a língua em si, pois o informante chega a afirmar que as pessoas sem instrução *“num tiveram o conhecimento da da língua, num tiveram... não foram apresentadas”*.

A inquietação despertada por tamanha asserção é: Se estas pessoas não foram apresentadas ao português, qual a língua que usam diariamente para se comunicar? Ora, pode-se dizer que os analfabetos não têm certo grau de conhecimento da modalidade escrita em relação as pessoas que passaram pelo ensino formal, no entanto, conhecem as regras essenciais (invariáveis) que regem à comunicação oral, e, ainda assim, não podemos deixar de atentar para o fato de que eles não deixam de possuir certo grau de letramento, a medida em que identificam valores do dinheiro e conseguem fazer cálculos complexos, distinguem as mercadorias pelas marcas, identificam o ônibus que devem tomar, etc (MARCUSCHI, 2004). Desse pensamento é que nasce a atitude do preconceito, como veremos mais adiante.

A segunda crença central, conforme o Quadro 3, é a do **Reconhecimento da Variação Linguística**. Ela não é tão forte quanto a primeira, mas também esteve presente em alguns trechos das entrevistas, não podíamos deixar de enfatizá-la, pois demonstra o momento de conflito entre as concepções dos discentes e as

consequentes crenças advindas delas (verificamos em alguns trechos das entrevistas de aproximadamente 70% dos informantes) . Nesta crença, os alunos conseguem enxergar que a língua não é homogênea, mas um feixe de variedades. Neste sentido, este reconhecer/identificar é o primeiro passo para se chegar a atitudes positivas frente à variação linguística (BORTONI-RICARDO, 2004; CAMACHO, 2005). Este reconhecimento é revelado no exemplo 12:

EXEMPLO 12:

*P: Considerando que seu modo de falar é semelhante ao das pessoas com quem convive no lugar onde mora, tem orgulho do seu jeito de falar? Por quê?
I4: Eu tenho... por reconhecimento de qualquer região qualquer município que for (I4, 1º ano, 2017).*

Verificamos que no exemplo 12, o informante tem orgulho do seu modo de falar e percebe que as variedades fazem parte de qualquer região e lugar, ele não associa a heterogeneidade a uma deficiência, mas tem consciência da presença dela no português – *por reconhecimento de qualquer região, qualquer município que for*.

Sendo assim, desta segunda crença central nascem duas outras crenças periféricas: **Língua que se Adequa aos Usos e Identidade do Nordestino**. A crença periférica **Língua que se Adequa aos Usos**, é justamente a que percebe que há sim no português variedades disponíveis ao falante para serem usadas de acordo com o contexto interacional, segundo as condições comunicativas (cerca de 76% evidenciaram esta crença). O exemplo abaixo elucida bem esta relação:

EXEMPLO 13:

*P: Você acredita que em qualquer situação da vida você pode falar do mesmo jeito? Explique.
I10: Não.
P: Quais seriam os momentos em que você não poderia falar do jeito que você fala normalmente?
I10: Tipo... uma entrevista de emprego eu já não podia falá do mesmo jeito que eu falo todos os dias (I10, 2º ano, 2017).*

No exemplo 13, o informante afirma precisamente que para cada situação é acionado um modo diferente de usar a língua, e mais que isso, ele consegue identificar e apontar alguns destes contextos – *uma entrevista de emprego, eu já não podia falá do mesmo jeito que eu falo todos os dias* – demonstrando, portanto, uma crença positiva em relação ao seu próprio modo de falar e ao dinamismo da língua.

Ao menos, a percepção da língua enquanto instrumento interativo já é presente, resta um trabalho efetivo em sala de aula, que proporcione momentos de desafio, discussão e reflexão sobre a língua, não nos referimos meramente à descrição das regras gramaticais, mas, uma prática pedagógica que o conduza a pensar criticamente sobre sua língua, para que assim compreenda que não há variedades linguísticas erradas, mas que estas se adequam em vista do contexto interacional. Assim ele se tornará um bom falante, não porque domina a variedade padrão, mas porque consegue agir e se comunicar na sociedade de forma consciente, sabendo os usos da língua devidos a cada situação, como assinala Patriota (2006, p. 106):

No ambiente escolar, deve existir lugar tanto para o registro padrão da língua, como para todas as demais manifestações desta. Sendo assim, “bom aluno” será aquele que souber adequar-se devidamente a cada situação de interação, dando a “roupagem” conveniente a cada uma e não aquele que, supostamente, domina o registro padrão.

A segunda crença periférica é a da **Identidade do Nordestino**. Ressaltamos sua grande recorrência nos discursos dos informantes – aproximadamente 70%, mesmo aqueles que defenderam um padrão de língua correto, aqueles que apresentaram crenças periféricas como língua escrita homogênea, modalidade escrita planejada em contraste com a falada não-planejada, defenderam claramente o sotaque nordestino. Este aspecto nos faz pensar que quando o fator linguístico é associado ao fator geográfico de origem do falante, há uma tendência a se pensar positivamente sobre ele. É o que percebemos, na maioria dos nossos sujeitos, quando lançamos esta pergunta: Considerando que seu modo de falar é semelhante ao das pessoas com quem convive no lugar onde mora, tem orgulho do seu jeito de falar? Por quê?

EXEMPLO 14:

I5: Sim... tenho.

P: Por que? Principalmente em relação ao sotaque do nordeste você tem orgulho do seu modo de falar?

I5: Tenho... porque é o mesmo sotaque das outras regiões tipo... é a mesma coisa só que... é falado o mesmo sotaque paulista e o nordestino... só há diferença na forma de falar mas são iguais... tipo um branco e um negro eles são iguais só muda a cor (I5, 1º ano, 2017).

EXEMPLO 15:

I2: Tenho... eu acho que... é... o modo de nós comunicarmos fala muito sobre o que nós somos nós deveríamos sabe... respeitá é... o modo como a gente fala o sotaque respeitá as gírias... porque é uma coisa que formô o que nós somos é uma coisa que está presente na história (I12, 3º ano, 2017).

A partir do exemplo 14, temos um informante que reconhece que assim como os seres humanos são dotados de características físicas distintas, não seria diferente na língua, “*só há diferença na forma de falar, mas são iguais*”, ou seja, variedades diferentes que juntas formam um mesmo idioma. Em complemento a esta visão, o informante do exemplo 15 destaca o quanto nós revelamos quem somos através da comunicação, destacando o sotaque nordestino como característica positiva – *porque é uma coisa que formô o que nós somos, é uma coisa que está presente na história*. Isto é, assim como as demais variedades, o sotaque nordestino é parte constitutiva da história do país, da identidade do povo e do português brasileiro.

Os sotaques são as manifestações mais imediatas da identidade linguística dos falantes. Ao abrir a boca para falar, todo e qualquer locutor, de toda e qualquer língua do mundo, exhibe traços segmentais e suprasegmentais característicos de sua variedade linguística, de sua região, de sua classe social etc (BAGNO, 2017, p. 443).

Diante do que foi exposto, percebemos que os alunos do Ensino Médio participantes da pesquisa possuem um constructo ideológico acerca da língua, constructo este que apresenta a crença central **Dicotomia entre Fala e Escrita**, bem como suas crenças periféricas, de modo mais evidente e forte, em conflito com a segunda crença central **Reconhecimento da Variação Linguística** juntamente com as suas periféricas, de maneira menos evidente, contudo presente nos seus discursos.

Todas essas crenças estão arraigadas à cada informante, e estão ligadas diretamente às concepções reveladas – língua como **Expressão do Pensamento** e como **Interação**, porque o constructo de crenças linguísticas é construído a partir das concepções de língua que são transmitidas e enraizadas nos discentes ao longo de suas vidas. Estas, por sua vez, são condicionadas por diversos fatores que refletem positiva ou negativamente sobre eles: programas de televisão, gramáticas e livros, professores, práticas pedagógicas, experiências relacionadas às nossas emoções e infância, entre outros (BARCELOS, 2007; SANTOS, 1996).

Vale lembrar que apontamos inicialmente nesta seção, por meio das palavras de Barcelos (2007), algumas características das crenças no geral, e que neste momento, pelo destrinchar das crenças identificadas no nosso *corpora*, vemos que estas são também dotadas das mesmas propriedades, pois são: emergentes; socialmente construídas e situadas contextualmente; experienciais; mediadas; paradoxais e contraditórias; relacionadas à ação de uma maneira indireta e complexa; não tão facilmente distintas do conhecimento. Neste sentido, buscamos perceber esta relação complexa entre crença-ação na próxima seção, na qual discutimos quais as atitudes positivas e negativas advindas das visões centrais e periféricas levantadas anteriormente.

4.2.2 Atitudes positivas e negativas

Os conceitos que permeiam o estudo da relação crenças e atitudes difere entre os autores, uma vez que esta relação é muito complexa e intrínseca (ambos se influenciam), pois nem sempre as pessoas agem em conformidade com o que acreditam em vista dos fatores contextuais envolvidos. Por exemplo, um professor pode enxergar a língua pelo seu viés dinâmico e interativo, mas, devido à falta de material, a superlotação das salas de aula, a desvalorização da profissão, não consegue exercer efetivamente uma prática pedagógica condizente com o que acredita.

No entanto, independentemente das distinções autorais, entendemos aqui as crenças enquanto formas de se pensar os fenômenos no mundo, um constructo ideológico que influencia todas as áreas da vida, e conseqüentemente, todos os comportamentos. Em nosso contexto específico, as crenças são os olhares sobre a língua, estas, por sua vez, influenciam sentimentos, atitudes e comportamentos. As atitudes linguísticas seriam as formas de comportamentos em relação ao próprio falar e ao falar do outro (AGUILERA, 2008; BARCELOS, 2006; CALVET, 2002).

Portanto, foram muitas atitudes positivas e negativas relativas à variação linguística reveladas pelas falas dos alunos, dentre as quais evidenciamos cinco, como se vê no Quadro 4:

Quadro 5 – Atitudes negativas e positivas

ATITUDES	
NEGATIVAS	Preconceito
	Insegurança
	Hipercorreção
POSITIVAS	Segurança
	Respeito/ valorização do falar nordestino

(LIMA, 2018)

Conforme se pode observar no Quadro 4, no que se refere às atitudes negativas temos a primeira, e, talvez, a mais prejudicial de todas: o **Preconceito** (demonstrada em aproximadamente 100% dos informantes). Tal atitude foi evidente na fala dos alunos em resposta às diversas perguntas, contudo foi bem mais recorrente na última questão, na qual mostrávamos um pequeno texto de variedade linguística não-padrão e questionávamos os discentes a respeito de quem teria produzido aquela fala, se um médico, um professor ou um agricultor (ver anexo). Surpreendentemente, dos 17 informantes, todos afirmaram que a fala teria sido dita por um agricultor.

EXEMPLO 16:

I5: Agricultô... porque para sê um médico você tem que... você estudo e então você já sabe um pouco da língua portuguesa... pra sê professô também... agora o agricultô não... ele pode até tê ido pra escola mas não tem o mesmo conhecimento que um médico e um professô (I5, 1º ano, 2017).

Conforme o exemplo 16, as profissões de médico e professor exigem um certo domínio da língua portuguesa, ao passo que para ser agricultor não há esta necessidade. Mediante esta afirmação, surgem algumas indagações: Se o agricultor não tem conhecimento do português, então, qual língua que ele usa para se comunicar com as pessoas? Realmente as classes mais favorecidas não possuem variedades linguísticas? Neste caso, o **Preconceito** se constrói com base nas características

socioeconômicas do falante e não propriamente na língua. Esta atitude é muito comum não só nas escolas, mas também nas redes sociais e programas midiáticos, a variação linguística, é encarada, neste caso, como inerente apenas às classes menos favorecidas (que não têm sabedoria), enquanto as classes mais favorecidas são dotadas de conhecimento e jamais fazem uso de variedades que fogem ao padrão. “É fato que a sociedade brasileira no século XX e em vida ativa nesta primeira metade do século XXI é preconceituosa em termos linguísticos; supervaloriza o caráter simbólico nacional de um padrão normativo (BARBOSA, 2015, p. 253).

Ainda nesta perspectiva do **Preconceito**, observamos no informante do exemplo 17 a avaliação da variação linguística na fala dos professores não como atributo positivo, entretanto como deficiência:

EXEMPLO 17:

I15: (...) nesses últimos anos tá teno meio que uma deficiência em alguns professores de português... eu acho que alguns alunos estão sabendo é... se expressá melhô do que os professores (I15, 3º ano, 2017).

Os professores, muitas vezes, são vistos como os detentores da língua, que devem a todo instante e em todas as situações fazer uso da norma padrão. Nos dias atuais, esta visão tem sido um pouco ressignificada, mas o Informante 15 ainda está enraizado a esta crença, e ao se deparar com um docente que não se monitora todo tempo e que faz uso de variedades não-padrão apresenta uma postura preconceituosa, chegando a pensar “*que alguns alunos estão sabendo é... se expressá melhô do que os professores*”. Em relação a este preconceito da heterogeneidade enquanto deficiência, Bortoni-Ricardo e Machado (2013, p. 52) defendem:

A variação linguística não é uma deficiência da língua, é um recurso posto à disposição dos falantes. Insistimos, porém, em um ponto: ao ensinar diferentes modos de falar, é preciso que a escola esteja bem consciente e bem preparada para mostrar que a estes modos diferentes de falar associam-se valores sociossimbólicos distintos.

Outra atitude negativa observada na fala dos alunos, segundo o Quadro 4, é a **Insegurança** ocasionada pela ideia de que existe um modelo ideal de língua, um padrão a ser seguido por aqueles que almejam o “bem falar” e “bem escrever” (evidente em 70% dos informantes).

EXEMPLO 18:

P: Pensando agora no modo como usa o português, você considera que fala e escreve bem? Explique.

I12: Não... porque a língua portuguesa exige muitas coisas... percebo que muita das vezes a gente fala tanta coisa errada e passa pra o papel do mesmo jeito que a gente fala e num é correto (I12, 3º ano, 2017).

Logo, o falante enxerga seu próprio modo de usar a língua como insatisfatório e sem valor, passando a buscar usar a variedade prestigiada pela sociedade. Neste sentido, muitos informantes declararam que ao serem corrigidos pelos professores e/ou sofrerem algo tipo de preconceito se sentem como se não soubessem a língua portuguesa. Outros, como o Informante 12, creem que o português é muito difícil (por conta da falsa ideia de que a língua portuguesa se resume a imensidão de regras presentes nas gramáticas), e, conseqüentemente, se sentem incapazes de saber usar o português.

Por consequência desta **Insegurança** quanto ao próprio modo de falar, o falante passa a exercer outra atitude negativa, a chamada **Hipercorreção** – verificada em 53% dos informantes. Este comportamento é característico do sujeito que enxerga sua variedade como insatisfatória, e, conseqüentemente busca falar e escrever de acordo com aquele modelo que julga ser o ideal e digno de ser “imitado” (CALVET, 2002). Esta atitude pode ser percebida de forma clara no exemplo que segue:

EXEMPLO 19:

P: Considera que para aprender a escrever você deve aprender a falar como seu professor de português? Por quê?

I9: É... Para aprendê a escrita correta... as normas padrão do português.

P: Aí você acha que tem que falar igual?

I9: É (I9, 2º ano, 2017).

O Informante 9 concorda que deve passar a falar igual ao seu professor de português para se alcançar uma boa escrita – *para aprendê a escrita correta, as normas padrão do português*. Este é o primeiro passo para a atitude de hipercorreção, a visão de que sua variedade é insatisfatória, e a partir desta percepção, o falante passa a usar exacerbadamente aquele modelo que julga ser o ideal de língua. Nas palavras de Bagno (2017, p. 189):

Trata-se do fenômeno sociolinguístico que se observa quando um(a) falante ou uma comunidade de falantes, ao tentar se aproximar de um padrão ideal imaginário de língua ‘boa’, acaba ‘acertando demais’ e se desviando tanto da gramática intuitiva da língua quanto da normativa. (...) uma correção excessiva, exagerada que acaba resvalando, a contragosto no erro.

Portanto, conforme Bagno (2017), a hipercorreção são as correções excessivas com o objetivo de chegar aos usos ideais, no nosso caso a norma padrão. Este comportamento é recorrente não apenas na escola, mas também em outros contextos, nos quais o falante tenta passar a imagem de uma pessoa eloquente, que domina bem os usos linguísticos prestigiados pela sociedade.

Alguns exemplos comuns de hipercorreção são as expressões do tipo “*me falta-me o dinheiro*”, em que devido a valorização dos pronomes oblíquos átonos pela gramática normativa, o falante acaba por exagerar no emprego destes, pois ou usaria “*me falta o dinheiro*” – com o pronome proclítico, ou empregaria “*falta-me o dinheiro*” – com o pronome enclítico, e não os dois simultaneamente. Um outro exemplo, é quando alguns falantes nordestinos migram para cidades grandes, como o Rio de Janeiro, e passam a imitar o sotaque do lugar exageradamente, por considerá-lo mais bonito e correto, e por ser valorizado socialmente.

Em contrapartida, advindas da crença de **Reconhecimento da Variação Linguística** emergiram duas atitudes positivas nas falas dos nossas informantes, como mostra o Quadro 4. A primeira delas é a **Segurança** – presente em apenas 35%. O falante se sente confiante ao usar a língua, pois considera sua variedade satisfatória para as situações comunicativas. Esta atitude é verificada principalmente nos falas dos informantes quando indagados se achavam que falavam e escreviam bem:

EXEMPLO 20:

I13: Sim considero... porque eu num pego muito pru linguajá como o povo fala... o popular (I13, 3º ano, 2017).

EXEMPLO 21:

I11: eu acho que eu estou usando o português como deveria... conseguindo me comunicar com as pessoas (I11, 2º ano, 2017).

Portanto, os exemplos 20 e 21 mostram o quanto os falantes se comportaram de forma segura em relação ao seu modo de falar. Além do mais, o Informante do exemplo 21 enfatiza o quanto, nos contextos comunicativos, consegue usar a língua

e fazer-se compreendido por seus interlocutores, aspecto esse muito importante para o sucesso de uma interação.

A segunda atitude positiva é a do **Respeito/Valorização do falar nordestino**. Ela conecta-se a crença da variedade enquanto identidade de um povo ou região. Neste sentido, a identidade “é a representação social que o indivíduo constrói acerca de seus grupos de pertencimento e de referências, de maneira que se sinta incluído em certas comunidades e excluído de outras” (BAGNO, 2017, p. 199). Em nossos dados, esta atitude foi recorrente majoritariamente nos discursos dos informantes, uma vez que ela está intimamente ligada à formação do indivíduo, aos conceitos, aos valores e às emoções. Cerca de 80% dos informantes demonstram a valorização do falar nordestino.

EXEMPLO 22:

P: Em algum momento da vida você sofreu correções ou preconceitos em relação ao sotaque nordestino?

I11: Por ser nordestina já... mas eu num...

P: Aí... como você se sentiu?

I11: É... assim... eu fiquei a... como eu posso dizê? Tipo é... magoada um pôco só que eu não liguei porque eu tenho orgulho de onde eu vim eu tenho orgulho do jeito que eu falo... então pra mim sê igual as outras pessoa não me leva a nada. (I11, 2º ano, 2017)

No exemplo 22, o informante sofreu preconceito em relação ao seu sotaque nordestino, no entanto não se deixou afetar pela ação recebida, pois reconhece e valoriza o seu sotaque, também não tem a pretensão de mudá-lo em razão de outro socialmente mais “valorizado” – *tenho orgulho de onde eu vim, eu tenho orgulho do jeito que eu falo, então pra mim sê igual as outras pessoa não me leva a nada (I11, 2º ano, 2017)*. Ou seja, a heterogeneidade é vista como uma característica positiva, como motivo de orgulho, pois é parte da formação do país, da cultura do povo brasileiro, e, mais especificamente, é parte constitutiva dos nordestinos. É o que vemos também no exemplo 23:

EXEMPLO 23:

I10: Tenho.

P: Tem orgulho do sotaque do nordeste?

I10: Muito orgulho mesmo... como as pessoa tem muito desrespeito com aqui diz que as pessoa fala errado... eu acho uma language bonita muita gente também acha muito bonita... cada um tem seu sutaque deferente essas coisa (I10, 2º ano, 2017).

O informante do exemplo acima trata sobre a atitude de respeito e de reconhecimento da variedade de cada falante, além do mais, destaca um ponto importante: o preconceito que assola os nordestinos. Há diversos casos nas mídias, nas redes sociais, nas universidades, de nordestinos que sofreram os mais grotescos estigmas, pois sua variedade é considerada ‘feia’, ‘pobre’, ‘carente’, quando, na verdade, é apenas diferente da língua ensinada na escola. Estes falantes sofrem este tipo de preconceito, pois a região nordeste enfrentou momentos muito difíceis e de muita escassez, conseqüentemente passou a ser vista como uma região de desenvolvimento atrasado, de pessoas pobres e sem inteligência. O informante 10 trilha o caminho contrário: respeita a variedade de cada um e valoriza seu sotaque – *acho uma linguagem bonita, muita gente também acha muito bonita, cada um tem seu sotaque deferente*.

Como discutimos anteriormente, salientamos que nossos informantes perpassam um momento de conflito de concepções, e, por conseguinte, de crenças e atitudes. O informante do exemplo 23, que reconhece a heterogeneidade do Português Brasileiro, é o mesmo do exemplo 2, que aponta para uma concepção de língua enquanto expressão do pensamento, tendo em vista sua crença de que na língua falada não existe organização – *a pessoa fala de todo jeito* (I10, 2º ano), ao passo que na modalidade escrita existe um modelo fechado, bonito e prestigiado – *agora nos livro eles explica bem explicado* (I10, 2º ano).

Vale ressaltar que este fenômeno de conflito não é específico apenas deste informante, mas é revelado nos discursos de todos os alunos. Isso se torna mais evidente quando observamos que a maioria defendeu o sotaque nordestino, e até mesmo a língua enquanto atividade linguística real que se adequa a variados contextos, e estes mesmos, de forma unânime, apresentaram atitudes preconceituosas para com o agricultor.

Portanto, o que se percebe, com base nos exemplos analisados, é o conflito evidente entre crenças e atitudes positivas e negativas, oriundas das concepções de língua. Os alunos, certamente, têm vivenciado experiências que os levam a crer e agir ora conforme a língua usada no seu registro padrão, como sistema acabado e glamuroso, ora conforme seu uso efetivo, como uma atividade linguística real, concreta e dinâmica. Isso mostra que ainda que se defenda na escola este modelo ideal e digno de ser imitado, é impossível fechar os olhos para a heterogeneidade

linguística, é impossível manter a língua isenta de todas as influências do meio, pois sendo a língua atividade social, a variação linguística ultrapassa as quatro paredes da sala de aula e passa a ser parte dela.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo foi desenvolvido a partir do seguinte questionamento: Qual a concepção de língua de alunos do ensino médio de uma escola pública no município de Cubati -PB? Quais as crenças e atitudes relativas à variação linguística reveladas por essas concepções? Para isso, buscamos analisar as concepções de língua de alunos do ensino médio, assim como verificar e discutir as crenças e atitudes desses frente à variação linguística a partir dessas concepções. Todo trajeto da análise dos dados permitiu que chegássemos a algumas considerações.

Primeiramente, observamos que os alunos estão fortemente arraigados na concepção de língua enquanto expressão do pensamento, a qual concebe um modelo de língua ideal, glamoroso, padronizado, belo, digno de ser imitado e almejado. Uma visão purista que desconsidera o aspecto variável como inerente a toda a língua, como se fosse possível mantê-la “protegida” de toda e qualquer influência do meio, como se fatores intra e extralinguísticos não incidissem diretamente sobre ela.

Alicerçados nesta concepção homogeneizante, desenvolveram muitas crenças a respeito do português e da variação linguística, tais visões são frutos social e culturalmente de tradições que se cristalizaram ao longo do tempo na sociedade e, principalmente, no ambiente escolar. A *fala e a escrita numa perspectiva dicotômica* mostrou-se como a crença mais central, evidente em todos os alunos, e, a partir dela, surgiram outras mais particulares e periféricas, tais como: *a língua escrita é homogênea, é organizada, é bela; a língua falada é heterogênea, é caótica, é feia; só se fala e escreve bem através do estudo*. Partindo deste conjunto de crenças, verificou-se as atitudes de *insegurança*, de *hipercorreção* e de *preconceito* nas falas dos alunos.

Toda esta teia tem sido minuciosamente construída em cada um destes aprendizes gerando atitudes que apontam para o quanto este constructo ideológico tem se mostrado devastador nas situações interacionais em que estão envolvidos, não só na escola, mas também na sociedade, pois não se sentem aptos a usarem sua própria língua em diversos contextos, além de agirem preconceituosamente frente ao discurso do outro.

Em contrapartida, o que este estudo mostrou foi que há também outra visão, a concepção de língua enquanto *instrumento de interação*. Constatamos que, mesmo aqueles informantes que declaravam não saber usar o português ou os que defendiam

a supremacia da modalidade escrita, por vezes reconheceram a língua como atividade social, pois distinguiam sua adequação conforme a situação interacional.

Desta visão, temos a crença central de *reconhecimento da variação linguística* e as periféricas *língua que se adequa aos usos* e *língua como identidade do nordestino*. Em oposição às atitudes negativas geradas pelo primeiro bloco de crenças, este segundo permitiu que os alunos mostrassem atitudes positivas de *segurança*, e, principalmente, de um grande *respeito e valorização do falar nordestino*.

Salientamos que, a *escola* tem vivenciado este momento de conflito entre concepções, crenças e atitudes em relação à língua e à variação linguística. Como já mencionamos, quando falamos *escola*, não nos referimos apenas ao quadro de alunos, de professores, de diretores e demais funcionários, mas também aos gramáticos, aos autores de livros que servem de modelo, e até mesmo os programas midiáticos. Todos estes sujeitos influenciam direta ou indiretamente no desenvolvimento das crenças e atitudes da peça central deste sistema educacional – o aluno.

Neste sistema, há verdadeiramente uma luta entre aquilo que, conforme os parâmetros da sociedade, deve ser ensinado e cegamente seguido nas aulas de português, e os usos efetivos da língua que, independentemente de sua aceitação ou não, ultrapassam as portas da escola.

Portanto, este movimento de oscilação entre concepções revelado nas falas dos discentes demonstra que, ainda que não efetivamente, estes alunos estiveram imersos em algumas situações em que puderam refletir criticamente a respeito da língua, ultrapassando as descrições metalinguísticas. Isso implica também que os mais de cinquenta anos de discussões sobre a relação língua e sociedade no âmbito acadêmico, e as propostas dos documentos que parametrizam a educação brasileira têm começado a serem efetivadas e refletidas nas práticas pedagógicas das salas de aula do país.

Desse modo, faz-se necessário ainda mais um trabalho na escola que proporcione aos alunos situações de reflexão crítica sobre a língua, para que assim alcancem realmente uma mudança. No entanto, ressaltamos que mudar não é tão simples, e é ainda mais complexo quando se trata de crenças e atitudes, visto que estão interconectadas umas às outras, e, são profundamente ligadas às nossas emoções, aos nossos valores, às nossas experiências educacionais. às pessoas as quais admiramos, enfim, a tudo aquilo que fundamenta a formação de nossa

personalidade. Assim, a mudança em um aspecto, envolve a modificação de todo esse sistema, por isso se torna tão difícil (BARCELOS, 2007).

Neste contexto, a *escola* tem papel primordial enquanto promotora de experiências de construção e de desconstrução de crenças e atitudes, e exerce função essencial no ensino de língua. Logo, é preciso que esta se constitua como espaço não de insegurança, de correções de caráter meramente prescritivo, de preconceitos, mas como ambiente de questionamentos, de reflexão, de desafios, para que os alunos compreendam as suas próprias crenças existentes, e para que se conscientizem e verifiquem se realmente elas são ou não satisfatórias, e então veremos uma real transformação no tratamento destas concepções e crenças.

Em relação ao ensino de língua, temos que a pedagogia da variação linguística apresenta-se como ferramenta eficaz nas práticas pedagógicas para a mudança efetiva na visão dos discentes perante a língua e a variação linguística e nos comportamentos destes frente ao seu modo de falar e ao falar do outro. Esta pedagogia revela-se eficaz por ser pautada em um ensino reflexivo e dialógico, e por considerar a língua como atividade social e como instrumento carregado de ideologia e de poder.

Portanto, a instituição educacional deve, mais do que nunca, perceber a língua em constante movimento, e, mais do que isso, ela deve passar a perceber, aceitar e defender a variação linguística como característica natural a toda língua, e não como deficiência. É imprescindível também a valorização do nosso Português Brasileiro, e a compreensão de que este não é mera imitação de outro idioma, mas verdadeiramente uma língua com regras peculiares, constituído por feixe de variedades que o tornam ainda autêntico. Logo, a heterogeneidade é parte característica da nossa identidade. O ensino de português deve abrir espaço tanto para a manifestação padrão da língua, como para as demais variedades, ampliando a capacidade do discente em se comunicar devidamente conforme os contextos interacionais, operacionalizando os usos linguísticos adequados a cada um.

Desse modo, este estudo desperta muitos outros aspectos a serem analisados, expandindo horizontes para outras pesquisas em momentos vindouros. Uma perspectiva possível refere-se ao desenvolvimento de ações de intervenção em sala de aula, no anseio de unir teoria e prática, articulando práticas pedagógicas que possam contribuir na mudança de crenças e atitudes dos alunos frente à variação linguística.

Outro aspecto que desperta questionamentos diz respeito à compreensão das concepções de língua e variação linguística do corpo docente, não somente da área de língua portuguesa, como também de todas as outras disciplinas, uma vez que estes também possuem um conjunto de crenças e atitudes, no propósito de levá-los ao conhecimento dos pressupostos da Linguística Moderna, e assim também contribuir para um debate efetivo da realidade das variações linguísticas e das crenças e atitudes que construímos ao longo da nossa vida, sendo a escola um dos lugares nos quais tais crenças são construídas e perpetuadas.

6. REFERÊNCIAS

AGUILERA, Valderci de Andrade. **Crenças e atitudes**: o que dizem os falantes das capitais brasileiras. ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, São Paulo, 37 (2): 105-112, maio-ago. 2008.

ALKIMIM, Tânia Maria. Sociolinguística. In: MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Orgs.). **Introdução à Linguística**: domínios e fronteiras. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 21-47.

ALMEIDA, Milton José. Ensinar Português?. In: GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1999, p. 11-16.

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola, 2003.

ARAÚJO, Denise Lino; RAFAEL, Edmilson Luiz; AMORIM, Karine, Viana. Estudos de Oralidade: O ponto de vista na percepção do objeto e suas implicações para a formação docente. In: ARAÚJO, Denise Lino; SILVA, Williany Miranda. **Oralidade em foco**: conceito, descrição e experiências de ensino. Bagagem: Campina Grande, 2013.

BAGNO, Marcos. **Língua Materna**: letramento, variação e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

_____. Por uma sociolinguística militante. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna**: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

_____. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. 47.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

_____. **Nada na língua é por acaso**. São Paulo: Parábola, 2007.

_____. **Dicionário crítico de Sociolinguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da linguagem**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1982.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da linguagem**. Tradução por M. Lahud e Y. F. Vieira. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

BARBOSA, Afrânio Gonçalves. Variação linguística no curso de letras: práticas de ensino. In: ZILLES, A. M. S.; FARACO, C. A. (Orgs.). **Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015, p. 249-286.

BARCELOS, A. M. F. **A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras**. 1995. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – IEL, UNICAMP, Campinas, 1995.

_____. **Reflexões acerca da mudança de crenças no ensino e aprendizagem de línguas**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada. Belo Horizonte, v. 1, n. 2, p. 109-138, 2007.

_____; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Orgs.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, 2006.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

_____. **Nós chegemos na escola, e agora?** Sociolinguística & Educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro (Orgs.). **Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEB, 1997.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEB, 2006.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 19 de junho de 2018.

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

CAMACHO, Roberto Gomes. Sociolinguística. In: MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Orgs.). **Introdução à Linguística: domínios e fronteiras**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 50 -75.

CASTILHO, Ataliba T. de. **Pequena gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2015.

CAMARA JR, Joaquim Matoso. **Estrutura da Língua Portuguesa**. 29. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

CEZARIO, Maria Moura; VOTRE, Sebastião. Sociolinguística. In: MARTELOTA, Mário Eduardo (Org.). **Manual de Linguística**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2008, p. 141-155.

CYRANKA, Lucia F. Mendonça. Avaliação das variantes: atitudes e crenças em sala de aula. In: MARTINS, Marco Antonio; VIEIRA, Silva Rodrigues; TAVARES, Maria Alice (Orgs.). **Ensino de português e sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014.

_____. A Pedagogia da Variação Linguística é possível?. In: ZILES, Ana Maria Stahl; FARACO, Carlos Alberto (Orgs.). **Pedagogia da Variação Linguística: Língua, diversidade e ensino**. 1. ed. São Paulo: Parábola editorial, 2015.

CRESWEL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DUTRA, Deise Prina; OLIVEIRA, Shirlene Bemfica. Prática reflexiva: tensões institucionais vivenciadas pelo professor de língua inglesa. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Orgs.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, 2006, p. 177-188.

FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia C. V. O.; AQUINO, Zilda G. O. **Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: _____. (org.). **O texto na sala de aula: leitura e produção**. Cascavel: Assoeste, 1997.

LABOV, William. Padrões Sociolinguísticos. São Paulo: Parábola, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Análise da conversação**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2000.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

PERINI, Mário A. Sofrendo a gramática: a matéria que ninguém aprende. In: _____. **Sofrendo a gramática: Ensaios sobre a linguagem**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1997.

POSSENTI, Sírio. Gramática e política. In: GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2001.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor de português precisa saber: A teoria na prática**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

OLIVEIRA, Maria Marly. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 3 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2010.

PATRIOTA, Luciene Maria. **A gíria comum na interação em sala de aula**. São Paulo: Cortez, 2009.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de Linguística Geral**. Cultrix: São Paulo, 1975.

SANTOS, Emmanoel dos. **Certo ou errado? Atitudes e crenças da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Graphia, 1996.

TORRONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **A pesquisa e a produção de conhecimentos**. Disponível em: www.acervodigital.unesp.br. Acesso em: 01 de maio de 2017.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

ANEXO I – ROTEIRO DE ENTREVISTA

Nome completo: _____

Sexo: F () M ()

Idade: _____

Série/ano: _____

- 1) Você considera que a língua escrita é mais correta que a falada? Por quê?
- 2) Pensando agora no modo como usa o português, você considera que fala e escreve bem? Explique.
- 3) Para você o bom professor de português fala sempre de acordo com as regras da gramática?
- 4) A linguagem dos livros é sempre melhor e mais bonita do que o seu modo de falar? Por quê?
- 5) Você considera que as pessoas analfabetas falam errado? Justifique.
- 6) Considerando que seu modo de falar é semelhante ao das pessoas com quem convive no lugar onde mora, tem orgulho do seu jeito de falar? Por quê?
- 7) Você acredita que em qualquer situação da vida você pode falar do mesmo jeito? Explique.
- 8) Considera que para aprender a escrever você deve aprender a falar como seu professor de português? Por quê?
- 9) Em algum momento da vida você sofreu correções ou preconceitos em relação ao seu modo de falar e/ou escrever? Se sim, como você se sentiu?
- 10) Vou lhe mostrar um texto.
 - § ... venceu o contrato aí eu entrei na.. na.. na.. na ôtra...
 - § ... a gente já tava trabaiando lá no CNPQ e entrô...
 - § ... e entrô ôtra firma aí...
 - § ... adueceu foi pa São Paulo passô um bucado de tempo lá duente..

- Qual profissão acredita que esta pessoa exerce? Por quê?

- a) Médico
- b) Professor
- c) Agricultor