

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS - UFAL
CAMPUS DO SERTÃO – DELMIRO GOUVEIA
LICENCIATURA PLENA EM LETRAS – LÍNGUA PORTUGUESA

ÁBIDA ALVES DE MELO

**SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL E O ENSINO DE LÍNGUA
PORTUGUESA: O QUE PENSAM OS PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO
DE UMA ESCOLA ESTADUAL DE PARICONHA/AL**

DELMIRO GOUVEIA - AL

2022

ÁBIDA ALVES DE MELO

**SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL E O ENSINO DE LÍNGUA
PORTUGUESA: O QUE PENSAM OS PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO
DE UMA ESCOLA ESTADUAL DE PARICONHA/AL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Universidade Federal de Alagoas, como
requisito parcial para obtenção do título de
licenciada em Letras – Língua Portuguesa.

Orientadora: Profa. Dra. Fábiana Pereira da Silva

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca do Campus Sertão
Sede Delmiro Gouveia

Bibliotecária responsável: Renata Oliveira de Souza – CRB-4/2209

M528s Melo, Ábida Alves de

Sociolinguística educacional e o ensino da língua portuguesa:
o que pensam os professores do ensino médio de uma Escola Es-
tadual de Pariconha/AL / Ábida Alves de Melo. – 2022.

45 f. : il.

Orientação: Fábida Pereira da Silva.

Monografia (Licenciatura em Letras) – Universidade Federal
de Alagoas. Curso de Licenciatura em Letras. Delmiro Gouveia, 2022.

1. Língua portuguesa. 2. Sociolinguística. 3. Sociolinguística
educacional. 4. Educação. 5. Perspectiva docente. 6. Ensino
médio. 7. Pariconha – Alagoas. I. Silva, Fábida Pereira da. II. Título.

CDU: 81'27

ÁBIDA ALVES DE MELO

**SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL E O ENSINO DE LÍNGUA
PORTUGUESA: O QUE PENSAM OS PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO
DE UMA ESCOLA ESTADUAL DE PARICONHA/AL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Universidade Federal de Alagoas (UFAL) como requisito parcial para obtenção de título de licenciada em Letras – Língua Portuguesa, elaborado pela discente Ábida Alves de Melo, sob orientação da Profa. Dra. Fábida Pereira da Silva.

Aprovado em 18 de novembro de 2022.



Profa. Dra. Fábida Pereira da Silva (UFAL) – Orientadora

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Debora Raquel Hettwer Massmann (UFAL) – Avaliadora Interna



Prof. Me. Jose Manoel Siqueira da Silva (SEDUC-AL) – Avaliador Externo

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, nosso pai, a Jesus, nosso redentor e ao Espírito Santo, nosso consolador. E a minha virgem mãe, Maria, que intercede por mim em todos os momentos;

Agradeço a minha família, especialmente a minha mãe, Maria Aparecida, a meu pai, Rosalvo, aos meus sete irmãos, Maria da Paixão, Bartolomeu, Maria Cícera, Rosemeire, Rosicléa, Angélica e Rayane, por serem a minha base e por todo o apoio para a conclusão desta etapa;

Ao meu namorado, Aparecido, por todo apoio, dedicação, amor e principalmente, por segurar a minha mão e não a soltar nos momentos difíceis;

Estendo meus agradecimentos a minha querida professora e orientadora, Fábria Fulni-ô, por aceitar me orientar, pela paciência e por todo os conhecimentos compartilhados;

À minha querida turma de Letras, 2015.2, por compartilhar dos momentos felizes e difíceis da academia. Por dividirmos as lutas, conhecimentos e motivações durante esses 4 anos de formação, aos queridos amigos: Paloma, Vannile, Wedja Dayse, Maria Edja, Marcelos Vinícius, Ataniel, Pablo, Jéssica, Raquel e Eudes.

À minha turma do fundão: Luana, Karoline, Joel e Randerson, por serem meus melhores amigos (uma amizade que levaremos pela vida toda), por serem a minha equipe de trabalho desde o primeiro período, quando ninguém da turma nos escolheu. Vocês fazem parte da melhor e mais desafiadora fase de minha vida.

Aos/às meus/minhas queridos/as professores/as do curso de Letras, da UFAL – *Campus* do Sertão, por terem contribuído significativamente para a minha formação acadêmica, em especial à Márcio Silva, Ismar Inácio, Cristian Sales, Heder, Murilo, Marcos, Samuel, Aline e Thiago.

Às amigas que tive o prazer de conhecer através da UFAL – *Campus* do sertão, em especial a Manoel e Herlanne.

Às minhas queridas amigas que me auxiliaram durante o percurso na Academia, em especial à minha prima Débora, Adriana, Cleane, Mariana e Clélia.

Enfim, agradeço a todos /as que de forma direta e indiretamente contribuíram para que esta fase se concluísse.

Sou eternamente GRATA!

*“Podes cortar todas as flores, mas não podes
impedir a Primavera de aparecer”
(Pablo Neruda)*

RESUMO

Nesta pesquisa, propomo-nos a analisar o que pensam os professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio da Escola Estadual de Educação Básica de Pariconha, na cidade de Pariconha, AL, sobre a língua portuguesa e seu ensino. Para tanto, o desenvolvimento deste trabalho é ancorado em estudos da Sociolinguística Variacionista (LABOV, 2008; FREITAG; LIMA, 2009) e da Sociolinguística Educacional (BORTONI-RICARDO, 2004; 2006). Assim, em nosso trabalho, realizamos uma pesquisa de cunho qualitativo, via aplicação do questionário e análise das justificativas dos professores, para que, então, os dados sejam interpretados. Desta forma, após as análises dos dados obtidos, os resultados apontaram que, mesmo os professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio tendo o conhecimento sobre a diversidade linguística, alguns dos docentes não refletem sobre o ensino de Língua Portuguesa como a Sociolinguística Educacional propõe. De tal maneira, é importante que os professores de Língua Portuguesa ressignifiquem suas práticas de ensino e aprendizagem, respeitando o repertório linguístico de seus estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: Sociolinguística; Sociolinguística Educacional; Língua Portuguesa; Ensino.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1: Localização da cidade de Pariconha – AL

32

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	ATITUDES, CRENÇAS LINGUÍSTICAS E O ENSINO DE PORTUGUÊS	12
	2.1 O que são atitudes e crenças linguísticas	12
	2.2 Efeitos da escolarização sobre a língua	14
3	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA	19
	3.1 Relação entre Língua e Sociedade	19
	3.2 Sociolinguística Educacional	22
	3.3 Papel dos professores no ensino de língua materna	26
	3.4 Hipóteses e objetivos	30
	3.5 Metodologia	31
	3.6 Coleta dos dados	32
4	ANÁLISES DOS DADOS	33
	4.1 Como os docentes avaliam a sua docência?	33
	4.2 Como os docentes refletem sobre a língua portuguesa?	34
	4.3 Quais as atitudes dos docentes no ensino de Língua Portuguesa?	38
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	41
6	REFERÊNCIAS	43

1. INTRODUÇÃO

As pesquisas na área da Sociolinguística Variacionista têm ganhado mais espaço em nossa sociedade. Dentro das instituições escolares públicas, suas contribuições ajudam no desenvolvimento de um ensino de Língua Portuguesa que contempla as diversas formas linguísticas presentes na fala de cada indivíduo, dando aos usuários do português o conhecimento e a oportunidade de refletir melhor sobre sua língua.

Sendo assim, o nosso trabalho foi desenvolvido seguindo os pressupostos da Sociolinguística Variacionista (LABOV, 2008) e da Sociolinguística Educacional (BORTONI-RICARDO, 2004; 2006), que têm uma visão abrangente sobre a heterogeneidade da língua, considerando que as características linguísticas precisam ser trabalhadas em sala de aula para que haja o respeito com os usos linguísticos do outro. Além disso, para a análise de nossa pesquisa, ancoramo-nos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998).

O interesse em realizar a nossa pesquisa surgiu a partir do contato com a disciplina *Teoria Linguística 2*, ministrada pela professora Dra. Elyne Vitória, da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) *Campus* do Sertão, no semestre 2017.1. Além disso, a leitura de pesquisas com foco no problema da avaliação e de atitudes e crenças linguísticas, desenvolvidas por Rui Jirglei Ramalho de Carvalho (2017) e Mariana Lima da Silva (2019) na UFAL – *Campus* do Sertão, suscitaram o interesse em saber o que pensam os professores do Ensino Médio acerca do ensino de Língua Portuguesa.

Por este viés, objetivo principal da pesquisa é analisar as atitudes dos professores do Ensino Médio frente à realidade linguística dos estudantes, e os objetivos específicos são: i) refletir sobre o processo de ensino de Língua Portuguesa (Doravante LP); ii) perceber as atitudes e crenças dos professores no ensino de LP; iii) refletir sobre o papel da Sociolinguística em sala de aula; iv) identificar qual estará sendo o papel do professor de LP.

Assim, as perguntas que norteiam a nossa pesquisa são: i) como os professores do Ensino Médio compreendem a LP? ii) o que os professores do Ensino Médio pensam sobre a variação linguística? iii) como esses professores refletem o ensino de LP considerando a variação linguística presente em sala de aula?

Levantamos as seguintes hipóteses para responder às questões mencionadas anteriormente: i) mesmo tendo os conhecimentos teóricos necessários à formação, os professores não refletem, em suas aulas, a variação linguística; ii) considerando os avanços dos estudos sociolinguísticos em nosso país, os professores não buscam trabalhar com os usos reais da língua; iii) o ensino de LP não tem sido trabalhado de acordo com o que defende a Sociolinguística Educacional; iv) os professores não levam os estudantes a avaliarem positivamente o ensino de Português.

Nessa perspectiva, o nosso trabalho está organizado em cinco capítulos, a saber:

No primeiro capítulo, realizamos a apresentação resumida do nosso trabalho, discutindo a relevância de pesquisas Sociolinguísticas Variacionistas e Sociolinguísticas Educacionais, e, com isso, expomos os objetivos, metodologia, questões e hipóteses da nossa pesquisa.

No segundo capítulo, focalizamos nos estudos sobre atitudes e crenças linguísticas e os efeitos que a escolarização tem sobre a língua. Assim, apresentamos os conceitos sobre atitudes e crenças linguísticas (BARBOSA; CUBA, 2015; BOTASSINI, 2015; SILVA; BOTASSINI, 2015), como também delimitamos os efeitos que a escolarização tem sobre a língua (LOPES, 2017; SILVA, 2018).

No terceiro capítulo, abordamos os pressupostos teóricos que nortearam o desenvolvimento da pesquisa. Para tanto, tratamos da relação entre língua e sociedade e suas contribuições para os estudos sociolinguísticos (ALKMIM, 2001; CAMACHO, 2001; LABOV, 2008; FREITAG; LIMA, 2010) e das contribuições da Sociolinguística Educacional para o ensino de Língua Portuguesa (BORTONI-RICARDO, 2004; 2005; BORTONI-RICARDO; FREITAS, 2009). Ainda neste capítulo, apresentamos as nossas hipóteses, objetivos e metodologia da nossa pesquisa.

No quarto capítulo, apresentamos a análise e discussão sobre os dados obtidos por meio da aplicação do questionário avaliativo, realizado com os professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio da Escola Estadual de Educação Básica de Pariconha, na cidade de Pariconha – AL. Com isso, a partir dos resultados, realizamos uma análise qualitativa dos dados.

Por fim, no quinto capítulo, apresentamos nossas considerações finais e resultados da pesquisa.

2. ATITUDES, CRENÇAS LINGUÍSTICAS E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Neste capítulo, apresentamos as discussões que serviram de base para o desenvolvimento de nossa pesquisa. Para tanto, abordamos o conceito sobre atitudes e crenças linguísticas, a partir de Barbosa e Cuba (2015), Botassini (2015), Silva e Botassini (2015), e, em seguida, discutimos os efeitos que a escolarização tem sobre a língua, com Lopes (2017) e Silva (2018).

2.1 O QUE SÃO ATITUDES E CRENÇAS LINGUÍSTICAS?

Tendo em vista que os estudos sociolinguísticos vêm crescendo no Brasil, discute-se cada vez mais sobre a abordagem pedagógica do professor de Língua Portuguesa na sala de aula frente aos diferentes usos linguísticos. Dentre esses estudos, estão alguns que tratam sobre as crenças e atitudes no ensino de LP. Para tanto, percebendo o quão complexo e abrangente são os conceitos e sentidos sobre estes termos, baseamo-nos nos trabalhos de Barbosa e Cuba (2015), Botassini (2015) e Silva e Botassini (2015) para os esclarecer.

Em sua pesquisa sobre a “Importância dos estudos de crenças e atitudes para a sociolinguística” Botassini (2015) enfatiza a relevância de os estudos sociolinguísticos se debruçarem mais sobre este assunto. Pois, de acordo com essa pesquisadora,

[...] crenças e atitudes aparecem, nesses trabalhos estreitamente imbricadas, de modo que falar de uma sem se referir à outra se torna muito difícil. Isso ocorre sobretudo porque a maior parte dos trabalhos que trata desse assunto baseia-se na concepção mentalista, não separando crença de atitude, ou melhor, compreendendo crenças como um componente das atitudes. (BOTASSINI, 2015. p. 105)

Assim, seguindo a afirmativa da pesquisadora, é preciso delimitar os sentidos de cada termo, tendo em vista que se tratam de termos/conceitos bastante complexos e, por isso, há a importância de defini-los. De tal forma, para definir crenças, Barbosa e Cuba (2015) afirmam que são

[...] uma visão e percepção do mundo, uma opinião que se tem sobre algo. As crenças são entendidas como dinâmicas, social e contextualmente construídas, podendo ser alteradas, (re)significadas por meio de experiências ou ainda por meio de interações e relações do indivíduo com outros, sendo as crenças, portanto, responsáveis pela manifestação das atitudes. (BARBOSA; CUBA, 2015 p. 76).

Em relação ao conceito de atitudes, as pesquisadoras afirmam que

[...] diferem das crenças por estarem relacionadas com a avaliação, com a reação de um determinado indivíduo perante algo ou alguma situação que presencia. É importante dizer que apesar de atitudes e crenças estarem diretamente relacionadas entre si, cada uma delas apresenta aspectos peculiares. (BARBOSA; CUBA, 2015, p. 77).

Desta forma, enquanto as crenças são entendidas como dinâmicas socialmente construídas pelos indivíduos, as atitudes estão ligadas às formas como o indivíduo reage diante de alguma situação/circunstância. Por isso, essas pesquisadoras consideram que esses termos se diferenciam mesmo estando correlacionados.

Botassini (2015, p. 118) enfatiza que

a partir do momento em que as atitudes estão desenvolvidas, elas conferem regularidade à maneira de reagir e de se ajustar socialmente, ou seja, haverá uma tendência para reagir da mesma forma sempre que o indivíduo for exposto a uma situação semelhante.

No campo da sociolinguística, os termos crenças e atitudes são estudados para uma melhor elucidação sobre a abordagem dos estudos linguísticos nas escolas. Assim, muitos pesquisadores da área aplicam questionários envolvendo língua, variação e ensino para os estudantes, a fim de refletir e discutir sobre as noções e concepções que eles têm acerca do ensino de língua portuguesa, bem como sobre as ações da escola e da sociedade em relação às modalidades linguísticas.

Com isso, os muitos estudos sobre esta temática, como o de Silva e Botassini (2015)¹, realizado com os acadêmicos do curso de Letras, e o da Barbosa e Cuba (2015)², feito com os estudantes do Ensino Médio, apontam

¹ Para uma leitura mais acurada sobre a pesquisa realizada e observar os dados que foram coletados, ver: SILVA, Flávio Brandão e BOTASSINI, Jacqueline Ortelan Maia. **Crenças e atitudes linguísticas**: o que pensam os alunos de letras sobre o ensino de língua portuguesa. Paraná, 2015

² Para melhor elucidação sobre esta pesquisa e dados coletados, ver: BARBOSA, Juliana Bertucci e CUBA, Daiana Lombardi de. **Crenças e atitudes linguísticas de alunos do ensino médio em escolas públicas de Uberaba**. São Paulo: Todas as Letras, 2015.

resultados em que a avaliação desses estudantes, sejam avaliações positivas ou negativas, em relação ao ensino de Língua Portuguesa, mostram-nos que a abordagem deste ensino, sobre a sociolinguística e suas modalidades, não são trabalhadas como se espera ser em sala de aula.

A partir dos dados obtidos por ambas as pesquisas, observa-se que as concepções (as crenças e atitudes) destes estudantes sobre sua própria língua foram definidas seguindo a visão da Gramática Normativa, de que existe certo e errado, feio e bonito na língua. Além disso, ambos não avaliaram positivamente o ensino de Língua Portuguesa e não reconheceram como válidas as suas próprias variantes linguísticas, reduzindo-as a características regionalistas.

Por este viés, mesmo havendo a existência das modalidades linguísticas no ensino de Português, a sua abordagem, feita por alguns professores em sala de aula, não está sendo feita de forma efetiva, visto que não está contribuindo para a desconstrução da visão reducionista da disciplina de Português, muito menos para a desconstrução de *estigmas*, *estereótipos*³, sobre as variedades e variantes da língua, e do *preconceito linguístico*⁴, arraigado na sociedade e no ambiente escolar.

Todas essas questões mencionadas perpassam sobre os estudos e pesquisas acerca das crenças e atitudes linguísticas no ensino de língua portuguesa, pois, “pode propiciar a compreensão mais adequada das ações que guiam o comportamento dos indivíduos em relação à sua fala e à fala do(s) outro(s)” (BOTASSINI, 2015, 119). Por isso, as pesquisas e trabalhos em relação a esses conhecimentos (atitudes e crenças linguísticas) podem contribuir significativamente para mudar o cenário do ensino de português em nossa sociedade.

2.2 EFEITOS DA ESCOLARIZAÇÃO SOBRE A LÍNGUA

É comum ouvirmos na sociedade múltiplos discursos de que os indivíduos mais escolarizados falam melhor e/ou usam melhor o português brasileiro. Em

³ Questões como *estigma*, *estereótipos*, *preconceito linguístico* recebem diferentes conceitos e definições no campo da Sociolinguística, portanto, para compreender a definição de cada termo, recomendo a leitura: BOTASSINI, Jacqueline Ortelan Maia. **A importância dos estudos de crenças e atitudes para a sociolinguística**. Londrina – PR: Signum: Estud. Ling, 2015.

⁴ Para melhor entendimento, especificamente, do preconceito linguístico, é recomendado a leitura do livro *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*, de Marcos Bagno.

detrimento disso, aqueles que não tem escolarização, ou tem pouca, falam de forma errada e, assim, são acusados de deturpar e “enfeiar” a nossa língua portuguesa.

Assim, partindo do pressuposto de que há um ideal de língua a ser falada por todos, tais discursos vão servindo, especificamente, como procedimentos de exclusão sobre as outras formas de falar, excluindo as variantes e variedades existentes em nosso português. Com isso,

pode-se identificar nas práticas de coibição do uso da variação, aspectos desses procedimentos, uma vez que, para Foucault (1996), os mesmos permitem o controle dos discursos e determinam as condições de funcionamento, através de um certo número de regras, que nem todo mundo tem acesso (FRANCO, ANO p. 5)

Nesse sentido, a escola, enquanto instituição voltada a desempenhar o papel que busca o controle sobre os estudantes/indivíduos, será também a principal responsável pelo controle linguístico⁵. Pois, nos discursos proliferados socialmente, a escola tem a imagem de normatizar e homogeneizar a língua, tudo isso porque “faz parte do conhecimento comum que a escola promove ‘melhor’ uso do português e que, por outro lado, os não escolarizados não sabem usar essa língua” (LOPES, 2017, p. 73).

Essas noções se pautam no fato de que o objetivo da escola é mudar a realidade linguística dos seus estudantes e, por isso, ela adota a norma padrão como a língua “certa” e “mais bonita” a ser ensinada, usada/falada⁶. Isso acontece porque há discursos hegemônicos que regem a nossa sociedade sobre esse ideal de uma língua única e não variável.

Assim, de acordo com Lopes (2017, p. 74),

pelo que se apresenta, quando há, entre os grupos, uma diferença grande nos usos linguísticos relativos a fenômenos variáveis, isso pode indicar que os menos escolarizados usem a(s) variante(s) estigmatizada(s). Nesse caso, presume-se que, se a escola focar suas atividades no combate a essas variantes, os mais escolarizados tenderão a não as utilizarem e preferirem formas apresentadas como as únicas a serem utilizadas; enquanto isso, os menos escolarizados continuam usando as referidas variantes. Daí a diferença entre a

⁵ Segundo Bortoni-Ricardo (2015, p. 14), “a escola é norteadada para ensinar a língua da cultura dominante; tudo que se afasta desse código é defeituoso e deve ser eliminado”.

⁶ Defendemos a importância de se ensinar a norma culta nas escolas, como é recomendado por muitos (socio)linguistas. E como orienta Bortoni-Ricardo, “a linguística recomenda que a norma culta seja ensinada nas escolas, mas que, paralelamente, se preservem os saberes sociolinguísticos e os valores culturais que o aluno já tenha aprendido antes, no seu ambiente social” (p.25).

variedade linguística entre esses grupos de falantes, no que diz respeito à variação que envolve estigma, continuar preservada.

A partir dessa observação, percebe-se que o trabalho da escola sobre os diversos usos linguísticos está diretamente ligado a apenas alguns aspectos da língua: em outros não há interferências. Desta forma, a escola se propõe a regularizar os usos linguísticos dos mais e menos escolarizados, assumindo um papel de segregadora.

Em diálogo com Silva e Paiva (1996), Lopes (2017) reafirma que as instituições escolares buscam “podar” as variantes não padrão dos seus estudantes em detrimento do padrão, e isso acontece a partir dos “efeitos reguladores” que a escolarização tem sobre a língua, independentemente de quais variedades tenham esses estudantes.

Dessa forma, percebe-se que a escola busca desenvolver somente a norma padrão e a norma culta em seus estudantes, acreditando que assim estará fazendo um favor e levando esses sujeitos, muitos marginalizados, a alcançarem uma ascensão social⁷ – que não será garantida somente com o ensino que a escola faz sobre essas normas.

A isso, é importante delimitarmos um conceito adequado do que são normas na língua (visto que dentro dos estudos Sociolinguísticos há vários termos e conceitos específicos). Segundo Freitag e Lima (2010, p.11), “as normas linguísticas dos grupos sociais dos quais os indivíduos participam apresentam características identitárias, por se agregarem a certos valores socioculturais, mas também se mesclam e se influenciam mutuamente [...]”.

Assim, seguindo as concepções de Freitag e Lima (2010):

- a) **Norma Culta** vinculada à língua escrita, é uma variedade da língua que é mais usada por pessoas que tem um alto grau de escolarização, visto que exige uma maior formalidade em determinados contextos e situações. É comumente confundida com a Norma padrão. Esta norma culta é a que mais tem prestígio social, e apesar de ser regida pela cultura escrita, ela está também sujeita a mudanças e variação. (FREITAG; LIMA, 2010).
- b) **Norma Padrão**, ou variedade padrão, é um ideal de língua considerada inalcançável, que é regida pela Gramática Normativa, que a impôs como sendo a própria língua e a forma correta a ser falada. Desta forma, a gramática normativa anula a existência de pluralidades

⁷ Há divergências de opiniões, ao que defendem alguns (socio)linguistas, e para melhor entendimento sobre esse assunto, ver: *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*, de Marcos Bagno, e, *Nós chegamos na escola, e agora?: sociolinguística & educação (2015)*, de Bortoni-Ricardo.

linguísticas em detrimento dessa Norma Padrão. (FREITAG; LIMA, 2010).

Para o Professor e Pesquisador Marcos Bagno, em seu livro, *Sete erros aos quatro ventos: a variação linguística no ensino de português (2013)*, os conceitos sobre norma padrão e norma culta são completamente diferentes e que por isso não devem ser associadas e nem confundidas um com o outro, pois, para Bagno, a norma padrão é a língua idealizada pelos gramáticos normativos, e já a culta é a língua mais usada por aqueles que são mais letrados. Assim, para este pesquisador, não existe a variedade padrão na língua, pois, esta “não faz parte da estratificação social da língua”, é “uma ideia na mente”, “uma instituição social que goza de um poder simbólico”. (BAGNO, 2013, p. 62-63)

Essa concepção tem respaldo na ideia de que quanto mais escolarizado for o sujeito, mais ele usa a norma padrão da língua, e quanto menos escolarizado for, mais se usa as formas desprestigiadas. Dessa forma, a escola desconsidera aspectos sociais e culturais de seus alunos, bem como a existência natural da variação linguística.

Assim, a instituição escolar produz o efeito de estigma sobre os usos linguísticos não padrão, considerando-os anormais, feios, etc., partilhando, assim, dos critérios de valoração da estrutura social. Visto que ela se concentra em trabalhar com os usos estigmatizados, que não são falados por todos os grupos sociais, fazendo com que deixem de utilizá-los.

Desta forma, segundo Lopes (2017),

o que determina, pois, os conteúdos a serem trabalhados é o valor das variantes apresentadas pelos alunos no mercado linguístico (BOURDIEU, 2008[1996]). E o efeito da escolarização está relacionado ao empenho da escola no combate às variantes: aquelas que são mais alvo de estigma, aquelas que demarcam fronteiras entre grupos prestigiados e não prestigiados são ferrenhamente trabalhadas a todo tempo e mais cobradas, e o efeito aparece ao comparar os falantes com níveis de escolaridade diferentes; as que não são estigmatizadas não são preocupação da escola, se constituem em variação que aparece em todos os grupos (etários, de escolaridade etc.) (LOPES, 2017, p. 81) Grifos da autora

Reforçando o que disse Lopes (2017), Silva (2018, p.10),

ênfata que o efeito que a escolarização produz na fala dos indivíduos está mais “relacionada ao desprestígio” que as formas não padrão tem socialmente, “do que realmente apenas o ensino das formas padrão”. Portanto,

o ensino da forma padrão, como as escolas defendem a sua realização, não acontece como deveria acontecer, pelo contrário, este ensino serve apenas como uma “poda” sobre as formas linguísticas mais estigmatizadas, contribuindo para a existência do preconceito linguístico.

Sendo assim, o ensino que se faz de língua portuguesa em nossa sociedade não se atenta para as variantes existentes nas falas dos estudantes para que possa trabalhá-las reflexivamente, mas sim, se atenta apenas aos usos que são socialmente mal vistos e com alto nível de desprestígio, que são falados principalmente por sujeitos menos escolarizados.

Portanto, a intensão através da escolarização é fazer com que o aluno substitua a sua variante pela variante da escola, que é considerada pela sociedade como a certa/correta. Sendo assim, os estudantes saem da instituição escolar sem a mínima formação sobre as diversidades linguísticas existentes na língua e sobre a importância da sua própria variante e a de sua comunidade.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

Neste capítulo, apresentamos os arcabouços teóricos e metodológicos que nortearam a realização desta pesquisa. Para tanto, abordamos, primeiramente, a relação entre a língua e a sociedade, e como isso contribuiu para os estudos (socio)linguísticos. Em seguida, destacamos as principais contribuições da Sociolinguística Educacional, e, assim, tratamos sobre o papel do professor no ensino de Português. Por fim, apresentamos as hipóteses, objetivos e metodologia da pesquisa.

3.1 RELAÇÃO ENTRE LÍNGUA E SOCIEDADE

Durante a história da humanidade, a língua faz parte da vida do homem em sociedade. E é por isso que muitos pesquisadores tentaram, seguindo a tradição do fazer científico de seu tempo, estudar a língua(gem), o que possibilitou, tanto no passado como nos dias atuais, o surgimento de teorias linguísticas que refletem de forma/maneira particular sobre este fenômeno linguístico.

Tendo em vista que em cada época essas teorias linguísticas apresentavam diferentes concepções acerca da língua(gem), assim como na forma de analisá-la e descrevê-la, portanto, cada estudo apresenta uma contribuição acerca da língua.

Os estudos voltados para a língua relacionado à sociedade foram surgindo só a partir do século XX. Pois alguns pesquisadores voltaram-se o olhar para estudar a língua em conformidade com o social, estabelecendo, assim, uma relação intrínseca entre ambas.

Alkmim (2001, p. 24) afirma que,

a tradição de relacionar linguagem e sociedade, ou, mais precisamente, língua, cultura e sociedade, está inscrita na reflexão de vários autores do século XX. Integrados ou não à grande corrente estruturalista, que ocupou o centro da cena teórica, particularmente, a partir dos anos 1930 [...].

Percebendo a afirmação acima, muitos linguistas no século XX se propuseram a discutir sobre a língua, cada qual apresentando a sociedade de

seu tempo, suas contribuições. Todavia, a tradição da corrente estruturalista seguia um modelo de concepção de linguagem como sendo homogênea, e por isso, não buscaram relacioná-la com a sociedade.

Assim, é certo que estes estudos linguísticos suscitaram em maiores aprofundamentos epistemológicos. E, em consequência disso, houve o surgimento de diferentes vertentes teóricas para dar conta de explicar a relação da língua com o social. Seguindo essa questão, Alkmim (2001, p.28) salienta que,

[...] a questão da relação é óbvia e complexa ao mesmo tempo. Sabemos que é inegável, mas também que a passagem do social ao linguístico – e do linguístico ao social – não é feita com tranquilidade. Não há consenso sobre o modo de tratar e de explicitar a questão da relação entre linguagem e sociedade: o fato é que o lugar reservado a essa consideração constitui um dos grandes “divisores de águas” no campo da reflexão da Linguística contemporânea.

Nesse sentido, iremos abordar a visão dos estudos Sociolinguísticos acerca da relação entre língua(gem) e sociedade, a partir de William Labov. Pois, é neste modelo teórico metodológico que nosso trabalho também está ancorado e, é devido a isso, que se faz necessário apresentar as suas contribuições, que propiciaram (principalmente nas pesquisas atuais) a continuação nos estudos da língua(gem) e os seus principais conceitos.

A Sociolinguística tornou-se uma área de estudos a partir da década de 60, especificamente no ano de 1964, quando William Brighth, em um congresso na Universidade da Califórnia em Los Angeles, reuniu pesquisadores como John Gumperz, Einar Haugen, William Labov, Dell Hymes, John Fisher e José Pedro Rona, que buscavam discutir, justamente, a relação entre língua e sociedade (ALKMIM, 2001):

o que há de novo é a definição de uma área explicitamente voltada para o tratamento do fenômeno linguístico no contexto social no interior da Linguística, animada pela atuação de linguistas e, particularmente, de estudiosos formados em campos das ciências sociais. A sociolinguística nasce marcada pela origem interdisciplinar. (ALKMIM; 2001, p. 30)

Contudo, a proposta inicial dessa nova área (vista como uma área interdisciplinar), para os estudos linguísticos, era de unir a variação linguística com o meio social, ou seja, observar o seu funcionamento, usos, dentro da sociedade. Portanto, buscaram relacionar não apenas a parte linguística com o social, mas também questões de caráter cultural.

Dentre os linguistas desta área de estudo, o que mais ganhou destaque, por assim dizer, foi o americano William Labov, em 1963. Este pesquisador apresentou inovações no modelo teórico-metodológico para a pesquisa em Sociolinguística, mostrando um modelo de análise que ficou conhecido até os dias atuais, como Sociolinguística quantitativa, ou Variacionista⁸, um modelo de pesquisa que utiliza dados reais da língua coletada, para ser descrita por meio de aplicação de modelos estatísticos.

De acordo com Freitag e Lima:

William Labov, em 1963, publica um estudo em que analisa comunidade da ilha de Martha's Vineyard, Massachusetts/Estados Unidos, destacando o papel decisivo dos fatores sociais na explicação da variação linguística, isto é, da diversidade linguística observada. Labov consegue evidenciar a relação entre fatores como idade, sexo, ocupação, origem étnica e atitude ao comportamento linguístico manifesto dos vineyardenses, mais concretamente, à pronúncia de determinados fones do inglês. Em 1964, Labov realiza um estudo sobre a estratificação social do inglês em Nova York, a partir do qual fixa um modelo de descrição e interpretação do fenômeno linguístico no contexto social de comunidades urbana – conhecido como Sociolinguística Variacionista ou Teoria da Variação, de grande impacto na linguística contemporânea (FREITAG; LIMA, 2010, p. 15).

Assim, preocupado com questões da estrutura linguística, e por perceber como elas se manifestam no meio social, Labov (2008 [1972]), a partir de suas observações, “postula que a heterogeneidade é inerente ao sistema linguístico”. Com isso, entende-se que “a língua é constituída por um conjunto de fenômenos não estritamente linguísticos, mas também extralinguísticos, que participam ativamente da aplicação de uma regra, favorecendo-a ou desfavorecendo-a” (CAMACHO, 2001 p. 66).

O linguista Labov (2008 [1972]), em seu livro *Padrões Sociolinguísticos*, compreendeu que na língua ocorre em processo de variação, e que este é inerente ao próprio sistema linguístico. Assim, buscou regularizar e sistematizar essas variações em suas comunidades de fala.

De acordo com Camacho (2001, p.54),

a variação não é resultado do uso arbitrário e irregular dos falantes. Ao contrário: se, por um lado, encontra sua motivação em circunstâncias linguísticas determinadas, é, por outro, o resultado sistemático e regular de restrições impostas pelo próprio sistema linguístico em uso.

⁸ Para uma leitura na íntegra sobre a Sociolinguística Variacionista, indicamos o livro *Padrões Sociolinguísticos*, de William Labov (2008). A tradução do livro foi feita por Marcos Bagno, Marta Scherre e Caroline Oliveira. Indicamos também a leitura de *Sociolinguística*, (2010), de Raquel Meister Ko Freitag e Geralda de Oliveira Santos Lima.

Compreendendo a realidade da língua, a Sociolinguística Variacionista postulou o seu objeto principal, “que é o estudo da língua falada, observada, descrita e analisada em seu contexto social, isto é, em situações reais de uso” (FREITAG; LIMA, 2010, p.47). E isso é feito concomitantemente com o meio social, isto é, a partir de uma comunidade linguística, ou de fala.

O conceito de comunidade linguística ou de fala, para a Sociolinguística, é, de acordo com Freitag e Lima (2010, p. 47):

Uma comunidade de fala se caracteriza não pelo fato de se constituir por pessoas que falam do mesmo modo, mas por indivíduos que se relacionam, por meios de redes comunicativas diversas, e que orientam seu comportamento verbal por um mesmo conjunto de regras, constituindo uma norma linguística, (...) É importante destacar que os indivíduos que compõem a comunidade de fala não falam igual, mas compartilham os mesmos juízos e crenças de valor em relação às normas linguísticas vigentes na comunidade, (...), toda comunidade se caracteriza pelo emprego de diferentes modos de falar.

A partir das contribuições deixadas por Labov para a Sociolinguística, fica compreendido que, tanto a língua quanto a sociedade estão, ambas, atreladas. Porque ao falar da língua iremos nos deparar com o social, e ao se referir o social, nos deparamos com a língua em suas mais variadas e diversificadas formas e/ou maneiras.

Depreende-se que a Sociolinguística busca estudar, analisar e sistematizar as variantes linguísticas que são usadas em uma determinada comunidade de fala. Pois é nesse meio social, de uso, que elas (variantes, variedades e variações linguísticas) existem e coexistem.

Portanto, perceberemos a importância dos estudos Sociolinguísticos para a educação de língua materna, visto que, é também no ambiente escolar que muitas variedades entram em conflito.

3.2 SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL

Compreendendo que a nossa língua, a qual consideramos materna, passa por diversas e ininterruptas transformações, desde o avanço da sociedade, e, conseqüentemente, dos meios tecnológicos, ela acompanha esses avanços, estando sempre em constante mudanças, sendo-as perceptíveis aos seus usuários.

O campo da Sociolinguística, nos dias atuais, não busca somente entender a correlação entre língua e sociedade, propõe estudos mais além. E, assim, tais estudos tornam-se importantes para a compreensão acerca das funções sociocomunicativas e sociointeracionais dos falantes.

Nesse sentido, tendo os conhecimentos sobre as diversidades linguísticas e a sua natureza, muitos linguistas e estudiosos da área propuseram-se a estudar os seus impactos e consequências para o ensino de língua materna, pois existem no meio social mecanismos de discriminação linguística, por vezes disfarçados, visto que “[...] algumas formas de expressão podem estigmatizar socialmente seus falantes, enquanto outras podem valorizá-los socialmente” (CAMACHO, 2001, p.67).

Por ser heterogênea, a língua é composta por diferentes variedades, e é importante destacarmos que essas variedades linguísticas são todas organizadas. Porém, nem todas possuem o mesmo grau de valorização, visto que isso não decorre de agora, é um fato que foi historicamente construído e que faz com que algumas pessoas – sem muitos conhecimentos – desprestigiem ou estigmatizem uma variedade socialmente e outras não.

É no ambiente escolar que essas diferenças de valorização se tornam ainda mais evidentes, pois se tem a noção de que a norma padrão da língua é a que deve ser ensinada e aprendida por todos os estudantes, fazendo, assim, com que a considerem como sendo a própria língua.

Todavia, no ambiente escolar essas normas linguísticas entram em conflito constante, pois cada aluno apresenta uma variedade própria e identitária da sua comunidade linguística. Reconhecendo essas questões, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), ressalta a ideia de que

O domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos (BRASIL, 1997, p. 23).

Compreendendo o papel que o ensino de língua materna tem em nossa sociedade, a Sociolinguística Educacional busca desmistificar a noção que a escola tem sobre o que é língua, a língua da cultura dominante. Para tanto,

propõe a resolução de problemas por meio de práticas efetivas no trato e comportamento com as pluralidades linguísticas existentes na língua, pois

a realidade e a prática em sala de aula têm mostrado que a sociolinguística voltada para a educação pode contribuir de forma significativa para melhorar a qualidade do ensino da língua materna em cursos de formação de professores alfabetizadores porque trabalha com os fenômenos da língua em uso, com base na relação língua e sociedade e voltada para a realidade dos alunos (BORTONI-RICARDO; FREITAS, 2009).

É necessário destacarmos que ao falar sobre a Sociolinguística Educacional, estaremos citando as grandes e significativas contribuições da pesquisadora Stella Maris Bortoni-Ricardo⁹, pois, foi ela a pioneira dessa corrente em nosso país. Graças as suas pesquisas, podemos atualmente falar/discutir sobre a variação linguística e suas implicações no ensino de Língua Portuguesa.

Assim, de acordo com Bortoni-Ricardo (1999, s. p.):

Entendemos que o estudo e o conhecimento advindo dessa corrente podem contribuir para melhorar a qualidade do ensino da Língua Portuguesa porque trabalha sobre a realidade linguística dos usuários dessa língua, levando em conta além dos fatores internos à língua (fonologia, morfologia, sintaxe, semântica) também os fatores de ordem externa à língua (sexo, etnia, faixa etária, origem geográfica, situação econômica, escolaridade, história, cultura, entre outros.).

Mesmo com avanços desta área em nosso país, o tratamento com as diferentes variações em sala de aula ainda é muito limitado. Isto porque falta a nossa sociedade compreender e reconhecer a validação das variedades do português brasileiro, pois, “no Brasil, ainda não se conferiu a devida atenção à influência da diversidade linguística no processo educacional” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 19).

Entretanto, tem-se visto cada vez mais o aumento significativo em discussões acerca do ensino de Língua Portuguesa, como em estudos e pesquisas voltados para pensar sobre os usos linguísticos dos falantes, estudantes etc., e também as crenças e atitudes sobre a língua na sala de aula, visto que “essas crenças sobre a superioridade de uma variedade ou falar sobre

⁹ As obras “Educação em Língua Materna: A Sociolinguística na Sala de Aula” (2004), “Nós chegamos na escola e agora?: sociolinguística e educação (2015), e tantas outras, foram, e continuam sendo, fundamentais para a área da Sociolinguística Educacional, suscitando interesses nos meios acadêmicos.

os demais é um dos mitos que arraigam na cultura brasileira” (BORTONI-RICARDO 2004, p. 33).

Assim, com o aumento desses estudos no meio acadêmico, Bortoni-Ricardo (1999, s. p.) afirma que

as pesquisas fundamentadas na sociolinguística educacional mostram que é possível desenvolver práticas de linguagem significativas, no sentido de incluir alunos oriundos das classes sociais menos favorecidas, fazendo com esses alunos deixem de se sentir estrangeiros em relação à língua utilizada pela escola, e com isso consigam participar de forma satisfatória das práticas sociais que demandam conhecimentos linguísticos diversos.

Trabalhos com a abordagem educacional, como o de Rui Jirglei Ramalho de Carvalho, *Língua, variação e ensino: o que pensam os estudantes de letras da UFAL – Campus Sertão*, de 2017, e o de Mariana Lima da Silva, *Crenças e atitudes linguísticas sobre o ensino de língua portuguesa: o que pensam os estudantes do 9º ano de uma escola rural de Pariconha/AL*, de 2019¹⁰, apresentam subsídios para se pensar na forma como as escolas trabalham com o ensino de língua materna e a variação na disciplina de português.

Nessas pesquisas, é possível perceber que o ensino que se faz da Língua Portuguesa é reduzido ao ensino da gramática, a que é defendida pela Gramática Normativa, visto que os informantes relataram ter dificuldades com a língua portuguesa devido suas regras. Além disso, os estudantes do ensino fundamental e os acadêmicos do curso de Letras da UFAL apresentaram, nos dados obtidos em cada pesquisa, as mesmas crenças e atitudes em relação à língua portuguesa e às variações linguísticas.

Contudo, os informantes nas duas pesquisas tinham limitados conhecimentos acerca da língua materna e de seu ensino, pois em alguns casos as suas respostas caíram em contradições. Portanto, muitas das escolas fogem de um ensino sobre a realidade linguística em uso, afetando de forma negativa até mesmo os estudantes que chegam ao ensino superior.

¹⁰ Essas pesquisas são frutos do Trabalho de Conclusão de Curso do curso de Letras-licenciatura plena da Universidade Federal de Alagoas - *Campus Sertão*.

Para ter acesso aos trabalhos e aos dados coletados, ver: CARVALHO, Rui Jirglei Ramalho de. *Língua, variação e ensino: o que pensam os estudantes de letras da UFAL – campus sertão*. Monografia (Letras) – Universidade Federal de Alagoas: Delmiro Gouveia, 2017.

SILVA, Mariana Lima da. *Crenças e atitudes linguísticas sobre o ensino de língua portuguesa: o que pensam os estudantes do 9º ano de uma escola rural de Pariconha – AL*. Monografia (Letras) – Universidade Federal de Alagoas: Delmiro Gouveia, 2019.

Contudo, Bagno (2009, p. 16) salienta que

a variação linguística tem que ser objeto e objetivo do ensino de língua: uma educação linguística voltada para a construção da cidadania numa sociedade verdadeiramente democrática não pode considerar que os modos de falar dos diferentes grupos sociais constituem elementos fundamentais da *identidade* cultural da comunidade e dos indivíduos particulares, e que denegrir ou condenar uma variedade linguística equivale a denegrir e a condenar os *seres humanos que a falam*, como se fossem incapazes, deficientes ou menos inteligentes [...]. Grifos do autor.

Levando em consideração esses aspectos, a Sociolinguística Educacional propõe para o ensino de língua materna uma mudança de atitude e postura, para que deixem de perpetuar um ensino pautado somente na Gramática Normativa e passar a refletir sobre a língua, as variedades e os usos reais dos estudantes, levando em consideração os aspectos sociais e culturais.

3.3 PAPEL DOS PROFESSORES NO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

O professor de língua portuguesa precisa dominar conhecimentos teóricos para que a sua prática pedagógica seja fundamentada e justificada, principalmente no que diz respeito aos planejamentos de aulas, assuntos e atividades a serem abordados em sala de aula.

De acordo com Basso, Coelho e Oliveira, (2012, p. 2),

essa formação permite ao professor explorar a capacidade linguística de seus alunos para construir com eles as gramáticas dessas variedades e com isso auxiliá-los no processo de aquisição de outras variedades, inclusive o padrão escrito, ao mesmo tempo em que desperta neles uma consciência crítica sobre as avaliações que os falantes fazem dessas variedades. Para tanto, o professor precisa, sem dúvida, ter uma sólida formação teórica para, entre outras coisas, reconhecer sua variedade, a de seus alunos e construir pontes entre elas e a norma culta¹. Grifos do autor.

Assim, a formação do profissional de Língua Portuguesa deve permiti-lo não somente ter conhecimentos científicos e teóricos sobre a língua, de que a língua falada e a língua escrita são completamente diferentes, mas também de ser sensível às variantes e variedades existentes nessa língua. Como ressaltam as diretrizes oficiais dos PCN (1998),

[...] não existem variedades fixas: em um mesmo espaço social convivem mescladas diferentes variedades linguística, geralmente associadas a diferentes valores sociais. Mais ainda, em uma sociedade como a brasileira, marcada por intensa movimentação de pessoas e intercâmbio cultural constante, o que se identifica é um intenso fenômeno de mescla linguística, isto é, em um mesmo espaço social convivem mescladas diferentes variedades linguísticas, geralmente associadas a diferentes valores sociais. (BRASIL, 1998, p. 29).

Pode-se compreender que não é aceitável a educação de língua materna – a língua oficial de um país, no caso do Brasil é a Língua Portuguesa – continue, sorrateiramente, a barrar e evitar as variações linguísticas, já que fazem parte da língua e, principalmente, da construção identitárias dos seus usuários.

A língua é estreitamente vinculada com a nossa identidade e por isso, o professor deve compreender que não se pode julgar e criticar a fala dos estudantes que chegam à escola. Isso porque, estará passando a informação de que há algo errado com esses estudantes, e com isso, há algo de errado também com suas identidades e a da sua comunidade.

No que tange aos critérios e mecanismos que subjazem a valoração das variedades linguísticas, a classe privilegiada, utilizando-se da Gramática Normativa, busca conferir na língua o que é correto e errado, considerando determinados usos linguísticos como “certo/bonito” e outros como “errado/feio”. Desta forma, ela se torna um forte contribuinte para a manutenção do preconceito linguístico, pois atende a anseios somente de uma determinada classe social, a classe privilegiada e detentora do poder.

Mesmo assim, nas diretrizes para o ensino médio, os PCN (2000) ressaltam que “o ensino de gramática não deve ser visto como um fim em si mesmo, mas como um mecanismo para a mobilização de recursos úteis à implementação de outras competências, como a interativa e a textual” (BRASIL, 2000, p. 78).

Por isso, não se pode negar a relevância de se ensinar a norma padrão nas escolas, pois além de ser a variedade de maior prestígio social, é mais valorizada e exigida socialmente, por estar relacionada à cultura escrita. E, com isso, impedir o seu ensino pode gerar grandes limitações nos saberes dos alunos, principalmente naqueles que são oriundos de classes menos favorecidas, como, por exemplo, o não desenvolvimento das competências e habilidades linguísticas e gramaticais, e a não compreensão dos conteúdos abordados em sala de aula.

Para que o aluno saiba refletir sobre os fenômenos da linguagem, particularmente os que tocam a questão da variedade linguística, combatendo a estigmatização, discriminação e preconceitos relativos ao uso da língua, o professor precisa, antes de tudo, conhecer, se informar, ter embasamento científico e domínio conceitual. O professor tem que ter bons conteúdos e uma formação teórica e crítica sólida. (BASSO; COELHO; OLIVEIRA, 2012, p. 16)

Por este viés, o professor deve compreender que, por mais necessário e importante que seja o ensino da Norma Padrão, defendido pela Gramática Normativa, ela não é a língua em si, é apenas uma pequena parte da língua. E, por isso, não se deve restringir o ensino de língua portuguesa a apenas uma norma, pois corre-se forte risco de legitimar estereótipos/estigmas sobre as demais variedades e variantes existentes no Português Brasileiro.

É salutar a compreensão de que o papel do docente em sala de aula deve ser o de mediador do conhecimento para seus alunos, promovendo a eles o entendimento acerca das variações linguísticas e sobre as diferenças entre a língua falada e a língua escrita. Por isso, que seguindo as diretrizes dos PCN (1998), a escola em conjunto com o professor, deve ampliar o conhecimento sobre as variedades existentes em nossa língua para que o estudante possa:

Conhecer e valorizar as diferentes variedades do Português, procurando combater o preconceito linguístico; Reconhecer e valorizar a linguagem de seu grupo social como instrumento adequado e eficiente na comunicação cotidiana, na elaboração artística e mesmo nas interações com pessoas de outros grupos sociais que se expressem por meio de outras variedades; (BRASIL, 1998, p. 33).

Além disso, é preciso também proporcionar para os alunos que vivem à margem da sociedade a sociabilidade com outros indivíduos e sua entrada na ascensão social – limitada apenas a uma pequena parcela da sociedade. Pois “o caminho para uma democracia é a distribuição justa de bens culturais, entre os quais a língua é o mais importante” (BORTONI-RICARDO, 2015, p. 15).

Para as crianças de classes baixas, falar bem pode ser o fiel da balança entre uma vida de **ascensão social** ou a **continuidade na classe desprivilegiada**, pode ser o elemento decisivo para a **consecução do primeiro emprego** ou a **manutenção do subemprego**, e assim por diante.

[...], a criança precisa **compreender o próprio falar**, aquele que ela trouxe de casa para a escola. Ela precisa **compreender o valor de seu falar “original”** e saber lidar com ele, tanto do ponto de vista de sua forma quanto do ponto de vista de seu valor social como “moeda

de troca simbólica”, [...] (FERRAREZI, 2014, p. 72) (Grifos do autor e grifos nossos)

No que tange a afirmativa acima, o professor de língua portuguesa tem por direito e dever democratizar o conhecimento da língua e de sua diversidade linguística, mudando, através da prática docente, a visão reducionista do ensino de português. Por isso, de acordo com Bagno (2004),

[...] cabe à escola levar os alunos a se apoderar também das regras linguísticas que gozam de prestígio, a enriquecer o seu repertório linguístico, de modo a permitir a eles o acesso pleno a maior gama possível de recursos para que possam adquirir uma *competência comunicativa* cada vez mais ampla e diversificada – sem que nada implique a desvalorização de sua própria variedade linguística, adquiridas nas relações sociais dentro de sua comunidade (BAGNO, 2004, p. 09).

A partir desta concepção, faz-se necessário, por meio do ensino de língua portuguesa, que os alunos desenvolvam de forma plena as competências¹¹ necessárias para a vida, dominando conhecimentos linguísticos, gramaticais, etc., que os possibilitem a saber adequar tanto as suas escritas como as suas falas em diferentes ambientes e contextos sociais (BORTONI-RICARDO, 2004).

[...] é imprescindível que haja constantemente uma prática de reflexão sobre os usos das diversas variedades linguísticas existentes no país, nos diversos gêneros textuais, tanto na modalidade oral quanto na escrita, para que o aluno saiba que cada uma dessas variedades (padrão e não-padrão) tem seus contextos de uso. (BORTONI-RICARDO, 1999, s. p.)

Além disso, o professor precisa, por meio de recursos pedagógicos, levar seus estudantes a compreenderem que as variantes possuem diferentes valores sociais, que determinados usos linguísticos são discriminados e censurados a depender das situações comunicativas.

Desta forma, adotando práticas pedagógicas que busquem a valorização e reflexão das diversidades linguísticas, e não somente da Gramática Normativa em sala de aula, o docente estará contribuindo para combater o equívoco de língua única e o preconceito linguístico. Mudando um cenário considerado

¹¹ É exigido, e esperado, que um bom professor de português possa desenvolver e ampliar nos estudantes todas as competências: competência sociolinguística, discursiva, gramatical, comunicativa, estratégica e etc. E, para saber mais sobre isso, recomendamos a leitura do texto *5 coisas que todo professor de português precisa saber*.

desalentador, por um cenário de novas possibilidades para seus alunos, praticando assim, a justiça social.

3.4 HIPÓTESES E OBJETIVOS

Compreendendo que em nossa sociedade o processo de ensino de Língua Portuguesa ainda segue os mecanismos da Gramática Normativa, esta pesquisa, seguindo os pressupostos da Sociolinguística Educacional, tem como objetivo principal analisar as atitudes dos professores do Ensino Médio frente à realidade linguística dos estudantes.

Para tanto, realizamos questões norteadoras para nossa pesquisa:

- i) Como os professores do Ensino Médio compreendem a Língua Portuguesa?
- ii) O que os professores do Ensino Médio pensam sobre a variação linguística?
- iii) Como esses professores refletem o ensino de LP considerando a variação linguística presente em sala de aula?

Tendo em vistas essas questões acima, realizamos as seguintes hipóteses:

- i) Mesmo tendo os conhecimentos teóricos, necessários à formação, os professores não refletem, em suas aulas, a variação linguística;
- ii) Considerando os avanços dos estudos sociolinguísticos em nosso país, os professores não buscam trabalhar com os usos reais da língua;
- iii) O ensino de LP não tem sido trabalhado de acordo com o que defende a Sociolinguística Educacional;
- iv) Os professores não levam os estudantes a avaliarem positivamente o ensino de Português.

Assim, no que tange a nossa linha de pesquisa, os nossos objetivos específicos são:

- Refletir o processo de ensino de LP;

- Perceber as atitudes e crenças dos professores no ensino de LP;
- Refletir sobre a Sociolinguística em sala de aula;
- Identificar qual estará sendo o papel do professor de LP.

3.5 METODOLOGIA

Seguindo os métodos adotados pela Sociolinguística, a pesquisa foi realizada com 3 (três) professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio, da Escola Estadual de Educação Básica de Pariconha, na cidade de Pariconha – AL. Para tanto, a coleta de dados ocorreu através de um questionário, que foi adaptado de Silva (2014) e pensado para ser aplicado aos professores do EM, contendo 9 (nove) questões abertas, em que, após a realização da pesquisa, ficou compreendido que é de cunho qualitativo, e não quantitativo.

Assim, de acordo com Bortoni-Ricardo (2008, p. 34), “[...] a pesquisa qualitativa procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto”. Desta forma, a nossa pesquisa objetiva identificar com exatidão as atitudes e crenças dos professores sobre o ensino de língua portuguesa.

Os professores do Ensino Médio foram levados a responder às seguintes questões¹²:

1. Você gosta de ensinar Língua Portuguesa?
2. Por que você escolheu ser professor de Língua Portuguesa?
3. Na sua opinião, você se considera um bom professor de Língua Portuguesa? Avalie seu desempenho.
4. Na sua opinião, qual o objetivo de se ensinar Língua Portuguesa nas escolas?
5. Se houvesse uma oportunidade você mudaria de profissão? Por quê?
6. Para você, o que é bonito/agradável e o que é feio/desagradável na fala?
7. Na sua opinião, que tipo de fala é o que deve ser utilizado nas escolas? Por quê?
8. Qual a metodologia deve ser utilizada para a alfabetização e ensino de Língua Portuguesa no Brasil? Por quê?
9. Quais recursos você leva para que os alunos reflitam sobre a língua?

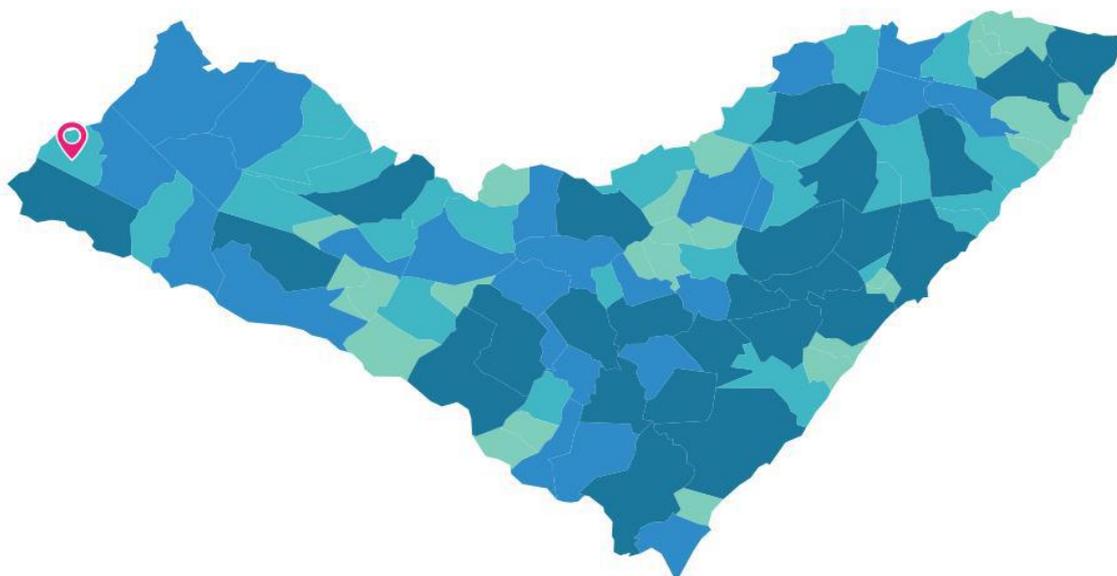
¹² As respostas foram mantidas de acordo com o que cada docente respondeu, sem nenhuma interferência.

3.6 COLETA DOS DADOS

A realização da pesquisa, que consistiu na aplicação de um questionário avaliativo para os docentes do EM de Língua Portuguesa, aconteceu na Escola Estadual de Educação Básica de Pariconha, na cidade de Pariconha – AL.

O município está localizado no Alto Sertão de Alagoas, e o número de habitantes é aproximadamente 10.264, de acordo com o último censo, em 2010, do IBGE (estima-se que o número de habitantes tenha aumentado). A cidade de Pariconha fica a cerca de 350 km de distância de Maceió, capital alagoana.

Figura 1: Localização da cidade de Pariconha – AL



Fonte: IBGE (2017)

4. ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, apresentamos os resultados e as discussões realizadas através dos dados obtidos por meio da aplicação do questionário avaliativo para os docentes de Língua Portuguesa do EM da Escola Estadual de Educação Básica de Pariconha, no município de Pariconha, Alagoas. Para tanto, apresentamos uma análise qualitativa a partir dos resultados obtidos por meio da pesquisa, para assim, alcançarmos os nossos objetivos traçados.

4.2 COMO OS PROFESSORES AVALIAM A SUA DOCÊNCIA?

Nesta seção, os docentes foram levados a avaliarem a sua prática docente em sala de aula, tendo em vista os desafios que a profissão acarreta.

Questão 1: Você gosta de ensinar Língua Portuguesa?

Docente 01: Sim

Docente 02: Sim

Docente 03: Sim, gosto muito de ensinar a Língua Portuguesa.

Questão 2: Por que você escolheu ser professor de Língua Portuguesa?

Docente 01: Quando realizei o vestibular, só tinha essa opção entre as outras que me chamou atenção.

Docente 02: Por afinidade com a disciplina.

Docente 03: Primeiro me licenci em Pedagogia, trabalhava como professor atividade, no Ensino Fundamental I. Certa vez me inscrevi num projeto de leitura e durante a execução do mesmo me encantei pela literatura. Daí a decisão de cursar Letras e migrar do Ensino Fundamental I, para as modalidades: Ensino Fundamental II e Médio atuando na referida disciplina.

Nesta questão, podemos observar que a docente 01 demonstra que a escolha em ser professora de LP foi opcional, tendo em vista que era a única opção. É o que geralmente acontece com muitos profissionais de LP, pois nem

sempre o curso é agradável em primeira escolha. E muitos sujeitos só escolhem o curso por ser a “única opção”.

Já a docente 03 se encantou pela literatura e, por isso, escolheu ser professora de Língua Portuguesa, além do que já era formada em Pedagogia e atuava como professora no Ensino Fundamental I. Não foi uma escolha aleatória.

Questão 3: Na sua opinião, você se considera um bom professor de Língua Portuguesa? Avalie seu desempenho.

Docente 01: Em meu ponto de vista, procuro fazer o melhor, não sou tão “boa”, mas procuro realizar o meu trabalho da melhor forma possível.

Docente 02: Sim. Me considero uma boa professora de língua, pelo feedback dos alunos e também pela comparação com meus antigos professores.

Docente 03: Me considero uma boa profissional, responsável, competente. Porém, sinto necessidade de estar me aperfeiçoando sempre. O cenário social, familiar, educacional muda constantemente e o professor precisa estar antenado para acompanhar o novo contexto, para atender as demandas que o novo jeito de viver, de se comportar dos adolescentes exigem.

Percebemos que as respostas foram diferentes, pois, enquanto a docente 01 não se considera “tão boa” profissional e que “procura fazer o melhor”, a docente 02 se considera uma boa professora, justamente pelo feedback que recebe dos seus estudantes, e por se comparar aos seus antigos professores (que possivelmente não foram bons profissionais).

A docente 03 respondeu de maneira consciente sobre as perspectivas de ser professor, visto que precisa estar em constante aperfeiçoamento, acompanhando as mudanças de seus estudantes e da sociedade em geral.

4.3 COMO OS PROFESSORES REFLETEM SOBRE A LÍNGUA PORTUGUESA?

Nesta seção, os três docentes responderam sobre como refletem a língua portuguesa em sala de aula. Para tanto, é preciso ter em consideração a formação linguística que os docentes tiveram durante o curso, se estudaram sobre a sociolinguística, as variações etc.

Questão 04: Na sua opinião, qual o objetivo de se ensinar Língua Portuguesa nas escolas?

Docente 01: Vai além de se ensinar gramática. É mostrar aos educandos vários meios de comunicação – o uso da língua e sua função/finalidade.

Docente 02: Fazer nossos alunos pensarem nos usos da nossa língua em todos os aspectos.

Docente 03: O objetivo do ensino da Língua Portuguesa é capacitar os estudantes para identificar e interagir com diversos tipos de textos que circulam socialmente, pois não basta ler, é preciso ser letrado, para atuar criticamente na sociedade. A língua é uma ferramenta de poder que pode e deve ser usada como instrumento de empoderamento dos sujeitos e o estudante precisa ter essa consciência.

A partir das respostas obtidas, percebemos que os docentes têm o conhecimento sobre as funções da nossa língua, e reconhece isso no ensino de LP. A docente 01 abordou o fato de que o objetivo do ensino de LP vai além do ensino de gramática (não especificou qual gramática¹³), e a docente 03 que especificou que o objetivo é levar os estudantes a dominarem a língua, para que possam ter acesso a diferentes textos, visto ser a língua um instrumento de poder. A respostas do docente 03 trata sobre letramento no ensino de LP.

Assim, as respostas, por mais que não tenha feito referência às variações linguísticas, corrobora o que muitos sociolinguistas discutem e defendem para o ensino de LP, que seja trabalhado para além da sua gramática, que englobe todos os aspectos e funções da língua, mas que também a gramática não deixe de ser abordada. Pois, de acordo com Antunes (2003, p.88-89),

a questão maior não é *ensinar ou não ensinar gramática*. [...] A questão maior é discernir sobre o *objeto do ensino*: as regras (mais precisamente: *as regularidades*) de como se usa a língua nos mais variados gêneros de textos orais e escritos. [...]

¹³ Neste trabalho, partilhamos do mesmo entendimento da Silva (2004, p. 79), sobre a gramática, “entendo aqui *gramática* como a explicitação do conjunto de regras e princípios em que se estruturam as línguas, permitindo o seu funcionamento, e que fazem parte do saber linguístico de qualquer ser humano normal, que a utiliza nos variados processos de comunicação verbal sob a forma de uma língua particular, portadora de propriedades específicas”.

A gramática existe não em função de si mesma, mas em função do que as pessoas falam, ouvem, lêem e escrevem nas práticas sociais de uso da língua. (Grifos da autora)

Questão 05: Se houvesse uma oportunidade você mudaria de profissão? Por quê?

Docente 01: Sim, pois a juventude de hoje não querem nada com a vida.

Docente 02: Seria veterinária porque era um sonho, mudaria pelo grande desafio que é ser professor.

Docente 03: Não mudaria não, me identifico com o que faço, me sinto feliz e realizada.

Esse questionamento foi feito em razão das possíveis respostas que obtiveríamos do tópico anterior, tendo em vista os desafios da profissão. Mesmo os docentes tendo respondido que gostam de ensinar Língua Portuguesa, na questão 01, os docentes 01 e 02 responderam que mudariam de profissão, pelo seu desafio e pelo fato de os estudantes não estarem desempenhados com os estudos. Somente o docente 03, respondeu que não mudaria, por se identificar com a profissão e por estar feliz.

As respostas dos nossos docentes, 01 e 02, demonstram uma realidade difícil em nossa sociedade, visto que além dos problemas e desafios que os professores enfrentam, seja com a desvalorização da classe trabalhadora e com as questões que assolam as escolas e a educação em geral, os docentes têm que enfrentar a falta de respeito e a de comprometimento dos estudantes com os estudos. O que dificulta ainda mais o trabalho do professor em sala de aula.

Questão 06: Para você, o que é bonito/agradável e o que é feio/desagradável na fala?

Docente 01: Na verdade, a língua é belíssima. Não tem como dizer o que é agradável ou desagradável. A nossa língua é rica em variedade.

Docente 02: A partir do que já estudei, todas as falas são aceitáveis desde que haja entendimento.

Docente 03: Na fala, considero bonita a originalidade, a autoaceitação de pertencimento a um determinado povo, o reconhecimento das raízes, a

preservação da origem de cada ser, independente de empregar o padrão formal ou informal da fala. Considero feio a negação da cultura, o preconceito linguístico.

Percebemos, nas respostas obtidas, que os docentes reconhecem que na língua não há “feio/bonito” e “agradável/desagradável”, assim, as respostas seguem as premissas objetivas da sociolinguística e o que defendem as diretrizes dos PCN. Pois, os docentes apontaram a questão do “entendimento” entre as falas e a “variedade” existente na nossa língua, além do respeito sobre o repertório linguístico de cada estudante e seu lugar de pertencimento.

Desta forma, seguindo as diretrizes dos PCN (2001, p. 31)

A questão não é falar certo ou errado, mas saber qual forma de fala utilizar, considerando as características do contexto de comunicação, ou seja, saber adequar o registro às diferentes situações comunicativas. É saber coordenar satisfatoriamente o que falar e como fazê-lo, considerando a quem e por que se diz determinada coisa. É saber, portanto, quais variedades e registros da língua oral são pertinentes em função da intenção comunicativa, do contexto e dos interlocutores a quem o texto se dirige. A questão não é de correção da forma, mas de sua adequação às circunstâncias de uso, ou seja, de utilização eficaz da linguagem: falar bem é falar adequadamente, é produzir o efeito pretendido.

Questão 07: Na sua opinião, que tipo de fala é o que deve ser utilizado nas escolas? Por quê?

Docente 01: Segundo a gramática a fala culta/padrão

Docente 02: A língua padrão durante as aulas (conteúdos) e em outros momentos língua coloquial.

Docente 03: Priorizo trabalhar a linguagem padrão, já que o objetivo maior do Ensino Médio é preparar o aluno para o ensino superior e o ENEM vai exigir do aluno o domínio de competências básicas. Porém, sob uma perspectiva que considere o multidialetismo e o multilinguismo tendo em vista que estes são frutos de processos migratórios, das relações entre espaços diferenciados: campo/cidade, centro/cidade. É preciso situá-los sobre as diversas situações de uso e contextos de produção.

A partir dessas respostas, percebemos uma diferença de opinião entre os docentes, pois, enquanto o docente 01 diz que é a “cultura/padrão”, o docente 02 reconhece que durante as aulas tem que ser a “língua padrão”, mas que em outros momentos pode-se utilizar a “língua coloquial”. A docente 03, reconhece tudo aquilo que é defendido pela Sociolinguística Educacional, um ensino que aborde não somente o padrão da língua, que é exigido, mas que se reconheçam os outros usos linguísticos em sala de aula.

Assim, percebe-se que em alguns momentos as respostas dos docentes 01 e 02 entram em contradições, isto porque, na questão 06 eles reconhecem o fato de que na língua não existe feio e bonito, etc., mas, na questão 07, somente o docente 02 respondeu que na escola, pode-se utilizar a língua padrão e a língua coloquial, já a docente 03, reconhece a importância da língua padrão, sem desprezar os usos considerados não padrão.

4.4 QUAIS AS ATITUDES DOS DOCENTES NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA?

Nesta seção, os docentes foram levados a responder acerca da metodologia para a alfabetização do ensino de LP e os recursos a serem utilizados para que este ensino de fato aconteça, seguindo os pressupostos da sociolinguística para a educação.

Questão 08: Qual a metodologia deve ser utilizada para a alfabetização e ensino da Língua Portuguesa no Brasil? Por quê?

Docente 01: Devemos mostrar que existe a língua falada e a língua escrita e devemos utilizar no contexto social de acordo com a necessidade do falante.

Docente 02: Uma metodologia que englobe a leitura, a fala, a escuta e a escrita.

Docente 03: A minha experiência com a alfabetização foi de apenas dois anos de trabalho. Na época, iniciei pelo método sintético, mas no decorrer do ano letivo percebi que alguns alunos não conseguiam se desenvolver. Daí, passei a alternar os métodos variando entre sintéticos e analíticos. Porém, a

minha experiência profissional está voltada para alunos das modalidades: Ensino Fundamental II e Ensino Médio, onde os alunos já chegam alfabetizados.

Nas respostas obtidas, percebe-se que os docentes apontaram metodologias diferentes para o ensino de LP, pois o docente 01 abordou o fato de mostrar a diferença entre a língua escrita e a falada, e como elas se configuram em diferentes contextos sociais, seguindo as necessidades dos falantes. O docente 02 enfatiza a importância de uma metodologia que englobe o todo em um ensino de LP. E o docente 03 narra a sua experiência, alternando sempre entre o método sintético e o analítico, tendo em vista que alguns alunos não se desenvolviam.

Sendo assim, as respostas são promissoras, visto que é importante para o ensino de LP que a sua metodologia englobe o todo da língua, e não somente partes dela. Pois, segundo Ferrarezi Jr. (2014, p. 57),

ensinar língua materna é muito mais do que ensinar apenas regras e listas de palavras. É ensinar a parte viva da língua, aquela que nos atende como seres sociais, inseridos em uma comunidade estruturada. É uma língua que significa e que permite significar, muito mais do que uma “língua de regras” que não significam nada, porque não as reconhecemos como sendo da nossa língua.

Questão 09: Quais recursos você leva para que os alunos entendam/reflitam sobre a língua?

Docente 01: Charge, tirinhas, texto dinâmicos, etc.

Docente 02: Trabalho com um pouco de tudo, muita leitura, escrita, debates...

Docente 03: O trabalho docente, tanto na área de linguagens quanto nas demais áreas, é orientado a partir da BNCC, e aqui em Alagoas, temos o Recal, que norteia o planejamento de todas as ações que levamos para a sala de aula. Então, possibilitamos um saber baseado no letramento, na interdisciplinaridade na vivência do aluno.

Esse questionamento foi pensado em razão da questão anterior, visto que a pergunta se tratava sobre a metodologia para o ensino de língua portuguesa em nosso país. E com isso, apresentamos nesta questão 09, quais os recursos

que estes docentes levam para que seus estudantes conheçam e compreendam melhor a sua língua.

Assim, os docentes responderam que trabalham com diferentes gêneros textuais, debates, leituras, e seguindo as diretrizes da BNCC e do Recal, que atende ao estado de Alagoas. As respostas desta questão coincidem com as respostas que os docentes apresentaram na questão anterior, pois se faz necessário um ensino que abrange diferentes recursos, que sigam as diretrizes que norteiam a educação.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve por objetivo analisar as atitudes e crenças que têm os professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio, da Escola Estadual de Educação Básica de Pariconha, na cidade de Pariconha – AL. Assim, buscamos também analisar as concepções dos docentes sobre a Língua Portuguesa e refletir sobre o seu ensino. Para tanto, focalizamos nos estudos científicos da Sociolinguística (LABOV, 2008) e da Sociolinguística Educacional (BORTONI-RICARDO, 2004; 2015).

Por este viés, para a obtenção dos dados, foi realizada uma entrevista com questionário para os professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio, com o objetivo de perceber, por meio de 9 (nove) questões, as seguintes perguntas norteadoras deste trabalho: *i) Como os professores do Ensino Médio compreendem a Língua Portuguesa? ii) O que os professores do Ensino Médio pensam sobre a variação linguística? iii) Como esses professores refletem o ensino de LP considerando a variação linguística presente em sala de aula?*

Assim, realizamos as seguintes hipóteses: *i) Mesmo tendo os conhecimentos teóricos, necessários à formação, os professores não refletem, em suas aulas, a variação linguística; ii) Considerando os avanços dos estudos sociolinguísticos em nosso país, os professores não buscam trabalhar com os usos reais da língua; iii) O ensino de LP não tem sido trabalhado de acordo com o que defende a Sociolinguística Educacional; iv) Os professores não levam os estudantes a avaliarem positivamente o ensino de Português.*

Os resultados obtidos revelaram que os três (3) docentes têm opiniões parecidas acerca da Língua Portuguesa e de seu ensino. Além disso, no tópico 4.2, os professores avaliaram a sua docência de maneira positiva, visto que, para dois docentes, mesmo que a escolha do curso não tenha sido de primeira, e sim, por ser a única opção, o desempenho em sala de aula, segundo as respostas, é positivo.

No tópico 4.3, percebemos algumas contradições nas respostas, principalmente quando os docentes 01 e 02 responderam que mudariam sim de profissão, mesmo tendo respondido que gostavam de ensinar a Língua Portuguesa. Uma realidade cada vez mais crescente em nossa sociedade. Além disso, nas respostas acerca do ensino da língua, os docentes responderam de forma curta, e somente o docente 03 que fez menção direta sobre ensinar a

variação linguística em sala de aula, mesmo privilegiando o ensino da língua padrão. O que nos leva a confirmar algumas das nossas hipóteses, tendo em vista que os docentes, 01 e 02, não refletem as diversidades linguísticas em sala de aula.

No tópico 4.6, as respostas foram positivas, pelo que se espera para um ensino de Língua Portuguesa. Pois, segue o que defendem as diretrizes dos PCN e da Sociolinguística Educacional, um ensino que abrange diversos recursos da Língua Portuguesa

Por este viés, através da nossa pesquisa, percebemos que nossas hipóteses não foram totalmente concretizadas, pois, somente um dos três docentes que busca trabalhar de acordo com a Sociolinguística Educacional. Já os outros dois docentes demonstraram que não realizam o que é necessário e esperado pela Sociolinguística Educacional para o ensino de Língua Portuguesa.

Contudo, a relevância da Sociolinguística Educacional para o ensino de língua materna nas escolas públicas, tendo em vista a falta de respeito pelas diversidades linguísticas e pelo repertório linguístico dos estudantes. Assim, é preciso trabalhar, em sala de aula, com diversos e diferentes recursos que englobe, não somente os conteúdos da Gramática Normativa, mais também, com os aspectos reais e sociais da língua.

Desta forma, ressaltamos a importância de os professores ressignificar a sua prática de ensino e aprendizagem, para que o ensino de Língua Portuguesa possa desenvolver as competências em cada estudante, além de levá-los ao conhecimento de que a língua vai muito além de suas regras gramaticais. Assim, esperamos que o nosso trabalho possa servir para contribuir com as futuras pesquisas na área da Sociolinguística e para o ensino de Língua Portuguesa.

6 REFERENCIAS

ALKMIM, Tânia Maria. **Sociolinguística**: parte 1. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Orgs.). Introdução à linguística: domínios e fronteiras. v.1. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 21-47.

ARAUJO, Andréia Silva; JESUS, Éccia Alécia Barreto de. **Sociolinguística e ensino**: avaliação e atitude linguística no contexto escolar. Interdisciplinar, São Cristóvão, v. 29, jan.-jun., 2018, p. 87-107.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. 51ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

BAGNO, Marcos; GAGNÉ, Gilles; STUBBS, Michael. **Língua Materna**: letramento, variação e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

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

BARBOSA, Juliana Bertucci; CUBA, Daiana Lombardi de. **Crenças e atitudes linguísticas de alunos do ensino médio em escolas públicas de Uberaba**. São Paulo: Todas as Letras, 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 2000

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BASSO, R. M; COELHO, I. L.; PIRES DE OLIVEIRA, R. **A (sócio) linguística no ensino de língua materna e na formação do Professor de Português (Brasileiro)**. Letras-Português no EaD–Tão Longe, Tão Perto. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2012, p. 99-125.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial 2008.

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, 2004.

BORTONI-RICARDO, Stella Mares; FREITAS, Vera Aparecida de Lucas. **Sociolinguística Educacional**. In Hora, D. et al (orgs.) Abralín – 40 anos em cena. João Pessoa: Editora Universitária, 2009, p. 217-240. Disponível em: < <https://www.stellabortoni.com.br/index.php/artigos/901-titulo-soiolioguistiiaiiuiiiooal> > acessado em: 08 de Junho de 2022.

BORTONI-RICARDO, Stella Mares. **Contribuições da sociolinguística educacional para o processo ensino e aprendizagem da linguagem**. 1999, s. p. Disponível em: < <https://www.stellabortoni.com.br/index.php/artigos/707-iootaibuicois-ia-soiolioguistiia-iiuiaiiioal-paaa-o-paoiisso-iosioo-i-apaioizagim-ia-lioguagim> > acessado em: 12 de maio de 2022.

BOTASSINI, Jacqueline Ortelan Maia. **A importância dos estudos de crenças e atitudes para a sociolinguística**. Londrina – PR: Signum: Estud. Ling, 2015.

CAMACHO, Roberto Gomes. **Sociolinguística**: parte 2. In: MUSSALIM, Fernanda; Bentes, Anna Christina (orgs.) *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. v.1. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 49-75.

CARVALHO, Rui Jirglei Ramalho de. **Língua, variação e ensino**: o que pensam os estudantes de letras da UFAL – *campus sertão*. Monografia (Letras) – Universidade Federal de Alagoas: Delmiro Gouveia, 2017.

DUARTE, Eugênic. Sobre o ensino de gramática nos níveis fundamental e médio: por que, quando e como? **Revista Matraga**. Rio de Janeiro, v. 19, n. 30, jan./jun. 2012.

FERRAREZI JR, Celso. **Pedagogia do silenciamento**: a escola brasileira e o ensino de língua materna. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

FRANCO, Glauciane Pontes Helena. **Escola, preconceito linguístico e procedimentos de exclusão de Foucault**.

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

LOPES, Norma da Silva. Qual o efeito da escola no português de Salvador?. In: **Estudos sobre o Português do Nordeste**: língua, lugar e sociedade. São Paulo: Blucher, 2017, p. 73-82.

FREITAG, Raquel Meister Ko. **Sociolinguística no/do Brasil**. Cadernos de Estudos Linguísticos, v. 58, n. 3, 2016. p. 445-460.

FREITAG, Raquel Meister Ko; LIMA, Geralda de Oliveira Santos. **Sociolinguística**. São Cristóvão: Cesad-UFS 2010.

SILVA, Flávio Brandão; BOTASSINI, Jacqueline Ortelan Maia. **Crenças e atitudes linguísticas**: o que pensam os alunos de letras sobre o ensino de língua portuguesa. Paraná, 2015.

SILVA, J. M. S.; VITÓRIO, E. G. S. L. A. **Efeito da escolarização sobre a língua falada no sertão alagoano**. In: *anais do XI Semana de Letras*, Maceió, AL, 2018.

SILVA, Mariana Lima da. **Crenças e atitudes linguísticas sobre o ensino de língua portuguesa**: o que pensam os estudantes do 9 ano de uma escola rural de Pariconha – AL. Monografia (Letras) – Universidade Federal de Alagoas: Delmiro Gouveia, 2019.

SILVA, Rosa Virgínia Mattos e. **O português são dois:** novas fronteiras, velhos problemas. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

VIEIRA, Sílvia Rodrigues. **Três eixos para o ensino de gramática.** VIEIRA, Sílvia Rodrigues (org.) Gramática, variação e ensino: diagnose & propostas pedagógicas. São Paulo: Blucher, 2018, p. 47-59.