

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CAMPUS SERTÃO – DELMIRO GOUVEIA
CURSO DE LETRAS – LÍNGUA PORTUGUESA

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**

DELMIRO GOUVEIA – AL
2019

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**

Trabalho de conclusão de curso apresentado à Banca Examinadora da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), como requisito parcial para obtenção do título de Graduado em Letras, sob orientação da Prof^a Dr^a. Elyne Giselle de Santana Lima Aguiar Vitória.

DELMIRO GOUVEIA – AL
2019

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

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

S586c 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 / Mariana Lima da Silva. – 2019.

70 f.

Orientação: Profa. Dra. Elyne Giselle de Santana Lima Aguiar Vitória.

Monografia (Licenciatura em Letras) – Universidade Federal de Alagoas. Curso de Licenciatura em Letras. Delmiro Gouveia, 2019.

1. Ensino fundamental. 2. Ensino e aprendizagem. 3. Língua portuguesa. 4. Sociolinguística educacional. 5. Escola rural. 6. Pariconha - Alagoas. I. Título.

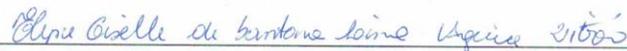
CDU: 373.3.016

Folha de Aprovação

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**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Curso de Letras da Universidade Federal
de Alagoas / Campus do Sertão e aprovado
em 28 de março de 2019.



Profa. Dra. Elyne Giselle de Santana Lima Aguiar Vitória (Orientadora)
UFAL – Campus Arapiraca

Banca Examinadora:



Profa. Dra. Fábria Pereira da Silva (Examinadora Interna)
UFAL – Campus do Sertão



Prof. Dr. Márcio Ferreira da Silva (Examinador Interno)
UFAL – Campus do Sertão

À minha mãe, Zélia Maria Lima, e ao meu pai, Mário Pereira (*in memoriam*), dedico este trabalho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pela força espiritual em todos os momentos;

À minha família, especialmente a minha mãe, Zélia, e meu pai Mário (que não se encontra mais presente em nosso meio), aos/às meus/minhas oito irmãos/irmãs Margarete, Maurício, Margarida, Madiel, Magali, Maricélia, Magno e Marcos, à minha avó (Sinhá) e aos meus/minhas sobrinhos/as, por serem meu alicerce e proteção desde o meu nascimento, bem como pelo apoio que me impulsionou para a conclusão desta etapa;

Ao meu noivo, Romário Rocha, por todo amor, dedicação e apoio (e por suportar as minhas crises de estresse);

À minha querida professora e orientadora, Elyne Vitória, pela excepcional orientação, pela paciência, competência e por todos os conhecimentos compartilhados no decorrer da minha vida acadêmica na UFAL – *Campus* do Sertão;

À minha turma “Os Letreiros” por esses quatro anos de lutas, parcerias, motivações e aprendizados, em especial à Eberton, Andréia, Rakel, Adriana, Cleanne, Marta, Ricardo, Fernanda, Camila Maria e Camila Xavier.

Ao Manoel e à Viviane por compartilharem comigo a jornada acadêmica, pela amizade (que quero levar para a vida toda), e por serem fundamentais incentivadores na construção deste trabalho;

Às minhas primas Edja Lima, Gabriela Leite, Aline, Daniela, e ao meu primo Edson Lima.

Às minhas amigas de infância Tamara (amiga e cunhada queridíssima), Ana Paula, Carmelita, Camila, Gabriela Lima, Heloísa e Dayane, que mesmo seguindo caminhos distintos permanecemos ‘juntas’ através, principalmente das redes sociais.

Aos/às meus/minhas professores/as da UFAL – *Campus* do Sertão, em especial à Fábria Fulni-ô, Márcio Silva, Ismar Inácio, Heder, Murilo, Marcos e Thiago por terem colaborado significativamente na minha formação profissional e humana;

Aos/às meus/minhas queridos/as amigos/as que eu tive a felicidade que me tornar amiga a partir da UFAL – *Campus* do Sertão, em especial, Joel, Herlanne e Ábida;

À Conceição, minha professora da Educação Básica e amiga na vida (um ser humano de coração gigante), bem como a todos/as os meus/minhas professores/as que foram fundamentais na minha formação desde a alfabetização.

Às caronas que ajudaram na minha ida para casa;

Enfim, a todos/as que direta e/ou indiretamente contribuíram para que esta fase fosse concluída. Sou eternamente GRATA!

RESUMO

Neste estudo, buscamos analisar as crenças e atitudes linguísticas de estudantes do 9º ano de uma escola pública da Zona Rural do município de Pariconha/AL, com vistas a perceber o que eles pensam sobre a disciplina de Língua Portuguesa. Para tanto, em nosso trabalho, realizamos uma pesquisa de cunho tanto quantitativo – através da aplicação de questionário – quanto qualitativo – observando as justificativas linguísticas dos alunos – para que, posteriormente, os dados fossem analisados e interpretados. Além disso, contamos com o aporte teórico do que postula a Teoria da Variação e Mudança Linguística (WEINREICH, LABOV&HERZOG, 2006; LABOV, 2008), focalizando o problema da avaliação, bem como consideramos os estudos de Barbosa & Cuba (2015), Botassini (2015), Bortoni-Ricardo (2004, 2008), Coelho *et al.* (2010), Labov (2008), entre outros. Dessa forma, após as análises, os resultados apontaram que i) os alunos, em grande parte, compreendem a Língua Portuguesa através do viés normativo, assimilando a língua enquanto um conjunto de normas que deve ser aprendido na escola, mesmo que, muitas vezes, eles não saibam o que seja a gramática normativa; ii) com o enfoque na gramática, os alunos tendem a pensar que a língua é sinônimo de certo ou errado e que a escola deve focar nas regras prescritivas do que convém ser língua, associando dessa forma, a ideia de que aqueles que não frequentam a escola não falam o português corretamente; iii) os alunos desconhecem o que é variação linguística, não compreendem que há diversas formas legítimas de se falar a mesma coisa, e de que não há certo ou errado na língua, mesmo assim, eles consideram fundamental a discussão sobre variação linguística no âmbito escolar. Diante disso, os alunos avaliam o ensino de Língua Portuguesa como uma ferramenta de apropriação do que eles consideram ser a forma correta de utilizar a língua. Assim, os pensamentos dos alunos focam em observar apenas o aprendizado de regras gramaticais, deixando de lado o fator comunicativo e interacional da língua.

PALAVRAS-CHAVE: Sociolinguística; Crenças; Atitudes; Língua Portuguesa.

ABSTRACT

In this study, we focused on analyzing the linguistic beliefs and attitudes of students of the 9th year of a public elementary school in the rural area of the municipality of Pariconha/AL, aiming to perceiving how they think about the discipline of Portuguese. In order to do that, in our work, we conducted a research of two nature, such as quantitative – through the application of a questionnaire – and qualitative – observing the linguistic justifications of the students –, while subsequently the data were analyzed and interpreted. In addition, we rely on the theoretical contribution of what preaches the Theory of Variation and Linguistic Change (WEINREICH, LABOV&HERZOG 2006; Labov, 2008), focusing on the evaluation problem, as well as the studies of Barbosa & Cuba (2015), Botassini (2015), Bortoni-Ricardo (2004, 2008), Coelho *et al.* (2010), Labov (2008), among others. Thus, after the analyses, the results pointed out that i) the students, in large part, understand the Portuguese language through the normative side, assimilating the language as a set of norms that must be learned in the school, even if often, they do not know what normative grammar is; ii) with the focus on GN, students tend to think that, being the language – as they say – synonymous of right or wrong, the school should focus on the prescription of rules of what should be language, associating this way, the idea that, those who do not frequent the school do not speak Portuguese; iii) In general, students do not know what linguistic variation is, they do not know that there are different legitimate ways of speaking the same thing, and that there is no right or wrong in the language, even so, they consider fundamental the discourse on linguistic variation in the scope. Therefore, students evaluate the teaching of Portuguese in the school sphere as a tool of learning of what they consider as the correct way to use the language. Thus, the students' thoughts focus on observing only the learning of grammatical rules, leaving aside the communicative and interactional factor of the language.

Keywords: Sociolinguistic; Beliefs; Attitudes; Portuguese.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Respostas referente à primeira pergunta feita aos alunos

28

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Localização da cidade de Pariconha – AL	44
Imagem 2 - Concordância verbal e variação linguística	46
Imagem 3 - variação passiva sintética	47
Imagem 4 - Questões sobre regência nominal	48
Imagem 5 - A regência não padrão	49

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Você acha que o português é uma língua difícil?	51
Gráfico 2 - O que é, para você, saber Língua Portuguesa?	52
Gráfico 3 - Para você, o melhor e mais correto jeito de falar é o que está descrito na gramática normativa?	53
Gráfico 4 - Na sua opinião, pessoas que não vão à escola falam errado?	54
Gráfico 5 - Na sua opinião, é importante estudar gramática normativa na escola?	56
Gráfico 6 - Você acha que o Ensino de Língua portuguesa na escola deve ocupar-se com a diversidade dos usos linguísticos adequados a diferentes situações comunicativas? Por quê?	58
Gráfico 7 - Na sua opinião, uma das funções da escola é corrigir a fala dos alunos? Por quê?	59
Gráfico 8 - De modo geral, como você avalia a disciplina de Língua Portuguesa?	61
Gráfico 9 - Na sua opinião, você sabe falar a Língua portuguesa?	62
Gráfico 10 - O que é, para você, estudar Língua Portuguesa?	63

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 CRENÇAS, ATITUDES E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	16
2.1 Crenças e atitudes linguísticas	16
2.2 Ensino de Língua Portuguesa: uma perspectiva histórica	19
2.3 O que dizem as pesquisas sociolinguísticas sobre crenças e atitudes	23
3 APORTE TEÓRICO-METODOLÓGICO	30
3.1 Estudos da ciência linguística	30
3.1.1 A Sociolinguística Educacional	39
3.2 Hipóteses e objetivos da pesquisa	41
3.3 Metodologia	42
3.4 Variação linguística no Livro Didático de Língua Portuguesa	45
4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	50
4.1 Como os alunos refletem sobre língua?	50
4.2 O que os alunos dizem sobre a gramática normativa?	56
4.3 De que forma eles avaliam a disciplina de língua Portuguesa?	60
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	65
6 REFERÊNCIAS	68

1 INTRODUÇÃO

As pesquisas linguísticas, a partir do início do século XX, vêm permitindo maior análise e descrição acerca da língua(gem) verbal humana. Com isso, a linguística adquire *status* científico através dos estudos realizados por Saussure (2006), responsável por definir o objeto de estudo da linguística – a língua – e considerar a comunidade linguística enquanto homogênea. Através dos estudos Saussurianos, outras teorias linguísticas foram desenvolvidas, como a ideia de que a língua é inata aos seres humanos, um construto mental situado na mente cérebro do falante (CHOMSKY, 2005), bem como a visão de língua como fator social, heterogêneo, que muda e varia no tempo e no espaço (LABOV, 2008).

À luz da Sociolinguística Variacionista, desenvolvemos o nosso estudo acerca do problema da avaliação (Labov, 2008). Partimos da proposta teórica Laboviana, que concebe a língua enquanto fenômeno social, apresentando heterogeneidade ordenada, sendo suscetível, portanto, a variação e a mudança. Além disso, nos ancoramos nos pressupostos da Sociolinguística Educacional (BORTONI-RICARDO, 2004; 2008), tendo em vista que o âmbito escolar foi o foco para a realização da pesquisa. Para o desenvolvimento de nossa análise, utilizamos também os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), que abordam a pertinência do estudo sobre variação linguística nas aulas de Língua Portuguesa.

O interesse da nossa pesquisa em crenças e atitudes linguísticas surgiu através do contato com o texto *Crenças e atitudes linguísticas quanto ao uso dos pronomes nós e a gente na cidade de Maceió/AL* (VITÓRIO, 2017). O texto foi estudado durante o 6º período do Curso de Letras, na disciplina eletiva *Sociolinguística*, ministrada pela professora Elyne Vitória, da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) *Campus* do Sertão, bem como a leitura das pesquisas com ênfase no problema da avaliação linguística sobre crenças e atitudes desenvolvidas por Carvalho (2017) e Novais (2018) na UFAL – *Campus* do Sertão.

Para o desenvolvimento da nossa pesquisa, focalizamos o ambiente escolar, desse modo, a coleta dos dados foi realizada durante o período do estágio supervisionado III, com estudantes de uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental II de uma Escola pública localizada na Zona Rural de Pariconha- AL, com o intuito de mensurar os julgamentos dos estudantes sobre a disciplina de Língua Portuguesa. Para isso, o mecanismo utilizado para a coleta dos dados se deu através de uma pesquisa-questionário, contendo 10 (dez) questões, relativas ao ambiente escolar, as quais solicitavam justificativas dos informantes.

Nessa perspectiva, os objetivos da nossa pesquisa são: i) perceber as crenças e atitudes de estudantes do Ensino Fundamental II sobre a disciplina de Língua Portuguesa; ii) analisar se as crenças e as atitudes desses alunos são positivas ou negativas em relação à disciplina; iii) avaliar as concepções sobre a Língua Portuguesa; iv) perceber se eles refletem sobre variação linguística; e v) refletir sobre o ensino de Língua Portuguesa na escola.

As perguntas norteadoras da nossa pesquisa são: i) *De que forma os estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental II, da Zona Rural de Pariconha – Alagoas compreendem a língua portuguesa?*, ii) *O que os estudantes do 9º ano, do ensino Fundamental II, da Zona Rural de Pariconha – AL pensam a respeito da disciplina de Língua Portuguesa?*, iii) *Como esses estudantes refletem sobre variação linguística?* iv) *Como eles avaliam o ensino de Língua Portuguesa?*

No intuito de responder as perguntas anteriormente elencadas, levantamos as hipóteses a seguir: i) mesmo com os estudos da Sociolinguística desde a segunda metade do século XX, a partir dos pressupostos de Labov (2008 [1972]), e dos direcionamentos dos PCN (1998) para o ensino de português, acreditamos que os alunos não tenham noção básica sobre variação linguística; ii) sabendo que esses alunos estão em processo de transição do Ensino Fundamental II, para o Ensino Médio, acreditamos que eles não refletem sobre questões inerentes à Língua Portuguesa, para além do viés da gramática normativa, prevendo que a escola não aborde tal perspectiva; iii) mesmo não conhecendo o que prega a Teoria da Variação, os alunos têm conhecimento interno de que há variação na língua, porém eles tendem a fazer determinados julgamentos sobre determinadas variedades linguísticas; e iv) concordando com as hipóteses acima, acreditamos que os alunos avaliam de forma negativa o ensino de Português, tendo em vista, principalmente, a hipótese i).

O nosso trabalho está estruturado em cinco seções. A saber:

Na primeira seção, esta seção, realizamos, de antemão, a apresentação sintética do nosso trabalho. Com isso, abordamos sobre a importância dos estudos linguísticos, bem como mostramos os objetivos, metodologia, pergunta e hipóteses da pesquisa.

Na segunda seção, enfocamos os estudos sobre crenças e atitudes linguísticas e ensino de Ensino de Língua portuguesa. Nessa perspectiva, apresentamos conceitos de crenças e atitudes linguísticas (BARBOSA & CUBA, 2015; BOTASSINI, 2015), traçamos um percurso histórico sobre o ensino de Língua Portuguesa, e, por fim, apresentamos algumas pesquisas em crenças e atitudes através da disciplina de Língua Portuguesa.

Na terceira seção, tratamos dos estudos linguísticos a partir de Saussure (2006[1916]), Chomsky (2005) e Labov (2008 [1972]), e abordamos sobre a Sociolinguística Educacional, tendo como base os pressupostos teóricos de Bortoni-Ricardo (2004). Ainda nesta seção, apresentamos as hipóteses, objetivos e metodologia da pesquisa, ao passo que analisamos o livro didático de Português *Para viver juntos* (2015), no qual focalizamos nas questões referentes à variação linguística, tendo em vista que é o material utilizado no ensino de língua portuguesa na escola onde o nosso estudo foi realizado.

Na quarta seção, apresentamos os resultados e as discussões feitas sobre os principais dados obtidos através da aplicação do questionário avaliativo, desenvolvido com os alunos de uma turma do 9º ano, do Ensino Fundamental II, na Zona Rural de Pariconha – AL, de modo que a partir dos resultados alcançados, fizemos uma análise quantitativa e qualitativa dos dados.

Ao final, na quinta seção, apresentamos nossas considerações finais, mostrando quais foram resultados da nossa pesquisa.

Ademais, resolvemos fazer este trabalho na esperança de refletir sobre o ensino de Língua Portuguesa nas escolas públicas brasileiras, principalmente, em uma escola localizada no sertão alagoano, tendo em vista a ideia de que os resultados que serão apresentados neste trabalho tendem a se repetir em outras zonas de ensino no Brasil. Por isso, almejamos que nosso estudo seja viabilizado para que, em especial, professores e futuros professores de Língua Portuguesa reflitam sobre as práticas de ensino e aprendizagem na sala de aula. Além disso, esperamos que nosso estudo possa contribuir para futuras pesquisas sociolinguísticas voltadas, de modo especial, ao ensino de Língua Portuguesa na educação básica.

2 CRENÇAS, ATITUDES E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Nesta seção, focalizamos os estudos que serviram de base para o desenvolvimento desta pesquisa. Para tanto, partimos dos conceitos de crenças e atitudes linguísticas (BARBOSA & CUBA, 2015; BOTASSINI, 2015), bem como abordamos o percurso histórico do ensino de língua portuguesa no Brasil (SOARES, 2012; TEISSIER, 2004; ANTUNES, 2003; FERRAREZI JR, 2014; BRASIL, 1998). Por fim, apresentamos o que dizem as pesquisas sobre crenças e atitudes acerca da disciplina de língua portuguesa.

2.1 Crenças e atitudes linguísticas

Os conceitos de crença e atitude tratados nos dicionários de Língua Portuguesa registram essas abordagens da seguinte maneira: i) crenças são definidas como fé religiosa; ii) aquilo que se crê; e iii) confiança em algo ou alguém; convicção íntima. Já as atitudes são interpretadas como: i) modo de ser ou pensar; ii) maneira de agir ou de reagir; iii) postura expressiva do corpo; e iv) maneira de ser, em relação a pessoa(s), objeto(s), situação(ões) etc. (cf. BECHARA, 2011; AULETE, 2011; FERREIRA, 2011).

As autoras Barbosa & Cuba (2015) dispõem de conceitos que nos despertam a refletir sobre esses temas. Desse modo, afirmam que crenças são

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

Diante dessa concepção, podemos perceber que as crenças são construídas através das relações sociais por meio das trocas de conhecimentos na vivência dos sujeitos, que interferem na compreensão de diversos fatores no âmbito social, uma vez que não são fixas e que são possíveis de serem visualizadas a partir das atitudes.

As atitudes, por sua vez,

[...] 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).

Como vemos, as atitudes dizem respeito à maneira como os falantes expressam seus pontos de vista sobre determinada circunstância. Por isso, as atitudes constituem-se das crenças. Desse modo, consideramos que tanto as crenças quanto as atitudes mantêm relação com os estudos sociolinguísticos, mas cada uma possui suas peculiaridades.

Botassini (2015), ao desdobrar sobre crenças e atitudes dentro da Sociolinguística, salienta que esses assuntos estão estritamente ligados às pesquisas linguísticas, mas também reverberam por outros campos epistemológicos. Por isso, são termos que apresentam diversas conceituações. Diante dos diversos autores/as que Botassini (2015) traz em sua pesquisa, há a proposição de Barcelos (2007). O autor enfatiza que crenças são

[...] formas de pensamento, construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, 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, 2007, *apud* BOTASSINI, 2015, p. 113).

Nesse sentido, partindo do pressuposto de que as relações sociais interferem no pensamento e nas ações dos indivíduos, consideramos, portanto, que é possível reconhecer a crença tanto como fenômeno particular (do sujeito) como também entrelaçada à sociedade, visto que a primeira é delineada a partir da segunda, ou seja, o meio social interfere no modo de julgamento dos falantes.

Nessa perspectiva, ao falar sobre atitudes, Botassini (2015) nos apresenta a concepção de atitude relacionando-a a linguística ao enfatizar que

[...] as atitudes ou os posicionamentos em relação à língua refletem as atitudes ou os posicionamentos em relação aos usuários dela. A autora destaca que não se sabe muito sobre atitudes e emoções orientadas a respeito da língua – que vão da lealdade à aversão linguística –, mas elas são, em parte, responsáveis pela manutenção ou pela mudança linguística. (BOTASSINI, 2015, p. 113).

Para compreensão dos estudos de crenças e atitudes linguísticas, Botassini (2015) discorre sobre alguns conceitos considerados pontos pertinentes para discussão do assunto:

- i) identidade linguística;
- ii) lealdade e deslealdade linguística;
- iii) *status*/prestígio linguístico;
- iv) preconceito linguístico;
- v) estigma e estereótipo.

A identidade linguística refere-se ao pertencimento do sujeito a uma determinada comunidade social/cultural linguística que o distingue de outras comunidades. Nesse sentido, “a identidade é marcada pela diferença e isso, em muitos casos, tem consequências negativas, pois algumas diferenças são vistas como mais importante que outras, fazendo que as pessoas sejam ‘rotuladas’ como pertencentes a determinados grupos ou classes sociais” (BOTASSINI, 2015, p. 121).

A lealdade e a deslealdade linguística, segundo a autora, estão relacionadas com a postura que o falante assume diante de sua identidade linguística, podendo ser positiva (quando o falante valoriza a língua do seu grupo linguístico), ou negativa (quando o falante susta sua cultura linguística). Dessa maneira, Botassini (2015) afirma que

[...] a lealdade linguística está estreitamente vinculada ao orgulho de pertencimento a determinado grupo. Orgulho esse que geralmente está ligado ao poder e ao status que determinados grupos linguísticos possuem, referentes à sua posição social, econômica e/ou cultural. Na contramão, a deslealdade linguística reporta-se ao sentimento de vergonha, de inferioridade, de insegurança e, em casos mais graves, até de aversão linguística. (BOTASSINI, 2015, p. 123).

Quanto ao *status*/prestígio linguístico, notamos que o *status* está ligado ao nível de estima que um sujeito ou determinado grupo possui diante dos demais grupos, formando hierarquias. Enquanto o prestígio está atrelado à conduta e a atitude. As normas de prestígio não são estáticas, por isso, podem variar a depender de

[...] questões sociais, econômicas, culturais, políticas, religiosas, históricas, linguísticas com as quais os indivíduos se identificam ou, ao contrário, das quais se diferenciam; a única mais ou menos fixa é aquela relacionada à norma linguística de prestígio, aquela que se tornou historicamente objeto privilegiado de estudo e que representa o grupo dominante, constituído por pessoas mais escolarizadas e de poder aquisitivo mais elevado. (BOTASSINI, 2015, p. 123-124).

Com relação ao preconceito linguístico e ao estigma, o primeiro indica a maneira de avaliação negativa que um falante ou grupo de falantes possui frente a outras variedades linguísticas. Já o segundo, refere-se à forma mais ofensiva (carregadas de preconceitos e discriminações) que leva o falante que sofre estigma a silenciar sua identidade linguística. Portanto, “o estigma vai além do preconceito, é mais forte e mais inibidor. Este termo remete a atitudes negativas, que marcam o estigmatizado para o resto da vida” (BERGAMASCHI, 2006 *apud* Botassini, 2015, p.124).

O conceito de estereótipo, por sua vez, está ligado ao preconceito e ao estigma. Entretanto, corresponde ao juízo de valor que um falante faz sobre os usos linguísticos que, de acordo com Botassini (2015, p. 125), “pode ser entendido como uma generalização desfavorável, exagerada e simplista sobre um grupo ou uma categoria de pessoas. Exagerada e simplista porque os rótulos colocados nos indivíduos não têm, na maioria das vezes, uma base sólida para se sustentar”.

Desse modo, a partir de nossa explanação sobre crenças e atitudes linguísticas, apresentamos a seguir um percurso histórico da disciplina de Língua Portuguesa no Brasil, de modo a compreender como ela se desenvolveu e como é abordada nos dias atuais.

2.2 Ensino de Língua Portuguesa: uma perspectiva histórica

A disseminação da Língua Portuguesa teve o seu início ainda no período do Brasil-colônia, que se concretizou principalmente através do contato da língua dos nativos e a língua trazida pelos colonizadores. A vinda dos portugueses para o chamado Novo Mundo foi intensificada através da transportação de negros vindos do continente Africano, que foram submetidos à escravização pelos colonizadores portugueses.

Com isso, o contato entre os povos – indígenas e portugueses – provocou o contato entre culturas e, por sua vez, entre línguas. Nesse sentido, o que precede o uso da língua e da aprendizagem para comunicação entre indígenas e portugueses se dava da seguinte forma:

no convívio social cotidiano, por imposição das necessidades pragmáticas de comunicação – entre portugueses e indígenas e dos indígenas, falantes de diferentes línguas, entre si – e para a evangelização, a catequese, prevalecia a língua geral, sistematizada pelos Jesuítas (particularmente por José de Anchieta)” (SOARES, 2012, p. 143).

Além dos indígenas, os negros trazidos do continente africano também eram submetidos à catequização através da língua geral¹, tendo em vista que os jesuítas partiam da ideia de que o paganismo entre indígenas e os negros escravizados só poderia ser curado com a mortificação de suas práticas pagãs (FERRAREZI JR, 2014, p. 22-23).

Dessa forma, os filhos de indígenas, negros e dos portugueses tinham como primeira língua a língua geral, pois era a partir dela que a catequização se sucedia. Através do uso dessa língua, as peças teatrais foram escritas (para a realização da evangelização), e foi também a partir dela que a flora, a fauna e os aspectos geográficos foram nomeados (SOARES, 2012). Vale salientar ainda que, embora os jesuítas ensinassem a língua geral, mantinham o latim como parte do sistema curricular de ensino.

A partir da expulsão dos Jesuítas no século XVIII, o ensino de português passa a ser imposto através da reforma pombalina. Nesse processo de ensino, os colonizadores impuseram a sua língua, de modo que a língua portuguesa se tornou a língua oficial do Brasil. Sobre esse episódio, Teyssier (2005) afirma que

na segunda metade do século XVIII, porém, a língua-geral entra em decadência. Várias razões contribuem para isso, entre as quais a chegada de numerosos imigrantes portugueses seduzidos pela descoberta das minas de ouro e diamantes e o Diretório criado pelo Marquês Pombal em 3 de maio de 1757, cujas decisões, aplicadas primeiro ao Pará e ao Maranhão, se estenderam, em 17 de agosto de 1758, a todo o Brasil. Por elas proibia-se o uso da língua geral e obrigava-se oficialmente o da língua portuguesa (TEYSSIER, 2005, p. 63).

¹ Língua usada pelos indígenas tupis, negros, mestiços e brancos, a partir da segunda metade do século XVII, surgida através do Tupi Antigo (NAVARRO, 2011).

Nessa perspectiva, foi a partir da reforma feita pelo Marquês de Pombal que o ensino de Língua Portuguesa se instituiu com caráter mais intensivo de “língua verdadeira e aceita”. Desse modo, tinha-se, já naquele período, o interesse de homogeneizar e “purificar” a língua, sendo esse fator refletido no modo de ensino da língua portuguesa.

Mesmo com a expulsão dos jesuítas, o ensino do português foi influenciado pelos métodos de ensino jesuítico. Assim, do século XVI até o século XIX, prendia-se ao ensino de latim² e sua gramática, bem como primavam pela retórica, sendo a língua portuguesa a responsável pela inserção dos estudos sobre a língua latina. Nas palavras de Soares (2012, p. 147, grifos da autora), “a língua portuguesa, a língua significativamente então denominada “vulgar”, deveria ser *instrumento* para aprender a gramática latina”.

O português passou, então, a fazer parte do currículo no século XIX, no qual faziam parte do componente curricular as disciplinas de retórica e poética – que se estendia à literatura, sendo contemplado também o ensino da gramática nacional. O latim, por sua vez, perdeu seu espaço no ensino Fundamental e Médio já no século XX.

Até meados do século XX, o ensino de língua portuguesa ainda seguia a mesma perspectiva curricular do século anterior. Dialogando com Soares (2012), esse ensino perdurou porque se voltava às classes privilegiadas da sociedade – a serem esses os únicos a frequentar a escola. Por isso, a disciplina de língua portuguesa continuou a galgar por um viés voltado à gramática da língua portuguesa (gramática normativa).

Houve mudança significativa no panorama do ensino de língua portuguesa na década de 1960, em que as classes populares passaram a adentrar o espaço escolar. Desse modo,

é a partir de 1950 que começa a ocorrer uma real modificação no conteúdo da disciplina português. E isso se dá porque uma progressiva transformação das condições sociais e culturais e, sobretudo, das possibilidades de acesso à escola vai exigindo a reformulação das funções e dos objetivos dessa instituição, o que acarreta, entre outras alterações, mudanças nas disciplinas curriculares. Em primeiro lugar, é a partir desse momento que começa a modificar-se profundamente o alunado: como consequência da crescente reivindicação, pelas camadas populares, do direito à escolarização, democratiza-se a escola, e já não são apenas os “filhos-família”, os filhos da burguesia que povoam as salas de aula, são também os filhos dos trabalhadores (SOARES, 2012, p. 151).

² Vale salientar a influência do latim vulgar na/para a formação da língua portuguesa, a partir do processo de Romanização.

A partir de então, vemos uma nova roupagem no ensino de língua portuguesa, especialmente a partir da inserção da classe trabalhadora (grupos excluídos socialmente) nos espaços que antes eram ocupados somente pela classe privilegiada. Entretanto, ao adentrar no espaço do ensino de língua portuguesa proposto pela escola, esses novos perfis de estudantes eram condicionados a aprender o que constava na gramática normativa sobre a língua portuguesa. Dessa forma, as variantes linguísticas desses sujeitos eram desconsideradas.

Atualmente, já conseguimos visualizar nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) a discussão acerca da variação linguística no currículo de língua portuguesa. Dessa forma, o documento apresenta a seguinte proposição:

A variação é constitutiva das línguas humanas, ocorrendo em todos os níveis. Ela sempre existiu e sempre existirá, independentemente de qualquer ação normativa. Assim, quando se fala em ‘Língua Portuguesa’ está se falando de uma unidade que se constitui de muitas variedades. Embora no Brasil haja relativa unidade linguística e apenas uma língua nacional, notam-se diferenças de pronúncia, de emprego de palavras, de morfologia e de construções sintáticas, as quais não somente identificam os falantes de comunidades linguísticas em diferentes regiões, como ainda se multiplicam em uma mesma comunidade de fala [...]. (BRASIL, 1998, p. 29).

Em vista disso, o ensino de língua portuguesa passa (ou deveria passar) a contemplar questões que se voltem ao estudo linguístico da variação, ou seja, que os demais usos linguísticos sejam validados, não apenas o ensino de gramática normativa como única verdade de língua. Deve-se levar em conta a língua de fato usada pelos falantes.

Além disso, a tradição gramatical, fruto do foco do ensino de língua através de aspectos literários, contribuiu, e ainda contribui, de forma direta no ensino normativo de língua, mesmo com os PCN apontando outra direção. A sociedade, fortemente influenciada por esse aspecto, decorrente de longos anos focada na prática normativa, elege, juntamente à escola, a norma-padrão como a única forma de língua a ser utilizada pelos falantes.

Segundo Antunes (2003, p. 95), “em geral, o uso dessa norma é exigido em circunstâncias formais da atuação verbal, principalmente da atuação verbal pública, e representa, em algumas circunstâncias, uma condição de ascensão e uma marca de prestígio social”. Com isso, veiculam-se, normalmente, discursos como um comportamento linguístico daqueles que ‘melhor representam a sociedade’.

Essa visão, com a forte influência social, acarreta algumas implicações pedagógicas, pois a visão apenas normativa no ensino de língua, há exclusão de variedades linguísticas não-padrão. Assim, como dito por Antunes (2003, p. 89), “a gramática existe não em função de si mesma, mas em função do que as pessoas falam, ouvem, leem e escrevem nas práticas sociais de uso da língua”. Desse modo, nenhuma regra gramatical tem importância sem uma real aplicabilidade social, ou seja, se os falantes não a usam, ela não tem função alguma.

Mesmo com esse pensamento, o ensino de língua portuguesa ainda continua mantendo a tradição gramatical como foco, ensinando aos alunos apenas uma visão descontextualizada de língua, ainda impondo um viés de certo e errado. Em contraponto, segundo Ferrarezi Jr. (2014, p. 55), “os PCN apresentaram uma nova filosofia de ensino ao país. Nada mais de saberes estáticos e descontextualizados”. Desse modo, o enfoque do ensino de língua portuguesa deve abranger os saberes que reverberam o contexto social, na busca de desconstruir as ‘verdades’ impostas pela tradição gramatical.

2.3 O que dizem as pesquisas sociolinguísticas sobre crenças e atitudes

As pesquisas sociolinguísticas sobre crenças e atitudes no ensino de língua portuguesa nos ajudam a refletir sobre o que os estudantes pensam com relação à língua e à disciplina. Dessa forma, apresentaremos a seguir alguns estudos que envolvem o assunto em questão.

As autoras Barbosa e Cuba (2015), no estudo que tem como tema *Crenças e atitudes linguísticas de alunos do ensino médio em escolas públicas em Uberaba*, apresentam-nos o objetivo que, como o tema indica, é de averiguar as crenças e atitudes linguísticas de estudantes de duas escolas públicas em de Uberaba (MG).

O procedimento adotado pelas autoras para o desenvolvimento da investigação foi a realização de uma pesquisa de campo, realizada em duas escolas públicas de Uberaba, na qual houve a aprovação do Comitê de ética da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). A referente pesquisa é de cunho quantitativo-qualitativo e bibliográfico, havendo a coleta dos dados necessários para análise.

Para identificar as escolas onde a pesquisa foi executada, Barbosa e Cuba (2015) as nomeiam como escola A e escola B, de modo que a primeira escola estava situada na

periferia, e a escola B no centro da cidade de Uberaba. Para justificar a escolha das referentes escolas, as outras comentam que

outro aspecto a ressaltar é o fato de a pesquisa ser restrita aos alunos de duas escolas públicas, uma na periferia e a outra na área central da cidade. Esse *corpus* foi assim escolhido porque, como se observa, tais escolas são frequentadas, em sua maioria, por alunos provenientes de família de baixa renda que têm dificuldade de acesso aos bens culturais e, na maioria dos casos, as variedades linguísticas que utilizam não é a mesma ensinada na escola (a qual ‘ensina’ a variedade culta) e, portanto, muitas vezes estigmatizadas (BARBOSA E CUBA, 2015, p. 79).

A partir desse fato, as pesquisadoras apresentam um quadro com dados do IDEB de 2011, das duas escolas, o qual o índice da escola A, localizada na periferia, é de 2.9; enquanto o da escola B, localizada no centro, apresenta uma estimativa de 4.5.

O primeiro passo para a obtenção e análise dos dados foi a produção de um questionário, contendo 27 perguntas diretas para serem respondidas com ‘sim’ ou ‘não’. O teste foi aplicado para perceber as crenças dos estudantes acerca da língua e da linguagem. No segundo momento, as autoras objetivaram analisar as atitudes. Para tanto, elas distribuíram textos que abordavam variedades linguísticas, para que os estudantes avaliassem, oralmente, a partir de suas subjetividades a respeito da língua e da linguagem. Assim, as respostas dos alunos foram gravadas e analisadas pelo Grupo de estudos Variacionistas (Gevar).

Após análise dos dados, os resultados obtidos mostraram que, no primeiro teste (sobre crenças), as escolas A e B tiveram resultados muito próximos, pois ambas, de modo geral, acreditam na homogeneidade linguística com a concepção de que existe forma ‘certa’ e ‘errada’ de fala.

A partir das respostas dos informantes, foi percebido, portanto, alguns pontos importantes: i) as respostas apresentam a crença de que as pessoas com mais instrução, como médicos e advogados, falam “corretamente”; ii) os informantes julgam uma pessoa honesta e confiável, por exemplo, de acordo com a linguagem que ela utiliza; iii) evidenciam preconceito linguístico com algumas variedades linguísticas – inclusive com as variedades mineiras; e iv) reconhecem que a fala varia de acordo com a região e grupo social nos quais o falante pertence.

No segundo teste, sobre as atitudes, os resultados das escolas A e B também se equiparam. As respostas dos alunos apresentam atitudes negativas com relação a algumas

variedades linguísticas, e reafirmam a concepção de que existe fala certa e errada. As autoras ainda salientam a felicidade de perceber que alguns alunos demonstram atitude positiva, ao expressar que a língua/linguagem não qualifica os sujeitos. Mas, mesmo assim, ainda há a necessidade de um ensino voltado para a perspectiva sociolinguística na sala de aula.

Em dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística pela universidade Federal de Goiás, intitulado *Atitudes sociolinguísticas de estudantes do Ensino Fundamental em relação à disciplina escolar Língua Portuguesa*, Silva (2014) apresenta que o objetivo de sua pesquisa é analisar as atitudes linguísticas de alunos frente à disciplina de língua portuguesa. Para tanto, parte da ideia de que a instituição escolar é um âmbito determinante na construção de atitudes linguísticas.

A realização do estudo se deu na Escola Municipal Francisco Rafael Campos, localizada na periferia da cidade de Aparecida de Goiânia – GO, escola que comporta alunos de famílias que se deslocam de outras regiões do país, principalmente do Norte e do Nordeste.

Silva (2014) cita a referente escola como comunidade de participação, de modo que, em sua concepção, a escola é um local “onde os sujeitos compartilham as regras referentes às práticas linguísticas, os sentimentos de pertencimento e de reconhecimento identitário, podendo, se necessário for, construir o próprio sentimento de comunidade” (SILVA, 2014, p. 31).

O autor aponta que sua pesquisa possui caráter interdisciplinar, pois mantém relação com as áreas epistemológicas do âmbito educacional (ensino e aprendizagem de língua portuguesa), da psicologia social (formação de atitudes e desempenho na aquisição de línguas) e da sociologia (o trabalho com a distinção da linguagem no ambiente escolar).

Para realização da pesquisa foram feitas observações etnográficas que aconteceram durante o ano de 2013 e o primeiro semestre de 2014 e o procedimento para obtenção dos dados do trabalho se deu a partir de três momentos. No primeiro momento, foram realizadas atividades e eventos com dois estudantes do primeiro ano do Ensino Fundamental. No segundo momento, a pesquisa aconteceu através de observação de atividades e eventos com alunos do nono ano do Ensino Fundamental. O terceiro momento foi desenvolvido através de textos que circundam a escola, realizados por professores e pela equipe gestora.

A primeira parte da pesquisa foi realizada com dois estudantes que foram identificados como Sara – aluna que não teve acesso à experiência da educação infantil na primeira

infância, e chegou na escola com a ideia de que ‘não sabia ler, não sabia escrever, não sabia de nada’. E Fernando – aluno que já havia passado pela Educação Básica, na Educação Infantil.

Foram feitas cinco atividades com os alunos, das quais as atividades i) e ii) eram de cobrir e copiar letras; as atividades iii) e iv) eram para ligar figuras às letras iniciais dos nomes das figuras; e a atividade v) era para preencher os espaços em brancos que pedia no cabeçalho.

A segunda pesquisa realizada com estudantes do nono ano do Ensino Fundamental – dos turnos matutino e noturno – tinha como objetivo as atitudes dos estudantes frente à disciplina de língua portuguesa.

Silva (2014) diz que a professora que ministrava a aula, ao relatar sobre as produções das atividades feitas pelos dois alunos, apontou que

nos relatórios da professora, que são mais significativas para nossas reflexões, a nosso ver, giram em torno do fato de Fernando possuir “conhecimento prévio das letras, números e outras noções matemáticas”. O conhecimento prévio de Fernando, que pode ser resultado de sua experiência pré-escolar, potencializa a avaliação positiva da professora, levando-a a usar o termo *entusiasmo* para destacar a forma como Fernando interage em sala de aula (SILVA, 2014, p. 48).

Enquanto as observações feitas à estudante Sara são as seguintes:

Com relação à aluna Sara percebe-se, nos relatos da professora, a *ideologia do déficit*, uma herança colonial deixada nas práticas educacionais pelos jesuítas, em contraponto às vantagens apresentadas pela aluna nas relações interpessoais. A *ideologia do déficit* está na base da formação e das práticas docentes em geral, trata-se de um construto histórico, o qual a Sociolinguística tem combatido, mas com a consciência de que essa desconstrução requer tempo e muito trabalho (SILVA, 2014, p. 47).

De acordo com Silva (2014), a pesquisa mostra que o acesso à Educação Infantil experimentada por Fernando ajudou no processo de aprendizagem. E que Sara, mesmo não tendo tido acesso a esse mundo anteriormente, esforçava-se para realizar as atividades. Afirma também que toda criança, quando acompanhada e orientada, é capaz de aprender e realizar as tarefas escolares.

Para a atividade proposta, foi pedido para que os alunos fizessem três palavras que viessem à mente que remetesse a disciplina de língua portuguesa, e que construíssem um texto dissertativo apresentando suas expectativas para o ano letivo, em relação à disciplina.

Os dados evidenciaram que as palavras utilizadas pelos alunos no tocante à disciplina de língua portuguesa foram diversificadas. Desse modo, palavras como: leitura, verbo, língua, gramática, aprendizagem, desenvolvimento, sabedoria, como se expressar melhor, bem como tédio, indisposição, chato etc., faziam parte do juízo de valor atribuído à disciplina.

Com relação à lista de palavra e ao texto dissertativo, Silva (2014, p. 67) nos diz que

as atitudes linguísticas dos alunos das turmas de nono ano da escola que foi nosso campo de pesquisa não estão em sintonia com o que a disciplina de Língua Portuguesa representa socialmente para eles e suas atitudes cotidianas nas aulas dessa disciplina. As listas de palavras e os textos escritos pelos alunos mostram que há entre eles a crença na existência de uma norma padrão, há a consciência do prestígio social dessa norma, há a crença de que essa norma pode ser alcançada por meio das aulas de Língua Portuguesa. Assim, a apropriação da norma padrão representa distinção social.

A última parte da pesquisa foi produzida tendo por base os textos feitos por professores, pela equipe gestora e Secretaria Municipal de Educação que estavam expostos na escola. Assim, a respeito de suas considerações acerca das observações realização da escola, e atitudes linguísticas em relação à disciplina de língua portuguesa, Silva (2014) afirma que

os dados empíricos gerados, por meio da observação participante, forneceram as bases de conhecimento que sustentam a hipótese de que a constituição das atitudes linguísticas dos estudantes de escolas públicas situadas em comunidades sociolinguisticamente complexas em relação à disciplina escolar Língua Portuguesa é anterior à escolarização, tais atitudes prévias são geralmente de insegurança e medo. A escola com suas práticas contribui para a manutenção de tais atitudes linguísticas ruins em relação à referida disciplina (SILVA, 2014, p. 75).

Um outro estudo a respeito da *Variação linguística: um estudo sobre o nível de conscientização dos alunos* realizado pela autora Melo & Cyranka (2010) tem como objetivo analisar o nível de conscientização dos estudantes do Ensino Fundamental em relação à diversidade linguística.

A referente pesquisa é de cunho qualitativo e foi realizada com alunos de 5º e de 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Juiz de Fora – MG. A escolha das séries se deu por se tratar das últimas séries dos dois segmentos do Ensino fundamental.

Para obtenção dos dados, foram lançadas três questões abertas, a saber: 1. *Você se considera um bom falante da Língua Portuguesa? Por quê?*; 2. *Você acha que algumas pessoas falam “errado”? Caso responda sim, dê um exemplo de fala “errada”*; e 3. *Quais são as pessoas que você considera que falam “errado”?*. No trabalho, a análise está centrada apenas na primeira questão, por ser justificado que essa é uma indagação que desencadeia as outras duas questões.

Após análise dos dados, as autoras constaram que, com relação à primeira questão, os estudantes da 5º ano do primeiro segmento do Ensino Fundamental se mostraram mais inovadores em relação aos estudantes do 9º. Apresentando, então, que, ao longo do avanço das séries, há aumento no percentual de alunos que não se consideram bons falantes da língua materna. Como mostra a tabela 1.

Tabela 1: Resposta referente à primeira pergunta feita aos alunos.

<i>Você se considera um bom falante do Português? (%)</i>			
	Sim	Não	Às vezes
5º Ano	71,4	28,5	—
9º Ano	31,2	56,2	12,5

Fonte: Melo & Cyranka (2010, p. 3328)

Em justificativa à pergunta, Melo & Cyranka (2010) dizem que os estudantes do 5º ano assimilavam o ‘bom falante’ com base nos valores sociais ou modelo de comportamento, podendo ser visualizado através das respostas: i) *Sim. Porque não falo palavrão*, e ii) *Sim. Porque não uso gírias*. Em outras respostas, pode ser observado que os estudantes centravam suas percepções de forma inconsciente voltadas à sociolinguística, as quais são: i) *Sim. Porque somos portugueses*, e ii) *Sim. Porque nasci em Juiz de Fora*.

A justificativa dos estudantes do 9º é focalizada no maior índice da resposta ‘não’. Os estudantes, para explicar as suas respostas, argumentavam que não se consideravam um bom falante por *não gostarem do português*, ou *porque não gostam de ler*. Enquanto outros apresentam insegurança ao dizer que: i) *Porque fico ansiosa e às vezes fico gaguejando*, e ii) *Porque quando vou falar tenho ansiedade eu atropelo as palavras*.

Desse modo, “ao comparar as respostas dos dois anos, observamos que os alunos do 5º ano não perceberam o juízo de valores que subjaz a certas variedades linguísticas. Entretanto, no 9º ano, constatamos que este juízo de valores já se encontra mais enraizado” (MELO & CYRANKA, 2010, p. 3331). Por isso, através desses índices, as autoras analisam que a escola é um espaço onde os alunos não são conscientizados a respeito da variação linguística.

Portanto, podemos observar que, através dos estudos acima traçados, as crenças e atitudes linguísticas em relação ao ensino de língua portuguesa na educação básica brasileira fortemente apontam para uma visão de ensino ruim, visto como ‘tedioso’, ou apenas como o ensino de gramática. Com isso, podemos, levando em consideração o que foi traçado nesse capítulo, compreender a função da escola na criação desses discursos, observando, assim, como as crenças e as atitudes feitas sobre a disciplina de língua portuguesa se originaram e, decorrente disso, quais as posições dos alunos e professores frente a isso

3 APORTE TEÓRICO-METODOLÓGICO

Nesta seção, apresentamos as bases teóricas e metodológicas que norteiam esta pesquisa. Para tanto, tratamos dos estudos linguísticos a partir de Saussure (2006[1916]), Chomsky (2005) e Labov (2008 [1972]), bem como abordamos a Sociolinguística Educacional, tendo como base os pressupostos teóricos de Bortoni-Ricardo (2004). Em seguida, apresentamos as hipóteses, objetivos e metodologia da pesquisa. Por fim, analisamos o livro didático de Português *Para viver juntos* (2015), a fim de focar nas questões referentes à variação linguística, tendo em vista que é o material utilizado no ensino de língua portuguesa na escola da Zona Rural da cidade de Pariconha - Alagoas.

3.1 Estudos da ciência linguística

Os estudos linguísticos, desde a Antiguidade, contribuíram de modo significativo para tornar mais acessível e compreensível questões referentes à língua(gem). Para tanto, diversos pesquisadores se debruçaram em estudos com o intuito de desenvolver teorias linguísticas capazes de explicar a língua e seu funcionamento. Entretanto, é importante lembrar que essas pesquisas, durante esse período, ainda não possuíam caráter científico.

Nessa perspectiva, foi somente no século XX que os estudos sobre a língua ganharam *status* científico, a partir dos cursos ministrados pelo suíço Ferdinand de Saussure na Universidade de Genebra, intitulados *Curso de Linguística Geral* (doravante CLG), e da publicação póstuma do livro homônimo em 1916, tornando, assim, a língua(gem) enquanto objeto de análise.

No CLG, Saussure enalça suas ideias tendo por base a corrente posteriormente denominada de estruturalismo, de modo que seu propósito foi desenvolver um estudo científico da linguagem verbal humana. Dessa forma, para explicar as questões sobre a língua e delimitar o real foco de análise, o pesquisador nos apresenta algumas dicotomias, a saber:

- i) *Langue* (língua) e *parole* (fala);
- ii) Sincronia e diacronia;

- iii) Significante e significado;
- iv) Sintagma e paradigma.

As dicotomias que mais nos interessam neste estudo são i) *langue* x *parole*; e ii) sincronia x diacronia. Em *langue* (língua) e *parole* (fala), Saussure elege a língua – designando-a objeto de estudo da linguística. Nessa perspectiva, Saussure (2006, p. 16-17) afirma que “é necessário colocar-se primeiramente no terreno da língua e tomá-la como norma de todas as outras manifestações da linguagem”.

Conseqüentemente, a *parole* (fala) não é vista como objeto central de análise. Mesmo reconhecendo sua importância, o mestre genebrino não foca o estudo linguístico nela, uma vez que “a parte psíquica não entra tampouco totalmente em jogo: o lado executivo fica de fora, pois a execução jamais é feita pela massa; é sempre individual e dela o indivíduo é sempre senhor; nós chamaremos de fala (*parole*)” (SAUSSURE, 2006, p. 21).

Desse modo, os pressupostos linguísticos saussurianos postulam que

a linguística tem por único e verdadeiro objeto a língua considerada em si mesma, e por si mesma’. A língua é para Saussure ‘um sistema de signos’ – um conjunto de unidades que se relacionam organizadamente dentro de um todo. [...] A língua é considerada uma estrutura construída por uma rede de elementos, em que cada elemento tem um valor funcional determinado. (FIORIN, 2008, p. 14).

Por isso, mesmo considerando que a linguagem possui caráter heteróclito e multifacetado (FIORIN, 2008), Saussure enfatiza seus estudos pautados unicamente na língua, considerando-a, portanto, o principal objeto de análise linguística, e deixa à margem a fala – ato individual, e de caráter heterogêneo.

Em relação à sincronia e diacronia, o eixo sincrônico se limita no estudo que ocorre através de um recorte histórico da língua (correspondendo ao presente ou ao passado), que leva em conta um dado momento – como um registro fotográfico. Enquanto, no aspecto diacrônico, o estudo é feito de maneira progressiva, ou seja, ao longo do tempo, apresentando, portanto, mudança e dinamismo (COELHO *et al.*, 2010). Diante desses dois eixos, Saussure acredita que a sincronia possibilita o estudo científico no que concerne à língua, tendo em vista que o que interessa é observar o sistema linguístico em determinado estado de tempo.

Saussure compreende, então, a língua como um sistema homogêneo e estruturado. Nesse sentido, considera-a como fator estático, abstrato e social. Portanto, a língua não apresenta variação nem mudança, tampouco são levadas em conta as diretrizes sócio-históricas e culturais dos sujeitos.

Outro teórico que ganha corpo nos estudos linguísticos no século XX é Noam Chomsky, a partir de meados da década de 1950, que propõe a corrente teórica chamada de gerativismo. De acordo com essa teoria, a língua ainda é abordada como um sistema homogêneo, desvinculado de fatores socio-históricos, em que se acredita no falante-ouvinte ideal e em uma comunidade linguística homogênea, seguindo, portanto, a ideia de que todo falante possui uma capacidade linguística inata, chamada de faculdade da linguagem.

Na perspectiva dos pressupostos chomskianos, Borges Neto (2009) afirma que

Chomsky desloca a questão fundamental da teoria linguística para a determinação das regras que regem os “corpora representativos”, que deixam assim de ser o ponto de partida da teoria linguística e passam a ser o seu ponto de chegada. Para Chomsky, a comunidade linguística possui um conhecimento compartilhado sobre os enunciados que podem e os que não podem ser produzidos, e é justamente este conhecimento que precisa ser descrito e explicado pela teoria linguística. (BORGES NETO, 2009, p.99)

Desse modo, a teoria gerativa toma como base o falante-ouvinte ideal capaz de desenvolver a linguagem dentro de sua comunidade linguística homogênea, ao passo que o falante possui habilidade cognitiva para estabelecer os enunciados que serão proferidos.

Em contrapartida ao discurso de homogeneidade linguística proposta por Saussure e reforçada por Chomsky, despontam novos estudos e teorias, como os que propôs William Labov (2008[1972]). Labov parte da perspectiva de que a língua é um sistema heterogêneo, e que apresenta variação e mudança. Desse modo, surge, nos estudos linguísticos, uma vertente que se interessa em analisar a língua e sua relação com os fatores externos a ela, com a sociedade, a chamada Sociolinguística ou Teoria da Variação e Mudança Linguística, que contempla a ideia falante-ouvinte real e comunidade linguística heterogênea, levando em consideração os sujeitos e sua relação com a sociedade.

Nessa perspectiva, a área de estudo compartilhada pelo linguista William Labov, chamada funcionalismo – na qual a língua é vista através de sua função no processo

interacional –, diverge das teorias propostas por Saussure (1916) e Chomsky (1950). Sobre os aspectos funcionalistas da Sociolinguística, Pezatti (2009) afirma

em primeiro lugar, a concepção de linguagem como um instrumento de comunicação e de interação social e, em segundo lugar, o estabelecimento de um objeto de estudos baseado no uso real, o que significa não admitir separações entre sistema e uso, tal como preconizam tanto o estruturalismo saussuriano, com a distinção entre língua e fala, quanto a teoria gerativa, com a distinção entre competência e desempenho. (PEZATTI, 2009, p. 168)

Por isso, é possível perceber que há, na teoria funcionalista, uma nova perspectiva no que diz respeito ao modo como as questões sobre língua e linguagem são abordadas. Nesse sentido, língua e sociedade caminham concomitantemente, ao mesmo tempo em que o falante real e os usos linguísticos reais são evidenciados nessa perspectiva de análise linguística.

A Sociolinguística Variacionista emerge, então, com uma proposta de reflexão linguística que acredita na língua enquanto fator heterogêneo, multifacetado, condicionado pelo social e suscetível à variação e mudança. Sendo a variação, portanto, o objeto de estudo em que a análise sociolinguística se desenvolverá. Com isso, a partir da teoria da variação e mudança linguística, é evidenciado, de acordo com Santos & Vitória (2011, p. 19), “que toda mudança na língua advém de uma variação, mas nem toda variação implica mudança”.

Seguindo os pressupostos dessa teoria proposta por Labov (2008 [1972]), para desenvolver a pesquisa sociolinguística³, Vitória (2017) diz que

o pesquisador sociolinguista precisa definir seu objeto de estudo, delimitar a amostra da pesquisa e constituir o corpus, transcrever, codificar e quantificar os dados e, por fim, interpretar e explicar os resultados obtidos do fenômeno linguístico variável analisado (VITÓRIO, 2017, p. 75).

Seguindo essa perspectiva, confirmamos que a pesquisa sociolinguística segue uma sequência lógica para que o desenvolvimento e conclusão do estudo tenham resultados. Encontramos também na Teoria da Variação e Mudança Linguística a distinção nos conceitos a respeito de *variedade*, *variação*, *variáveis* e *variantes*, os quais apresentaremos a seguir:

A *variedade* linguística corresponde às características peculiares que determinada comunidade linguística apresenta, que a difere das demais, no tocante ao dialeto ou à maneira

³ Para mais detalhe, conferir o livro *A pesquisa sociolinguística*, em Tarallo (2007).

de falar. Podendo ser observadas, como exemplo, entre as variedades das regiões Sul e Nordeste do Brasil, de modo que cada região possui marcas linguísticas que as diferem.

Já *variação* é caracterizada como duas ou mais maneiras possíveis de se dizer a mesma coisa, como *Nós Vai comer*, *A gente vai comer*, *A gente vamos comer*, que, a depender do contexto, são usadas e possuem ou deveriam possuir o mesmo valor de verdade.

A respeito das *variáveis* representam as expressões que estão em concorrência, e que podem ser alternadas a depender do contexto linguístico em que a forma esteja inserida. Nessa visão, uma das variáveis mais estudadas na pesquisa sociolinguística é a variação na primeira pessoa do plural, em que o *nós* apresenta variação quando substituído pelo pronome *a gente*.

A *variante* se refere as formas individuais no processo de variação. Podemos citar como exemplo os pronomes pessoais *nós* vs. *a gente*. Nessa perspectiva, temos a variante *nós*, considerada padrão pela maioria das gramáticas normativas, concorrendo com a variante *a gente*, esta considerada não padrão.

Além das conceituações citadas anteriormente, Coelho *et al.* (2010), seguindo os pressupostos da teoria laboviana, apresentam-nos que a variação linguística ocorre também nos níveis: (i) *fonológico*, (ii) *lexical*, (iii) *morfológico*, (iv) *sintático*, e (v) *discursivo*, os quais apresentaremos na sequência:

No nível *fonológico*, a variação ocorre na execução das palavras realizadas pelos falantes. Há comunidades de fala, por exemplo, em que seus indivíduos falem *largato* ao invés de *lagarto*. Nesse caso, verificamos a ocorrência de hipértese, no qual há uma transposição do fonema /r/.

Já a variação no nível *lexical* pode ser verificada a partir das diferenças presentes entre as regiões. De acordo com Coelho *et al.* (2010), o uso dos termos *mandioca*, *macaxeira*, *aipim* são utilizados para designar a mesma coisa, ocorrendo a variação lexical, ou seja, a variação do uso da palavra.

A variação no nível *morfológico* pode acontecer nos verbos que solicitam a marcação do verbo no modo infinitivo, mas não o apresenta, como (andar/andá, beber/bebê etc) (COELHO *et al.*, 2010). Na variação morfológica, também podemos encontrar interfaces, ou seja, a junção entre morfologia e sintaxe (como nós vai e nós vamos), denominada

morfofossintaxe, e também a junção entre morfologia e fonologia (como em *andando* e *andano*), denominada *morfofonologia*.

Em relação ao nível *sintático*, Coelho *et al.* (2010, p. 27) afirmam que “encontramos variação na realização das orações relativas (‘Esse é o livro *de que eu gosto*’ – ‘Esse é o livro *que eu gosto* – ‘Esse é o livro *que eu gosto dele*’). Nesse sentido, observamos que a variação no nível sintático está ligada a maneira como os elementos se organizam para formar a sentença.

Por fim, temos o nível *discursivo*, em que, segundo Coelho *et al.* (2010), a variação decorre dos marcadores discursivos, como em: *entende? né mesmo? sabe?*, que “são requisitos de apoio discursivo” (COELHO *et al.*, 2010, p. 27).

Além dos cinco níveis de variação apresentados, fatores extralinguísticos também são evidenciados pela Sociolinguística Variacionista, como elementos que podem condicionar a variação e a mudança na língua em uma dada comunidade, são estes:

1) A variação *diafásica* corresponde à situação de fala, que pode alterar entre formal e informal. Nessa perspectiva de variação, o falante pode adequar sua fala a depender do contexto linguístico em que ele esteja inserido, podendo ser em uma roda de conversa entre amigos (no uso menos monitorado da língua) ou até em um ambiente que pede mais formalidade (em uma conversa com um juiz). Nesse sentido, a variação diafásica “representam tipos de relações que ocorrem entre o locutor e seu interlocutor (as chamadas relações de poder e solidariedade)” (COELHO *et al.*, 2010, p. 82).

2) A variação *regional, geográfica* ou *diatópica* refere-se à expressão linguística de um falante de uma determinada região, que o difere de outra. Esse tipo de variação pode ser observada entre o falante nordestino e o falante gaúcho, por exemplo. Além disso, a variação pode ocorrer entre países, estados, cidades, bairros etc.

3) Já a variação *diamésica* é aquela que ocorre entre fala e escrita, na qual a fala é considerada um fenômeno espontâneo, improvisado e mais suscetível à variação. Enquanto a escrita é analisada como artificial, pois é monitorada, e passa por planejamento, reavaliação e reformulação (COELHO *et al.*, 2010).

4) A variação *diatrática* se refere à variação que é condicionada pelo fator social. Nesse caso, há fatores externos que influenciam para que a variação aconteça, como (i) *grau de escolaridade*, (ii) *nível socioeconômico*, (iii) *sexo/gênero*, e (iv) *faixa etária*.

Em relação ao *grau de escolaridade*, a teoria prega que, quanto mais o falante tem acesso aos espaços da cultura letrada, maior será a possibilidade de ele utilizar a variedade padrão da língua. Nessa perspectiva, “supõe-se que, em geral, falantes altamente escolarizados dificilmente produzirão formas como *nós vai* ou a *gente vamos*.” (COELHO et al., 2010, p. 78).

O *nível socioeconômico* é um dos indicadores que corroboram para analisar a variação, uma vez que os grupos privilegiados tendem ao favorecimento das formas padrão, mesmo porque as condições socioeconômicas beneficiam para que esses grupos adentrem nos espaços de cultura e poder. Já os grupos nos quais o acesso à cultura letrada é escasso, há maior possibilidade de que o uso das variantes não padrão da língua sejam constatadas.

No fator *sexo/gênero*, os estudos sociolinguísticos apontam que as mulheres tendem a ser mais conservadores que o homem ao se depararem com uma variante que é estigmatizada socialmente. Por este motivo, Coelho et al. (2010, p. 79) afirmam que “é bem possível que a explicação sobre as diferenças linguísticas entre os sexos/gêneros estejam relacionadas com o papel que a mulher tem na vida pública das sociedades”.

Por fim, a variável *faixa etária* é relevante por ser um indicador que condiciona o processo de variação e a mudança linguística entre os falantes jovens, adultos e velhos. Os falantes mais jovens são vistos como principais inovadores da língua, enquanto os adultos e idosos tendem a ser mais conservadores. Nesse sentido, “alguns estudos atestam essa hipótese clássica, quando trazem resultados que mostram indivíduos adultos tendendo a preferir formas antigas e, os mais jovens, formas novas.” (COELHO et al., 2010, p. 80).

Há ainda na pesquisa sociolinguística cinco problemas empíricos que são eixos de análise da mudança linguística e que estão presentes nas descrições e análises da língua, a saber: (i) *Transição*; (ii) *Encaixamento*; (iii) *Implementação*; (iv) *Restrição* e (v) *Avaliação*.

A respeito do problema da *transição*, Labov (2008, p. 193) afirma que “o problema de transição é encontrar o caminho pelo qual um estágio de mudança linguística evoluiu a partir de um estágio anterior”. Nessa perspectiva, a mudança linguística acontece de maneira paulatina, sendo necessário, portanto, que duas variantes linguísticas estejam em concorrência, para que uma variante ecloda e a outra descenda.

Já o problema de *encaixamento* “pode ser observado quando estudos atestam uma correlação entre o fenômeno de mudança e a estrutura social (grupo socioeconômico, idade,

sexo, escolaridade, etnia, localização geográfica)” (COELHO *et al.*, 2010, p. 99). Assim o interesse do problema de *encaixamento* é verificar como a variação e mudança linguística se encaixam, através da correlação entre fatores internos (linguísticos) e externos (sociais), bem como observar os indicadores que corroboram para que a mudança linguística prossiga.

No tocante ao problema da *implementação*, a observação se volta para compreender os motivos pelos quais a mudança linguística é desencadeada, levando em conta o seu contexto. Nas palavras de Coelho *et al.* (2010, p. 105) “este problema tenciona investigar como se dá a implementação da mudança e por que ela ocorre em determinados contextos linguísticos e não em outros, ou em determinados lugares e não em outros”.

Acerca do problema de *restrição*, Coelho *et al.* (2010, p. 96) afirmam que

neste problema busca-se investigar o conjunto de mudanças possíveis e de condições possíveis para a mudança, que podem ocorrer numa dada estrutura, isto é, os fatores condicionantes da variação e mudança linguísticas (externos e internos). Para estudar as motivações linguísticas, o pesquisador deve fazer um levantamento dos fatores internos que condicionam o uso mais ou menos frequente da nova forma (ou do novo traço) na língua, isto é, das forças estruturais da língua (COELHO *et al.*, 2010, p. 96).

Nesse sentido, no problema de restrição a análise se concentra nos condicionadores internos e externos, que favorecem para que ocorra a variação e mudança linguística, ao mesmo tempo em que essa pesquisa é pertinente “no sentido de confirmar que a variação é inerente ao sistema linguístico, uma vez que o sistema linguístico é heterogêneo” (COELHO *et al.*, 2010, p. 96).

O problema da *avaliação linguística*, em que a nossa pesquisa em crenças e atitudes linguísticas está inserida, diz respeito à maneira como os falantes pensam e se manifestam diante da sua língua, bem como diante da sua variável linguística etc.

Desse modo, o problema da avaliação visa

encontrar os correlatos subjetivos (ou latentes) das mudanças objetivas (ou manifestas) que foram observadas. A abordagem indireta deste problema correlaciona as atitudes e aspirações gerais dos informantes com seu comportamento linguístico. A abordagem mais direta é medir as reações subjetivas inconscientes dos informantes aos valores da própria variável linguística. (LABOV, 2008 [1972], p. 193).

Labov (2008 [1972]), em seu livro *Padrões Sociolinguísticos*, aborda os estudos acerca da avaliação linguística através dos estudos de Lambert (1967), que tinha como proposição analisar como falantes bilíngues pronunciam a mesma palavra a partir da aquisição linguística que eles possuem de dois idiomas. Para tanto, o estudioso utiliza a técnica conhecida como *matched guise* (falsos pares). Dessa técnica, Labov (2008 [1972]) afirma que

a técnica de “falsos pares” desenvolvida por Lambert (1967) é o instrumento básico agora amplamente utilizado para o estudo de relações subjuntivas à linguagem. O princípio essencial que emerge do trabalho de Lambert é o de que existe um conjunto uniforme de atitudes frente à linguagem que são compartilhadas por quase todos os membros da comunidade de fala, seja no uso de uma forma estigmatizada ou prestigiada da língua em questão. Essas atitudes não emergem de forma sistemática se a pessoa for questionada diretamente sobre o dialeto; mas se ela fizer dois conjuntos de julgamentos a personalidade sobre o mesmo falante usando duas formas diferentes de língua, *e se perceber que é o mesmo falante*, suas avaliações subjetivas da língua emergirão como diferenças nas duas pontuações. (LABOV, 2008. p. 176).

Por este motivo, no trabalho desenvolvido por Lambert, os juízes (ouvintes) eram responsáveis por avaliar a integridade pessoal, competência e atratividade pessoal dos falantes, podiam avaliar, então, de forma positiva ou negativa a pronúncia lida pelos falantes, realizada em dois idiomas ao mesmo tempo. Dessa forma, não havia contato visual entre o juiz ou falantes – pois podia interferir na avaliação dos juízes –, existia apenas o contato auditivo.

Para avaliar atitude de falantes de uma determinada comunidade de fala, Hora (2012, p. 380) afirma que “as atitudes linguísticas podem ser medidas diretamente com entrevistas e/ou questionários voltados para aspectos específicos da língua”. Nessa perspectiva, a partir das respostas, os informantes podem avaliar os aspectos linguísticos a respeito da sua comunidade de fala, podendo as avaliações serem positivas ou negativas. Outra possibilidade de medir a atitude linguística dos falantes pode ser realizada através de gravações feitas em uma determinada comunidade de fala, para que o informante atribua juízo de valor sobre a execução linguística de outrem, como ocorreu na pesquisa de Lambert (1967).

Portanto, é na perspectiva do problema da avaliação linguística, pressuposto teórico proposto por Labov (2008 [1972]), que desenvolvemos nosso estudo, tomando por base que a língua é um sistema que apresenta uma heterogeneidade ordenada.

3.1.1 A Sociolinguística Educacional

O advento da Sociolinguística possibilitou que os fenômenos da variação e mudança linguística fossem evidenciados. Dessa forma, essa teoria é, pois, uma âncora para a desconstrução de ‘verdades’ socialmente construídas e perpassadas a respeito da língua.

Partindo para o âmbito escolar, encontramos a abordagem envolvendo a variação linguística no ensino de Língua Portuguesa, sendo viabilizada através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), que salienta a ideia de que

[...] 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)

Dessa forma, se o cenário do nosso país é marcado por uma cultura linguística tão rica e diversificada, a perspectiva da variação linguística se faz necessária no ensino de Língua Portuguesa (LP). Nesse sentido, a inserção das questões envolvendo as variedades linguísticas colabora na desconstrução de estereótipos atribuídos à língua(gem) que são construídos também no ambiente escolar.

A proposta para o ensino de LP não é, portanto, a extinção do ensino da língua padrão – prescritas nas gramáticas normativas, o que se pretende é que,

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

A partir desta observação, o ensino da norma padrão deve caminhar concomitante ao ensino da variedade linguística trazida pelos alunos, para que eles se tornem sujeitos

conscientes e reflexivos sobre a sua língua, à medida que os preconceitos linguísticos sejam desconstruídos, ou pelo menos amenizados. Dessa forma, concordando 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).

Assim, a escola deve funcionar como fator que possibilite o desenvolvimento linguístico dos estudantes aos meios culturais letrados, bem como que promova a reflexão diante das variedades linguísticas de seu grupo e dos demais grupos sociais, como forma a despertar o respeito, pois é possível perceber que, “no Brasil, ainda não se conferiu a devida atenção à influência da diversidade linguística no processo educacional” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 19).

Além disso, no Brasil, se prega uma ideia de superioridade linguística. Entretanto, “essas crenças sobre a superioridade de uma variedade ou falar sobre os demais é um dos mitos que arraigam na cultura brasileira. (BORTONI-RICARDO 2004, p. 33), tendo em vista que, sendo a língua intrinsecamente variável, não é possível considerar a visão de língua melhor que outra, e sim de língua enquanto heterogênea e diversificada.

Reforçando o que disse Bortoni-Ricardo (2004), Soares (2017) diz que

[...] a escola seleciona seus objetivos segundo os padrões culturais e linguísticos das classes favorecidas, valoriza esses padrões, enquanto desqualifica, ou claramente (teoria da deficiência), ou dissimuladamente (teoria das diferenças) os padrões das camadas populares, e assim colabora para a manutenção e perpetuação das desigualdades sociais. (SOARES, 2017, p. 85).

Por este motivo, deve-se fazer presente no Ensino de Língua Portuguesa a ideia de língua enquanto variável, como multifacetada e como um elemento que não se sobressai em si. O ensino de língua precisa, dessa forma, deixar de lado a visão de certo ou errado, aceitando, assim, a perspectiva de que há diferentes formas de se dizer a mesma coisa, e que isso é tão certo quanto uma forma vista gramaticalmente como padrão.

3.2 Hipóteses e objetivos da pesquisa

Tendo em vista que a escola é um âmbito construtor de crenças e atitudes, nossa pesquisa tem, como principal objetivo, através dos pressupostos da Sociolinguística Variacionista, analisar as crenças e atitudes linguísticas dos estudantes do 9º ano, do Ensino Fundamental II, da Zona Rural de Pariconha – AL, em relação à disciplina de Língua portuguesa. Para isso, lançamos as seguintes questões com vistas a guiar a nossa pesquisa:

i) De que forma os estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental II, da Zona Rural de Pariconha – Alagoas compreendem a língua portuguesa?

ii) O que os estudantes do 9º ano, do ensino Fundamental II, da Zona Rural de Pariconha - Alagoas pensam a respeito da disciplina de Língua Portuguesa?

iii) Como esses estudantes refletem sobre variação linguística?

iv) Como eles avaliam o ensino de Língua portuguesa?

Como respostas prévias para nossas perguntas, lançamos as seguintes hipóteses:

i) Mesmo com os estudos da Sociolinguística desde a segunda metade do século XX, a partir dos pressupostos de Labov (2008 [1972]), e dos direcionamentos dos PCN (1998) para o ensino de português, entendemos que mesmo assim os alunos não tenham noção básica sobre variação linguística;

ii) Sabendo que esses alunos estão em processo de transição do Ensino Fundamental II, para o Ensino Médio, acreditamos que eles não consigam refletir sobre questões inerentes à Língua Portuguesa, para além do viés da gramática normativa, prevendo que a escola não aborde tal perspectiva;

iii) Mesmo não conhecendo o que prega a Teoria da Variação, o aluno tem conhecimento interno de que há na língua variação, mesmo com isso, ele tende a fazer determinados julgamentos sobre as variedades distantes da dele ou mesmo referente a sua.

iv) Concordando com as hipóteses acima, acreditamos que os alunos avaliam de forma negativa o ensino de Português, tendo em vista, principalmente, a hipótese i).

Seguindo a linha de hipóteses citadas anteriormente, nossos objetivos específicos da pesquisa são:

- Perceber as crenças e atitudes de estudantes do Ensino Fundamental II sobre a disciplina de Língua Portuguesa;
- Analisar se as crenças e as atitudes desses alunos são positivas ou negativas diante da disciplina;
- Avaliar as concepções sobre a Língua portuguesa;
- Perceber se eles refletem sobre variação linguística;
- Refletir sobre o ensino de Língua portuguesa na escola.

3.3 Metodologia

A pesquisa foi realizada no período em que foi executado o Estágio Supervisionado III, no 9º ano do Ensino Fundamental II. Para isso, o mecanismo utilizado para o êxito da pesquisa se deu através de um questionário contendo 10 (dez) questões, as quais solicitavam justificativas.

Assim, realizamos uma pesquisa, de modo a levar os estudantes a responder às seguintes questões⁴:

1. Você acha que o Português é uma língua difícil. Por quê?
2. O que é, para você, saber Língua Portuguesa?
3. Para você, o melhor e mais correto jeito de falar é o que está descrito na gramática normativa?
4. Na sua opinião, pessoas que não vão à escola falam errado?
5. Na sua opinião, é importante estudar gramática normativa na escola?
6. Você acha que o Ensino de Língua portuguesa na escola deve ocupar-se com a diversidade dos usos linguísticos adequados a diferentes situações comunicativas? Por quê?
7. Na sua opinião, uma das funções da escola é corrigir a fala dos alunos? Por quê?

⁴ As questões apresentadas foram adaptadas de Barbosa & Cuba (2015) e Silva & Botassini (2015).

8. De modo geral, como você avalia a disciplina de Língua Portuguesa?
9. Na sua opinião, você sabe falar a Língua portuguesa?
10. O que é, para você, estudar Língua Portuguesa?

Após a realização da pesquisa, analisamos e apresentamos os dados obtidos. Neste caso, a nossa pesquisa é de cunho quantitativo e qualitativo.

Em relação à pesquisa qualitativa, Fonseca (2002) diz que “a pesquisa qualitativa se preocupa com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais”. Desse modo, na investigação qualitativa, o pesquisador irá realizar interpretação e elucidação de dados.

Já na pesquisa quantitativa,

diferentemente da pesquisa qualitativa, os resultados da pesquisa quantitativa podem ser quantificados. Como as amostras geralmente são grandes e consideradas representativas da população, os resultados são tomados como se constituíssem um retrato real de toda a população alvo da pesquisa. [...] A pesquisa quantitativa recorre à linguagem matemática para descrever a causa de um fenômeno as relações entre variáveis etc. (FONSECA, 2002, p. 20, grifos do autor).

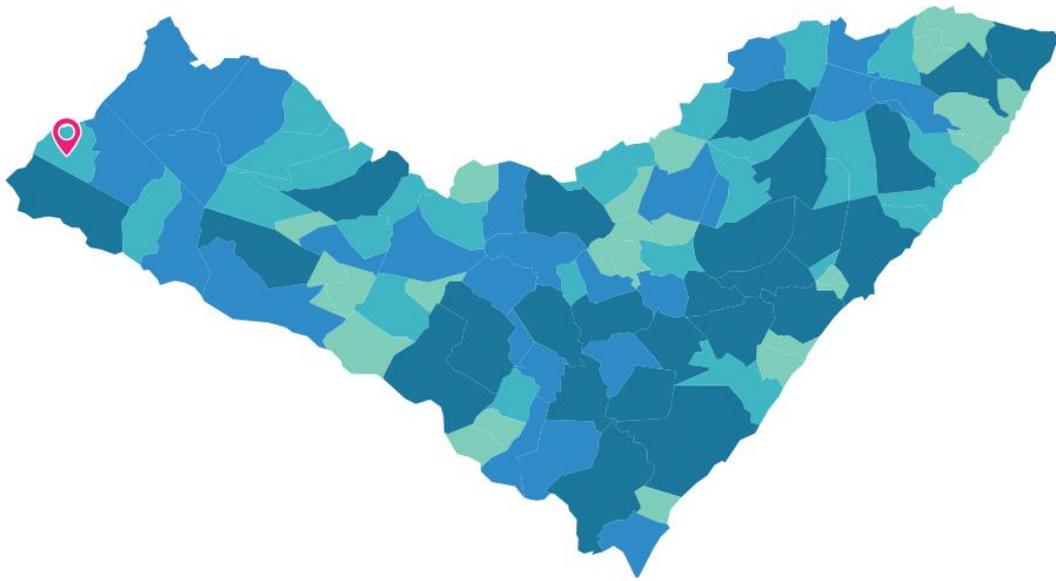
Em relação à pesquisa quantitativa e qualitativa Bortoni-Ricardo (2008) também explica que

a pesquisa quantitativa procura estabelecer relações de causa e consequência entre um fenômeno antecedente, que é a variável explicação, também chamada variável independente, e um fenômeno consequente, que é a variável dependente. Já a pesquisa qualitativa não se propõe testar essas relações de causa e consequência entre fenômenos, nem tampouco gerar leis causais que podem ter alto grau de generalização. A pesquisa qualitativa procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto. (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 34).

Desse modo, é através da pesquisa quantitativa que nós geramos os números e resultados que compõem o nosso trabalho, buscando porcentagens e índices de realização, e é através da pesquisa qualitativa que podemos aferir sobre os números encontrados, lançando explicações linguísticas e sociais para as questões apresentadas, interpretando, assim, o que pensam os alunos sobre as questões acima levantadas.

O município de Pariconha – AL, cidade na qual esta pesquisa foi realizada, está localizado no Alto Sertão Alagoano, possui aproximadamente 10.264 habitantes de acordo com o último censo do IBGE, em 2010, e fica a uma distância de acerca de 350 km da capital alagoana. Ver mapa:

Imagem 1: Localização da cidade de Pariconha – AL



Fonte: IBGE (2017)

3.4 Variação linguística no Livro Didático de Língua Portuguesa

O livro de Língua Portuguesa tomado para análise foi organizado pelas autoras Marchetti, Strecker e Cleto (2015) e pertence à coleção *Para viver juntos*, 9º ano do Ensino Fundamental. Esse livro didático (doravante LD) foi escolhido por ter sido utilizado no ensino de língua portuguesa na escola da Zona Rural da cidade de Pariconha - Alagoas, no período em que ocorreu a realização do estágio supervisionado III, no qual se desenvolveu a pesquisa.

Dessa forma, consideramos o LD de Língua Portuguesa como suporte que auxilia no processo de ensino e aprendizagem, ao passo que também é um indicador de construção de crenças e atitudes em relação à disciplina.

Observando o LD em questão, é possível notar que os conteúdos de cada capítulo, no que concerne ao estudo da língua, consistem em análises baseadas nas nomenclaturas da gramática normativa, por exemplo, os termos das conhecidas orações subordinadas. No entanto, dois capítulos (5 e 6) têm como abordagem a variação linguística, sob a indicação de que se faz um estudo da “língua viva”. Neste sentido, os capítulos 5 e 6 são analisados a seguir, tendo em vista que buscamos entender como esse material aborda a temática.

No capítulo 5, intitulado *Texto dramático e roteiro*, as duas primeiras atividades são voltadas para leitura, interpretação e reescrita de textos. A proposta de atividade que diz respeito à *Reflexão Linguística – Concordância Verbal* (p. 154), consiste no estudo da concordância verbal. Sendo assim, essa reflexão se atém ao estudo das flexões verbais, constatando que o verbo concorda com o sujeito em número e pessoa, seguindo os preceitos da gramática normativa.

No tópico seguinte, sob a designação de “língua viva” (p. 159), a atividade inicia sua abordagem sobre variação linguística, retomando a concordância verbal, estudada na parte antecedente. Para isso, apresenta-se um trecho da peça de Arthur Azevedo, *A Capital Federal*, seguida de questionamentos referentes às variedades rural e urbana, como pode ser observado na imagem 1 a seguir:

Imagem 2: Concordância verbal e variação linguística

LÍNGUA VIVA Responda sempre no caderno.

Concordância verbal e variação linguística

1. Leia, a seguir, um trecho da peça *A Capital Federal*, escrita por Artur Azevedo.

FORTUNATA – Ora, seu Gouveia! O sinhô chegou lá na fazenda feito cometa, e começou a namorá Quinota. Pediu ela em casamento, veio se embora dizendo que vinha tratá dos papé, e nunca mais deu siná de si! Isto se faz, seu Gouveia?

QUINOTA – Mamãe...

EUSÉBIO – Como Quinota andava apaixonada, coitadinha! Que não comia, nem bebia, nem dromia, nem nada, nós arresovemo vi le procurá... porque le escrevi três carta que ficou sem resposta...

GOUVEIA – Não recebi nenhuma.

EUSÉBIO – Então entreguei a fazenda a seu Borge, que é home em que a gente pode confiá, e aqui estemo!

FORTUNATA – O sinhô sabe que com moça de família não se brinca... Se seu Eusébio não soubé sê pai, aqui estou eu que hei de sabê sê mãe!

QUINOTA – Mamãe, tenha calma... seu Gouveia é um moço sério...

GOUVEIA – Obrigado, Dona Quinota. Sou, realmente, um moço sério, e hei de justificar plenamente o meu silêncio. Espero ser perdoado.

Artur Azevedo. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br>>. Acesso em: 2 abr. 2015.

a) Nesse trecho, não há rubricas. Como o autor marca a diferença entre as personagens rurais e a personagem urbana?

b) A linguagem empregada por Quinota não tem as mesmas características da linguagem empregada por seus pais. Como esse fato pode ser explicado?

c) Um dos recursos para caracterizar a variedade linguística empregada por algumas personagens é o desvio de concordância verbal. Identifique, no fragmento lido da peça de Artur Azevedo, uma ocorrência desse tipo de desvio e analise-a.



Fonte: MARCHETTI *et al.*, 2015, p. 159

No recorte que apresentamos, vemos os tipos de variação fonológica em “sinhô, papé, siná, arresovemo”, por exemplo, e variação morfofonológica evidenciada na escrita, a exemplo de “tratá, namorá, confiá”, a partir da supressão do fonema /r/ no verbo que pede, de acordo com a perspectiva da gramática normativa, o verbo no modo infinitivo.

A partir das questões, notamos que o estudante é instigado a pensar sobre essas diferenças, abordar sobre questões que podem ser indicadoras dessas variações como: grau de escolaridade, faixa etária e local onde reside o falante, bem como suas implicações na língua usada, ou seja, na variedade em uso. Entretanto, a marca linguística na fala de Eusébio é mencionada pelo viés do desvio da norma, como apresenta a terceira alternativa presente no LD.

Na segunda questão, o enunciado se volta para a abordagem da concordância verbal presente na oração passiva sintética, o qual apresenta o enunciado a seguir.

Imagem 3: Variação passiva sintética

Vende-se casas urgente – Paraíso do Tocantins
 [...]

País: Brasil

Estado: Tocantins

Tipo de Operação: Oferta

Número de quartos: 2 ambientes

Disponível em: <<http://tocantins.nexolocal.com.br>>. Acesso em: 2 abr. 2015.

A concordância verbal no título “Vende-se casas urgente” foi feita de acordo com as prescrições da gramática normativa? Explique sua resposta.

ANOTE Com frequência, os **desvios de concordância verbal** são utilizados em textos ficcionais para caracterizar personagens que usam **variedades da língua pouco prestigiadas** socialmente. No entanto, há regras de concordância que mesmo os falantes que utilizam as normas urbanas de prestígio tendem a não aplicar. É o que acontece, por exemplo, quando o verbo é seguido da partícula passivadora *se*.

Fonte: MARCHETTI *et al.* (2015, p. 159)

Notamos que a questão a partir da concordância é refletida a partir do viés da gramática normativa, tendo como foco apresentar a concordância não padrão presente no título do enunciado: “vende-se casas urgente – Paraíso Tocantins”. Nesse sentido, a indagação pede para que os alunos sigam os preceitos da gramática normativa, e respondam que deva haver a concordância verbal padrão nas orações passivas sintéticas, ficando, portanto, “vendem-se casas urgente – Paraíso Tocantins”, pois ao colocar a frase na voz passiva analítica, ficaria: casas são vendidas urgente – Paraíso Tocantins.

As imagens 1 e 2 não apresentam reflexão sobre o que vem a ser a variação linguística, nem quais seriam suas motivações, deixando a cargo do professor a elucidação dessa abordagem. Seguindo essa linha, a variação é entendida a partir do “desvio” da norma padrão, como pode ser constatada na barra verde designada ‘Anote’, no LD, ver imagem 2.

Podemos constatar, a partir dessa leitura, que o LD, ao abordar a variação linguística, enfatiza, sobretudo, o uso da concordância verbal sob a ótica da gramática normativa. Dessa forma, afasta-se das reflexões que são inerentes para compreender a variação linguística.

No capítulo 6, sob o título *Artigo de Opinião*, verificamos que as atividades também compreendem em leitura e interpretação de textos, no caso, do gênero textual *artigo de*

opinião. A reflexão linguística, desse modo, refere-se à regência verbal e nominal, contendo atividades e conceituação dos dois tipos de regência em questão.

No item “língua viva” (p. 192), é feita uma abordagem que é designada *Regência verbal: norma e variações*. Iniciada pelo estudo de uma reportagem, a atividade focaliza a regência do verbo *gostar*, que é regido pela preposição *de*. O LD traz, nessa perspectiva, exemplos nos quais o verbo *gostar* não é regido por preposição, destacando a variação de regência como, simplesmente, consequência do grau de informalidade do texto.

Ainda nesse capítulo, no ponto “língua viva”, é aberto outro espaço para reflexão linguística intitulado “A regência nominal na fala”. Nessa perspectiva, encontramos três questões referentes à regência nominal, que são majoritariamente ligadas à gramática normativa, das quais enfocaremos na terceira questão. Vejamos a seguir:

Imagem 4: Questões sobre regência nominal

3. O texto a seguir é uma nota publicada no jornal *Diário do Nordeste*.

Depois de mais de 20 anos sem visitar o Ceará, Murilo Rosa decidiu tirar uns dias de folga da exaustiva rotina das gravações de “América” para dar uma conferida na micareta e também nas belezas da nossa terra. “Quando eu vim aqui pela última vez, ainda era muito moleque. Mas lembro da Aldeota e de um cinema muito legal da Av. Beira Mar. Lá, eu assisti o filme ‘O Tubarão’ e fiquei morrendo de medo”, relembra o ator. [...]

Disponível em: <<http://diariodonordeste.verdesmares.com.br/cadernos/zoeira/coluna/zunzunum-1.165/mata-ria-267506-1.718412>>. Acesso em: 15 abr. 2015.



O ator Murilo Rosa. Fotografia de 2013, São Paulo (SP).

a) Em geral, as notas publicadas em jornais são textos curtos e tratam de um assunto de fácil compreensão. Qual assunto é tratado nessa nota?

b) Essa nota foi publicada em uma coluna chamada “Zunzunum”. Quais assuntos possivelmente são abordados nessa parte do jornal?

c) Copie a frase em que o ator menciona um filme a que assistiu em Fortaleza.

d) Identifique nessa frase a regência verbal que é típica da fala informal. Como seria essa regência em textos mais formais?

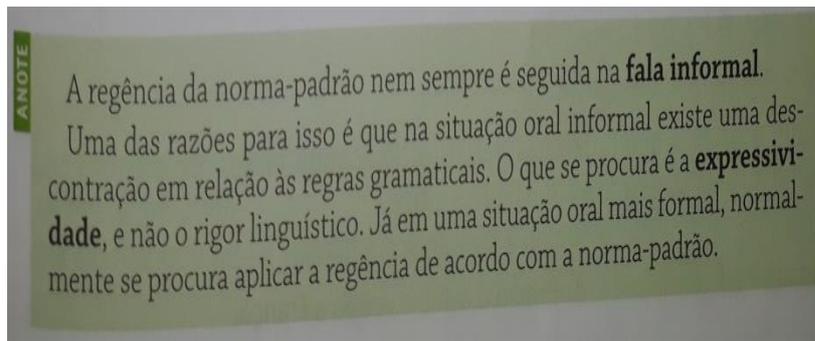
e) Qual é a relação entre o uso dessa regência e o contexto dessa fala?

Fonte: MARCHETTI *et al.* (2015, p. 203)

Notamos, a partir da imagem, que as alternativas *d)* e *e)* são as que se voltam para a reflexão em relação à linguagem. No entanto, a alternativa *d)*, mesmo pedindo para que o aluno identifique a linguagem informal presente no texto, o foco principal são os aspectos formais do texto, presente na norma padrão. Enquanto a alternativa *e)* possibilita o aluno a analisar a variação da regência verbal a partir do contexto de fala, através do grau de

formalidade ou informalidade. Porém, a abordagem linguística no viés da variação se apresenta de maneira muito rasa, como vemos no exemplo a seguir:

Imagem 5: A regência não padrão



Fonte: MARCHETTI *et al.* (2015, p. 203)

A partir dessas reflexões, entendemos que o LD de português é um suporte que não consegue explicar as questões referentes à variação linguística, uma vez que as abordagens linguísticas se limitam ao sistema da norma padrão. Outro ponto a destacar é que a variação linguística é abordada apenas em dois capítulos, ficando assim descontextualizada das outras atividades relacionadas à língua. Por isso, compreendemos que o livro pode ser um indicador de crenças e atitudes negativas dos estudantes a respeito da variação linguística.

4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Nesta seção, apresentamos os resultados e as discussões feitas sobre os principais dados obtidos através da aplicação do questionário avaliativo, desenvolvido com 21 alunos em uma turma do 9º ano, do Ensino Fundamental II, na Zona Rural de Pariconha – AL. A partir dos resultados alcançados, apresentamos uma análise quantitativa e qualitativa, para, assim, podermos alcançar os objetivos por nós traçados neste estudo.

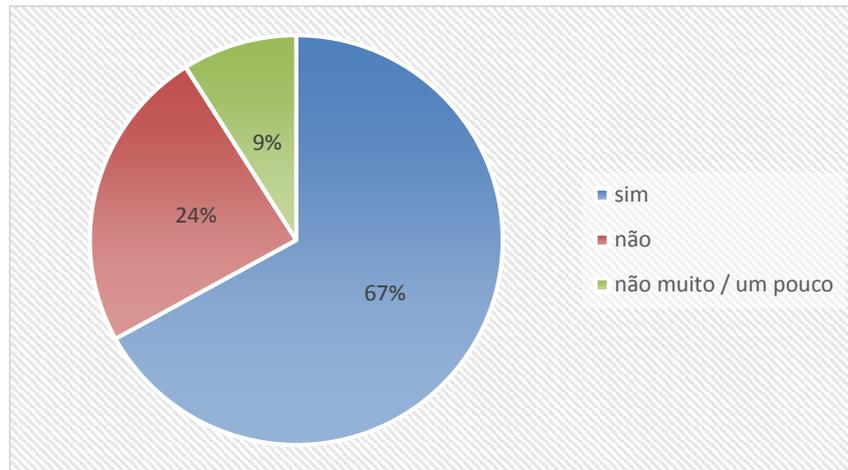
4.1 Como os alunos refletem sobre língua?

É comum, na sociedade brasileira, a associação de língua enquanto sinônimo de gramática. Como vimos no decorrer deste trabalho, tal ideia não se reflete quando analisamos o que realmente constitui a linguagem verbal humana dentro dos estudos linguísticos. Entretanto, mesmo com a visão imposta pelo viés científico de língua – sistema heterogêneo que varia e muda no tempo e no espaço, o que predomina nos âmbitos sociais é a visão de língua como elemento normativo, homogêneo e desvinculado da situação comunicativa.

Diante disso, no espaço escolar, onde a escola detém demasiada influência no ensino de língua, os elementos de normatização linguística se tornam mais efetivos, gerando a visão no aluno sobre língua enquanto prescrição, ocasionando, assim, os corriqueiros dizeres de que “não sabem português”, “quem não estuda, fala errado”, “português é difícil”, entre outros.

Como primeira pergunta realizada em nossa pesquisa, pedimos aos alunos que respondessem se eles *acham que o português é uma língua difícil*. Os resultados podem ser observados no seguinte gráfico:

Grafico 1: Você acha que o português é uma língua difícil?



Fonte: Elaborado pela autora

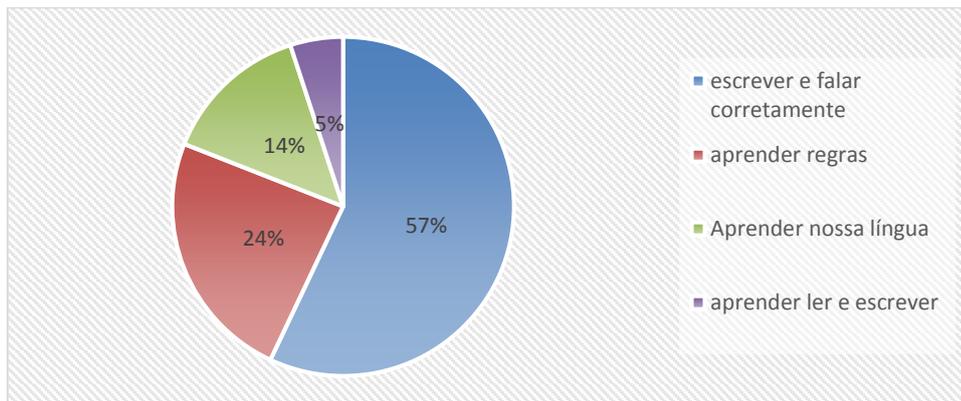
Analisando as respostas dos estudantes, a fim de avaliar se eles percebem a língua portuguesa como uma língua difícil, obtivemos os seguintes resultados: 67% dos estudantes responderam *sim*, 24% responderam *não*, havendo também 9% que opinaram com *não muito/ um pouco*. Nessa perspectiva, verificamos que nos percentuais apresentados, os alunos em sua maioria veem a língua portuguesa como língua difícil.

As principais justificativas em relação à língua portuguesa ser compreendida como uma língua difícil estão relacionadas à gramática normativa, uma vez que os alunos afirmam que a dificuldade emana em aprender as regras prescritas na gramática normativa, como podemos verificar nas respostas apresentadas a seguir:

- (1) Informante 6: *Porque temos que aprender as regras dela;*
- (2) Informante 8: *Porque temos que aprender todas as regras gramaticais para escrevermos e falarmos corretamente;*
- (3) Informante 21: *Porque tem esses negócios de vírgula, pontos, resumindo, tem muitas regras.*

Essas respostas, como um todo, evidenciam a ideia por nós abordada, pondo em pauta a visão de que, embora não seja o que prega os PCN (1998), as aulas de língua acabam sempre se voltando para a gramática normativa. Isso acaba dialogando com nossa segunda pergunta: *o que é, para você, saber Língua Portuguesa?*

Gráfico 2: O que é, para você, saber Língua Portuguesa?



Fonte: Elaborado pela autora

Em relação à segunda questão apresentada no gráfico 2, a compreensão dos alunos acerca da indagação sobre o que é saber língua portuguesa oscila entre *escrever e falar corretamente* – segundo o viés normativo – apresentando 57%, *aprender regras*, com 24%, *aprender nossa língua*, com 14%, e *aprender ler e escrever* 5%. Nesse sentido, observamos que os estudantes assimilam que saber a língua portuguesa está diretamente ligado a apreensão de normas determinadas pela gramática normativa, ou ainda que, apesar da ideia de eles já chagam à escola tendo o domínio da língua, é lá que eles vão aprendê-la.

Dentre as respostas dadas pelos alunos, verificamos que falar e escrever se apresentam como um dos parâmetros com maior recorrência apresentada por eles. Desse modo, encontramos as seguintes justificativas sobre saber a língua portuguesa:

(4) Informante 5: *falar corretamente e saber expressar as palavras corretamente;*

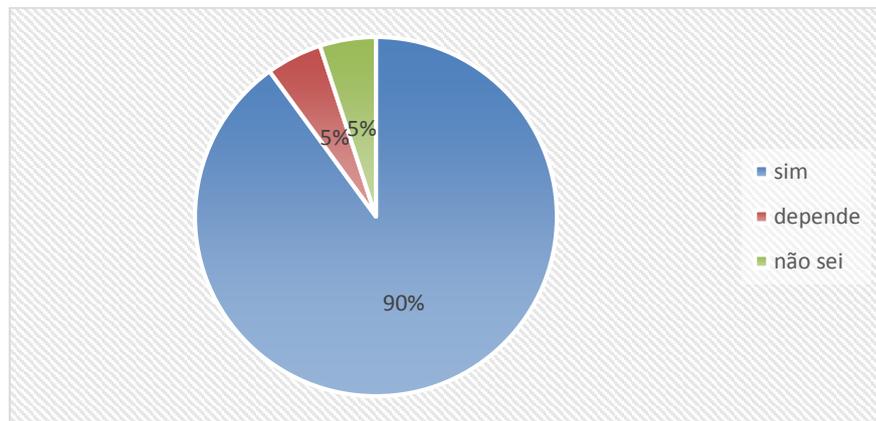
(5) Informante 10: *é aprender a falar bem e escrever bem;*

(6) Informante 12: *é aprender a falar bem e conhecer todas as regras para sua ortografia ficar correta.*

Com isso, a visão adotada pelo aluno sobre o ensino de língua aponta não para o seu real uso enquanto processo de interação, e sim para o estabelecimento de um molde de prescrição sobre uma língua idealizada, tomando por base os preceitos gramaticais.

A terceira questão, *para você, o melhor e mais correto jeito de falar é o que está descrito na gramática normativa?*, dialoga diretamente com os resultados encontrados nas questões anteriores. Observemos o gráfico a seguir:

Grafico 3: Para você, o melhor e mais correto jeito de falar é o que está descrito na gramática normativa?



Fonte: elaborado pela autora

A partir dessa questão, verificamos que os alunos reafirmam a ideia de que o que está na gramática normativa tem um valor de verdade e de superioridade, como confirma o gráfico 3, sendo, portanto, a melhor maneira de uso da língua. Nessa perspectiva, 90% dos alunos concordam com a ideia de que o melhor e mais correto jeito de falar é o que está descrito na gramática normativa, enquanto 5% dizem que depende e outros 5% afirmam que não sabem⁵.

⁵ Entre os 5% dos alunos que responderam não saber responder à pergunta, exclamavam não compreender o que é/seria gramática normativa.

Nessa perspectiva, os 90% dos estudantes que admitem que o melhor e mais correto jeito de falar é o que prescreve a gramática normativa afirmam isso baseado, de modo geral, nas seguintes respostas:

(7) Informante 3: *porque muitas vezes falamos errado e já na gramática está correto;*

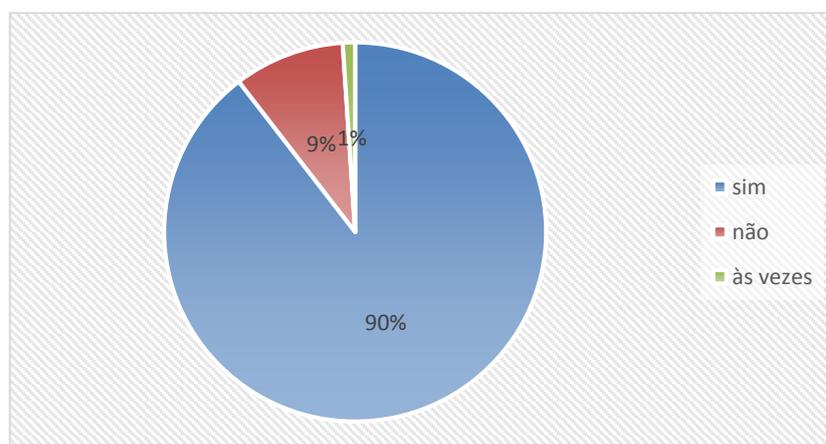
(8) Informante 4: *sim, para melhorar o nosso estudo;*

(9) Informante 9: *sim, o melhor é escrever bem para falar bem.*

Dessa forma, os alunos continuam seguindo a mesma linha adotada desde a primeira questão, sempre considerando a língua enquanto fator normativo, excluindo a sua função comunicativa. Logo não há a consideração de língua como fenômeno homogêneo.

Nas pesquisas sociolinguísticas, voltadas a perspectiva da restrição, percebemos que uma das formas de controle da língua acaba recaindo sobre a escolaridade. Desse modo, pontua-se a ideia de que, quanto mais escolarizado o falante for, mais ele tende a usar a norma padrão. Os resultados se invertem quando nos referimos aos menos escolarizados. Assim, eles tendem a fazer um menor uso da variedade padrão. Tais ideias acabam refletindo na próxima questão – *na sua opinião, pessoas que não vão à escola falam errado?* – em que, de certo modo, os alunos encontram-se de frente a um julgamento social.

Grafico 4: Na sua opinião, pessoas que não vão à escola falam errado?



Fonte: Elaborado pela autora

Através das respostas obtidas nessa questão, percebemos que os estudantes reproduzem a noção de que existe certo *versus* errado no uso da língua portuguesa. Nesse sentido, notamos que o âmbito escolar, para eles, influencia o uso “certo” da língua, em detrimento dos que não frequentaram esse espaço, que, nessa perspectiva, usariam formas erradas. Por isso, os percentuais da nossa pesquisa apontam que 90% acreditam que quem não frequenta a escola fala errado, 9% afirmam que não e 1% afirmam que às vezes. Esses dados são melhor explicados tomando por bases as respostas dos alunos expostas a seguir.

(10) Informante 1: *sim, nós que estudamos falamos errado, imagina eles que nem estudam;*

(11) Informante 6: *sim, porque eles não tiveram oportunidade de aprender as regras da gramática e sentem dificuldades;*

(12) Informante 15: *sim, pois não aprendem todas as regras.*

Ao observar os dados e as respostas apresentadas pelos estudantes, percebemos que eles manifestam a ideia de padronização de língua, da qual aborda Hora (2012), quando afirma que

o fato de pensarmos na existência de uma língua padrão afeta o modo como os falantes pensam sua própria língua e a língua em geral. [...] Os falantes, normalmente, não têm consciência de que eles estejam condicionados por essas posições ideológicas: eles, normalmente, acreditam que suas atitudes em relação à língua sejam de senso comum e assumem que, virtualmente, todos concordam com eles (HORA, 2012, p. 373).

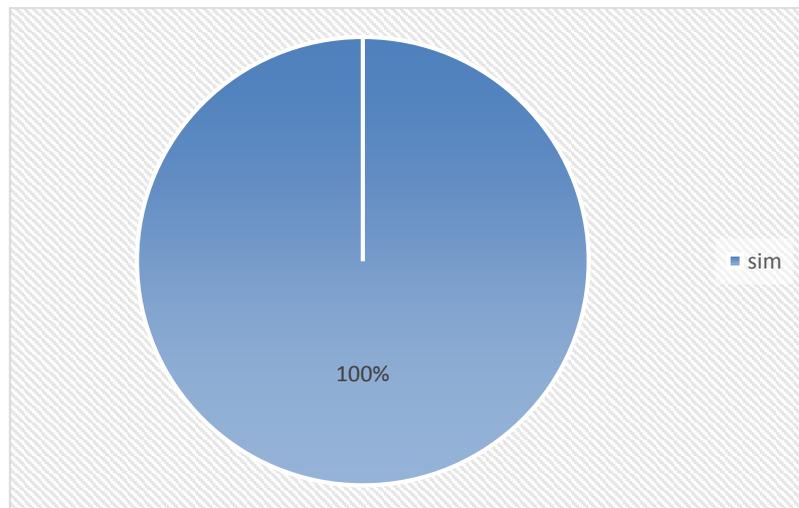
Por isso, a forma como a verdade sobre a gramática normativa foi perpassada para os alunos se encontra arraigada na sua concepção sobre a suposta existência de veracidade no uso da língua portuguesa. Dessa forma, torna-se necessário observar as crenças dos alunos em relação à gramática normativa.

4.2 O que os alunos dizem sobre a gramática normativa?

Grosso modo, uma gramática normativa (GN) é um conjunto de regras prescritivas, que impõem uma visão de língua enquanto certo e errado. Embora haja a associação entre língua e gramática normativa, o que encontramos nesses manuais está mais voltado a um constructo idealizado do que realmente é língua. Assim, embora as pessoas tendem a ver a essa gramática enquanto elemento fundamental, ela não reflete, de fato, como a língua funciona pelo viés interacional e comunicativo.

Diante desse fato, as pessoas internalizam a ideia de que, saber língua é, conseqüentemente, saber gramática normativa. Observemos a questão 5.

Grafico 5: Na sua opinião, é importante estudar gramática normativa na escola?



Fonte: Elaborado pela autora

Como podemos observar, verificamos que todos os estudantes acreditam na pertinência de estudar gramática normativa. Para eles, é fundamental em demasia estudar a GN, tendo em vista os resultados obtidos. Nessa perspectiva, em justificativa os alunos afirmam que estudar gramática favorece a fala, leitura e escrita, ao passo que acreditam que aprender gramática ajuda para um futuro melhor, como vemos nestas respostas:

(13) Informante 14: *sim, porque com a gramática podemos conhecer várias informações importantes;*

(14) Informante 15: *sim, para ler e escrever perfeitamente;*

(15) Informante 16: *sim, porque irá nos ajudar muito no futuro e na escrita.*

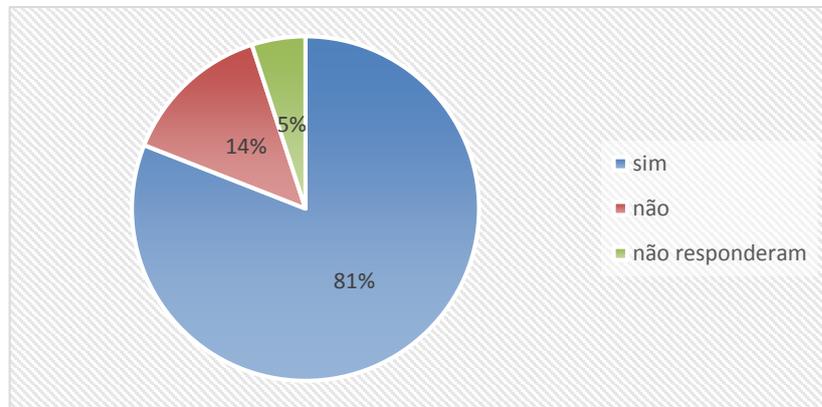
Também nos chama atenção que há estudantes que mesmo alegando não saberem o que é/seria gramática normativa, responderam ser importante estudá-la. Como podemos observar na resposta a seguir:

(16) Informante 13: *sim, mas eu já disse que não sei o que é gramática.*

Desse modo, podemos entender que o que entra em jogo é a repetição de um discurso social que prega a ideia de língua como sinônimo de normatividade, o que, como já vimos, não é verdade, tendo em vista que a língua é um objeto social que apresenta uma heterogeneidade ordenada.

Sabemos que a língua é multifacetada. Sendo um elemento social, ela é passível de variação. Desse modo, ela não se apresenta de forma homogênea em todas as comunidades falantes de uma mesma língua. Existindo, assim, uma pluralidade de variedades, e uma representação diversa de usos linguísticos. Diante dessa ideia, perguntamos aos estudantes se eles *acham que o Ensino de Língua portuguesa na escola deve ocupar-se com a diversidade dos usos linguísticos adequados a diferentes situações comunicativas, e por quê.*

Grafico 6: Você acha que o Ensino de Língua portuguesa na escola deve ocupar-se com a diversidade dos usos linguísticos adequados a diferentes situações comunicativas? Por quê?



Fonte: Elaborado pela autora

Os percentuais acima apresentados evidenciam que a respeito da variação linguística 81% dos alunos acreditam que a escola deve desenvolver no ensino de LP esse estudo, 14% acreditam que não, enquanto 5% não responderam.

O que podemos notar nas repostas da maioria dos alunos que respondeu sim é que eles não compreendem sobre variação linguística, uma vez que, na maioria das vezes, associam a variação linguística com a gramática normativa. Como verificadas nas repostas a seguir:

(17) Informante 3: *sim, para as pessoas saberem como se fala correto e como se fala errado;*

(18) Informante 5: *sim, para que as pessoas aprendam mais sobre a língua portuguesa.*

Há ainda estudantes que responderam com sim, mas não conseguiam justificar o seu ponto de vista. Como em:

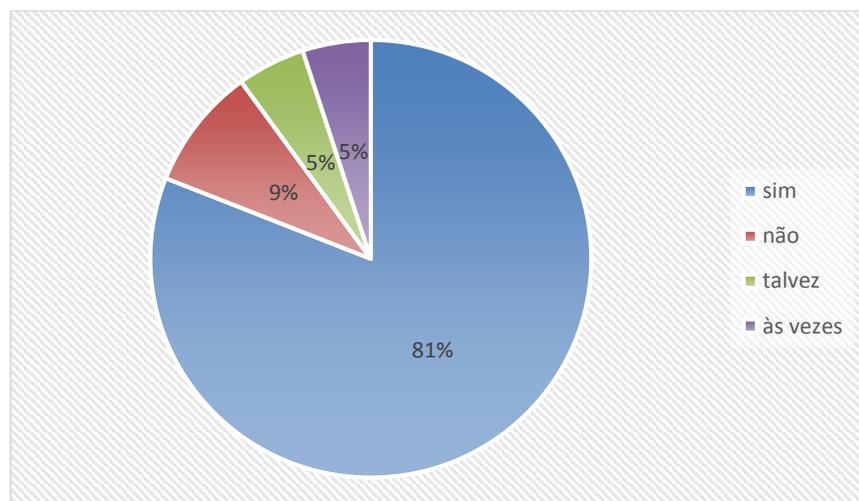
(19) Informante 13: *Sim. Mas eu não se explicar;*

(20) Informante 21: *Sim, pois facilitaria. (desculpa, mas não tive mais o que falar).*

Desse modo, embora o que deveria contar no ensino de LP nas escolas seja a função comunicativa e o respeito e entendimento das variedades linguísticas, os alunos desconhecem o que é isso. Prevalecendo ainda a dominância da GN, mesmo com um grande percentual de respostas para a ideia de que a escola deve abordar questões de uso da língua.

Como já discutimos, as pessoas trabalham com a ideia de que a função da escola é corrigir o aluno, ensinando-o o que é visto nas GNs. Dessa forma, elencamos a seguinte questão, conforme podemos observar no gráfico 7:

Gráfico 7: Na sua opinião, uma das funções da escola é corrigir a fala dos alunos? Por quê?



Fonte: Elaborado pela autora

Diante do gráfico acima, observamos que os dados percentuais demonstram que 81% dos informantes acreditam que seja papel da escola corrigir a fala dos alunos, 9% acreditam que não, 5% dizem que talvez, e outros 5% responderam com às vezes.

Tal ideia dialoga com o que é expressado por Lopes (2017, p. 77), ao dizer que “a escolarização, assim, se concentra em trabalhar a variação que envolve traços descontínuos [...] pois sua função deve interferir na fala dos desprestigiados, fazê-los perder traços que são marca de baixo prestígio social, dando a contribuição da escola para isso”. Com isso,

desenrola-se a tradição de escola enquanto local normatizador, que desconsidera as variantes vistas pelo ensino como *ruins*.

Os alunos, ao justificarem suas respostas, fizeram os seguintes comentários:

(21) Informante 3: *sim, porque se estamos na escola é para aprendermos a falar corretamente;*

(22) Informante 6: *sim, porque a maioria das pessoas não falam corretamente;*

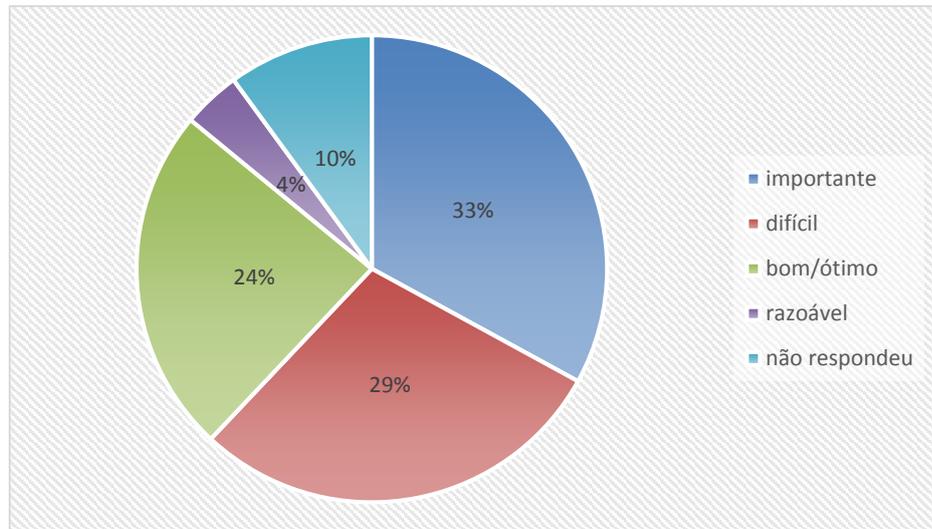
(23) Informante 12: *sim, só assim os alunos já saem da escola falando correto.*

Nesse contexto, repete-se a ideia de língua enquanto certo e errado, desprezando-se, desse modo, a ideia de que há diversas formas de falar e escrever a mesma coisa.

4.3 De que forma eles avaliam a disciplina de Língua Portuguesa?

No decorrer da análise, um ponto que sempre foi abordado é como se evidencia o ensino de Língua nas escolas. Grande parte das respostas aponta que o ensino deve se voltar para o viés normativo, pontuando a ideia de que a escola deve incidir sobre as variedades não padrão de língua, corrigindo o que ela considera como errado. Nesse tópico, observamos como os alunos avaliam esse posicionamento da escola.

Grafico 8: De modo geral, como você avalia a disciplina de Língua Portuguesa?



Fonte: Elaborado pela autora

Em resposta a questão acima citada, os percentuais evidenciam que 33% dos informantes avaliam a disciplina de Língua Portuguesa como importante, 29% dizem ser difícil, 24% julgam ser bom/ótimo, 4% consideram razoável, e outros 10% não responderam.

Os 33% dos alunos que avaliaram a disciplina de Língua portuguesa como importante, argumentavam que:

(24) Informante 5: *É muito importante para todos, para que as pessoas saibam falar e saber usar as palavras corretas;*

(25) Informante 6: *Uma disciplina muito importante para aprendermos as regras, a comunicação e a escrita.*

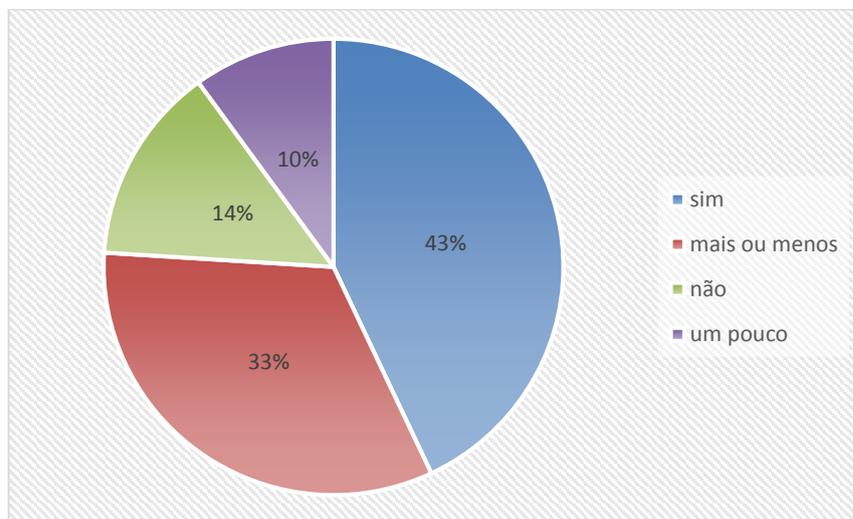
Observamos, assim, que as justificativas dadas pelos informantes apontam a importância da disciplina de LP porque colabora na aprendizagem das regras de gramática normativa.

Os estudantes também consideram a disciplina de LP como difícil, declarando que o impasse está na aprendizagem das regras de gramática normativa. Como aponta este informante:

(26) Informante 20: *Cheio de regras.*

A questão 9, relacionando-se diretamente com anterior, visa entender, a partir da opinião do aluno, se eles sabem falar a própria língua. Mesmo com a ideia sendo repetida de que a escola deve ensinar língua, os resultados apontam que os alunos consideram terem obtidos bons frutos da ação escolar.

Grafico 9: Na sua opinião, você sabe falar a Língua portuguesa?



Fonte: Elaborado pela autora

De acordo com o gráfico acima, percebemos que os percentuais demonstram que, em relação a saber falar a língua portuguesa, 43% dos informantes dizem que sabem, 33% afirmam que mais ou menos, 14% que não, 10% um pouco.

Segundo os informantes que responderam saber falar o português, somando 43%, as justificativas foram as seguintes:

(27) Informante 1: *sim, porque nascemos e vivemos falando a língua portuguesa;*

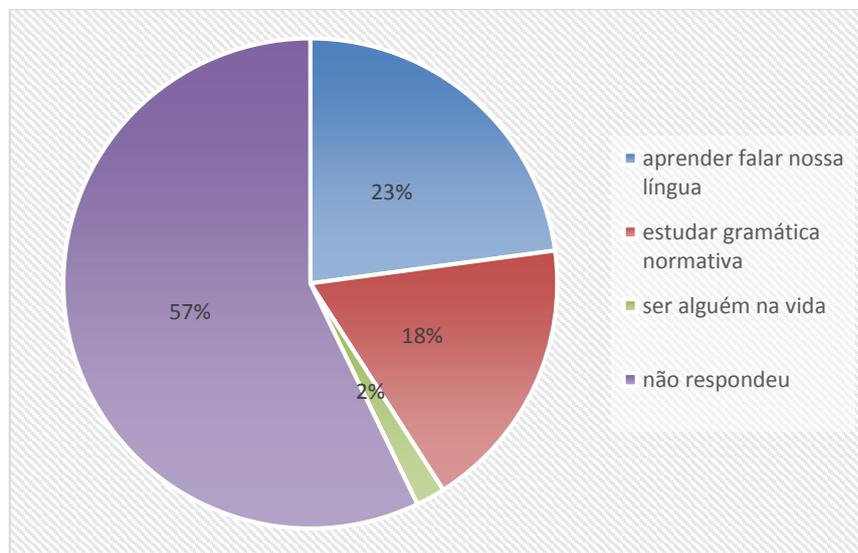
(28) Informante 14: *sim, porque eu sei falar a língua portuguesa de várias formas;*

(29) Informante 18: *sim, sou do Brasil, nascemos e crescemos com o uso da língua portuguesa.*

Vemos, portanto, que a maioria dos estudantes mostram, nesta questão, uma perspectiva positiva, uma vez que eles admitem saber falar a língua portuguesa independente da ação da gramática normativa, tendo em vista que são falantes dessa língua.

Por último, a 10ª questão – *o que é, para você, estudar Língua Portuguesa* – seguindo o caminho das duas anteriores, apresenta uma confusão em relação aos resultados, conforme podemos observar no gráfico 10.

Grafico 10: O que é, para você, estudar Língua Portuguesa?



Fonte: Elaborado pela autora

O gráfico exposto, mostra que 23% dos informantes consideram que estudar a Língua Portuguesa é aprender falar nossa língua, 18% acreditam que é estudar gramática normativa, 2% afirmam que estudar LP faz o sujeito ser alguém na vida, enquanto 57% não responderam. Esses dados contradizem o que é exposto no Gráfico 1 (sobre o que é saber Língua Portuguesa), tendo em vista que o maior índice foi relacionado a *escrever e falar corretamente*, com 57%. Enquanto *aprender nossa língua* teve apenas 14% e *aprender regras* teve 24%, diferente deste gráfico. Mesmo assim, compreendemos a ideia do informante ao dizer que a função da escola é ensinar a própria língua do aluno.

A seguir algumas justificativas:

(30) Informante 7: *Nos ajuda a nos comunicar melhor;*

(31) Informante 8: *Para aprender falar a nossa língua;*

(32) Informante 12: *É muito importante porque tem coisas interessantes, e aprendemos a falar nossa língua muito bem.*

Levando em conta o gráfico 9, notamos que a maioria dos informantes acreditam saber falar a língua, enquanto no gráfico 10, os informantes apresentam a perspectiva de que estudar língua portuguesa é essencial para aprender a nossa língua. Nesse sentido, as respostas subjetivas manifestadas pelos estudantes nas referentes questões se tornam, mais uma vez, contraditórias. Isso pode ser um reflexo do ensino de Língua Portuguesa nas escolas que ao primar apenas pelo preceitos gramaticais não refletem sobre o uso real língua.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, focalizamos, com base na Teoria da Variação e Mudança Linguística (LABOV, 2008), a partir do problema da avaliação, as crenças e atitudes de estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental II acerca da disciplina de Língua Portuguesa. Ainda, buscamos analisar se as crenças e as atitudes desses alunos são positivas ou negativas diante da disciplina; avaliar as concepções sobre a Língua portuguesa; perceber se eles refletem sobre variação linguística; e refletir sobre o ensino de Língua Portuguesa na escola.

Nessa perspectiva, para obtenção dos dados, realizamos uma entrevista-questionário com os alunos da turma objetivada, com vistas a perceber, através de 10 questões, as seguintes perguntas norteadoras: i) *De que forma os estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental II, da Zona Rural de Pariconha – Alagoas compreendem a língua portuguesa?*, ii) *O que os estudantes do 9º ano, do ensino Fundamental II, da Zona Rural de Pariconha - Alagoas pensam a respeito da disciplina de Língua Portuguesa?*, iii) *Como esses estudantes refletem sobre variação linguística?* iv) *Como eles avaliam o ensino de Língua portuguesa?*

Além disso, lançamos as seguintes hipóteses: i) Mesmo com os estudos da Sociolinguística desde a segunda metade do século XX, a partir dos pressupostos de Labov (2008 [1972]), e dos direcionamentos dos PCN (1998) para o ensino de português, entendemos que mesmo assim os alunos não tenham noção básica sobre variação linguística; ii) Sabendo que esses alunos estão em processo de transição do Ensino Fundamental II, para o Ensino Médio, acreditamos que eles não reflitam sobre questões inerentes à Língua Portuguesa, para além do viés da gramática normativa, prevendo que a escola não aborde tal perspectiva; iii) Mesmo não conhecendo o que prega a Teoria da Variação, o aluno tem conhecimento interno de que há na língua variação, mesmo com isso, ele tende a fazer determinados julgamentos sobre as variedades distantes da dele ou mesmo referente a sua.

Após a análise dos nossos dados, podemos pontuar, através das interpretações, os seguintes pontos:

- i) Os alunos, em grande parte, compreendem a Língua Portuguesa através do viés normativo, assimilando a língua enquanto um conjunto de normas que deve ser aprendido na escola, mesmo que, muitas vezes, eles não saibam o que seja a gramática normativa.

- ii) Com o enfoque na GN, os alunos tendem a pensar que, sendo a língua – conforme eles – sinônimo de certo ou errado, a escola deve focar nas regras prescritivas do que convém ser língua, associando dessa forma, a ideia de que, aqueles que não frequentam a escola não falam o português corretamente.
- iii) De modo geral, os alunos desconhecem o que é variação linguística, não compreendem que há diversas formas legítimas de se falar a mesma coisa, e de que não há certo ou errado na língua, mesmo assim, eles consideram fundamental a discussão sobre variação linguística no âmbito escolar.
- iv) Diante disso, os alunos avaliam o ensino de Língua Portuguesa no âmbito escolar como uma ferramenta de detenção e aprimoramento do que eles consideram como forma correta de se utilizar a língua. Assim, os pensamentos dos alunos focam em observar apenas o aprendizado de regras gramaticais, deixando de lado o fator comunicativo e interacional da língua.

Com os elementos citados, podemos compreender que o entendimento dos alunos sobre o que vem a ser língua e ensino de língua encontra-se de forma limitada, tendo em vista que, mesmo pautando sobre o enfoque na GN, muitos não têm o conhecimento do que vem a ser isso, além de deixarem de lado o respeito à pluralidade linguística das comunidades.

Assim, algumas das nossas hipóteses tendem a ser confirmadas, tendo em vista que os alunos não detêm a mínima noção sobre o que vem a ser variação linguística, mas que, mesmo assim, eles tendem a reconhecer a pluralidade linguística que há, ainda que pautando a ideia de que as variedades vistas como não padrão devem ser corrigidas no âmbito escolar.

Desse modo, através da nossa pesquisa, pudemos reconhecer a importância e crescente necessidade que há no fomento ao respeito e valorização do repertório linguístico do aluno. Tendo em vista a defasagem em relação à variação linguística e à dominância da gramática normativa na escola, percebemos a importância em se trabalhar, em sala de aula, algo que vá além da gramática, trabalhar a língua como fenômeno social, mesmo que o material didático utilizado no ambiente escolar reserve pouco espaço para discutir questões de variação.

Embora pensemos assim, entendemos que há importância na Gramática Normativa. Ainda assim, ressaltamos que o aluno tenha conhecimento de que a língua vai muito mais além que isso, de que há diversas maneiras de se realizar a comunicação e interação, e que, com essa ideia, as falas que sofrem desprestígio social devem ser respeitadas.

Salientamos a importância de ressignificar o ensino de Língua Portuguesa nas escolas públicas brasileiras, tendo em vista a ideia de que tais resultados discutidos neste trabalho tendem a se repetir em outras zonas de ensino no Brasil. Por isso, almejamos que nosso estudo seja viabilizado para que, em especial, professores e futuros professores de Língua Portuguesa reflitam sobre as práticas de ensino e aprendizagem na sala de aula. Além disso, esperamos que nosso estudo possa contribuir para futuras pesquisas sociolinguísticas voltadas, de modo especial, ao ensino de Língua Portuguesa na educação básica.

6 REFERÊNCIAS

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

AULETE, Caldas. **Minidicionário contemporâneo da língua portuguesa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2011.

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

BECHARA, Evanildo. **Dicionário escolar da Academia Brasileira de Letras: língua portuguesa**. São Paulo: Companhia Editoria Nacional, 2011.

BORGES NETO, José. O empreendimento gerativo. In: MUSSALIM, F. & BENTES, A. C. (orgs.). **Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

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 chegamos na escola, e agora?: sociolinguística & educação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

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

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

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.

CHOMSKY, Noam. **Novos horizontes no estudo da linguagem e da mente**. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

COELHO, Izete Lehmkuhl *et al.* **Sociolinguística**. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2010.

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

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Aurélio Júnior: dicionário escolar da língua portuguesa**. 2. ed. Curitiba: Positivo, 2011.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UECE, 2002.

HORA, Dermeval da. **Atitude: um conceito teórico, um conceito de vida**. Revista do GELNE, Natal/RN, Vol. 14 Número Especial: 367-386, 2012.

IBGE. **Dados geográficos do município de Pariconha/AL**. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/al/pariconha/panorama>>. Acesso em: Abril de 2019.

LABOV, William. **Padrões Sociolinguísticos**. 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.

MARCHETTI, Greta *et al.* **Para viver juntos: português, 9º ano: anos finais: ensino fundamental**. 4. ed. São Paulo: Edições SM, 2015.

MELO, Terezinha; CYRANKA, Lúcia. **Variação linguística: um estudo sobre o nível de conscientização dos alunos**. Cadernos do CNLF, vol. xiv, nº 4, t. 4, (2010).

NAVARRO, Eduardo de Almeida. **Curso de Língua Geral: (nheengatu ou tupi moderno) a língua das origens da civilização amazônica**. 1. ed. São Paulo: Paym gráfica e editora, 2011.

- NOVAIS, Viviane Silva de. **Uso dos pronomes *mim* e *eu* na posição de sujeito em frases infinitivas iniciadas pela preposição *para***: o que pensam os falantes universitários do Sertão Alagoano. Monografia (Letras) – Universidade Federal de Alagoas: Delmiro Gouveia, 2018.
- PEZATTI, Erotilde G. O funcionalismo em linguística. In: MUSSALIM, F. & BENTES, A. C. (orgs.). **Introdução à linguística**: fundamentos epistemológicos. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- SANTOS. R.L.A; VITÓRIO, E.G.S.L.A (orgs.). **Variação e Mudança linguística no estado de Alagoas**. Maceió: EDUFAL, 2011.
- SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de Linguística Geral**. Organizado por Charles Bally; Albert Sechehaye. São Paulo: Cultrix, 2006.
- SILVA, Frederiko Luz. **Atitudes sociolinguísticas de estudantes do Ensino Fundamental em relação à disciplina escolar Língua portuguesa**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras (FL), Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Goiânia, 2014.
- SOARES, Magda. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (Org.). **Linguística da norma**. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.
- TEYSSIER, Paul. **História da língua portuguesa**. Tradução Celso Cunha. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- VITÓRIO, Elyne G. S. L. A. **Crenças e atitudes linguísticas quanto ao uso dos pronomes nós e a gente na cidade de Maceió/AL**. Matraca, Rio de Janeiro, v.24, n.40, jan/abr. 2017.
- WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística**. Trad. de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2006 [1968].