



UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO ACADÊMICO EM LETRAS

DOUGLAS AFONSO DOS SANTOS

**CRENÇAS E ATITUDES LINGUÍSTICAS DE GRADUANDOS DO CURSO DE
LETRAS: interfaces entre Sociolinguística e Educação**

MARABÁ – PA
2022

DOUGLAS AFONSO DOS SANTOS

**CRENÇAS E ATITUDES LINGUÍSTICAS DE GRADUANDOS DO CURSO DE
LETRAS: interfaces entre Sociolinguística e Educação**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras (POSLET), da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), como parte das exigências para obtenção do grau de Mestre em Letras, sob orientação da Profa. Dra. Eliane Pereira Machado Soares.

MARABÁ – PA
2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
Biblioteca Setorial Campus do Tauarizinho

S237c Santos, Douglas Afonso dos
Crenças e atitudes linguísticas de graduandos do Curso de Letras: interfaces entre sociolinguística e educação / Douglas Afonso dos Santos. — 2022.
134 f. : il. color.

Orientador(a): Eliane Pereira Machado Soares.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Instituto de Linguística, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Letras (POSLET), Marabá, 2022.

1. Linguística. 2. Sociolinguística. 3. Professores de línguas - Formação. 4. Estudantes universitários - São Miguel do Guamá (PA). 5. Linguagem e línguas - Estudo e ensino. I. Soares, Eliane Pereira Machado, orient. II. Título.

CDD: 22. ed.: 410

DOUGLAS AFONSO DOS SANTOS

CRENÇAS E ATITUDES LINGUÍSTICAS DE GRADUANDOS DO CURSO DE LETRAS: interfaces entre Sociolinguística e Educação

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras (POSLET), da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), como parte das exigências para obtenção do grau de Mestre em Letras, em 18/04/2022.

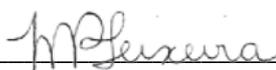
DISSERTAÇÃO APROVADA PELA BANCA EXAMINADORA:



Prof. Dra. Eliane Pereira Machado Soares
Orientadora – UNIFESSPA



Prof. Dra. Elisa Battisti
Examinadora externa – UFRGS



Prof. Dra. Maysa de Pádua Teixeira Paulinelli
Examinadora interna – UNIFESSPA

Prof. Dra. Nilsa Brito Ribeiro
Examinadora suplente – UNIFESSPA

À minha querida mãe, amiga e incentivadora,
Lucileide Santos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela conclusão de mais uma etapa da minha vida acadêmica.

À minha querida mãe, Lucileide Santos, pelo incentivo, companheirismo e esforço dedicado à minha educação ao longo de toda uma vida.

À Ana Lys, minha afilhada amada, que na inocência dos seus três aninhos sempre me transmitiu amor e felicidade.

Aos meus amigos e compadres, Wiliane Arruda e Aldo José, por acreditarem no meu sonho e me ajudarem a torná-lo real.

Às minhas queridas amigas, Aline Santos, Aulénice Castro, Cleoni Silva, Cristiane Almeida, Caroline Rodrigues, Marcela Rayane e Franciele Santos, pela fidelidade e amizade sempre tão verdadeiras. Agradeço-as por acreditarem em mim e por vibrarem a cada sonho que consigo realizar.

Aos amigos que fiz ao longo do curso, em especial, Carmélia Farias, Marlon Amaral e Yeda Milesi, pelos momentos de partilha e apoio.

À colega Kátia Guedes, por ter me acolhido em seu lar, em Marabá, durante o processo seletivo do Mestrado.

À minha querida orientadora, Professora Doutora Eliane Pereira Machado Soares, pelas constantes trocas de conhecimentos, pela confiança que sempre dispensou à minha pessoa e por ter me orientado com tanta dedicação e cuidado.

Às Professoras Doutoras Elisa Battisti, Maysa de Pádua Teixeira Paulinelli e Nilsa Brito Ribeiro, por terem aceitado gentilmente o convite para compor a banca examinadora desta Dissertação, tanto na qualificação quanto na defesa final. Agradeço-as pelo tempo dispensado à leitura do meu texto e pelas considerações tão valorosas.

Aos discentes do curso de Letras da Universidade do Estado do Pará, Campus de São Miguel do Guamá – PA, por terem aceitado participar desta pesquisa.

À Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, por ter me oportunizado cursar um Mestrado Acadêmico de excelência, e a todos os docentes do Programa de Pós-Graduação em Letras da UNIFESSPA.

À FAPESPA, pela bolsa de estudos concedida.

“A descoberta do graduando em Letras de que a língua varia é uma grande puxada de tapete, um verdadeiro choque para alguns que, evidentemente, trazem do nível médio uma experiência com a descrição tradicional calcada na escrita que faz intuir a *língua* como uma realidade estável circundada pelos ataques de quem fala errado, origem, com o tempo, da corrupção da língua pura vinda de Portugal.”

(Afrânio Gonçalves Barbosa)

RESUMO

Nesta Dissertação, abordou-se o tema da avaliação linguística, correlacionando os estudos de crenças e atitudes linguísticas com a Sociolinguística Educacional – subárea da Linguística que investiga, principalmente, como repercutem os processos de variação e mudança linguística no âmbito escolar, com foco no ensino e na formação do professor de línguas. Objetivou-se, de modo geral, analisar as crenças e atitudes linguísticas de graduandos do curso de Letras – Língua Portuguesa da Universidade do Estado do Pará (UEPA), Campus de São Miguel do Guamá – PA. Assim, para alcançar esse objetivo, foram utilizados dois procedimentos técnicos, quais sejam, a pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo. Na primeira, buscou-se traçar uma definição das crenças e atitudes no âmbito da Psicologia Social, mostrar a relação dessa temática com os estudos linguísticos e revisitar alguns estudos já realizados nesta mesma perspectiva, a saber, Costa (2019), Cyranka (2007), Espíndola (2019), Pinto (2018), Santos (2016) e Santos (2019). Além disso, tematizou-se também a aplicação da Sociolinguística à Educação, abordando assuntos como a consolidação de uma Linguística Social, a importância da reflexão acerca da variação linguística em sala de aula, o ensino de gramática e a formação do professor de Língua Portuguesa no curso de Letras. Na pesquisa de campo, delimitou-se como sujeitos doze graduandos do referido curso, seis de uma turma iniciante e seis de outra concluinte, aos quais, com o auxílio de duas plataformas digitais, *Google Meet* e *Google Forms*, foram aplicados dois testes, um de crenças e outro de atitudes linguísticas – respectivamente. No primeiro, os graduandos responderam abertamente a sete perguntas, e no segundo, avaliaram textos orais que apresentavam registros da norma-padrão e dos *traços descontínuos* do português brasileiro (BORTONI-RICARDO, 2004), respondendo a sete assertivas na escala de Likert. Os dados obtidos com o teste de crenças linguísticas foram analisados à luz da Análise de Conteúdo Categorical, proposta por Bardin (2016), enquanto que os dados do teste de atitudes linguísticas foram interpretados estatisticamente, tendo como base as variáveis *gênero* e *turma*. A partir da revisão de literatura, pôde-se constatar, principalmente, que o ensino tradicional da gramática normativa é um dos principais fatores que ocasionam o surgimento de crenças e atitudes linguísticas negativas. Os resultados da pesquisa de campo corroboraram essa interpretação, tendo em vista a constatação de que a maioria dos alunos chegou à universidade com o propósito de compensar uma lacuna instaurada ao longo da Educação Básica, observando-se, entre eles, a crença de que apenas os aspectos gramático-normativos da língua seriam abordados no curso de Letras – Língua Portuguesa da UEPA. Contudo, verificou-se que essa crença, entendida como um dos componentes atitudinais (LAMBERT; LAMBERT, 1981), foi relativamente atenuada ao longo da formação, ainda que os demais componentes – *sentimentos e emoções* e *tendências para reagir* – não tenham se modificado entre alguns sujeitos, demonstrando, portanto, a continuidade de determinadas atitudes linguísticas negativas.

Palavras-chave: Avaliação linguística. Ensino de língua. Formação de professores.

ABSTRACT

In this Dissertation, was addressed the theme of language assessment, correlating the studies of linguistic beliefs and attitudes with Educational Sociolinguistics - a subarea of Linguistics that investigates, mainly, how the processes of linguistic variation and change affect the school environment, focusing on teaching and training language teachers. The general objective was to analyze the linguistic beliefs and attitudes of undergraduate students in the Portuguese Language Course at the State University of Pará (UEPA), campus of São Miguel do Guamá – PA. Thereby, to achieve this objective, two technical procedures were used, namely bibliographic research and field research. In the first, we sought to draw a definition of beliefs and attitudes within the scope of Social Psychology, to show the relationship of this theme with linguistic studies, and to revisit some studies already conducted from this perspective, according to Costa (2019), Cyranka (2007), Espíndola (2019), Pinto (2018), Santos (2016) and Santos (2019). Furthermore, the application of Sociolinguistics to Education was also theme, addressing issues such as the consolidation of a Social Linguistics, the importance of reflection on linguistic variation in the classroom, grammar teaching and the training of the Portuguese language teacher in the Language Course. In the field research, twelve undergraduates of the mentioned course were defined as subjects, six from a beginner class and six from another graduating class, to whom, with the help of two digital platforms, Google Meet and Google Forms, two tests were applied, one of beliefs and another of linguistic attitudes, respectively. In the first one, the undergraduates answered openly seven questions, and in the second, they evaluated oral texts that presented records of the standard norm and discontinuous features of Portuguese (BORTONI-RICARDO, 2004), answering to seven statements on the Likert scale. The data obtained from the language beliefs test were analyzed in light of Categorical Content Analysis, proposed by Bardin (2016), while the data from the language attitudes test were interpreted statistically, based on the variables gender and class. From the literature review, it can be seen, mainly, that the traditional teaching of normative grammar is one of the main factors that cause the appearance of negative linguistic beliefs and attitudes. The results of the field research corroborated this interpretation, considering the finding that most students arrived at the university with the purpose of compensating for a gap created during Elementary School, observing, among them, the belief that only the grammatical-normative aspects of the language would be addressed in the UEPA's Portuguese Language Course. However, it was found that this belief, understood as one of the attitudinal components (LAMBERT; LAMBERT, 1981), was relatively attenuated throughout the academic training, even though the other components – feelings and emotions and propensity to react – did not change among some subjects, thus demonstrating the continuity of certain negative linguistic attitudes.

Keywords: Linguistic assessment. Language teaching. Teacher training.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Relação das crenças com as atitudes linguísticas	34
Figura 2 – São Miguel do Guamá e adjacências	76
Figura 3 – Campus XI da UEPA – São Miguel do Guamá	77

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Escala de Likert.....	26
Quadro 2 – Escala de Diferencial Semântico.....	26
Quadro 3 – Contínuo de urbanização.....	50
Quadro 4 – Contínuo de oralidade-letramento.....	51
Quadro 5 – Contínuo de monitoração estilística.....	53
Quadro 6 – Configuração inicial do curso de Letras da UEPA.....	69
Quadro 7 – Sistematização dos sujeitos da pesquisa.....	78
Quadro 8 – Teste de crenças linguísticas.....	80
Quadro 9 – Teste de atitudes linguísticas.....	83
Quadro 10 – Análise de conteúdo categorial.....	85

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Primeira assertiva (Graduandos iniciantes – norma-padrão).....	100
Gráfico 2 – Primeira assertiva (Graduandos iniciantes – traços descontínuos).....	101
Gráfico 3 – Segunda assertiva (Graduandos iniciantes – norma-padrão).....	102
Gráfico 4 – Segunda assertiva (Graduandos iniciantes – traços descontínuos).....	102
Gráfico 5 – Terceira assertiva (Graduandos iniciantes – traços descontínuos).....	103
Gráfico 6 – Terceira assertiva (Graduandos iniciantes – norma-padrão).....	104
Gráfico 7 – Quarta assertiva (Graduandos iniciantes – traços descontínuos)	104
Gráfico 8 – Quarta assertiva (Graduandos iniciantes – norma-padrão)	105
Gráfico 9 – Sexta assertiva (Graduandos iniciantes – norma-padrão)	106
Gráfico 10 – Sétima assertiva (Graduandos iniciantes – norma-padrão)	106
Gráfico 11 – Sexta assertiva (Graduandos iniciantes – traços descontínuos)	107
Gráfico 12 – Sétima assertiva (Graduandos iniciantes – traços descontínuos)	107
Gráfico 13 – Primeira assertiva (Graduandos concluintes – norma-padrão).....	117
Gráfico 14 – Primeira assertiva (Graduandos concluintes – traços descontínuos).....	118
Gráfico 15 – Segunda assertiva (Graduandos concluintes – norma-padrão).....	118
Gráfico 16 – Segunda assertiva (Graduandos concluintes – traços descontínuos).....	119
Gráfico 17 – Terceira assertiva (Graduandos concluintes – traços descontínuos).....	119
Gráfico 18 – Quarta assertiva (Graduandos concluintes – norma-padrão).....	120
Gráfico 19 – Quarta assertiva (Graduandos concluintes – traços descontínuos).....	120
Gráfico 20 – Sexta assertiva (Graduandos concluintes – traços descontínuos).....	121
Gráfico 21 – Sétima assertiva (Graduandos concluintes – traços descontínuos)	121

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABRAPSO	Associação Brasileira de Psicologia Social
ALAB	Associação de Linguística Aplicada do Brasil
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
UEPA	Universidade do Estado do Pará

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 DELIMITANDO O CAMPO TEÓRICO DAS CRENÇAS E ATITUDES	19
1.1 ABORDAGEM DAS CRENÇAS E ATITUDES NO CAMPO DA PSICOLOGIA SOCIAL: UMA BREVE INCURSÃO	19
1.1.1 Sobre o desenvolvimento das atitudes	23
1.1.2 Mudança e mensuração das atitudes	24
1.2 CRENÇAS E ATITUDES E A LÍNGUA COMO FENÔMENO VARIÁVEL.....	28
1.3 CRENÇAS E ATITUDES SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA A PARTIR DE ALGUNS ESTUDOS	36
2 A SOCIOLINGUÍSTICA APLICADA AO ENSINO DE LÍNGUA	45
2.1 A CONSOLIDAÇÃO DE UMA LINGUÍSTICA SOCIAL.....	45
2.2 INTERFACES ENTRE SOCIOLINGUÍSTICA E EDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES PARA UM ENSINO DE LÍNGUA SENSÍVEL ÀS DIFERENÇAS	54
2.2.1 A questão gramatical nas aulas de Língua Portuguesa	59
2.3 NOTAS SOBRE O CURSO DE LETRAS NO BRASIL.....	63
2.3.1 O curso de Letras da Universidade do Estado do Pará	69
3 METODOLOGIA	72
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	72
3.2 A PESQUISA DE CAMPO	74
3.2.1 O problema da pesquisa	74
3.2.2 O <i>locus</i> de pesquisa	75
3.2.3 Os sujeitos da pesquisa	77
3.2.4 Os instrumentos de coleta de dados	79
3.2.5 Os procedimentos de análise dos dados	83
4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	87
4.1 PARÂMETROS PARA A ANÁLISE DAS CRENÇAS LINGUÍSTICAS.....	87
4.2 CRENÇAS LINGUÍSTICAS DOS GRADUANDOS INICIANTES	88
4.3 ATITUDES LINGUÍSTICAS DOS GRADUANDOS INICIANTES.....	99
4.4 CRENÇAS LINGUÍSTICAS DOS GRADUANDOS CONCLUINTE	108

4.5	ATITUDES LINGUÍSTICAS DOS GRADUANDOS CONCLUINTES.....	117
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	123
	REFERÊNCIAS	126
	ANEXOS	131

INTRODUÇÃO

Desde muito cedo, aprende-se na escola que, ao utilizar a língua, deve-se seguir um padrão, e tudo o que não for condizente a ele é considerado um “erro” ou a “forma feia” de falar. Não é por acaso que as aulas de Língua Portuguesa têm sido orientadas, majoritariamente, para o ensino tradicional da gramática normativa, um dos fatores que corroboram a ideia de que o idioma é difícil e que a maioria das pessoas “fala errado”.

O ensino que prioriza a memorização de nomenclaturas gramaticais em detrimento de uma abordagem mais reflexiva acerca das questões linguísticas, como propõem os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998) e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), tem formado educandos com dificuldades para compreender a verdadeira função da língua no meio social, concebendo-a apenas como uma disciplina escolar, em que a única meta é conseguir uma nota para avançar de série.

Sabendo, porém, que a língua está para além dessa concepção e que ela se constitui de maneira heterogênea, percebe-se a necessidade de um ensino de língua sensível às diferenças, que proporcione o conhecimento a respeito da norma-padrão, mas sem desprestigiar a profusão de variedades dentro e fora da sala de aula, visando à desconstrução de muitas concepções equivocadas em torno da língua e, conseqüentemente, dos seus falantes.

Para tanto, é importante que os cursos de Letras, delimitando-se aos de Licenciatura, disponham de uma grade curricular que intercruze teoria e prática, isto é, que subsidiem aos futuros professores a base necessária para que possam aplicar as teorias linguísticas ao ensino de Língua Portuguesa, haja vista que muitos desses profissionais, mesmo tendo contato com os estudos linguísticos em sua formação inicial, ainda se respaldam, por exemplo, na crença da homogeneidade linguística, singularizando uma maneira “correta” de utilizar a língua.

É nesse sentido que se justifica a realização desta pesquisa, a qual se concentra nos campos da Sociolinguística Educacional e das crenças e atitudes linguísticas, abordando o tema da avaliação linguística. Seu objetivo geral é analisar as crenças e atitudes linguísticas dos graduandos do curso de Letras – Língua Portuguesa da Universidade do Estado do Pará (doravante UEPA), Campus de São Miguel do Guamá, e os objetivos específicos: refletir sobre os conceitos de crenças e atitudes; identificar as crenças linguísticas que os recém-ingressos do curso de Letras trazem da Educação Básica; sistematizar as crenças e atitudes linguísticas apresentadas pelos graduandos; e verificar se as crenças e atitudes linguísticas se modificam ao longo da formação acadêmica.

À vista desses objetivos, tem-se seguintes hipóteses: (i) muitos graduandos possuem crenças e atitudes linguísticas negativas em relação à língua e ao seu ensino, adquiridas, em grande parte, do ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica; (ii) os graduandos concluintes apresentam crenças e atitudes linguísticas que estão mais condizentes com os pressupostos teóricos da Sociolinguística Educacional do que os iniciantes; (iii) as atitudes linguísticas negativas são mais recorrentes entre os sujeitos do gênero feminino.

Quanto aos procedimentos técnicos, realiza-se a pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo. No primeiro capítulo teórico, busca-se definir as crenças e atitudes no âmbito da Psicologia Social, mostrar a relação dessa temática com os estudos linguísticos, baseando-se nas proposições de autores como Barcelos (1995; 2001; 2004), Moreno Fernández (1998), Labov (2008), Lambert e Lambert (1981), López Morales (1993), Santos (1996) e outros, e revisitar os estudos de Costa (2019), Cyranka (2007), Espíndola (2019), Pinto (2018), Santos (2016) e Santos (2019).

Ademais, a partir dos postulados de Bagno (2002; 2013), Bortoni-Ricardo (2017), Calvet (2002), Cyranka (2016), Ilari e Basso (2017), Martelotta (2020), Soares (2012), Weinreich, Labov e Herzog (2006 [1968]) e outros, tematiza-se, já no segundo capítulo teórico, a aplicação da Sociolinguística à Educação, descortinando temas como a consolidação da linguística social e como ela reflete no ensino de língua, a importância da reflexão acerca da variação linguística em sala de aula, o ensino de gramática e a formação do professor de Língua Portuguesa no curso de Letras.

Concernente à pesquisa de campo, mais especificamente à sua metodologia, que é apresentada no terceiro capítulo, são definidos como sujeitos doze graduandos do curso de Letras – Língua Portuguesa da UEPA, Campus de São Miguel do Guamá, sendo seis de uma turma iniciante e seis de outra já em fase de conclusão, aos quais, com o auxílio das plataformas digitais¹ *Google Meet* e *Google Forms*, são aplicados dois testes: um de crenças e outro de atitudes linguísticas, respectivamente. A escolha deste *locus* tem como justificativa o fato de o autor desta Dissertação ser egresso dos cursos de Graduação em Letras – Língua Portuguesa e Pós-Graduação *Lato Sensu* em Estudos Linguísticos e Análise Literária no referido Campus.

No teste de crenças linguísticas, os sujeitos respondem abertamente a sete perguntas, e no teste de atitudes linguísticas, avaliam textos orais que apresentam registros da norma-padrão e dos *traços descontínuos* do português brasileiro (BORTONI-RICARDO, 2004), respondendo a sete assertivas na escala de Likert. Os dados gerados com esses testes são analisados,

¹ Em decorrência da pandemia de Covid-19, que resultou na suspensão das atividades presenciais, optou-se pela utilização dessas plataformas.

respectivamente, à luz da análise de conteúdo categorial proposta por Bardin (2016) e a partir da interpretação estatística, tendo como base as variáveis gênero e turma. A descrição e a análise dos dados perfazem o quarto capítulo, o qual é seguido pelas considerações finais, referências e anexos.

Ressalta-se, por fim, que a pesquisa tem aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Pará (UFPA/ICS), conforme atesta o parecer de número 5.175.126, bem como do Comitê de Ética em Pesquisa da instituição coparticipante, qual seja, a Universidade do Estado do Pará (UEPA/CSEM), cujo parecer é o de número 5.301.042.

1 DELIMITANDO O CAMPO TEÓRICO DAS CRENÇAS E ATITUDES

O escopo deste capítulo é teorizar a temática das crenças e atitudes, partindo de uma abordagem ampla, em que são tratadas questões em nível de sociedade, para então conduzir a discussão ao âmbito da Linguística, focalizando as contribuições que a intersecção dessas áreas tem a oferecer no que diz respeito à identificação de concepções e avaliações dos sujeitos falantes em relação ao ensino de Língua Portuguesa.

O capítulo está organizado em três seções. Na primeira, discute-se a respeito da heterogeneidade que caracteriza o meio social e sobre como ela influencia na relação estabelecida entre os sujeitos, apoiando-se nas concepções advindas da Psicologia Social, mais especificamente no tema das crenças e atitudes, elucidando os fatores que as constituem, o modo como é estabelecido o elo entre as duas partes, as razões pelas quais elas se modificam, os métodos utilizados para mensurá-las, entre outras questões.

A segunda seção sublinha o contexto linguístico, com o intuito de demonstrar em que medida o arcabouço teórico-metodológico das crenças e atitudes favorece as ciências linguísticas, em especial, a Linguística Aplicada e a Sociolinguística, sustentando-se na concepção de língua enquanto manifestação social, portanto, heterogênea e suscetível a mudanças, motivo pelo qual os sujeitos desenvolvem maneiras diversificadas de pensar e reagir a determinadas variedades linguísticas.

A terceira e última seção tem por finalidade constituir o estado da arte, revisitando algumas das pesquisas já realizadas na área das crenças e atitudes linguísticas, entre Teses e Dissertações, que foram selecionadas, em linhas gerais, em virtude da delimitação que os autores fazem ao viés educacional, com o propósito de identificar as diferentes concepções e avaliações que professores e alunos têm/fazem a respeito da Língua Portuguesa e, conseqüentemente, do seu ensino.

1.1 ABORDAGEM DAS CRENÇAS E ATITUDES NO CAMPO DA PSICOLOGIA SOCIAL: UMA BREVE INCURSÃO

Em se tratando de sociedade, uma das características de maior notoriedade é, sem dúvidas, a pluralidade dos modos de ser, pensar e agir, fato que colabora para que os sujeitos que nela estão inseridos construam a sua personalidade de forma diversificada e também se habituem ao modo específico de viver do seu grupo, refletindo costumes, crenças e tradições.

Por estarem intimamente envolvidos com sua cultura, é comum que muitos sujeitos ambicionem a homogeneização do meio à sua maneira, reagindo negativamente às demais manifestações culturais. Por essa razão, tem crescido o interesse por pesquisas que demonstrem e sistematizem esse processo de avaliação. Uma das áreas que tem apresentado valorosas contribuições nesse sentido é a Psicologia Social.

Trata-se de um campo teórico que, segundo Lane (2006), passou a se estruturar como ciência a partir da Primeira Guerra Mundial, com a incumbência de, em linhas gerais, “estudar fenômenos de liderança, opinião pública, propaganda, preconceito, mudança de atitudes, comunicação, relações raciais, conflitos de valores, relações grupais, etc.” (LANE, 2006, p.76). Contudo, seu estopim aconteceu nos Estados Unidos, a datar da Segunda Guerra Mundial, quando os psicólogos sociais passaram a utilizar métodos específicos para intervir nas relações das pessoas, a fim de proporcionar-lhes melhores condições de vida.

A autora ressalta que essa visão “romantizada”, que perdurou dos anos 1950 até o início dos anos 1960, fez com que emergisse a esperança de que a Psicologia Social tomaria para si a responsabilidade de solucionar todos os problemas que orbitavam a sociedade, o que, em decorrência das críticas e das vicissitudes ideológicas que passaram a acontecer sobretudo na França, ocasionou uma forte crise no que diz respeito à conceituação dessa ciência.

No Brasil, conforme afirma Guareschi (2008), o peso dessa crise é sentido no final dos anos 1970, época em que também são criados os Encontros da Associação Brasileira de Psicologia Social (ABRAPSO), com o intuito de conhecer os novos estudos da área e também de fomentar sua abordagem crítica, aquela que se opõem à abordagem americana. O principal contraste entre essas duas vertentes consiste na definição da relação sujeito/objeto. Na primeira, essa relação é indissociável, e o sujeito é um agente ativo da produção; na segunda, há uma segregação entres esses agentes, objetivando “chegar a uma dedução lógica sobre os objetos que se estuda, para então poder concluir como estes podem, ou não, influenciar, ou serem influenciados, pelos comportamentos dos indivíduos.” (GUARESCHI, 2008, p. 87).

Os esforços dispensados à promoção desses debates no âmbito da Psicologia Social são importantes para demonstrar que seus pressupostos teóricos, assim como em qualquer outra área, não são estáticos. Desse modo, à medida em que eles se atualizam, atualizam-se também os caminhos de investigação. Dada essa multiplicidade, faz-se, nesta Dissertação, uma delimitação aos estudos de atitudes, temática que, ao longo do tempo, tem chegado a muitas outras áreas do conhecimento.

Do ponto de vista denotativo, pode-se conceituar *atitude* como uma manifestação de um intento ou propósito (BECHARA, 2011). Todavia, nos domínios da Psicologia Social,

conforme preconizam Lambert e Lambert (1981), *atitude* está para além dessa definição, haja vista que em sua formação estão envolvidos três componentes fundamentais: os pensamentos e crenças, os sentimentos e emoções e as tendências para reagir. Assim, as atitudes são “uma maneira organizada e coerente de pensar, sentir e reagir a pessoas, grupos, problemas sociais ou, de modo mais geral, a qualquer acontecimento no ambiente”. (LAMBERT; LAMBERT, 1981, p. 100).

Para Neiva e Mauro (2011), elas são compreendidas como uma postura adotada pelo indivíduo mediante a tudo que o cerca no mundo. Os autores, convictos de que essa conceituação é muito abrangente, delimitam os fatores que, segundo eles, são os principais motivadores das atitudes, denominando-os como *objetos de atitudes*, portanto,

Podem se constituir objetos de atitudes: pessoas (presidente da república, seus pais, John Lennon), objetos (óculos, computador), grupos (partidos políticos, grupos étnicos), lugares (Brasília, China), organizações (Petrobrás, Globo), conceitos (democracia, qualidade de vida), ideologias (catolicismo, capitalismo), comportamentos (uso de preservativos, comportamentos pró ambientais), eventos (mudança organizacional), produtos (alimentos, programas de computador), dentre outros. (NEIVA; MAURO, 2011, p. 172)

A relação das atitudes com as crenças, retomando os postulados de Lambert e Lambert (1981), constitui-se de maneira íntima, de tal modo que é inevitável falar de qualquer uma das partes sem fazer menção à outra, isso porque as crenças, nessa perspectiva teórica e como já supracitado, perfazem um dos componentes que constituem as atitudes, sendo essa, portanto, a principal relação entre esses dois segmentos.

Rodrigues, Assmar e Jablonski (2015) fazem um acréscimo acerca dessa relação, afirmando que as atitudes se diferem das crenças no que concerne ao componente afetivo/sentimentos e emoções. Os pesquisadores esclarecem que as crenças são uma representação cognitiva necessária para que uma atitude seja consolidada e que não é possível observar nelas, isoladamente, a presença da afetividade, visto que configuram apenas uma parte do processo de formação das atitudes – o que fortalece, de certo modo, a proposição de Lambert e Lambert (1981). Por conseguinte, uma atitude sempre pressuporá uma crença, mas uma crença não necessariamente pressuporá uma atitude.

Uma pessoa pode crer na existência de vida em outros planetas ou ser de opinião que a lua foi, outrora, uma parte da Terra, porém manter esta crença e esta opinião num nível cognitivo sem unir a isto qualquer traço afetivo. Não se poderia dizer então que tal pessoa tem uma atitude em relação à existência de vida em outros planetas ou em relação à origem da lua. Os mesmos objetos, porém, poderão ser alvo de atitudes por parte de outras pessoas. Estas acrescentariam uma conotação afetiva às suas cognições acerca da existência de vida em outros planetas e acerca da origem da lua, e

demonstrariam isso ao engajar-se em discussões acaloradas sobre estes tópicos. (RODRIGUES; ASSMAR; JABLONSKI, 2015, p. 162-163)

Outra pauta importante é a influência das atitudes na maneira como os sujeitos se comportam socialmente. Há uma tendência de que eles se aproximem com mais facilidade de pessoas que partilham dos mesmos pensamentos, fazendo geralmente um julgamento positivo em relação a elas, considerando-as dignas de confiança. Em contrapartida, se se deparam com pensamentos díspares, a tendência é que os sentimentos e as reações em relação a essas pessoas se tornem desfavoráveis, negativas.

Entende-se, assim, que uma atitude, até que seja de fato consolidada, pode vir a sofrer algumas alterações, a julgar pela instabilidade do componente crenças na fase inicial do processo de formação. Lambert e Lambert (1981, p. 107), com relação à influência das atitudes no comportamento dos sujeitos, ratificam:

As atitudes desempenham papéis importantes na determinação de nosso comportamento. Por exemplo, influem em nossos juízos e percepções de outros; influem na rapidez e eficiência de nossa aprendizagem, ajudam a determinar os grupos a que nos ligamos, as profissões que finalmente escolhemos e até a filosofia que aceitamos.

A personalidade dos indivíduos também pode sofrer essa influência, neste caso, fala-se em uma rede de atitudes, isto é, um sistema criado a partir da ligação que elas estabelecem umas com as outras, o que desencadeia o surgimento de padrões no modo de reagir. Isso implica na observação de que, a título de exemplo, se os sujeitos reagem com preconceito a determinado grupo marginalizado, é muito provável que esse comportamento se repita com outros grupos que também estejam na mesma condição – à margem da sociedade. Lambert e Lambert (1981, p.116) conceituam esse fator como *traços de personalidade*.

Rodrigues, Assmar e Jablonski (2015) endossam essa questão fazendo uma abordagem sobre a *personalidade autoritária*, conceito que, conforme é esclarecido por eles, foi proposto por Adorno et al. (1950) e diz respeito à supervalorização do grupo ao qual o sujeito pertence. Os indivíduos que apresentam esse traço de personalidade estão mais propensos ao “gosto pelo exercício da autoridade, rigidez em seu sistema de crenças e valores, etnocentrismo, concepção religiosa rígida, moralista e calcada na ideia de culpa e punição, puritanismo etc.” (RODRIGUES; ASSMAR; JABLONSKI, 2015, p. 168).

1.1.1 Sobre o desenvolvimento das atitudes

Lambert e Lambert (1981), na parte inicial do capítulo em que discutem a significação social das atitudes, chamam atenção para os resultados de um estudo desenvolvido por Margaret Birks (1957), que objetivou saber a partir de qual idade as crianças protestantes começavam a desenvolver atitudes de preconceito em relação às judias. Com os resultados, verificou-se que até os cinco anos de idade as crianças não apresentavam quaisquer atitudes discriminatórias; já a partir dos dez anos em diante, as manifestações preconceituosas eram claramente visíveis em seu comportamento.

O exemplo ratifica a afirmação de que a maneira como os sujeitos reagem aos *objetos de atitudes* (NEIVA; MAURO, 2011) pode sofrer modificações em um dado intervalo de tempo, processo que é decorrente do convívio entre os indivíduos no meio social.

Ainda em conformidade com aqueles autores, existem três métodos a partir dos quais é possível compreender o processo de aprendizagem das atitudes, quais sejam, a associação, a transferência e a satisfação de necessidades.

A associação consiste na relação que os sujeitos fazem de algo ou alguém com determinado acontecimento ou situação por eles vivenciados, ocasionando sensações diversas, que podem ser de bem ou mal-estar, a depender da maneira como foram construídas tais experiências. Nesse sentido, se a associação gera agradabilidade, a tendência é que sejam desenvolvidas atitudes positivas; se, por outro lado, ela gera algum tipo de conflito, conseqüentemente as atitudes serão negativas.

Aprendemos a temer e a evitar pessoas que estão associadas com acontecimentos desagradáveis e a gostar das associadas a acontecimentos que dão prazer, bem como a aproximar-nos delas. [...] Nossas atitudes mais básicas são aprendidas na infância, através de interação com nossos pais. Geralmente, um bebê desenvolve atitudes muito favoráveis com relação aos pais porque estes atendem às suas necessidades e lhe dão bem-estar. [...] Com o tempo, quando os pais se tornam associados a castigo, e não apenas a prazer, as atitudes da criança com relação a eles se tornam complexas e ambivalentes. (LAMBERT; LAMBERT, 1981, p. 118)

Nota-se que o método da associação e o da satisfação de necessidades, de certo modo, se complementam, haja vista que as atitudes podem ser desenvolvidas à medida que os sujeitos percebem a possibilidade de terem, ou não, algum tipo de vantagem pessoal. A título de exemplo, os pesquisadores trazem para o cerne o estudo de B. E. Lott e A. J. Lott, intitulado *The Formation of Positive Attitudes Toward Group Members*², em que foi realizado um

² Tradução livre: A formação de atitudes positivas em relação aos membros do grupo.

experimento com crianças da escola primária, com o intuito de comprovar que suas atitudes eram aprendidas com base em dois métodos: associação e satisfação de necessidades. Para alcançar esse objetivo, organizaram as crianças em grupos de três, entregando um jogo para cada grupo, sendo que os sujeitos não possuíam entre si quaisquer laços de amizade prévios. Alguns deles eram premiados e outros não.

Os resultados da pesquisa mostraram que as crianças que recebiam algum prêmio escolhiam com mais facilidade as outras crianças também premiadas para passarem um feriado juntas, comprovando que as atitudes positivas estavam associadas a algum acontecido agradável, neste caso, o prêmio recebido.

Tais resultados confirmam os princípios subjacentes à pesquisa, e ajudam a explicar como as atitudes desfavoráveis podem desenvolver-se, ou intensificar-se, nos contextos sociais em que sentimos decepções ou fracassos na presença de participantes de algum grupo característico. Por exemplo, as decepções de uma pessoa na escola ou no trabalho podem tornar-se associadas à presença de algumas pessoas que, por comparação, conseguem resultados melhores. [...] De formas semelhantes, as atitudes positivas com relação a pessoas da “velha turminha”, com as quais tivemos momentos felizes, tendem a persistir ou a tornar-se mais positivas. (LAMBERT; LAMBERT, 1981, p. 119)

Por seu turno, o método da transferência, também denominado por Rodrigues, Assmar e Joblonski (2015) de *modelagem*, é quando os sujeitos tomam para si as atitudes de pessoas próximas, sejam elas da família ou não, desde que representem um referencial de confiança, significação, agradabilidade.

De acordo com Lambert e Lambert (1981, p. 121), o desenvolvimento de atitudes através desse método tem como base, principalmente, o princípio da instrução, com a ressalva de que “não incorporamos todas as atitudes que nos atingem. O fato de sermos seletivos quanto às atitudes que aceitamos significa que, quando as atitudes são transferidas, usualmente ocorre satisfação de necessidades”.

Nessa perspectiva, entende-se que, assim como na associação, no método da transferência também deve ocorrer, de algum modo, a satisfação de necessidades, e isso possibilita a interpretação de que, apesar de esses métodos serem abordados separadamente, eles se interseccionam.

1.1.2 Mudança e mensuração das atitudes

Muito se tem discutido sobre a mudança de atitudes, principalmente se, em alguns casos, elas realmente se modificam ou se apenas uma de suas partes constituintes passa por esse

processo, a julgar que, para uma mudança completa, é necessário que todos os seus três componentes sejam alterados.

Lambert e Lambert (1981, p. 123) asseveram que “as tentativas bem planejadas para modificar as atitudes freqüentemente conseguem apenas alterar o componente pensamento/crença, sem modificar os sentimentos e as tendências de reação”, o que pode ocasionar o regresso da atitude ao seu estado anterior. Diante disso, parece mais adequada a utilização do termo *variação no componente atitudinal*, já que existe a possibilidade de ele retornar ao seu estágio primário.

Os mesmos autores, referindo-se à mudança completa de atitude (p. 126), exemplificam com o caso dos conjuntos residenciais e acampamentos militares em que pessoas brancas e negras foram submetidas à convivência. A princípio, as primeiras apresentavam atitudes de preconceito em relação às segundas, certamente por causa do ambiente e das pessoas com as quais elas conviviam. Entretanto, após um período juntas, as pessoas brancas puderam perceber que suas crenças negativas em relação às pessoas negras eram infundadas, tendo em vista que, em se tratando do aspecto comportamental, não havia diferenças entre os dois grupos.

Nota-se que a experiência modificou tanto o componente crenças/pensamentos quanto o componente referente aos sentimentos, tornando-os positivos, o que foi fundamental para a modificação também do modo de reagir/avaliação (terceiro componente), que antes se apresentava de forma discriminatória.

A modificação de atitudes pode ser compreendida como uma maneira de desenvolvê-las, a julgar que quando elas passam por esse processo, tem-se como resultado novas atitudes. Por esse motivo é que Lambert e Lambert (1981) consideram os métodos da associação, da transferência e da satisfação de necessidades como fatores que desencadeiam a modificação ou substituição de atitudes. Faz-se, entretanto, apenas uma ressalva sobre o segundo método:

Muitos psicólogos estão realizando pesquisas para verificar se há e quais são os métodos eficientes para a mudança de atitude através de *transferência*. [...] Deve-se esperar que as atitudes sejam mais facilmente transferidas quando o aprendiz pode identificar-se com seus “professores” sociais e deseja ser semelhante a eles, tal como ocorre no caso da criança com os pais. [...] Algumas pesquisas sugerem que, quanto mais merecedor de confiança e quanto mais atraente a pessoa que influencia, maior a probabilidade de que sua mensagem seja aceita e influencie as atitudes existentes; outros estudos mostram que não existe relação simples entre a valorização da pessoa que influencia e sua eficiência como agente de mudança. (LAMBERT; LAMBERT, 1981, p. 125)

No tocante à mensuração das atitudes, os psicólogos sociais têm utilizado um leque metodológico amplo. Lambert e Lambert (1981, p. 102-103) explicam que os “instrumentos

utilizados para medir as atitudes, tal como ocorre com outros instrumentos, são testados e reconstruídos até que reflitam, de maneira precisa, os graus de atitudes favoráveis ou desfavoráveis”. Sob essa óptica, Neiva e Mauro (2011) descrevem três métodos considerados relevantes, a saber, as medidas autodescritivas, as medidas fisiológicas e as técnicas observacionais.

As medidas autodescritivas se caracterizam, principalmente, pela utilização de questionários com perguntas fechadas, que devem ser respondidas a partir de escalas de medição. De acordo com os autores, as escalas de Likert, de diferencial semântico, de Thurstone, de Guttman e de distância social perfazem o grupo das principais escalas utilizadas para mensurar as atitudes.

Nas escalas de Likert, “os respondentes devem indicar seu nível de concordância ou discordância com cada afirmativa, em termos de uma escala de 5 pontos (p. ex., concordo fortemente, concordo, indiferente, discordo, discordo fortemente)” (NEIVA; MAURO, 2011, p. 175), conforme é exemplificado no quadro a seguir.

Quadro 1 – Escala de Likert

Pergunta 1				
Concordo fortemente	Concordo	Indiferente	Discordo	Discordo fortemente
		X		
Pergunta 2				
Concordo fortemente	Concordo	Indiferente	Discordo	Discordo fortemente
			X	

Fonte: Adaptado de Neiva e Mauro (2011, p. 175).

As escalas de diferencial semântico são constituídas a partir de dois polos opostos, que são “desenhados para medir três dimensões: nível de favorabilidade, (bom-ruim), poder (fraco-forte) e atividade (ativo-passivo)” (NEIVA; MAURO, 2011, p. 175). Nesse instrumento, os sujeitos precisam realizar a marcação levando em consideração a direção em que se encontra a resposta com a qual eles se identificam, portanto, quanto mais próximo do polo, maior é o grau da atitude. Exemplo:

Quadro 2 – Escala de Diferencial Semântico

Como você avalia a questão das cotas raciais?

Importante	X					Sem importância
------------	---	--	--	--	--	-----------------

Fonte: Adaptado de Neiva e Mauro (2011, p. 175).

Sobre as demais escalas mencionadas, os pesquisadores estabelecem as seguintes definições:

As escalas de Thurstone contêm uma série de afirmativas que já foram avaliadas previamente em termos de favorabilidade, e apenas pedem que o respondente marque as afirmativas com as quais ele concorda. As afirmativas na escala de Guttman são ordenadas em uma hierarquia, de forma que a concordância com uma afirmativa implica que o respondente também concorda com as afirmativas que estão em um nível inferior da hierarquia. As escalas de distância social são usadas para medir as atitudes com relação a diferentes grupos nacionais, raciais e étnicos. Quando são utilizadas, os respondentes indicam sua inclinação para ter vários níveis de contato com diferentes grupos-alvo. (NEIVA; MAURO, 2011, p. 175).

Delimitando-se aos princípios que norteiam a elaboração desses instrumentos, Lambert e Lambert (1981, p. 103) destacam que o pesquisador não pode ignorar os componentes atitudinais, logo, as perguntas precisam instigar os sujeitos com relação às suas crenças, sentimentos e prováveis modos de reação.

O segundo método destacado por Neiva e Mauro (2011) – as medidas fisiológicas – investigam as reações que o corpo humano apresenta quando os sujeitos são colocados em contato com determinados objetos, pessoas ou situações, como “a resposta galvânica de pele, eletromiograma e dilatação pupilar” (NEIVA; MAURO, 2011, p. 175).

O terceiro método, por fim, consiste em técnicas observacionais que podem variar de estruturadas e formais para pouco estruturadas e informais. Segundo os autores, a Análise do Processo Interativo (IPA), de Bales (1950), é um exemplo de técnica estruturada, a partir da qual “o observador avalia as verbalizações dos membros do grupo em termos de 12 categorias criadas para medir as orientações sociais-emocionais e de tarefa” (NEIVA; MAURO, 2011, p. 176).

Depreende-se que o método observacional, além de identificar, pode auxiliar também na ratificação ou refutação de determinadas atitudes, uma vez que, no questionário, os sujeitos podem apresentar respostas por conveniência, que não retratam, de fato, suas verdadeiras avaliações.

1.2 CRENÇAS E ATITUDES E A LÍNGUA COMO FENÔMENO VARIÁVEL

As contribuições do linguista Ferdinand de Saussure foram de grande importância para que houvesse, a partir do século XX, um redirecionamento das ideias que fundamentavam os estudos linguísticos à época. Foi ele quem definiu o objeto de estudo da Linguística Moderna, a língua, propiciando os subsídios necessários para que ela passasse a ser considerada uma ciência autônoma.

As proposições de Saussure foram publicadas postumamente por iniciativa de alguns de seus alunos, que reuniram suas principais teorias no livro intitulado Curso de Linguística Geral (CLG), traduzido do francês *Cours de Linguistique Générale*, com a primeira edição datada em 1916. Hodiernamente, a obra é leitura de base para todos aqueles que se dedicam às pesquisas na área da Linguística.

De acordo com o pensamento saussuriano, a língua não deve ser confundida com a linguagem, a julgar pelo fato de que a primeira é um sistema homogêneo e passível de categorização, enquanto que a segunda se caracteriza pela sua heterogeneidade. É importante esclarecer, entretanto, que mesmo havendo essa diferença no aspecto conceitual, o estudioso afirma que a língua, embora seja um objeto de estudo bem definido, está inserida no universo heteróclito dos fatos da linguagem (SAUSSURE, 2012).

Soma-se a isso a concepção de língua enquanto “parte social da linguagem, exterior ao indivíduo, que, por si só, não pode nem criá-la nem modificá-la; ela não existe senão em virtude de uma espécie de contrato estabelecido entre os membros da comunidade” (SAUSSURE, 2012, p. 46). Ainda que haja o reconhecimento de que a língua se materializa a partir das relações sociais, na concepção de Saussure, a língua é um fenômeno abstrato regido por regras que lhe conferem uma estrutura imposta ao falante, sendo exterior a ele e, portanto, homogênea.

Em decorrência disso, as particularidades linguísticas dos sujeitos falantes não são trazidas para o cerne da questão, deixando-se à parte a reflexão atinente aos elementos extralinguísticos, com a justificativa de que a fala é individual, e a Saussure interessa a abordagem social da linguagem. Esse é um dos postulados do linguista que são contestados *a posteriori*.

Em virtude do seu elo com a sociedade, a língua não fica à parte da relação de poder que é estabelecida entre os grupos sociais. Sendo assim, pessoas pertencentes a determinados grupos que, entre outras características, têm acesso à escola e, conseqüentemente, à norma de prestígio geralmente ocupam uma posição mais elevada na pirâmide social, contrapondo-se àquelas que não dispõem das mesmas oportunidades, ou ainda, que não residem nos grandes

centros urbanos, as quais são comumente estereotipadas e estigmatizadas em razão da variedade linguística que utilizam.

A cristalização de uma modalidade linguística “correta”, que é fomentada principalmente pelas instituições escolares, devido à tradição dos estudos gramaticais normativos, faz com que os sujeitos adquiram crenças linguísticas negativas e, por consequência, avaliem também negativamente a maneira como os falantes de outros grupos sociais manifestam a língua.

Semanticamente falando, o termo crenças é demasiadamente amplo, o que inviabiliza a definição de um conceito singular que contemple todas as esferas em que ele é utilizado, haja vista que dentro de uma mesma área pode existir mais de uma conceituação – como acontece na Linguística, por exemplo.

A abordagem sobre as crenças não surgiu especificamente na Linguística, tampouco lhe é exclusiva, sendo possível observá-la também nos campos da “antropologia, sociologia, psicologia e educação, e principalmente da filosofia, que se preocupa em compreender o significado do que é falso ou verdadeiro” (BARCELOS, 2004, p. 129).

De acordo com esta autora, os estudos sobre crenças linguísticas, delimitando-se ao âmbito da Linguística Aplicada, surgem no Brasil na década de 1990, ganhando maior notoriedade a partir de pesquisas publicadas nos anais do Congresso da Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB) e de Dissertações de Mestrado que começaram a se difundir por volta do ano 1995.

Barcelos (2001, p. 72) conceitua as crenças linguísticas como “opiniões e idéias que alunos (e professores) têm a respeito dos processos de ensino e aprendizagem de línguas”. Em pesquisa anterior (BARCELOS, 1995), a autora utiliza o termo *cultura de aprender línguas*, para o qual estabelece a seguinte conceituação:

Conhecimento intuitivo implícito (ou explícito) dos aprendizes constituído de crenças, mitos, pressupostos culturais e ideais sobre como aprender línguas. Esse conhecimento compatível com sua idade e nível sócio-econômico, é baseado na sua experiência educacional anterior, leituras prévias e contatos com pessoas influentes. (BARCELOS, 1995, p. 40)

Soma-se a essas definições as nomenclaturas *crenças culturais*, *teorias folclórico-linguísticas*, *cultura de aprender* e *cultura de aprendizagem*, que são utilizadas, respectivamente, pelos teóricos Gardner (1988), Miller & Ginsberg (1995), Cortazzi & Jin (1996) e Riley (1997) – elenca Barcelos (2004).

Em decorrência dessa pluralidade terminológica, observa-se um leque bastante diversificado no que tange aos percursos metodológicos utilizados nas pesquisas de crenças linguísticas. Barcelos (2001; 2004) sugere três tipos de abordagens de investigação, são elas: a normativa, a metacognitiva e a abordagem contextual, que são descritas da seguinte maneira:

A primeira abordagem, chamada de abordagem normativa, infere as crenças através de um conjunto pré-determinado de afirmações. A segunda abordagem, metacognitiva, utiliza auto-relatos e entrevistas para inferir as crenças sobre aprendizagem de línguas. A terceira abordagem, contextual, usa ferramentas etnográficas e entrevistas para investigar as crenças através de afirmações e ações. (BARCELOS, 2001, p. 75)

A abordagem normativa é marcada pela utilização de questionários fechados como instrumentos de pesquisa, que apesar de serem destinados aos alunos com o intuito de conhecer suas crenças, frequentemente são carregados de juízo de valor por parte dos sujeitos que os aplicam, que geralmente têm e defendem uma filosofia concernente ao ensino, buscando incuti-la nos educandos. Nessa perspectiva, “o foco passa a ser o que os alunos precisam saber, ao invés de o que eles sabem” (BARCELOS, 2004, p. 135).

Na abordagem metacognitiva, os estudos de crenças linguísticas se assemelham aos estudos sobre as estratégias de aprendizagem, tendo em vista a definição de crenças enquanto parte da memória e da cognição. Admite-se, nesse contexto, a proposição de que as crenças são estáveis, isto, que não se modificam, podendo vir a constituir um obstáculo para o ensino. Apesar de a entrevista semiestruturada ser o principal método utilizado nessa abordagem, as pesquisas ainda são realizadas tendo como base um ideário sugerido previamente, observando-se, assim, o que a autora denomina de *noção prescritiva das crenças*.

A abordagem contextual, diferentemente das duas primeiras, tem como principal característica a investigação das crenças por meio da observação, levando em consideração os seus contextos e ações, a fim de evitar generalizações e identificar o que de fato os sujeitos pensam sobre uma determinada realidade linguística. Os educandos, nesse cenário, são concebidos como agente sociais, e não como meros detentores de crenças errôneas. Barcelos (2001, p. 82) ratifica:

Na abordagem contextual, as crenças são caracterizadas como dependentes do contexto. A metodologia utilizada envolve o uso de entrevistas e principalmente observações de sala de aula. Esse é o ponto que difere essa abordagem das outras. Assim, a relação entre crenças e ação não é somente sugerida, mas é investigada dentro do contexto específico dos alunos.

No discurso de Barcelos (2001), fica nítida a importância de pesquisas que tenham como objetivo mostrar como as crenças linguísticas estão associadas, por exemplo, às ações/atitudes linguísticas de educandos e educadores com relação à língua e seu ensino.

Em estudos mais recentes, como o de Bagno (2015) e Othero (2017), que focalizam a área da Sociolinguística, vê-se a utilização da palavra *mito* para fazer referência às crenças construídas em torno das questões de linguagem. O primeiro autor elenca oito mitos/crenças que têm como consequência a consolidação de um tipo de preconceito/atitude bastante silencioso, mas que afeta uma grande parcela de pessoas na sociedade, em especial aquelas oriundas das camadas populares, que é o preconceito linguístico. Não é por acaso que esse conjunto de crenças recebe a denominação de *mitologia do preconceito linguístico*.

Fazendo um recorte do número de crenças linguísticas apresentadas por Bagno (2015), destacam-se três: “O português do Brasil apresenta uma unidade surpreendente”, “português é muito difícil” e “as pessoas sem instrução falam tudo errado”, em razão de elas possuírem em comum a influência das instituições escolares para a sua manutenção e perenização. Explica-se. A escola, ao adotar uma metodologia singular, que conduz o ensino de língua sob um único viés, incute nos educandos a crença de que a língua é homogênea, difícil de aprender e que por isso muitas pessoas a utilizam de maneira “errada”.

Tratando especificamente do papel da escola, Santos (1996) a coloca no mesmo nível dos demais sujeitos sociais, concebendo-a como uma legítima detentora de crenças. Sendo assim, da mesma maneira como os sujeitos estão propensos a desenvolver determinados pensamentos e avaliações com relação aos *objetos de atitudes* (NEIVA; MAURO, 2011), as instituições escolares também estão, neste caso, com foco na língua e seu ensino.

A termo *escola*, aqui, é utilizado para abordar, de maneira geral, todos os elementos que compõem o universo escolar, “desde a autoridade que dispõe sobre o ensino da língua até a mais modesta professora de primário, que tenta executar as instruções que vêm do alto” (SANTOS, 1996, p. 17). Portanto, quando se fala em crenças linguísticas do sujeito escola, fala-se, necessariamente, do conjunto de ideias advindas de seus elementos constituintes, justificando-se, por isso, a necessidade de haver pesquisas cujos objetos sejam professores, gestores, documentos oficiais, materiais didáticos etc.

Othero (2017), por seu turno, descortina um grupo de dez crenças linguísticas, denominando-as de *mitos de linguagem*, sendo este, inclusive, o título da sua obra. O autor, assim como Bagno (2015), também destaca a crença de que “a Língua Portuguesa é muito difícil”, acrescentando outras, tais como: “a ortografia do português é cheia de exceções”, “a gramática da Língua Portuguesa não tem lógica” e “ninguém fala o português correto”.

Sobre esta última, o pesquisador esclarece que não se trata especificamente de uma crença a respeito da Língua Portuguesa em si, mas de uma modalidade específica do idioma, a “norma culta”, que é considerada por muitos como o modelo ideal de língua, devendo ser utilizado em detrimento da modalidade que os falantes adquirem naturalmente no convívio social – também denominada de vernáculo. Esse mito advém da constatação de que os falantes não utilizam a língua tal como preconizam as gramáticas normativas, e que por essa razão eles não falam o “português correto”. Ratifica-se:

Normalmente “o português correto” é o português “gramatical”, ou seja, o português que aparece como modelo exemplar numa gramática normativa de língua portuguesa, o português tal como é – ou deveria ser – escrito por grandes escritores em sua produção literária. Esse português correto se opõe, então, à língua efetivamente falada pelos brasileiros em suas vidas cotidianas – e que nós, linguistas, chamamos de *vernáculo*. O que está por trás deste mito é a ideia de que há um português “correto”, supostamente dominado por gramáticos e professores de língua portuguesa, e um português “não correto”, vernacular, falado por todo o resto da população, inclusive por quem cresceu falando português e estudou uma disciplina escolar chamada Língua Portuguesa por mais de dez anos em bancos escolares – ou seja, algo realmente inatingível. (OTHERO, 2017, p. 48-49)

Conforme postula Santos (1996), as crenças linguísticas, sejam elas positivas ou negativas, são um indicativo de atitudes linguísticas. No caso daquelas apresentadas por Bagno (2015) e Othero (2017), a tendência é que os falantes desenvolvam atitudes desfavoráveis, como o preconceito linguístico.

Para Moreno Fernández (1998), as atitudes linguísticas são uma manifestação das atitudes sociais, o que justifica a importância de uma abordagem panorâmica acerca da temática, que tenha como ponto de partida a reflexão no âmbito social, para então se estender ao domínio linguístico, assim como vem sendo realizado ao longo deste capítulo.

O mesmo autor, na parte em que trata do aspecto estrutural das atitudes linguísticas, traz para o cerne o nome de alguns psicólogos sociais que se dedicam a essa área. Um deles é Milton Rokeach, cujo pensamento considera que as atitudes são formadas por um conjunto de crenças, e que estas, por sua vez, constituem-se a partir de três elementos: o cognitivo, o afetivo e o conativo.

Santos (1996, p. 15) coaduna com esta concepção, enfatizando que

O conjunto total das crenças que tem um sujeito sobre um objeto constitui um *sistema de crenças*. Todas essas crenças sobre o dado objeto possuem um aspecto avaliativo, ou seja, estão associadas a uma atitude. Assim, crenças e atitudes aparecem interrelacionadas e isto, como já tem sido demonstrado, de forma sensível e dinâmica: a mudança em uma parte do sistema acarreta mudança em outra parte. Várias

pesquisas produziram evidências de que a atitude de um indivíduo pode ser mudada, se forem mudadas suas crenças sobre o objeto.

Outra teoria mencionada é a de Lambert e Lambert, considerados como os precursores dos estudos de atitudes no universo da linguagem, tendo pesquisado, a princípio, questões relacionadas ao bilinguismo. Estes teóricos também admitem as crenças como um dos componentes atitudinais, porém, colocam-nas no mesmo nível dos componentes sentimentos e emoções e das tendências para reagir. Logo, “a atitude de um indivíduo é o resultado da soma de suas crenças e saberes, seus afetos e, por fim, sua tendência a se comportar de determinada maneira diante de uma língua ou situação sociolinguística”³. (MORENO FERNÁNDEZ, 1998, p. 183, tradução livre).

Ademais, Lambert e Lambert foram os grandes idealizadores da técnica de pesquisa que até hoje é bastante utilizada nos testes que visam mensurar as atitudes linguísticas dos sujeitos falantes, a qual recebe a denominação de *matched guise* ou *falsos pares*. De acordo com Botassini (2013, p. 54), a referida técnica

Consiste em apresentar a um grupo de “juízes” (ouvintes que farão julgamentos) gravações de falantes perfeitamente bilíngues lendo a mesma passagem de um texto duas vezes: em um primeiro momento, na própria língua (por exemplo, o francês) e, em um segundo momento, em outra língua (por exemplo, o inglês). A esses juízes é requerido que ouçam as gravações e que avaliem as características pessoais de cada falante usando apenas as pistas vocais e de leitura. Nessa avaliação, apresentam-se características positivas e negativas relacionadas a itens como competência (p. ex.: inteligência, autoconfiança, ambição), integridade pessoal (p. ex.: sinceridade, caráter, confiabilidade), atratividade social (p. ex.: sociabilidade, empatia, senso de humor). Os juízes, entretanto, não têm o conhecimento de que, na verdade, trata-se das mesmas pessoas ora lendo o texto em uma língua, ora lendo-o em outra. Assim, quaisquer diferenças em seus julgamentos sobre a personalidade dos falantes (isto é, atribuir a um falante características positivas quando ele lê o texto em uma língua e negativas quando ele o lê em outra língua) representariam atitudes estereotipadas em relação aos membros de um grupo etnolinguístico específico.

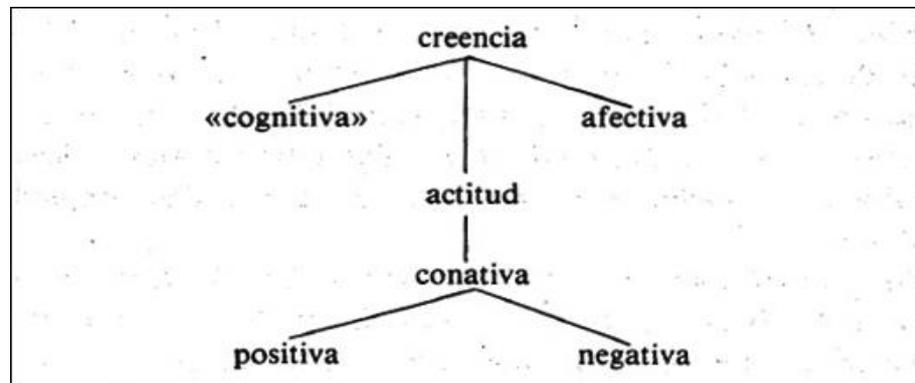
Acrescenta-se à colocação da autora que a técnica pode ser utilizada tanto com relação ao bilinguismo quanto com relação às variedades de uma mesma língua, observando-se, por exemplo, a ocorrência de determinados fenômenos linguísticos entre elas.

A terceira acepção apresentada por Moreno Fernández (1998) é a de M. Fishbein, que preconiza crenças e atitudes linguísticas separadamente, definindo a primeira a partir de dois componentes, o cognitivo e o de conduta, e a segunda a partir de um único componente, o

³ No original: La actitud de un individuo es la resultante de sumar sus creencias y conocimientos, sus afectos y, finalmente, su tendencia a comportarse de una forma determinada ante una lengua o una situación sociolingüística.

afetivo. A mesma proposição é observada em López Morales (1993), modificando-se apenas os componentes que constituem cada segmento, conforme exemplificado na figura abaixo:

Figura 1 – Relação das crenças com as atitudes linguísticas



Fonte: López Morales (1993, p. 235).

Parte-se da ideia de que as crenças linguísticas são compostas pelos componentes cognitivo e afetivo, podendo levar ao desenvolvimento das atitudes. Estas, por sua vez, são caracterizadas pelo componente conativo, ou seja, pela conduta/ação/avaliação, que acontecem de maneira positiva ou negativa. Além de separar as crenças das atitudes linguísticas, o autor distingue estas últimas a partir de duas linhas teóricas, quais sejam, a *mentalista* e a *comportamentalista*.

Na *mentalista*, as atitudes linguísticas são compreendidas como “uma variável que intervém entre um estímulo que afeta a pessoa e sua resposta a ele”⁴ (LÓPEZ MORALES, 1993, p. 231-232, tradução livre), ou seja, elas constituem um processo. Vincula-se a essa linha a concepção de atitude constituída a partir da relação entre os três componentes mencionados anteriormente – cognitivo, afetivo e conativo. Já na abordagem *comportamentalista*, pressupõe-se que as atitudes linguísticas dos sujeitos falantes são condicionadas aos diversos contextos sociais em que eles estão inseridos, configurando-se como “uma reação ou resposta a um estímulo, ou seja, a uma língua, situação ou características sociolinguísticas específicas”⁵ (LÓPEZ MORALES, 1993, p. 182).

As atitudes linguísticas atuam significativamente nos processos de variação e mudança linguística. Uma atitude positiva pode, por exemplo, cooperar para que o processo de mudança de determinada variante aconteça de maneira célere, ou ainda, que certas variedades se

⁴ No original: Una variable que interviene entre un estímulo que afecta a la persona y su respuesta a él.

⁵ No original: Como una reacción o respuesta a um estímulo, esto es, a una lengua, una situación o unas características sociolingüísticas determinadas.

mantenham em dado contexto em detrimento de outras. Por outro lado, uma atitude negativa pode corroborar para que os falantes sustentem uma concepção estereotipada de determinada variante, tendo como consequência a sua estagnação, ou seja, a não “evolução” para o processo de mudança (MORENO FERNÁNDEZ, 1998).

Calvet (2002) acrescenta a afirmação de que as pesquisas sobre as atitudes linguísticas estão em um plano teórico oposto ao da linguística estrutural de Ferdinand de Saussure, uma vez que levam em consideração os fatores externos que envolvem a língua. Segundo o autor,

Se passamos de uma análise sincrônica a uma análise diacrônica, surge a pergunta sobre o papel dessas atitudes na variação linguística. Como as línguas variam, por que evoluem? Estas perguntas são tão antigas quanto a linguística, e algumas respostas levaram a ciência a evoluir notavelmente, particularmente pelo viés das leis fonéticas que, por exemplo, permitiram a reconstrução de uma língua da qual não se tem nenhum vestígio, o indo-europeu. Mas essas respostas situam-se no quadro de uma linguística interna, que só leva em conta a estrutura ou, para usar a fórmula final do *curso de linguística geral* de Ferdinand de Saussure, a “língua em si mesma e por si mesma”. Veremos que, ao contrário, as atitudes linguísticas (que, bem entendido, nada têm a ver com a linguística interna) são poderoso fator de evolução. (CALVET, 2002, p.71-72)

Labov (2008[1972]), por exemplo, focalizou a diferença fonética com relação à centralização dos ditongos [ay] e [aw] no inglês falado na ilha de Martha’s Vineyard. Ele observou que a relação dos moradores com o lugar onde moravam era um fator predominante para determinar suas atitudes. Aqueles sujeitos que possuíam um sentimento positivo com relação à ilha centralizavam os ditongos [ay] e [aw], já aqueles que não gostavam do lugar e que pensavam em imigrar descentalizavam, evidenciando que “o significado imediato desse traço fonético é vineyardense” (LABOV, 2008[1972], p. 57).

Os métodos aplicados por Labov para mensurar as atitudes linguísticas se basearam, em boa parte, naqueles descritos na seção anterior. Portanto, além de um questionário lexical com palavras que continham os ditongos [ay] e [aw], o pesquisador utilizou

Perguntas acerca de juízos de valor, explorando a orientação social do informante, foram formuladas de tal modo a suscitar respostas contendo as formas (ay) e (aw). [...] **Ademais**, um texto para leitura especial, usado principalmente na escola secundária, foi oferecido ostensivamente como um teste da habilidade de ler naturalmente uma história. Uma vez que essas leituras geraram as comparações mais exatas entre falantes, elas foram utilizadas para as medições espectrográficas. (LABOV, 2008 [1972], p. 31-32, **grifo do autor**)

As medições a que o autor se refere são aquelas realizadas a partir de escalas. Elas serviram para “dar certo grau de validade objetiva ao sistema de transcrição inteiro” (LABOV, 2008[1972], p. 33). Além desse método estruturado, o pesquisador também observou os sujeitos

em situações mais espontâneas, o que demonstra, na prática, como os métodos preconizados pelos psicólogos sociais podem contribuir com os estudos realizados nas ciências linguísticas, sobretudo na Sociolinguística, tanto na vertente Variacionista quanto na Educacional.

1.3 CRENÇAS E ATITUDES SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA A PARTIR DE ALGUNS ESTUDOS

Nesta seção, serão revisados seis trabalhos de pesquisa, sendo quatro Dissertações de Mestrado e duas Teses de Doutorado, com o objetivo de constituir a revisão da literatura. O critério geral utilizado para a escolha dessas pesquisas foi o alinhamento com a temática educacional. Portanto, selecionou-se os estudos de Santos (2019), Cyranka (2007), Pinto (2018), Espíndola (2019), Santos (2016) e Costa (2019).

Utilizou-se também critérios específicos para essa escolha. O trabalho de Santos (2019) por se tratar de uma pesquisa realizada no Estado do Pará, gerando uma importante base de dados para a região; Cyranka (2007) por ser um estudo pioneiro na área das crenças e atitudes linguísticas; e Pinto (2018) pela delimitação aos graduandos do curso de Letras como sujeitos de sua pesquisa. Já os trabalhos de Espíndola (2019), Santos (2016) e Costa (2019) foram selecionados por tratarem das nuances da variação linguística no contexto escolar, como, por exemplo, a abordagem nos livros didáticos e a metodologia aderida por professores no que diz respeito ao trabalho com a oralidade.

Primeiramente, trata-se da pesquisa de Mestrado de Frank de Sousa Santos, que teve como principal objetivo analisar as crenças linguísticas que os alunos de uma turma do nono ano de uma escola pública municipal de Parauapebas – PA, assim como os seus responsáveis, possuíam em relação ao ensino de Língua Portuguesa. A Dissertação⁶, orientada pela Professora Doutora Eliane Pereira Machado Soares, foi defendida em 2019 e, atualmente, consta no repositório do Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (PROFLETRAS/UNIFESSPA).

Para este estudo, Santos (2019) estabeleceu duas hipóteses. A primeira foi a de que os alunos da turma pesquisada possuíam crenças negativas no que concerne à variação linguística, e a segunda foi a de que os responsáveis por esses alunos, por muitas vezes, fortaleciam essas crenças.

⁶ A pesquisa foi publicada pela Paco Editorial, em 2020, com o título: Crenças linguísticas no ensino de língua materna.

No que se refere à metodologia, o autor realizou uma pesquisa-ação, com abordagem qualitativa, na qual foi desenvolvido um Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP), tal como preconizam as diretrizes do Programa de Mestrado Profissional em Letras.

Como instrumento de pesquisa, foram utilizados dois questionários semiestruturados, sendo um deles direcionado aos alunos, constituído de dez perguntas, e outro aos seus respectivos responsáveis, com um total de cinco perguntas que deveriam ser respondidas abertamente. Ambos os questionários foram divididos em duas partes, sendo a primeira responsável por traçar o perfil dos entrevistados, e a segunda por identificar as crenças linguísticas dos sujeitos. Participaram da pesquisa um total de vinte e quatro alunos.

Sobre as crenças linguísticas dos educandos, os resultados mostraram que mais da metade deles defendia a existência da concepção de certo e errado na língua, ficando clara a estigmatização em relação às variedades que não obedeciam à norma-padrão. Entretanto, esses dados levaram à constatação também de que uma parte desses alunos possuía um notório conhecimento a respeito dos múltiplos usos da língua, tendo em vista a declaração de que ela estaria sujeita à mudança conforme o contexto situacional.

O pesquisador considerou esse fator como uma abertura positiva para que fosse inserida a discussão acerca do monitoramento linguístico e dos fatores que estão envolvidos nesse processo. Acredita-se que os alunos possuíam essa visão mais ampla justamente porque partia do professor a preocupação em tornar as aulas um espaço propício para uma reflexão mais profunda sobre a língua, colocando em pauta assuntos que geralmente são vistos de maneira muito sucinta, como é o caso da variação linguística.

Outro ponto importante é o fato de que alguns desses alunos, em decorrência do ensino formal, não se consideravam falantes genuínos da Língua Portuguesa, dadas as diferenças percebidas entre a sua variedade, que era considerada aquém, e a variedade apresentada pela escola, que era concebida de maneira idealizada, tanto que ao serem indagados sobre o papel das instituições escolares, todos eles afirmaram que elas deveriam ensinar a escrever e a falar de forma “correta”.

Quando questionados sobre o modo como os seus responsáveis falavam, uma parte dos alunos declarou que havia concordância com as regras da gramática, e que por isso eles “falavam corretamente”. Em contrapartida, outros alunos afirmaram que seus responsáveis “falavam errado” porque vieram da roça.

Os dados mostram como o ensino tradicional pode colaborar com a manutenção do preconceito linguístico, fazendo com que os educandos, por não serem instruídos à criticidade

acerca da língua, menosprezem as outras pessoas que não tiveram a oportunidade de frequentar a escola, mas que nem por isso deixam de ser falantes legítimos da Língua Portuguesa.

No questionário destinado aos responsáveis, houve convergência em relação às respostas dos alunos, destacando-se a fala de um avô/responsável, ao afirmar que, por ser da roça, não sabia “falar corretamente”, mas que instruíu o seu neto a não seguir o seu exemplo, mostrando-lhe a importância de aprender a falar de “maneira certa”.

Realizada a identificação das crenças dos educandos, o pesquisador aplicou o PIP, que foi organizado em doze aulas de quarenta minutos cada, objetivando aprofundar os conhecimentos desses sujeitos sobre a variação linguística e o preconceito que tende a surgir em razão dela. Os resultados obtidos foram bastante satisfatórios, tendo em vista a consciência linguística observada nos educandos ao término do projeto.

Desse modo, entende-se que é importante que a variação linguística, quando abordada na Educação Básica, não seja delimitada a alguns exemplos simplórios sobre as diferenças linguísticas no âmbito lexical, nem trabalhada como um conteúdo transversal ao ensino de gramática normativa, mas que seja, de fato, um momento propício para desmistificar a ideia de homogeneidade linguística e para refletir sobre o lugar da norma-padrão no ensino de Língua Portuguesa.

A Tese de Doutorado de Lúcia Furtado de Mendonça Cyranka, defendida no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal Fluminense (UFF), em 2007, sob orientação da Professora Doutora Cláudia Nívea Roncarati de Souza, objetivou investigar o julgamento concernente a três variedades linguísticas, observadas no contínuo rural-urbano, tendo como sujeitos de pesquisa alunos de oitava série do Ensino Fundamental de cinco escolas públicas e de uma escola da rede privada de Juiz de Fora – MG.

Do ponto de vista metodológico, a autora realizou uma pesquisa de campo, aplicando dois testes, um de atitudes e outro de crenças linguísticas. Para a elaboração do primeiro, foi selecionado um falante de cada ponto do *contínuo de urbanização*⁷, isto é, um da zona urbana, um da urbana e outro da rural, perfazendo um total de três entrevistados. As entrevistas foram gravadas e apresentadas aos alunos *a posteriori*, a fim de verificar quais seriam as avaliações que eles fariam acerca de cada fala. Esse primeiro teste foi aplicado apenas com os educandos.

Cyranka (2007) utilizou três marcadores da dimensão de poder, com os atributivos inteligente, competente e rico, e três da dimensão de solidariedade, com os atributivos honesto, simpático e boa pessoa. Os alunos, após a escuta dos áudios, deveriam marcar, com os números

⁷ A definição de *contínuo de urbanização* encontra-se na seção 2.1 do segundo capítulo.

de um a sete, nas linhas correspondentes aos respectivos atributivos, sendo que quanto menor fosse o número, mais distante do adjetivo seria a avaliação.

O teste de crenças, por sua vez, foi aplicado não apenas aos alunos, mas também aos professores e graduandos formandos do curso de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), que deveriam responder às assertivas com verdadeiro ou falso. Perfizeram esse teste um total de vinte e cinco assertivas, seguindo o padrão: “a língua escrita é mais correta que a falada”, “para escrever bem devo melhorar meu jeito de falar”, “a escola deve corrigir a fala dos alunos”, “a língua escrita é mais importante do que a falada”, dentre outras.

Concernente aos resultados da pesquisa, a autora destacou que muitos alunos tinham dificuldades em aceitar a sua própria variedade linguística, isto é, o modo como eles utilizavam a língua em seu cotidiano. De acordo com os dados obtidos, esse fato era decorrente da supervalorização da gramática e da ortografia a que esses alunos eram submetidos, motivo pelo qual desenvolviam baixa autoestima em relação à sua fala, mantendo o pensamento de que era apenas o conhecimento da gramática normativa que poderia torná-los competentes no uso da língua.

Cyranka (2007) chamou atenção também para a insuficiência do trabalho com a oralidade em sala de aula, a julgar pelo fato de que os alunos consideravam a fala menos correta que a escrita. Acredita-se que essa crença se mantém pelo argumento equivocada de que esta requer um grau maior de formalidade, ao contrário daquela, que é considerada mais “despojada”. Entretanto, passa-se despercebido o fato de que, a depender do contexto situacional, é possível que a língua falada exija um grau maior de monitoramento, como, por exemplo, em uma palestra no ambiente acadêmico, assim como a língua escrita, em um bilhete ou em uma conversa pelo *WhatsApp*, não requer tanta formalidade.

Além disso, foi constatada a crença, entre os professores, de que o aprendizado da gramática normativa seria um pré-requisito para que os alunos pudessem falar e escrever bem. É muito provável que esse pensamento tenha sido um dos motivadores para que os educandos desenvolvessem baixa autoestima no que diz respeito à sua própria fala, por considerarem as regras daquela gramática muito distantes da sua língua usual, portanto, difíceis de serem aprendidas.

Contudo, o teste de crenças aplicado aos formandos em Letras mostrou que esses futuros professores já possuíam certa preocupação com os impactos do ensino tradicional na formação dos alunos da Educação Básica, o que ratifica a importância das ciências linguísticas para que sejam formados professores mais conscientes no tocante às questões linguísticas.

Levando em consideração a importância de conhecer e refletir a respeito da formação acadêmica dos futuros professores de Língua Portuguesa, a então doutoranda Vera Maria Ramos Pinto, em 2018, realizou sua pesquisa de Tese com o objetivo de fazer a mediação da construção da consciência linguística de alunos do curso de Letras, mais especificamente, de alunos das turmas de Letras/Língua Espanhola e Letras/Língua Inglesa da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), Campus Jacarezinho, que eram turmas com as quais a pesquisadora trabalhava à época, ministrando a disciplina de Linguística III. O estudo foi desenvolvido sob orientação da Professora Doutora Joyce Elaine de Almeida Baronas e defendido no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Londrina (PPGEL/UEL).

Segundo Pinto (2018), a delimitação do tema foi decorrente da reconfiguração do Projeto Político Pedagógico do curso de Letras da Universidade onde ela trabalhava, que incumbiu a disciplina linguística III apenas dos estudos relacionados à Sociolinguística. Antes, pelo fato de haver outros conteúdos a serem ministrados nesse componente curricular, os docentes trabalhavam apenas com a vertente variacionista, limitando-se quase sempre ao aspecto da teorização.

Em observação anterior à pesquisa, a autora percebeu que a formação proporcionada aos graduandos de Letras acerca de como trabalhar a variação linguística em sala de aula ainda apresentava muitas deficiências, sendo essa problemática, portanto, a justificativa para que seu estudo fosse realizado. Sendo assim, ela realizou uma pesquisa-ação, de abordagem qualitativa, aplicando um PIP

O projeto foi elaborado a partir das seguintes etapas: a *fase exploratória*, na qual buscou conhecer de forma mais específica a realidade pesquisada; a *elaboração das asserções*, buscando antecipar as possíveis contribuições do projeto; o *embasamento teórico*, a partir do qual foi escolhida a direção quanto aos métodos e concepções; a *delimitação dos participantes*, ou seja, os sujeitos da pesquisa; a *delimitação do campo de observação*, que foram as aulas da disciplina de Linguística III dos cursos de Letras – Língua Espanhola e Língua Inglesa da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP); a *esquematização acerca das técnicas para a coleta de dados*, que foram a observação direta, as notas de campo em seu respectivo diário, o questionário e a análise documental; a *delimitação do corpus*; e o *plano de ação*.

Pinto (2018), com base nos dados gerados a partir do questionário sobre as crenças e atitudes linguísticas, constatou que a maioria dos entrevistados acreditava que a principal tarefa do professor de Língua Portuguesa era ensinar as regras da gramática normativa. Os sujeitos

reconheciam a existência da variação linguística, mas frisavam, principalmente, as diferenças lexicais em razão das diferentes regiões – a *variação diatópica*⁸.

Verificou-se, ainda, que os graduandos traziam da Educação Básica muitas crenças linguísticas negativas, como, por exemplo, a concepção de língua como algo puramente prescritivo, fator que intensificou a importância da execução do PIP.

Os sujeitos da pesquisa responderam ao questionário em dois momentos, no primeiro e no terceiro anos do curso. Na segunda aplicação, realizada após a execução do projeto, a maioria deles ainda se mostrou a favor do ensino de gramática, mas, dessa vez, com a ressalva de que o mesmo fosse realizado sem deixar à parte a reflexão sobre a variação linguística. Além disso, de acordo com os graduandos, não seria incumbência da escola corrigir a fala dos alunos, entretanto, no caso da escrita, o professor poderia intervir, desde que o fizesse de maneira gentil.

O posicionamento assumido pelos entrevistados foi um ponto positivo, haja vista que demonstrou, na prática, como a Sociolinguística Educacional pode auxiliar na formação dos graduandos em Letras, tanto que quando questionados se essa vertente era importante para sua formação, observou-se um aumento de 20% nas respostas afirmativas (o quantitativo foi de 78% na primeira aplicação e de 98% na segunda).

Logo, o estudo instiga a reflexão acerca de como têm sido organizadas as ementas das disciplinas de Sociolinguística nos cursos de Letras – se há nelas algum direcionamento para o trabalho com as questões práticas de ensino ou se estão voltadas apenas para o viés da teorização. Essa é uma problemática que pode, inclusive, ser abordada em novos trabalhos.

A pesquisa de Mestrado de Michela Ribeiro Espíndola, orientada pela Professora Doutora Edair Maria Görski e defendida, em 2019, no Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Santa Catarina (PROFLETRAS/USFC), objetivou responder ao seguinte questionamento: Como docentes e discentes avaliam as variedades linguísticas coexistentes no contexto escolar?

O *locus* de pesquisa foi uma escola pública municipal de Florianópolis, frequentada, em sua maioria, por alunos de baixa renda. A autora utilizou dois instrumentos de pesquisa: o teste de crenças linguísticas, respondido com *verdadeiro* ou *falso*, que foi aplicado aos docentes e discentes, e o teste de atitudes, composto por oito perguntas, que foi aplicado apenas aos discentes, tomando como base as tirinhas das personagens da turma do Xaxado, do autor Antônio Luiz Ramos Cedraz.

⁸ A definição de *variação diatópica* encontra-se na seção 2.1 do segundo capítulo.

Foram selecionados vinte e nove sujeitos, sendo vinte e três discentes, todos do sexto ano do Ensino Fundamental, e seis docentes – quatro ministravam as disciplinas artes, música, educação física e matemática, e duas eram formadas em pedagogia. Seria interessante se os professores de Língua Portuguesa tivessem participado desta pesquisa, mas, conforme descrito pela pesquisadora, devido a não obrigatoriedade da participação, os mesmos optaram por não participar.

Os resultados mostraram que 66,7% dos professores e 87% dos alunos acreditavam que a variedade linguística apresentada nos livros didáticos e nas gramáticas normativas era o ponto de referência para um “português bem falado”.

Em relação à assertiva que foi direcionada apenas ao grupo de professores, Espíndola (2019) verificou que todos os sujeitos possuíam um certo conhecimento acerca da importância do processo de adequação linguística, ainda que não houvesse entre eles nenhum professor de Língua Portuguesa, possibilitando inferir, *a priori*, que os professores possuíam crenças linguísticas positivas.

Constatou-se, ainda, que uma das consequências do ensino tradicional é o estereótipo criado em torno da imagem do professor de Língua Portuguesa, que geralmente é visto como um falante ideal, conhecedor pleno de todas as regras gramaticais, tanto que metade dos alunos entrevistados afirmaram que o bom professor de Língua Portuguesa é aquele que fala de acordo com a gramática normativa e que, por essa razão, possui a autoridade para corrigir a fala dos alunos, crença essa que também foi observada entre os professores, revelando uma incoerência com a resposta sobre a adequação linguística.

A autora Romilda Ferreira Santos, sob orientação da Professora Doutora Talita de Cássia Marine, objetivou avaliar se as crenças e atitudes linguísticas de alunos do sexto ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Uberlândia mudariam à medida que fosse inserida uma nova proposta metodológica pautada na Sociolinguística. A Dissertação foi defendida no Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Uberlândia (PROFLETRAS/UFU), em 2016.

O estudo partiu de duas hipóteses iniciais: a primeira foi a de que os manuais didáticos estavam muito distantes do que recomendavam os PCN, e a segunda foi a de que o ensino de língua tradicional resultaria em crenças linguísticas negativas.

Como procedimento técnico, a autora realizou uma pesquisa-ação, a qual foi executada em dois momentos. No primeiro, aplicou-se um teste de crenças e atitudes linguísticas e, em seguida, adaptou-se algumas atividades do livro didático que era utilizado nas turmas do sexto ano, tendo como princípio norteador as proposições teóricas da Sociolinguística. No segundo

momento, o teste foi novamente aplicado, com o intuito de verificar se houve, ou não, alguma modificação nas crenças e atitudes linguísticas em decorrência das atividades adaptadas, que foram aplicadas após discussões acerca de temas como a variação linguística.

Os conteúdos adaptados foram: língua e linguagem, fonologia e substantivos. A intenção da pesquisadora ao pensar em metodologias inovadoras para ensinar esses assuntos demonstra a importância deles para a formação dos educandos, chamando atenção, contudo, para o fato de que esse ensino não precisa ser mecânico e enfadonho. Nesse sentido, foram utilizados diversos jogos, como o *jogo da velha*, o *dominó* e o *bingo*, que serviram de apoio para o trabalho com a acentuação gráfica; o *nome-objeto-lugar*, que ajudou os alunos na compreensão do uso da letra maiúscula em nomes próprios e da relação ortográfica entre substantivos primitivos e derivados; o *jogo da memória*, utilizado para o trabalho com os substantivos coletivos, levando em conta as variedades regionais; dentre outros.

Em relação à primeira aplicação do questionário, 55% dos alunos consideravam que as pessoas analfabetas, ou de baixa escolaridade, “falavam errado”. Na segunda aplicação, esse número baixou para 22%. Ao questionar se os educandos gostavam de estudar Língua Portuguesa, a pesquisadora percebeu uma elevação no quantitativo de 15% para 45%.

Vê-se que a proposta de adaptação do material didático é uma metodologia promissora, uma vez que proporciona um ensino mais atrativo. Alguns dos sujeitos, inclusive, afirmaram que apesar de acharem as aulas de Língua Portuguesa difíceis, aquelas atividades ajudariam na compreensão dos conteúdos e da dinamicidade da língua nas modalidades escrita e falada.

Abordando especificamente o campo da oralidade, Mariana Mendes Correa da Costa, sob orientação do Professor Doutor Clézio Roberto Gonçalves, investigou sobre as crenças e atitudes linguísticas de alguns professores em relação ao ensino da oralidade em sala de aula, delimitando como sujeitos da pesquisa nove professores da rede pública e nove da rede privada do município de Mariana – MG, que atuavam nas turmas do Ensino Fundamental I e II e do Ensino Médio. A Dissertação foi defendida no Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos da Linguagem, da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), em 2019.

A seleção dos informantes teve como justificativa a intenção da pesquisadora em verificar se havia alguma diferença entre as crenças linguísticas dos professores da rede pública e da rede privada de ensino, levando em consideração o fato de muitas pessoas acreditarem que na escola particular trabalha-se sob maior rigor, e que por isso os alunos saberiam utilizar com maior destreza as regras da gramática normativa.

Para alcançar o objetivo, Costa (2019) realizou uma pesquisa etnográfica, de abordagem quali-quantitativa, utilizando como instrumento a entrevista semiestruturada. No primeiro

momento, a pesquisadora traçou o perfil dos sujeitos, e no segundo, aplicou um questionário constituído por perguntas do tipo: “em sua opinião, como está a Língua Portuguesa de seus alunos atualmente?”, “em sua opinião, o que leva os alunos a reproduzirem na escrita palavras tipicamente comuns à oralidade?”, “você acha que a fala deve obedecer à norma-padrão?”, “você acha que essa modalidade da língua deve se aproximar da escrita?”, “o que você entende por ‘erro’ em Língua Portuguesa?”, dentre outras.

Os resultados constataram que a maioria dos sujeitos possuía crenças linguísticas negativas em relação à oralidade, haja vista que apesar de conhecerem as diferenças entre língua falada e língua escrita, quando havia problemas de concordância na primeira, eles consideravam como um erro, afirmando que o “bom funcionamento” da língua estava sendo abandonado em decorrência da influência das redes sociais. Isso mostra a importância de haver o esclarecimento sobre as diferenças não apenas entre as duas modalidades, mas também sobre como cada uma delas varia em si mesma.

Ademais, verificou-se que a principal diferença entre as escolas das redes pública e privada era com relação à metodologia adotada para o trabalho com os conteúdos programáticos. Enquanto as escolas privadas dividiam a disciplina Língua Portuguesa em três áreas – Literatura, Gramática e Produção de texto –, as escolas públicas optavam por não separar esses componentes.

Sobre essa questão, pensa-se que o trabalho conjunto é uma alternativa oportuna para que os educandos percebam que a divisão dessas áreas é apenas para fins didáticos e que, na verdade, elas se complementam – ainda que os sujeitos da pesquisa tenham considerado necessário separá-las para que as aulas fossem mais produtivas.

De modo geral, nota-se, a partir dessas pesquisas, que o ensino tradicional da gramática normativa, o qual focaliza a memorização das nomenclaturas gramaticais sem levar em consideração os contextos de uso, constitui um dos principais fatores que ocasionam o surgimento de crenças e atitudes linguísticas negativas, o que corrobora a necessidade de que as ciências linguísticas, como a Sociolinguística, a Análise do Discurso, a Análise da Conversação, a Linguística Aplicada etc., permeiem e orientem o ensino de língua, a fim de torná-lo mais abrangente, acolhedor e reflexivo.

2 A SOCIOLINGUÍSTICA APLICADA AO ENSINO DE LÍNGUA

Este capítulo versa sobre a relação entre Sociolinguística e Educação, com vistas a descortinar as contribuições que os postulados sociolinguísticos têm a oferecer ao ensino de língua. Desse modo, discute-se temas como a importância da variação linguística no âmbito escolar, ensino de gramática, competência sociocomunicativa, formação do professor de Língua Portuguesa, dentre outros. Os temas são debatidos ao longo de três seções.

Na primeira, apresenta-se um breve percurso da consolidação da Sociolinguística, abordando-se algumas das proposições teóricas que se posicionam contrárias ao pensamento saussuriano de que a língua é uma entidade homogênea, considerada em si mesma e por si mesma.

A segunda seção ocupa-se da definição conceitual da Sociolinguística Educacional. Logo, levando em consideração que a escola é um espaço onde transitam muitas variedades linguísticas e que, ainda assim, defende-se comumente que a norma-padrão é a única modalidade correta em detrimento de todas as outras, busca-se, dentre outras questões, esclarecer o caso do erro na língua, tendo como base as reflexões acerca da variação linguística e da competência sociocomunicativa. Ademais, reconhecendo que o estatuto do erro linguístico tem a ver com a questão gramatical, apresenta-se uma subseção, a qual explana as múltiplas definições que cingem a gramática e as implicações desta no ensino de Língua Portuguesa.

Na terceira seção, por fim, focaliza-se o processo histórico-formativo do curso de Letras no Brasil, a fim de discutir, principalmente, como a inserção das ciências linguísticas na grade curricular, e em especial a Sociolinguística, tem refletido na formação do professor e em sua práxis em sala de aula. Portanto, além de uma abordagem geral, faz-se também, através de uma subseção, uma delimitação ao curso de Letras – Língua Portuguesa da Universidade do Estado do Pará, visando conhecer e refletir sobre a sua matriz curricular.

2.1 A CONSOLIDAÇÃO DE UMA LINGUÍSTICA SOCIAL

Analisar os fatos de linguagem sem desassociá-los dos fatos sociais é uma das principais características do campo de investigação a que se convencionou denominar de Sociolinguística. Essa ciência, de acordo com Coelho et al. (2015), pode ser classificada como uma subárea da Linguística que dispõe de um arcabouço teórico-metodológico que contrapõe a ideia de língua homogênea, definindo-a como um sistema heterogêneo que varia e muda em decorrência de fatores sociais.

A publicação da obra de Uriel Weinreich, William Labov e Marvin Herzog, intitulada *Empirical foundations for a theory of language change*⁹, em 1968, foi um marco para a consolidação da Sociolinguística. Contudo, a preocupação em estudar a relação entre língua e sociedade é anterior à década de 1960, ela remonta, mais precisamente, à fase de transição entre o século XIX e o XX, em que se destacam os postulados teóricos do linguista Antoine Meillet (COELHO et al., 2015).

O modo como este estudioso teorizava a língua, como bem ressalta Calvet (2002), convergia com a visão sociológica de Émile Durkheim, uma vez que a concebia como um fato social, contrastando com a ideia de homogeneidade linguística tão defendida à sua época. Calvet (2002) esclarece que as proposições de Meillet se distanciaram ainda mais de Ferdinand de Saussure após a publicação do Curso de Linguística Geral, em 1916, haja vista que o modelo saussuriano, dentre outros fatores, dicotomizava a Linguística interna e a externa, enquanto que nos estudos de Meillet elas se entrecruzavam, refutando a concepção de língua considerada em si mesma e por si mesma.

Entretanto, ainda que os fatores externos não fossem levados em consideração na ciência linguística proposta por Saussure, acredita-se que este teórico reconhecia que as línguas poderiam mudar, mas apenas no plano diacrônico – uma das razões pelas quais ele não define a fala como objeto de estudo, e sim a língua. Nessa perspectiva, Saussure sugeriu a criação de uma Linguística própria para a fala, que se diferenciaria daquela por ele estabelecida. Nas palavras do autor:

Cumprir escolher entre dois caminhos impossíveis de trilhar ao mesmo tempo; devem ser seguidos separadamente. Pode-se, a rigor, conservar o nome de Linguística para cada uma dessas duas disciplinas e falar de uma Linguística da fala. Será, porém, necessário não confundi-la com a Linguística propriamente dita, aquela cujo único objeto é a língua. (SAUSSURE, 2012, p. 52)

Em contrapartida, Calvet (2002) defende que a Sociolinguística, entendida aqui como a Linguística da fala a que Saussure se refere, constitui a própria Linguística, e não uma ciência à parte dela. Explica-se. Observada a conceituação de Meillet sobre a língua enquanto fato social, tornar-se-ia indefensável a manutenção de uma Linguística que se ocupasse apenas dos elementos internos das línguas, uma vez que elas “não existem sem as pessoas que as falam” (CALVET, 2002, p. 12), isto é, fora do seu contexto social.

⁹ Tradução livre: *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*. A obra foi traduzida, em 2006, pelo pesquisador Marcos Bagno e publicada pela Parábola Editorial.

À vista disso, os postulados sociolinguísticos preconizam que os elementos internos e os externos estão intimamente relacionados, e que os primeiros, diferente do que teorizavam os estruturalistas, não são invariáveis, podendo ser condicionados pelos segundos. Logo, a julgar pelas suas contribuições e redirecionamentos no que tange ao objeto de estudo da Linguística, a Sociolinguística pode ser compreendida como uma ampliação da ciência iniciada com Ferdinand de Saussure. Calvet (2002, p. 147) ratifica:

A sociolinguística só pode ser definida como *a* linguística. Vemos todos os inconvenientes semânticos desta proposição. Realmente ela nos força a definir duas linguísticas, a linguística 1, exemplificada pelo estruturalismo e pelo gerativismo, e a linguística 2, que decorre da definição acima. Mas nesse caso a linguística 1 deixaria de ter a mínima razão de ser, exceto se considerada parte da sociolinguística que descreveria o funcionamento interno das línguas. Não se pode ter certeza de que tal abstração (funcionamento interno da língua e das línguas, sem levar em conta sua realidade social) seria sequer aceitável. (CALVET, 2002, p. 147)

Sendo assim, o autor sugere que a nomenclatura *Sociolinguística* seja escrita com o prefixo *socio* entre parênteses, com a expectativa de que as pesquisas nessa área avancem de tal modo que, futuramente, não seja mais necessário utilizá-lo para demarcar o campo de estudo que investiga a língua levando em consideração o contexto social de seus falantes. Seria, desse modo, a própria Linguística a responsável por investigar a língua em todas as suas nuances. Porém, é importante ressaltar que “ainda falta elaborar descrições que ilustrem essa proposta, ou seja, que demonstrem que a linguística **saussureana** tem tudo a ganhar em sua convergência com a **sociolinguística**” (CALVET, 2002, p. 148, **grifos do autor**).

Note-se que o pensamento teórico de Antoine Meillet foi basilar para que se fortalecessem as ideias linguísticas dos pesquisadores Uriel Weinreich, William Labov e Marvin Herzog, os quais também defendem que os elementos externos à língua a condicionam, havendo a necessidade de um suporte teórico-metodológico específico para o estudo dessa relação e dos fenômenos provenientes dela, como a variação e a mudança linguística.

Segundo Weinreich, Labov e Herzog (2006 [1968], p. 125), “a mudança linguística começa quando a generalização de uma alternância particular num dado subgrupo da comunidade de fala toma uma direção e assume o caráter de uma diferenciação ordenada”. Ela é um processo que acontece ao longo do tempo e de maneira organizada, quando uma das variantes linguísticas de uma determinada variável se sobressai em relação à outra. A mudança, nesse sentido, é precedida pela variação.

Ressalta-se, entretanto, que nem toda variação desencadeia, obrigatoriamente, uma mudança na língua, as variantes, em muitos casos, existem concomitantemente, como acontece

na variável de P2, por exemplo, em que o uso dos pronomes *tu* e *você* é condicionado pelas situações de formalidade, grau de proximidade entre os falantes e/ou por questões geográficas (COELHO et al., 2015), sem necessariamente haver a perda de uma outra dessas variantes. Esse processo é denominado de *variação estável*, como explica Bagno (2017).

Vale a pena frisar que as discussões concernentes aos temas de *variação e mudança linguística* intensificaram-se com o advento da Sociolinguística Variacionista, vertente criada por Labov após a morte de Weinreich. A partir dela, são consolidados os principais métodos utilizados na pesquisa sociolinguística, que se baseiam, principalmente, no viés quantitativo. A metodologia desenvolvida por Labov é a base para a consolidação de outras ramificações da Sociolinguística, como, por exemplo, a Educacional¹⁰.

Reconhecendo que a variação linguística é um fenômeno amplo, que pode ocorrer nos níveis fonético, morfológico, sintático e lexical, faz-se necessário categorizá-la. Como esclarecem Ilari e Basso (2017), ela pode ser classificada como *variação diacrônica*, *variação diatópica*, *variação diastrática* e *variação diamésica*.

A variação *diacrônica* é aquela que acontece em razão da história externa e interna das línguas. A primeira se refere à forma como estas evoluem ao longo do tempo, “em suas funções sociais e em suas relações com determinada comunidade linguística” (ILARI; BASSO, 2017, p. 152), e a segunda se refere “às mudanças que vão ocorrendo em sua gramática – fonologia, morfologia, sintaxe – e em seu léxico” (ILARI; BASSO, 2017, p. 152). A *variação diacrônica* pode ser compreendida como a própria mudança linguística.

Bagno (2003) clarifica que as línguas mudam porque, primeiramente, mudam os seus falantes, são eles que moldam a língua. Ao tratar dessa temática, o pesquisador discute os conceitos de *forças centrífugas* e *centrípetas*. As primeiras são aquelas que “levam os elementos da língua a se afastar (a ‘fugir’) de suas formas-funções atuais e caminhar para formas-funções novas” (BAGNO, 2003, p. 122), em outras palavras, são as razões pelas quais a língua muda; e as segundas se caracterizam por tentar “arrastar” a língua de volta para o centro, com vistas a impedir a mudança. De acordo com o autor, são exemplos de forças centrípetas: a escola, as academias de línguas, a tradição literária etc.

O segundo tipo de variação, *diatópica*, caracteriza-se pelas diferenças linguísticas em decorrências de fatores geográficos. No Brasil, os estudos sobre variação diatópica têm sido realizados, majoritariamente, com foco nos níveis lexical e fonético, o que não significa dizer que ela não ocorre nos níveis morfológico e sintático. Ilari e Basso (2017) explicam que esse

¹⁰ A próxima seção apresentará uma discussão mais ampla acerca dessa vertente.

tipo de variação não ocorre apenas entre as variedades do português brasileiro, mas também entre este e o português europeu, podendo-se destacar, dentre outras, as seguintes diferenças:

No domínio dos sons, o PE se caracteriza pelo enfraquecimento das sílabas pretônicas, pela pronúncia do /R/ como vibrante múltipla, pelo fato de que o /l/, em posição final de sílaba, tem pronúncia velarizada, e não é substituído pela semivogal /w/; ao contrário do PB, que os perdeu quase por completo, a sintaxe do PE usa regularmente os pronomes clíticos, com diferenças importantes quanto à sua colocação (como mostra o fato sempre lembrado de que em PB, mas não em PE, é possível ter o clítico em primeira posição absoluta de frase: *Me dá um cigarro*); [...] O PE constrói as perífrases progressivas usando, ao lado do verbo estar, a preposição *a* + o infinitivo; o PB usa *estar* + gerúndio: PE *não estou a perceber* / PB *não estou entendendo*; [...] as diferenças de vocabulário são numerosas; dizem respeito em princípio a todas as classes morfossintáticas: verbos [...], adjetivos [...] e sobretudo substantivos. (ILARI; BASSO, 2017, p. 157-158)

No tocante à variação *diastrática*, Ilari e Basso (2017, p. 175) a definem como a “diferença entre o português falado pela parte mais escolarizada da população (que, não por acaso, é também a parte mais rica ou menos pobre) e pela parte menos escolarizada”. Segundo estes autores, a variedade utilizada pelos falantes deste segundo grupo também é conhecida como *português subpadrão* ou *português substandard*.

Devido às diferenças apresentadas em relação à variedade que se cristalizou como a “língua correta”, a gramática normativa, criou-se, a respeito do *português substandard*, a crença de que os sujeitos que o utilizam “falam errado” e que são desconhecedores da gramática de sua língua. Contudo, esclarece-se que não existe língua sem gramática, por isso, ainda que a variedade linguística desses falantes seja diferente da variedade que se convencionou denominar de padrão, todos os usos estão submetidos a uma regra/gramática, dita variável, condicionada por fatores sociais e linguísticos, que podem ser tanto um fenômeno de variação estável ou de mudança em andamento, cumprindo perfeitamente os objetivos comunicacionais.

A título de exemplo:

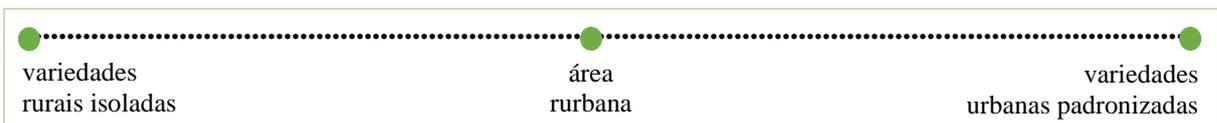
Note-se que a variante subpadrão que distingue *nóis cantamo* de *nóis cantemo* consegue distinguir morfologicamente dois tempos do verbo (o presente e o pretérito perfeito), uma diferença importante que o português brasileiro culto não consegue marcar e que o português europeu marca por uma distinção de nasalidade. (ILARI; BASSO, 2017, p. 176)

O estigma em torno do *português substandard* não está relacionado apenas ao viés linguístico em si mesmo, mas à condição socioeconômica dos sujeitos que o utilizam, o que ratifica a afirmação de Bagno (2003) de que o preconceito linguístico é, na verdade, um entranhado preconceito social. Comprova-se tal afirmação ao observar que os falantes dessa

variedade linguística geralmente residem longe dos centros urbanos, possuem baixo poder aquisitivo e pouca (ou nenhuma) escolaridade – conforme mencionado anteriormente.

O contínuo de urbanização proposto por Bortoni-Ricardo (2004) exemplifica bem essa questão. Nele são representados dois polos opostos, identificando-se, de um lado, as variedades rurais isoladas, e de outro, as variedades urbanas padronizadas. Entre essas duas extremidades encontra-se outro ponto do contínuo, denominado de *zona rurbana*, onde se apresentam “os migrantes de origem rural que preservam muito de seus antecedentes culturais, principalmente no seu repertório linguístico, e as comunidades interioranas residentes em distritos ou núcleos semirurais” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 52). Representa-se essa ideia da seguinte forma:

Quadro 3 – Contínuo de urbanização



Fonte: Bortoni-Ricardo (2004, p. 52).

As variedades pertencentes ao polo direito possuem maior influência das instituições em que a norma-padrão se sobressai em relação às demais, como, por exemplo, a escola. Em contrapartida, aquelas pertencentes ao polo rural, devido à sua localização geográfica e às dificuldades de acesso – afirma a autora –, tendem a se caracterizar como o *português substandard* a que Ilari e Basso (2017) se referem. Destaca-se, entretanto, que em decorrência do processo migratório mencionado anteriormente, muitas dessas variedades passam a conviver no mesmo espaço.

Logo, algumas das variantes pertencentes à variedade rural são normalmente internalizadas pelos falantes da zona urbana, como acontece com a redução da terminação *-ndo* do gerúndio em *-no* e a eliminação do plural redundante, marcado em geral só nos determinantes (BAGNO, 2012). A esse processo, Bortoni-Ricardo (2004) denomina de *traço gradual*. Além dos exemplos supracitados, também podem ser considerados traços graduais, de acordo com a autora, a monotongação e a perda do morfema *-r* da forma infinitiva dos verbos.

Outras variantes, no entanto, que apresentam fenômenos como a despalatalização de [ʎ] (ex.: *muié/mulher*) e o rotacismo (ex.: *prantei/plantei* e *framengo/flamengo*), a título de exemplo, não são recebidas da mesma maneira, isso porque recai sobre elas o estigma da “língua errada”, “inculta”, “deficitária”. Contrapondo-se aos *traços graduais*, esse processo é denominado de *traços descontínuos*, haja vista que “seu uso é ‘descontinuado’ nas áreas urbanas” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 53).

Por seu turno, a *variação diamésica* reporta-se às dissemelhanças existentes entre as modalidades de língua falada e de língua escrita. Ilari e Basso (2017) chamam atenção para o fato de as pessoas terem se habituado a valorizar mais esta última, de modo que se naturalizou a crença de que a fala deve ser o reflexo da escrita. Todavia, cada uma dessas modalidades possui suas próprias características, que não são superiores ou inferiores umas às outras, mas que simbolizam, cada uma à sua maneira, as diferentes possibilidades que os falantes têm em se tratando da sua língua.

Os mesmos autores acrescentam que um dos pontos em que essas modalidades se diferem é com relação à maneira como as ideias são organizadas. No texto escrito deve-se pensar a sua estrutura com cautela, modificando-a, caso necessário, a fim de entregar ao leitor um material fluido, isento de lacunas que dificultem a sua interpretação, isso porque o texto “não supõe por parte do seu destinatário um conhecimento muito exato da situação em que foi produzido” (ILARI; BASSO, 2017, p. 181). Em contrapartida, os textos falados caracterizam-se, principalmente, pela possibilidade de serem organizados e reorganizados instantaneamente pelos interlocutores, portanto,

Uma mesma informação que foi apresentada inicialmente de forma incompleta ou inexata vai sendo reapresentada em seguida de maneira mais pertinente, num processo de correções, acréscimos e reformulações que não tem a ver com as sentenças bem acabadas e totalmente explícitas que os gramáticos costumam usar em seus exemplos. Em oposição ao desenvolvimento “retilíneo” do texto escrito, já se disse que o desenvolvimento mais típico dos textos falados traça uma espécie de espiral que atropela a si própria. (ILARI; BASSO, 2017, p. 181)

Os autores esclarecem que essa descrição se refere à língua verdadeiramente falada e fazem um adendo com relação à modalidade lida, a qual, segundo eles, necessita de outra caracterização, haja vista que se apoia no texto escrito – como acontece nos telejornais, por exemplo. Para melhor compreender esse processo de variação, retoma-se a ideia do contínuo proposto por Bortoni-Ricardo (2004), dessa vez trazendo os polos *eventos de oralidade* e *eventos de letramento*, representados da seguinte maneira:

Quadro 4 – Contínuo de oralidade-letramento



Fonte: Bortoni-Ricardo (2004, p. 62).

A discussão trazida por Bortoni-Ricardo (2004) sustenta a proposição de que não há barreiras específicas que separam os dois polos, eles se inter cruzam. Muitos eventos de oralidade possuem marcas dos eventos de letramento (e vice-versa), processo ao qual a autora atribui a denominação de *minieventos*. Justifica-se, assim, a variação que ocorre dentro da própria língua falada ou da própria língua escrita, como é o caso dos telejornais (exemplo mencionado anteriormente), em que embora predomine a oralidade, ela se realiza tendo como base *minieventos* de letramento, isto é, o texto escrito.

Marcuschi (2010) contribui com essa discussão fazendo uma diferenciação entre oralidade, letramento, fala e escrita. De acordo com o autor, os dois primeiros são considerados como *práticas sociais* e as duas últimas como *modalidades de uso da língua*, podendo ser conceituados, ainda, da seguinte maneira:

A **oralidade** seria uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal à mais formal nos mais variados contextos de uso. [...] O **letramento**, por sua vez, envolve as mais diversas práticas da escrita (nas suas variadas formas) na sociedade e pode ir desde uma apropriação mínima da escrita [...] até uma apropriação profunda, como no caso do indivíduo que desenvolve tratados de Filosofia e Matemática ou escreve romances. [...] A **fala** [...] caracteriza-se pelo uso da língua na sua forma de sons sistematicamente articulados e significativos, bem como os aspectos prosódicos, envolvendo, ainda, uma série de recursos expressivos de outra ordem, tal como a gestualidade, os movimentos do corpo e a mímica. [...] a **escrita** seria um modo de produção textual-discursiva para fins comunicativos com certas especificidades materiais e se caracterizaria por sua constituição gráfica. [...] Pode manifestar-se, do ponto de vista de sua tecnologia, por unidades alfabéticas (escrita alfabética), ideogramas (escrita ideográfica) ou unidades iconográficas, sendo que no geral não temos uma dessas escritas puras. (MARCUSCHI, 2010, 25-26)

Depreende-se que o letramento e a oralidade – ou *eventos de letramento e de oralidade*, retomando as ideias de Bortoni-Ricardo (2004) – agregam, respectivamente, a escrita e a fala, contudo, não se limitam a elas. De acordo com Marcuschi (2010, p. 25), o sujeito letrado não é apenas o alfabetizado que domina formalmente a escrita, mas também aquele que “identifica o valor do dinheiro, identifica o ônibus que deve tomar, consegue fazer cálculos complexos, sabe distinguir as mercadorias pela marca etc.”. Da mesma forma que a fala, “**situada** no plano da oralidade” (MARCUSCHI, 2010, p. 25, **grifo do autor**), transita entre os graus maiores e menores de formalidade, moldando-se aos contextos em que é produzida. Portanto, as ideias de Marcuschi (2010) estão, de certo modo, alinhadas às de Bortoni-Ricardo (2004).

Nessa perspectiva, destaca-se outro tipo de variação, a *diafásica*, que não é mencionada por Ilari e Basso (2017) com essa nomenclatura, mas que versa sobre as adequações linguísticas que os falantes realizam em decorrências das situações de fala, como acontece, por exemplo,

nas entrevistas de emprego, na redação do vestibular e nas palestras em ambiente acadêmico, onde é necessário um grau maior de monitoramento, e na troca de mensagens pelo WhatsApp, nas conversas entre amigos em ambientes descontraídos e nos bilhetes, onde não há, geralmente, a necessidade de uma linguagem mais monitorada.

De acordo com Beline (2018, p. 123),

Se estabelecemos a hipótese de que o falante nativo de PB “apaga” partes de palavras quando está numa situação de bastante informalidade (como numa conversa de bar, falando sobre futebol), diferentemente do que muito provavelmente faria em uma situação de maior formalidade (como numa apresentação de um projeto, diante de uma plateia), temos um caso de variação diafásica.

Além do contexto, Bortoni-Ricardo (2004) elucida que os interlocutores e os tópicos, ou seja, os assuntos da conversa, também são um fator para que ocorra a *variação diafásica*. A pesquisadora frisa que entre os mesmos interlocutores, em uma mesma conversa, os estilos podem passar dos mais monitorados para os menos monitorados, e vice-versa, utilizando *metamensagens* verbais e/ou não verbais para dar indícios dessa troca, os quais são denominados de *molduras*.

Quando vamos mudar de estilo, passamos *metamensagens* ou pistas, que podem ser verbais ou não verbais e que transmitem informações do tipo: “isso é uma brincadeira”, “estou falando sério”, “estou ralhando com você”. [...] As molduras servem para orientar os integrantes sobre a natureza da interação: se é uma “brincadeira”, uma “declaração de amor”, uma “queixa”, uma “admoestação”, um “xingamento”, uma “explicação”, uma “crítica”, um “pedido de ajuda” etc. (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 63)

Para esse caso, a autora também estabelece uma representação, denominando-a de *contínuo de monitoração estilística*.

Quadro 5 – Contínuo de monitoração estilística



Fonte: Bortoni-Ricardo (2004, p. 62).

Com base na discussão tecida ao longo desta seção, verifica-se que a Sociolinguística possui um amplo campo de abordagem, considerando que, diferente da Linguística saussuriana, ela não se delimita apenas aos aspectos internos da língua, mas também aos extralinguísticos,

pesquisando temas como: o contato entre as línguas, questões relativas ao surgimento e extinção linguística, multilinguismo, variação e mudança (MOLLICA, 2020). Ademais:

Cabe à Sociolinguística investigar o grau de estabilidade ou de mutabilidade da variação, diagnosticar as variáveis que têm efeito positivo ou negativo sobre a emergência dos usos linguísticos alternativos e prever seu comportamento regular e sistemático. Assim, compreende-se que a variação e a mudança são contextualizadas, constituindo o conjunto de parâmetros um complexo estruturado de origens e níveis diversos. Vale dizer, os condicionamentos que concorrem para o emprego de formas variantes são em grande número, agem simultaneamente e emergem de dentro ou de fora dos sistemas linguísticos. (MOLLICA, 2020, p. 11)

Sob essa óptica, ressalta-se que as questões relativas ao ensino de língua também perfazem uma campo de interesse da Sociolinguística, a julgar que é principalmente nas escolas onde se solidifica a concepção de que a norma-padrão é o “português correto”, o que pode desencadear o preconceito linguístico, uma vez que as demais variedades passam a ser concebidas pelos alunos de maneira estereotipada, incluindo-se nesse rol a variedade utilizada por eles mesmos, culminando na sentença que todo professor certamente já ouviu de seus educandos: “Eu não sei falar português!”.

2.2 INTERFACES ENTRE SOCIOLINGUÍSTICA E EDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES PARA UM ENSINO DE LÍNGUA SENSÍVEL ÀS DIFERENÇAS

A partir de William Labov, com a consolidação da vertente variacionista, diversos estudos científicos têm sido realizados no âmbito da Sociolinguística, desencadeando o aparecimento de novas ramificações dessa ciência. Hodiernamente, conforme aclara Bagno (2017), além da Variacionista, apresentam-se também a Aplicada, a Cognitiva, a Forense, a Histórica, a Interacional, a Paramétrica e a Educacional.

Focalizando a última vertente, pode-se conceituá-la como “o esforço de aplicação dos resultados das pesquisas sociolinguísticas na solução de problemas educacionais e em propostas de trabalho pedagógico mais efetivas” (BORTONI-RICARDO, 2017, p. 158). Nessa mesma perspectiva, Cyranka (2016, p. 167) destaca que

A Sociolinguística aplicada à educação se concentra no estudo das questões ligadas à variação e à mudança linguística, que repercutem no processo escolar de ampliação da competência comunicativa dos alunos. A escola e o ensino de línguas são, portanto, o alvo dessa vertente. [...] Para melhor esclarecer isso, é preciso dizer que o professor, e não apenas o da disciplina Língua Portuguesa, deve ter em mente o caráter heterogêneo de toda língua, isto é, as diferenças existentes, inelutavelmente, nos usos linguísticos.

Martins, Vieira e Tavares (2016, p. 10), também se empenhando na tarefa de conceituar a Sociolinguística Educacional, apontam três principais contribuições dela ao ensino de Língua Portuguesa, quais sejam:

(i) definição apurada de conceitos básicos para o tratamento adequado dos fenômenos variáveis; (ii) reconhecimento da pluralidade de normas brasileiras, complexo tecido de variedades em convivência; e (iii) estabelecimento de diversas semelhanças entre o que se convencionou chamar “norma culta” e “norma popular”, não obstante os estereótipos linguísticos (cd. Labov, 1972a) facilmente identificados pela maioria dos falantes.

Em decorrência de essa vertente ser consideravelmente recente, muitos pesquisadores têm se manifestado contrários aos seus postulados teóricos, por acreditarem se tratar de um campo de pesquisa que defende a extinção do ensino da norma-padrão em sala de aula. Contudo, conforme postulado por Cyranka (2016), um de seus principais objetivos é fomentar as discussões atinentes à variação e à mudança linguística no âmbito escolar, com vistas a clarificar questões que têm dificultado o aprimoramento da competência comunicativa dos educandos, e não eliminar o trabalho com a norma de prestígio na escola.

O conceito de *competência comunicativa* aqui mencionado se refere àquele preconizado pelo linguista Dell Hymes (1972) e possui demasiada importância para a Sociolinguística Educacional. Bortoni-Ricardo (2005, p. 62), ao mencioná-lo, esclarece que,

Segundo Hymes, uma teoria da competência comunicativa que se proponha a explicar a produção e interpretação do comportamento cultural tem de dar conta do que é formalmente possível, do que é viável, considerando-se os meios de implementação disponíveis, do que é apropriado em relação ao contexto, e do que é de fato realizado.

Nesse sentido, de maneira muito ampla, a competência comunicativa consiste na habilidade que os falantes têm/adquirem de utilizar a língua com destreza, independentemente do contexto, sabendo adequá-la às situações conversacionais. Esse conceito teórico é importante para a vertente educacional porque, dentre outros fatores, ajuda a compreender que um falante competente não é apenas aquele que sabe categorizar a língua, mas também (e principalmente) aquele que a utiliza a seu favor na sociedade.

Battisti, Othero e Flores (2021, p. 211) ratificam:

Competência comunicativa pode ser definida como a habilidade de escolher, entre os enunciados possíveis em uma língua, aquele apropriado a uma dada situação social. Corresponde a um conjunto de conhecimentos sobre o uso da língua que inclui a

competência linguística ou conhecimento de gramática de língua natural, mas não se reduz a ele.

Assim, entende-se que, para desenvolver a competência comunicativa, os alunos precisam, decerto, aprender a variedade ensinada pela escola. Logo, a Sociolinguística Educacional não põe em xeque *o quê* ensinar nas aulas de Língua Portuguesa, a julgar que isso é (ou deveria ser) uma questão muito bem esclarecida, mas sim *o como* e *o para quê* ensinar a norma-padrão. Silva (2012, p. 238) corrobora:

A escola – até por um dever constitucional – deve oferecer igual oportunidade a todos os brasileiros, qualquer que seja a sua origem: étnica, de classe ou outra qualquer. Por isso o objetivo do ensino da língua materna em todas as escolas, hoje, deve ser, *data vênia, tornar o aluno, gradativamente, usuário competente das múltiplas variedades da língua portuguesa, conforme as suas tendências e necessidades*. Não se pode exigir de um físico que conheça a variedade do português do século XVI. Do mesmo modo não se pode exigir de um cozinheiro que domine a língua de Machado de Assis ou que seja capaz de ler Guimarães Rosa. Mas *a escola tem o dever de promover oportunidades* para que ele possa escolher ser um leitor desses textos ou não, independentemente da sua profissão.

Percebe-se que ao delimitar uma finalidade para o ensino de língua, a autora faz menção à questão da democratização do ensino, possibilitando a interpretação de que os estudos sociolinguísticos aplicados à Educação podem cooperar para tornar a escola um espaço de fato democrático, de onde nenhum aluno precise evadir por não se sentir respeitado em relação à sua variedade linguística, ou ainda, por apresentar dificuldades de aprender a norma-padrão, como é clarificado por Soares (2020).

Segundo esta autora, a reivindicação das camadas populares pelo direito à educação escolar tem início a partir dos anos 1950, quando o ensino deixa de ser um privilégio dos filhos da burguesia. Contudo, ainda que essas camadas populares tenham maior acesso à escola atualmente, esta instituição, de certo modo, ainda não se desprende totalmente das heranças pedagógicas que se voltavam exclusivamente para as camadas privilegiadas da sociedade, prova disso é ainda se manter glorificada a concepção de que só falam bem a Língua Portuguesa aqueles falantes cuja variedade se aproxima¹¹ do português europeu.

Soares (2020) afirma que o fracasso escolar é percebido com maior frequência entre os alunos oriundos dos grupos que gozam de menos prestígio social. Delimitando-se ao ensino de língua, a pesquisadora atribui à *teoria da deficiência cultural* o surgimento da concepção

¹¹ Utiliza-se o verbo *aproximar* porque, dada a diversidade a partir da qual se constitui o território brasileiro, dificilmente algum falante utilize a Língua Portuguesa tal como ela é utilizada em Portugal.

equivocada de que esses alunos apresentam uma deficiência linguística em razão da sua condição socioeconômica.

A teoria da deficiência cultural afirma que as crianças das camadas populares chegam à escola com uma linguagem deficiente, que as impede de obter sucesso nas atividades de aprendizagem: seu vocabulário é pobre; usam frases incompletas, curtas, monossilábicas; sua sintaxe é confusa e inadequada à expressão do pensamento lógico; cometem “erros” de concordância, de regência, de pronúncia; comunicam-se muito mais através de recursos não verbais do que através de recursos verbais. Em síntese: são crianças “deficitárias” linguisticamente. (SOARES, 2020, p. 33)

Embora os sujeitos das camadas populares tenham conquistado o direito à educação ao longo do tempo, essa é, quase sempre, a realidade com a qual eles se deparam ao chegar à escola, por essa razão é que a autora é enfática ao dizer que a escola que seria *para* o povo é, na verdade, *contra* o povo.

A Sociolinguística, enquanto ciência que concebe seu objeto de estudo como um fato social, refuta a concepção de superioridade na língua, afirmando que existem diversas maneiras de dizer a mesma coisa (variação linguística), e que a escola, ainda que possua o dever de apresentar a norma-padrão aos alunos, não deve fazê-lo atribuindo menor valor às variedades que esses educandos já utilizam em seu cotidiano – as quais também são regidas por determinadas regras/normas. Em conformidade com Silva (2009, p. 193, **grifo do autor**),

É preciso valorizar a fala do aluno e de sua comunidade e deixar claro que a língua escrita não corresponde exatamente a nenhum dos dialetos existentes. Precisamos tomar muito cuidado quando houver avaliação/**atitude** negativa da variante utilizada por um ou mais alunos. Nosso papel é sempre o de esclarecer esse ponto da igualdade dos dialetos. É impensável, inadmissível que um professor de língua rotule um estudante a partir do dialeto do educando, independentemente de serem esses rótulos positivos ou negativos.

Justifica-se, assim, o argumento de que o ensino de língua não pode ser indiferente em se tratando da variação linguística. A despeito de essa temática já ser sublinhada em sala de aula, isso acontece, quase sempre, de maneira muito pontual, restrita, sem aprofundamento, apenas como um conteúdo programático destinado a um momento específico da formação dos educandos. Nos livros didáticos, por exemplo, conforme ressalta Faraco (2008, p 177, **grifo do autor**), “quando se fala em variedades da língua, predominam referências à variação geográfica/**diatópica** (sem dúvida, a mais fácil de ser abordada por envolver menos preconceito do que a variação social/**diastrática**)”.

A reflexão sobre a variação linguística deve acontecer ao longo de toda a trajetória escolar (até mesmo – e principalmente – quando forem trabalhados os tópicos da gramática

normativa), através de uma abordagem que perpassasse os limites da *variação diatópica*, a fim de discutir acerca de outros temas, tal como é sugerido pela BNCC.

No ensino de língua, cabem também reflexões sobre os fenômenos da mudança linguística e da variação linguística, inerentes a qualquer sistema linguístico, e que podem ser observados em quaisquer níveis de análise. Em especial, as variedades linguísticas devem ser objeto de reflexão e o valor social atribuído às variedades de prestígio e às variedades estigmatizadas, que está relacionado a preconceitos sociais, deve ser tematizado. (BRASIL, 2017, p. 77, **grifo do autor**)

Bagno (2002) estabelece um modelo teórico que explica a dinâmica desse ensino de Língua Portuguesa, denominado como *ABC do ensino de língua*. A Sociolinguística, ao lado de outros campos de teorização sobre a linguagem, constitui o campo (A), isto é, a base. No campo (B), apresentam-se “quatro motores principais que, nesta proposta, devem impulsionar o *ensino-aprendizagem* da língua na escola” (BAGNO, 2002, p. 81). Esses motores são: o estudo da variação linguística, a prática da reflexão linguística, o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita e o estudo dos gêneros textuais. O campo (C), por sua vez, “se projeta para o alto e para longe, para fora da escola e para dentro da vida do indivíduo e da vida da sociedade de que ele participa” (BAGNO, 2002, p. 82). O autor enfatiza que esse modelo teórico pode, ainda, ser representado pela *metáfora da árvore*, em que (A) equivale às raízes, (B) ao tronco e (C) à copa.

No terceiro campo, tem-se a presença da educação linguística, não como um produto, conforme é esclarecido pelo autor, mas como um processo que acompanhará os educandos ao longo da sua vida. Entenda-se educação linguística como

O conjunto de fatores socioculturais que, durante toda a existência de um indivíduo, lhe possibilitam adquirir, desenvolver e ampliar o conhecimento de/sobre sua língua materna, de/sobre outras línguas, sobre a linguagem de um modo mais geral e sobre todos os demais sistemas semióticos. Desses saberes, evidentemente, também fazem parte as crenças, superstições, representações, mitos e preconceitos que circulam na sociedade em torno da língua/linguagem e que compõem o que se poderia chamar de imaginário lingüístico ou, sob outra ótica, de ideologia lingüística. (BAGNO; RANGEL, 2005, p. 63)

Isto leva a crer sobre a importância de que o professor aja sempre como um mediador em sala de aula, e não como um sujeito detentor do conhecimento pleno sobre Língua Portuguesa, a fim de criar melhores condições para que os educandos compreendam a sua língua materna de forma mais ampla e consigam desenvolver satisfatoriamente a sua competência comunicativa.

2.2.1 A questão gramatical nas aulas de Língua Portuguesa

O termo *gramática* tem várias acepções, uma delas, popularizada pela tradição, se refere às regras categóricas da língua que são ensinadas nas aulas de Língua Portuguesa durante a formação escolar dos alunos, principalmente nos ensinamentos fundamental e médio. Contudo, é importante destacar que o seu significado vai além de ser entendido como conteúdo escolar ou disciplina curricular.

Convém acentuar algumas das inúmeras definições que comporta o termo *gramática*. Martelotta (2020), no que se refere à gramática enquanto abordagem teórica, aduz as concepções de *Gramática tradicional*, *Histórico-comparativa*, *Estrutural*, *Gerativa* e *Cognitivo-funcional*. A primeira, igualmente conhecida como gramática normativa, emergiu, principalmente, em decorrência do interesse dos filósofos gregos em estudar a relação entre linguagem, pensamento e oralidade. Foi Aristóteles quem, observando a relação entre linguagem e lógica, considerou que incumbia ao estudo da gramática a organização das leis pelas quais se organizava o raciocínio. (MARTELOTTA, 2020).

É interessante destacar que, para Aristóteles, a linguagem era entendida como uma “mera representação de um mundo já pronto, um instrumento para nomear ideias preexistentes” (MARTELOTTA, 2020, p. 46). Além disso, frisa-se que a ideia de normatividade, de uso ideal, tem suas raízes na gramática grega, a qual exerceu forte influência sobre os romanos, que endereçaram à Língua Latina o mesmo propósito de unificação linguística. É importante acrescentar que,

Na época medieval, o latim permaneceu como língua da erudição, adquirindo ainda mais prestígio por ser adotada pela igreja. Assim, a atitude normativa permanece, mas dessa vez com o objetivo de conservar o latim puro como língua universal de cultura entre as novas línguas vernáculas. A partir do século XVI, quando se elaboraram as primeiras gramáticas das línguas faladas no mundo da época, as gramáticas latinas forma fonte de inspiração, já que o latim, por seu prestígio como língua de expressão culta, servia como modelo para as novas línguas: quanto mais parecidas com o latim fossem as novas línguas, melhores elas seriam. Sendo assim não era de se admirar que nos tempos modernos a gramática latina tenha servido de base para a descrição das línguas vernáculas da Europa. (MARTELOTTA, 2020, p. 46)

Sabendo que a Língua Portuguesa é uma língua românica, compreende-se o porquê de ainda hoje haver na escola, e na sociedade de modo geral, uma demasiada valorização da normatização linguística, ainda que a norma, neste caso, não corresponda às situações reais de uso. Desse modo, entende-se que a gramática normativa possui raízes históricas muito

profundas, residindo nisso, principalmente, a dificuldade que se tem para desconstruir o pensamento de que ela representa a “língua correta”.

Muitos estudiosos da língua na atualidade, em se tratando das questões de ensino, defendem que a gramática normativa não precisa ser abolida da escola, até por um dever constitucional, como frisou Silva (2012), mas deve-se, sim, repensar o seu lugar nas aulas de Língua Portuguesa – o que ocupa e o que deveria ocupar.

Bagno (2001, p. 60) esclarece que a norma-padrão precisa ser ensinada “para que os alunos oriundos das camadas sociais desfavorecidas (ou seja, a imensa maioria da população brasileira) possam ter como lutar com as mesmas armas dos alunos provindos das camadas privilegiadas”, ressaltando-se, entretanto, que esse ensino deve se distanciar da ideia de superioridade entre as variedades linguísticas.

A segunda abordagem teórica (gramática histórico-comparativa) surge no século XIX, na Alemanha. De acordo com Martelotta (2020), seu principal objetivo é investigar de onde as línguas provêm, estabelecendo para isso o método da comparação, não apenas das semelhanças lexicais entre uma língua e outra, mas também do modo como elas se sistematizam.

Na gramática histórico-comparativa, os fundamentos aristotélicos, em especial no que se refere à normatividade, cedem espaço à cientificidade, que começa a emergir com “as descobertas de Copérnico, Galileu, Newton, entre outros, que trouxeram métodos mais precisos de investigação” (MARTELOTTA, 2020, p. 48). É nesse contexto que, segundo o autor, pode-se dizer que tem início a Linguística, a qual, *a posteriori*, é redirecionada pelo linguista suíço Ferdinand de Saussure.

Existem duas grandes gerações de estudiosos em se tratando da gramática histórico-comparativa: a primeira, a exemplo do que propunha o naturalista Charles Darwin, preconizava que as línguas possuíam um ciclo de vida, isto é, nasciam, cresciam, envelheciam e morriam; e a segunda, também conhecida como a geração dos neogramáticos, acreditava em uma mudança não degenerativa das línguas. De modo geral, Martelotta (2020, p. 52-53) aponta algumas fragilidades dessa abordagem teórica, a saber:

[...] os comparatistas restringiam sua visão a uma abordagem histórica do funcionamento gramatical, vendo-o como o resultado de mudanças linguísticas regulares. Com isso, deixavam de lado a descrição do funcionamento da língua como um fenômeno sincrônico, ou seja, como um sistema de comunicação utilizado, em um momento específico do tempo, por falantes que não conhecem – e, pelo menos aparentemente, não precisam conhecer – a evolução histórica da língua que utilizam, mas que, ainda assim, se comunicam perfeitamente com seus interlocutores. [...] A corrente colocou, sobretudo através dos neogramáticos, a mudança linguística no âmbito do indivíduo, mas não explicou, de modo sistemático, como os contextos de

comunicação poderiam interferir no uso individual, limitando-se, nesse sentido, a descrever processos de analogia e empréstimo.

Contrapondo-se a isso, estabeleceu-se a gramática estrutural, cuja base teórica encontra-se nos postulados de Ferdinand Saussure, postulando que o estudo das línguas deve ser realizado a partir da descrição da sua estrutura gramatical. As línguas, nesse sentido, são concebidas como um sistema autônomo, organizado a partir de leis internas. Segundo Martelotta (2020, p. 54), constituem-se como principais características da concepção estrutural de gramática: “a existência de um conjunto de elementos; o fato de que cada elemento só tem valor em relação a outros, organizando-se solidariamente em um todo; a existência de um conjunto de regras que comanda a combinação dos elementos para formar unidades maiores”. Ademais, os estudos da gramática estrutural têm como princípio o empirismo, somando-se como características: o condicionamento do conhecimento à experiência, a utilização do método indutivo e a apresentação de um caráter descrito e não universalista.

A quarta abordagem sobre gramática elencada por Martelotta (2020), a gerativa, advém da corrente linguística fundada por Noam Chomsky. Essa gramática, dentre outras características, contrapõe-se ao behaviorismo, caracterizando-se pelos princípios do *inatismo* e da *modularidade*. Em decorrência do primeiro, surge o que se conhece como *gramática universal*, a qual preconiza que as línguas possuem princípios gerais, e que as diferenças que elas possam vir a ter são todas previsíveis e “ativadas” a partir da “experiência linguística do sujeito em contato com sua língua ambiente” (MARTELOTTA, 2020, p. 59).

O segundo princípio defende que a mente é compartimentada, e que cada parte tem sua própria função, portanto, a linguagem humana, nessa perspectiva, é desenvolvida em uma parte específica da mente. Do mesmo modo, os elementos da gramática “devem ser analisados como módulos autônomos, independentes entre si. Ou seja, o funcionamento do módulo relativo à sintaxe independe das operações relacionadas à fonologia, por exemplo” (MARTELOTTA, 2020, p. 59).

Por último, tem-se a gramática cognitivo-funcional que se caracteriza, principalmente, por não se delimitar aos aspectos estruturais da língua. De acordo com Martelotta (2020, p. 63), trata-se de uma gramática que “analisa a estrutura gramatical, assim como as gramáticas estrutural e gerativa, mas também analisa a situação de comunicação inteira: o propósito do evento de fala, seus participantes e seu contexto discursivo”. Neves (2012, p. 51) destaca que, na gramática funcionalista,

(i) a linguagem não é um fenômeno isolado, mas, pelo contrário, serve a uma variedade de propósitos (Prideaux, 1987), e, portanto, tem motivações: há uma competição de forças (externas e internas à língua), que, vindas de diferentes direções e possuindo natureza diferente, buscam equilibrar a forma da gramática. (ii) a língua (e sua gramática) não pode ser descrita nem explicitada como um sistema autônomo (Givón, 1995), imune a uma relação com fatores externos de ativação: embora o sistema linguístico exiba algum grau de arbitrariedade, ele se ativa motivado por fatores externos (e de mais de um tipo). (iii) as formas e os processos da língua (a gramática) são meios para um fim, não um fim em si mesmos (Halliday, 1994): na atividade bem-sucedida, os fins são os correlatos das motivações.

Essa abordagem teórica, cujo objetivo é analisar a língua em seu efetivo uso, levando em conta quem a produz e a situação em que produz, destaca-se, principalmente, entre os linguistas, haja vista que, conforme mencionado por Martelotta (2020), suas características se adaptam à Linguística Sociocognitiva, à Linguística Textual, à Sociolinguística etc.

Possenti (1996) também apresenta três acepções de gramática: a normativa, a descritiva e a internalizada, para as quais são estabelecidos, respectivamente, os seguintes conceitos: “conjunto de regras *que devem ser* seguidas; conjunto de regras *que são* seguidas; conjunto de regras *que o falante domina*” (POSSENTI, 1996, p. 64). Vincula-se à primeira o ideal de norma-padrão, de prescritivismo, tal como discute Martelotta (2020); a segunda caracteriza-se por descrever a norma utilizada genuinamente pelos falantes; já a gramática internalizada

[...] refere-se a hipóteses sobre os conhecimentos que habilitam o falante a produzir frases ou sequências de palavras de maneira tal que essas frases e sequências são compreensíveis e reconhecidas como pertencendo a uma língua. [...] Sem entrar em detalhes, pode-se dizer que tal conhecimento é fundamentalmente de dois tipos: lexical e sintático-semântico. O conhecimento lexical pode ser descrito simplificadaamente como a capacidade de empregar as palavras adequadas (isto é, instituídas historicamente como as palavras da língua) às “coisas”, aos “processos” etc. O conhecimento sintático-semântico tem a ver com a distribuição das palavras na sentença e o efeito que tal distribuição tem para o sentido. (POSSENTI, 1996, p. 69-70)

Isso pressupõe dizer que os sujeitos oriundos das camadas populares, ainda que não saibam utilizar a norma-padrão/gramática normativa quando chegam à escola (geralmente nem quando a deixam), já possuem um conhecimento gramatical, e quando esse conhecimento é inferiorizado, estigmatizado, potencializa-se a teoria da deficiência linguística mencionada por Soares (2020).

Na perspectiva do ensino, realça-se a definição de *gramática contextualizada*, que não se equivale às demais noções supracitadas, mas que traz importantes contribuições ao processo de ensino-aprendizagem, por se tratar de uma medida que visa atender às demandas do trabalho com o texto em sala de aula (ANTUNES, 2014), com o intuito de romper com a metodologia das frases soltas e descontextualizadas, instigando os educandos a observar para além dos

aspectos internos do texto. A proposta atende ao que preconiza o mais recente documento de base para o ensino de Língua Portuguesa, a BNCC, a qual afirma que é necessário assumir

A centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. (BRASIL, 2017, p. 63)

Ainda em relação ao ensino, tem-se os conceitos *disciplina de estudo e compêndio descritivo-normativo da língua*, que são citados pelas autoras Antunes (2007) e Campos (2014). O primeiro refere-se à sinonimização da disciplina Língua Portuguesa com o ensino de gramática normativa, o que é muito comum, e o segundo é quando “a descrição do funcionamento da língua – da fonética à estilística – toma corpo em um livro, em um compêndio que conhecemos como *Gramática*” (ANTUNES, 2007, p. 33).

Convém esclarecer que os alunos da Educação Básica não têm a obrigação de aprender e saber distinguir todos esses conceitos de gramática, mas os professores de Língua Portuguesa, sim. E a incumbência de apresentar os caminhos para que eles adquiram esses conhecimentos é, em grande parte, dos cursos de Letras.

2.3 NOTAS SOBRE O CURSO DE LETRAS NO BRASIL

Segundo Fiorin (2006), a criação do curso de Letras no território brasileiro remonta à década de 30 do século XX, mais precisamente o ano de 1934, nos domínios da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (USP), a qual foi criada com a finalidade de formar uma nova elite brasileira. O curso de Letras desta instituição encontra-se, ainda hoje, em pleno funcionamento, sendo considerado o mais antigo do país. Em decorrência disso, em sua fase inicial, ele se enquadrava nos moldes europeus em que se inspiravam as autoridades à época, uma vez que a Europa era considerada sinônimo de modernidade e progresso.

Nessa perspectiva, o autor ressalta que a secção de Letras da referida Universidade, que coexistia com as secções de Filosofia e Ciências, era subdividida em duas partes, a saber, Letras Clássicas e Português e Línguas Estrangeiras, delimitando-se, a princípio, aos estudos filológicos e literários das Línguas Grega, Latina e Portuguesa na primeira parte, e na segunda aos estudos linguísticos e literários das Línguas Francesa e Italiana, que passaram a abranger, em 1940, as Línguas Espanhola, Inglesa e Alemã.

No início, mesmo diante das evidências histórico-culturais em relação aos aspectos linguísticos, o curso de Letras não se ocupava, por exemplo, dos estudos acerca da Língua Tupi-guarani – sendo essa temática, conforme aclara o autor, um ofício da secção de História e Geografia – e nem do vasto campo de variação decorrente do contato entre essa língua e as demais presentes no Brasil durante o período colonial.

Nesse período, a Reforma de Estudos, determinada por Marquês de Pombal nos anos 50 do século XVIII, feneceu o sistema de ensino conduzido pelos Jesuítas na colônia e, conseqüentemente, proibiu a utilização de qualquer língua no território brasileiro que não fosse a Portuguesa, o que além de depreciar as línguas faladas pelo povo local, elevou a língua dos invasores ao patamar de disciplina curricular. (SOARES, 2012)

Conforme esclarece esta autora, o modelo pedagógico anterior à determinação de Pombal, também conhecido como *Ratio Studiorum*, previa a alfabetização nas escolas menores e o estudo da gramática latina e da retórica nos ensinos secundário e superior, sem que houvesse no currículo uma disciplina específica para o ensino de Língua Portuguesa, que era apenas uma ferramenta para a alfabetização.

Por essa razão é que a reforma pombalina impôs uma reconfiguração dos estudos concernentes à língua, baseando-se, *a priori*, no modelo de ensino preconizado por Luiz Antônio Verney, que propunha, “além da alfabetização em português, o estudo da gramática da língua portuguesa precedendo o estudo da gramática da língua latina, esta devendo ser ensinada em comparação e contraste com a primeira” (SOARES, 2012, p. 146). Além dos estudos de gramática latina, o modelo de ensino pós-reforma pombalina preservou também a retórica como herança da educação jesuítica. Desse modo, o estudo da Língua Portuguesa passou a ser realizado a partir de três componentes curriculares: a gramática latina, a gramática portuguesa e a retórica.

Soares (2012) afirma que após a retirada do Latim do currículo escolar, acontecimento datado ao século XX, a gramática da Língua Portuguesa adquiriu maior autonomia. Concomitantemente, resistia a retórica, que, a princípio, “incluía também a poética – o estudo da poesia, das regras de métrica e versificação, dos gêneros literários, da avaliação da obra literária, enfim, daquilo a que hoje chamaríamos literatura ou teoria da literatura” (SOARES, 2012, p. 148). De acordo com a pesquisadora, a poética, *a posteriori*, desvinculou-se da retórica e passou a constituir uma disciplina independente, e foi a junção dessas três disciplinas que deu origem ao componente curricular denominado de *português*.

Em decorrência do público-alvo a que se destinava o ensino de Língua Portuguesa à época, a junção dessas áreas não representou modificações drásticas, a julgar que o foco da

disciplina continuou a ser, prioritariamente, o estudo da gramática, que ainda era destinado à formação de pessoas oriundas dos grupos socialmente favorecidos. Nas palavras de Soares (2012, p. 150):

Continuou-se a estudar a gramática da língua portuguesa, e continuou-se a analisar textos de autores consagrados, ou seja: persistiu, na verdade, a disciplina gramática, para a aprendizagem *sobre* o sistema da língua, e persistiram a retórica e a poética, estas sim, sob nova roupagem: à medida que a oratória foi perdendo seu lugar de destaque tanto no contexto eclesiástico quanto no contexto social, a retórica e a poética foram assumindo o caráter de estudos estilísticos, tal como hoje os conhecemos, e foram-se afastando dos preceitos sobre o *falar* bem, que já não era uma exigência social, para substituí-los por preceitos sobre o *escrever* bem, já então exigência social. (SOARES, 2012, p. 150)

Tendo em vista que nesse período ainda não existiam os cursos de Letras, quem atuava como professor de português eram os estudiosos da Língua e da Literatura Portuguesas, que ensinavam “única e exclusivamente a língua ‘correta’, ‘pura’ e ‘elegante’, sempre colhida da obra daqueles mesmos ‘grandes’ escritores” (BAGNO, 2013, p. 24).

Bagno (2013) clarifica, ainda, que quando a Língua Portuguesa foi inserida como disciplina curricular nas escolas, o método utilizado por aqueles estudiosos assemelhava-se a uma “autópsia de cadáver”.

O português era estudado com a mesma metodologia empregada para o estudo das línguas mortas: dissecado em frases soltas, por sua vez dissecadas em seus elementos constitutivos que eram devidamente rotulados de acordo com as classificações herdadas da gramática greco-latina” (BAGNO, 2013, p. 25).

Não existia a preocupação com outros aspectos da língua, como a variação, por exemplo. Ainda que houvesse consciência acerca da diversidade linguística no território brasileiro – em razão do próprio processo de colonização –, essa não era uma pauta considerada relevante para o ensino. A respeito dessa problemática, Houaiss (1988, p. 25-26) faz a seguinte declaração:

Um traço equívoco da política lingüística adotada no Brasil e em Portugal durante um grande lapso de tempo (de 1820 [digamos] a 1920 [digamos]) foi um ensino de língua que postulava uma modalidade única do português – com uma gramática única e uma “luta” acirrada contra as variações até de pronúncia. Supor que uma língua de cultura possa ser uniformemente usada na expressão dos seus polos languageiros (o infantil, o juvenil, os etários; os locais, os regionais; os profissionais, os culturais, e, “dentro” de cada usuário, os estados emotivos, afetivos, racionais vários) é supor algo que, a ter existido, só teria ocorrido em línguas naturais de número de usuários localizados num espaço também restrito.

O autor se posiciona contra o modelo de ensino pautado apenas nos elementos gramático-normativos, isso porque, a julgar pela diversidade de grupos e, conseqüentemente, de línguas em contato no território brasileiro, seria indispensável que os fatores de ordem social fossem levados em consideração no ensino de língua. O posicionamento de Houaiss (1988) ancora-se, ainda, na justificativa de que, para além das línguas em contato, existiam também as variações dentro de um mesmo grupo linguístico, que decorriam de fatores como idade, localidade, escolaridade e outros, tal como postula a Sociolinguística atualmente.

Percebe-se que o curso de Letras surge no Brasil no contexto em que aprender a gramática, mais precisamente aprender a identificar a nomenclatura gramatical, era prioridade no ensino de Língua Portuguesa. Portanto, foi com base nesse mesmo padrão de ensino, além dos fatores já citados por Fiorin (2006), que o referido curso se consolidou, mantendo-se nesses moldes até os anos 60 do século XX, quando as ciências linguísticas começaram a integrar a sua grade curricular.

A inserção dessas ciências desperta diferentes opiniões. Não se pode negar que elas contribuíram/contribuem significativamente no que tange à conversão teórico-metodológica no âmbito do curso de Letras, ainda que, em consonância com Bagno (2013), tenha chegado tardiamente ao Brasil, delimitando-se, especificamente, ao viés teórico. No ensino de língua materna, segundo Soares (2012), suas contribuições são ainda mais recentes, destacando-se a partir dos anos 1980. Deve-se admitir que esta interface já tem apresentado alguns bons resultados, a título de exemplo, tem-se a publicação dos PCN e da BNCC.

Bagno (2013) afirma que a chegada da Linguística ao curso de Letras aconteceu sem o devido planejamento, o que resultou na inserção desordenada das disciplinas na estrutura curricular. Conseqüentemente,

Em vez de promover a implosão do curso de Letras, totalmente inadequado para abrigar as novas concepções científicas do século XX, o que se promoveu foram “puxadinhos”, como muitas pessoas costumam fazer em suas casas: para não ter de derrubar um imóvel e reconstruí-lo, de maneira a torná-lo adequado aos fins que se deseja para ele, vai se construindo novos cômodos e anexando eles na casa já existente. Assim, os cursos de Letras começaram a se tornar o que são até hoje: verdadeiros Frankensteins acadêmicos. (BAGNO, 2013, p. 26)

Além disso, segundo o autor, também é consequência dessa desorganização o fato de, ainda hoje, a área que estuda as questões de linguagem ser denominada de “curso de Letras”, tendo em vista que essa nomenclatura está intimamente relacionada à concepção de língua pautada no texto escrito, e aqueles de autoria canônica, o que a torna insuficiente para

denominar uma área de estudo cujo objeto tem apresentado novas nuances ao longo do tempo. Sendo assim, o pesquisador sugere que o curso seja denominado de *Ciências da Linguagem*.

Bagno (2013) apresenta uma proposição em se tratando da matriz curricular deste curso. Para ele, no primeiro ano, os recém-ingressos deveriam estudar Antropologia, Biologia Evolutiva, Biologia Cognitiva, Economia Política, Filosofia, Geografia Humana, História, História do Brasil, Psicanálise, Psicologia e Sociologia. No segundo ano, Análise do Discurso, Antropologia Linguística, Educação Linguística, Filosofia da Linguagem, Linguagem Computacional, Lógica, Políticas Linguísticas, Psicologia da Linguagem e Sociologia da Linguagem. Após os dois primeiros anos de curso, iniciariam as disciplinas como Fonologia, História da Língua, Lexicografia, Linguística Comparada, Linguística Românica, Morfologia, Semântica, Sintaxe, Sociolinguística, Teorias Linguísticas etc.

Apesar de ser uma proposta interessante, é necessário que se faça um adendo: por se tratar de um curso de Licenciatura, a grade curricular precisaria ser composta, também, por disciplinas pedagógicas, visando à instrução do futuro professor no que tange às questões educacionais, bem como de estágios supervisionados, com vistas a proporcionar o contato entre os graduandos e a realidade de sala de aula.

A estrutura apresentada, portanto, está muito voltada ao curso de Bacharelado, o que pode ser decorrente do posicionamento de Bagno (2013) a respeito de uma possível separação entre o curso de *Ciências da Linguagem* e o de *Formação Docente*, a exemplo do que acontece na Argentina – justifica o autor. Contudo, separadas as áreas, qual seria a teoria basilar no curso de formação de professores? Não seriam esses profissionais formados para trabalhar apenas com a identificação das nomenclaturas gramaticais? Acredita-se que a possível divisão representaria um retrocesso do que vem sendo realizado, ainda que com muita dificuldade, desde a década de 1980.

Tratando especificamente da disciplina Sociolinguística, tem-se observado, desde a sua chegada aos cursos de Letras, valorosas contribuições no que tange à conscientização dos futuros professores a respeito da diversidade linguística e da necessidade de ela ser discutida tanto nas escolas como fora delas, a fim de diminuir o preconceito linguístico. Conforme explica Pietri (2012), as ideias linguísticas visam ao esclarecimento e atenuação dos fatores que desencadeiam a discriminação das variedades estigmatizadas, bem como defendem o ensino da norma-padrão como um direito de todas as pessoas que ingressam na escola.

Essas discussões se desenvolveram com um duplo objetivo: contrapor à discriminação que caracterizava o ensino considerado tradicional a novas concepções de linguagem e de ensino, fundamentadas em ideias linguísticas; e, defendendo o objetivo de levar

o ensino da norma linguística a todos, responder à acusação de permissividade, que seria endereçada às ciências da linguagem pelos que defendiam uma perspectiva prescritivista de linguagem. (PIETRI, 2012, p. 21)

A acusação de que as ciências linguísticas são permissivas, isto é, que defendem uma concepção de língua “desordenada”, “sem regras”, na qual tudo pode, não é uma característica de um passado longínquo, pelo contrário, muitos discentes e docentes dos atuais cursos de Letras ainda preservam esse ideário e defendem o tradicionalismo gramatical.

Decorre disso, principalmente, a visão estereotipada que muitas pessoas têm a respeito do curso de Letras e do profissional que é formado por ele. Até hoje, o curso é visto como formador de profissionais “cultos”, que devem saber “falar bem o português”, não é por acaso que as pessoas tendem, geralmente, a policiar sua fala ao conversar com um professor de Língua Portuguesa, por acreditarem que ele é um espelho da gramática normativa, uma espécie de “fiscal da língua”, que a qualquer momento vai prescrever uma “forma correta” de uso.

Os alunos recém aprovados no curso de Letras, oriundos quase sempre de uma formação básica deficitária, em que a variação linguística é geralmente trabalhada apenas como um conteúdo programático, chegam à universidade com todas essas crenças. Conseqüentemente, quando se deparam com o arcabouço teórico da Linguística, em especial da Sociolinguística, têm a sensação de que os conteúdos não condizem com o curso para o qual foram aprovados no vestibular. Barbosa (2015, p. 251) complementa:

A descoberta do graduando em Letras de que a língua varia é uma grande puxada de tapete, um verdadeiro choque para alguns que, evidentemente, trazem do nível médio uma experiência com a descrição tradicional calcada na escrita que faz intuir a *língua* como uma realidade estável circundada pelos ataques de quem fala errado, origem, com o tempo, da corrupção da língua pura vinda de Portugal.

Deve-se frisar que um ensino de língua sensível às diferenças não depende somente dos professores que atuam na Educação Básica, assim como, em muitos casos, não é única e exclusivamente desses profissionais a responsabilidade por esse ensino ainda estar tão preso à tradição gramatical, a julgar que muitos deles vêm de uma formação anterior aos anos em que as ideias linguísticas começaram a contribuir na formação acadêmica.

Essa é, possivelmente, uma das razões pelas quais se percebe tanta dificuldade de pôr em prática, por exemplo, a educação linguística, o que corrobora a importância da formação continuada na prática do professor, uma vez que o tempo que o graduando passa na universidade não é suficiente para prepará-lo completamente para o exercício da profissão.

Portanto, salienta-se que os professores recém-formados na área de Língua Portuguesa

podem vir a possuir a mesma concepção daqueles formados há mais tempo, haja vista que mesmo existindo a discussão acerca das possíveis relações entre as ciências linguísticas e as práticas de ensino, a maioria das grades curriculares das atuais Licenciaturas em Letras ainda possui disciplinas com ementas voltadas majoritariamente para o aspecto teórico.

2.3.1 O curso de Letras da Universidade do Estado do Pará

De acordo com as informações disponíveis em seu Projeto Pedagógico¹², o curso de Letras da UEPA foi aprovado em agosto de 1999, a partir da Resolução nº 341/99. Inicialmente, a proposta apresentada pelo Departamento de Língua e Língua (DLLT) do Centro de Ciências Sociais e Educação (CCSE) previa para o referido curso as modalidades Bacharelado em Secretariado Executivo Trilíngue e as Licenciaturas em Letras – Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Língua Espanhola.

O ano 2000 testemunhou a concretização desse projeto. A princípio, ofertou-se, na capital paraense, o curso de Bacharelado em Secretariado Executivo Trilíngue e, no interior do Estado, mais precisamente em Redenção, o curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa, na modalidade intervalar, ambos disponibilizando trinta vagas.

No mesmo ano, elaborou-se a proposta para a implementação do curso de Letras – Língua Portuguesa, na modalidade regular, nos municípios de São Miguel do Guamá, Igarapé-Açu e Conceição do Araguaia, a qual foi aprovada em 2001, tanto pelo CONCEN/CCSE, a partir da Resolução de nº 2333/2001, quanto pelo CONSUN – Resolução de nº 619/2001.

O curso, a princípio, estava disposto da seguinte maneira:

Quadro 6 – Configuração inicial do curso de Letras da UEPA

Campus	Modalidades	
Belém – PA	Bacharelado em Secretariado Executivo Trilíngue	
Redenção – PA		Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa
Conceição do Araguaia – PA		Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa

¹² Disponível em: <https://paginas.uepa.br/prograd/index.php/downloads/ppc/ccse/177-projeto-pedagogico-curso-de-letas.html>

São Miguel do Guamá – PA		Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa
--------------------------	--	---

Fonte: Universidade do Estado do Pará (2010).

Apesar de os cursos de Letras – Língua Inglesa e Língua Espanhola terem sido aprovados, eles não foram implementados de forma imediata. O primeiro chegou à Universidade em 2004, concentrado no Campus de Belém, na mesma época em que também chegou ao referido Campus a habilitação em Língua Portuguesa; e o segundo, até a presente data, ainda não foi inserido no catálogo de cursos da instituição.

Em 2001, em avaliação realizada pelo Conselho Estadual de Educação, recomendou-se a construção de um Projeto Político Pedagógico próprio para o Bacharelado em Secretariado Executivo Trilíngue, tendo em vista que seus objetivos, o ementário e o perfil dos seus formandos se diferenciavam da outra modalidade do curso – Licenciatura. Dessa forma, o curso de Letras da UEPA passou a ser constituído apenas por estas últimas, com as habilitações em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e, mais tarde, em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

Delimitando-se à primeira, seu principal objetivo é “formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com linguagens, especialmente a estética e a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro” (UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ, 2010, p. 7). Ainda de acordo com o documento, o graduando em Letras – Língua Portuguesa, ao término do curso, deve:

- a) ter domínio do uso da Língua Portuguesa, no que concerne a sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais;
- b) ter consciência das variedades linguísticas e culturais;
- c) refletir teoricamente sobre a linguagem;
- d) fazer uso de novas tecnologias;
- e) compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente;
- f) proceder à articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão;
- e, g) refletir criticamente sobre os temas e questões relativas aos conhecimentos linguísticos e literários.
- h) capacitar os educandos a fruir esteticamente os textos literários. (UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ, 2010, p. 7)

Ao longo de oito semestres, os acadêmicos estudam disciplinas tanto da área de Linguística e Literatura quanto da área pedagógica, que podem ser de oitenta, cem, cento e vinte e, no caso dos estágios supervisionados, duzentas horas.

Na primeira série, estuda-se as disciplinas: Produção e recepção de textos, Introdução à Linguística, Metodologia da pesquisa, Análise do Discurso, Fonética e Fonologia, Concepções literárias universais, Arte, cultura e sociedade, Teoria literária e Atividades práticas de docência

I. Na segunda: Redação técnica, Linguística I, Literatura brasileira I, Morfossintaxe I, Língua Latina, Didática, Literatura portuguesa, Filosofia da Educação e Atividades práticas de docência II. Na terceira: Linguística II, Morfossintaxe II, Estrutura e funcionamento da Educação Básica, Literatura brasileira II, Português diacrônico, Psicologia educacional, Estágio supervisionado I (Ensino Fundamental) e Atividades práticas de docência III. Na quarta: Linguística aplicada, Semiótica, Semântica aplicada à Língua Portuguesa, Literatura amazônica, Literatura infanto-juvenil, Seminário em Língua Portuguesa (TCC), Estágio supervisionado II (Ensino Médio) e Libras - Língua Brasileira de Sinais.

Considerando as disciplinas de *práticas de docência I, II e III*, ainda que na realidade elas abordem, respectivamente, os aspectos relacionados ao ensino de Língua Portuguesa, Produção textual e Literatura, percebe-se que ambas possuem a mesma ementa¹³, bem como a mesma bibliografia. Acredita-se que seria viável a diminuição de três para dois momentos destinados a essas práticas de docência, fazendo-se uma alteração com relação à carga horária, que poderia passar de oitenta para cem horas.

Também há um impasse em relação às disciplinas *introdução à linguística e linguística I*, a julgar que suas ementas se encaminham, de certo modo, para o mesmo objetivo. Entende-se que a unificação dessas disciplinas também seria viável, desde que, assim como nas *práticas de docência*, a sua carga-horária fosse estendida – neste caso, de oitenta para cento e vinte horas.

A disciplina linguística II, que é a de Sociolinguística, apesar de trazer em sua bibliografia algumas obras que versam sobre a questão do ensino, a sua ementa¹⁴ não contempla esse aspecto, delimitando-se apenas à teorização acerca da variação e da mudança linguística.

As disciplinas de *práticas de docência e linguística aplicada*, em dado momento, discutem sobre a questão de variação e ensino, mas, quando o fazem, é de maneira muito generalizada, considerando a extensão de suas ementas. Por essa razão, acredita-se que uma carga horária maior para a disciplina *linguística II* (100h, por exemplo) seria importante para que as discussões teóricas sobre a Sociolinguística fossem direcionadas à prática, ao ensino, a fim de preparar os futuros professores para o trabalho mais adequado com a língua em sala de aula e atenuar suas crenças e atitudes linguísticas negativas.

¹³ “Instrumentalização, reflexão e discussão de temáticas inerentes ao desenvolvimento do ensino da língua portuguesa e suas literaturas.” (UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ, 2010, p. 36)

¹⁴ “Os mecanismos subjacentes à intersecção Língua-Sociedade. Estudo da variação linguística e da correlação entre essa variação e a variação social.” (UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ, 2010, p. 28).

3 METODOLOGIA

Este capítulo tem por finalidade descrever a metodologia da pesquisa, apresentando, no primeiro momento, sua natureza, o tipo de abordagem, a classificação quanto aos objetivos e os procedimentos técnicos utilizados. Em seguida, no que se refere a estes últimos, focaliza-se a pesquisa de campo, visando à explanação do problema que a motivou, bem como à delimitação do *lócus* de pesquisa, dos sujeitos, dos instrumentos e dos procedimentos de análise dos dados.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Antes de abordar, especificamente, os elementos que caracterizam esta pesquisa, faz-se necessário delimitar o que se entende por pesquisa científica. Segundo Vieira (2010), há um ponto crucial que a distingue de uma pesquisa comum, que é a produção do conhecimento. Para o autor, a pesquisa científica é realizada quando “objetivamos contribuir para o crescimento da ciência, quando nos propomos a testar uma determinada tese ou a refutar (invalidar) outras já desenvolvidas, por meio do confronto de fatos e fenômenos da natureza que venham a validar ou invalidar as teorias propostas”. (VIEIRA, 2010, p. 11)

Paiva (2019) acrescenta que a pesquisa científica, além da produção de conhecimento, tem como propósito a resolução de problemas diversos, que são operacionalizados a partir de categorias muito bem delimitadas, sendo essa sistematização uma das principais características do fazer científico.

Minayo (2002), por sua vez, defende que a pesquisa científica é um importante instrumento para indagar e construir a realidade, abordando problemas cuja gênese está na vida prática dos sujeitos.

É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação. Ou seja, *nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema de vida prática*. As questões da investigação estão, portanto, relacionadas a interesses e circunstâncias socialmente condicionadas. São frutos de determinada inserção no real, nele encontrando suas razões e seus objetivos. (MINAYO, 2002, p. 17-18)

Assim, tendo como respaldo as conceituações desses teóricos, pode-se caracterizar a pesquisa científica como aquela que produz conhecimento, que busca a resolução de problemas e que indaga e constrói a realidade dos sujeitos. Ademais, aclara-se que na ciência não são

ambicionados resultados definitivos acerca de um determinado tema, uma vez que os dados de uma pesquisa podem ser refutados em um momento posterior, podendo vir à tona outras faces acerca de um problema já investigado.

Voltando-se a esta pesquisa, convém caracterizá-la, primeiramente, quanto à sua natureza, a qual se configura como pesquisa básica, aquela que, conforme conceituam Prodanov e Freitas (2013, p. 51), “objetiva gerar conhecimentos novos úteis para o avanço da ciência sem aplicação prática prevista”, ou seja, sem a necessidade de apresentar um produto final em curto prazo, como, por exemplo, um material didático, uma proposta de ensino etc. Ainda assim, a pesquisa básica, segundo Gil (2017), apresenta subdivisões, dentre as quais, a básica estratégica, que tem como finalidade a aquisição de novos conhecimentos voltados à solução de problemas práticos – ainda que em longo prazo. Portanto, baseando-se nas colocações deste autor, faz-se um acréscimo no que se refere à natureza desta pesquisa, caracterizando-a como básica estratégica.

A abordagem é do tipo mista, também conhecida como quali-quantitativa. Paiva (2019, p. 13) postula que esse tipo de abordagem “se utiliza de métodos qualitativos e quantitativos para a coleta de dados, de forma a oferecer melhor compreensão do fenômeno estudado”. Minayo (2002) coaduna com a ideia, afirmando que as pesquisas qualitativas e quantitativas não se dicotomizam, pelo contrário, complementam-se, tendo em vista a interação dinâmica das realidades que elas abrangem.

No tocante aos objetivos, a pesquisa se classifica como explicativa, aquela que, segundo Gil (2008, p. 28), tem como “preocupação central identificar os fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência dos fenômenos”, indo muito além da descrição de um problema. Portanto, além do objetivo geral, que é analisar as crenças e atitudes linguísticas dos graduandos do curso de Letras da UEPA, delimitando-se ao Campus de São Miguel do Guamá, foram estabelecidos também os objetivos específicos, a saber: refletir sobre os conceitos de crenças e atitudes; identificar as crenças linguísticas que os recém-ingressos do curso de Letras trazem da Educação Básica; sistematizar as crenças e atitudes linguísticas apresentadas pelos graduandos; e verificar se as crenças e atitudes linguísticas se modificam ao longo da formação acadêmica.

Para alcançar tais objetivos, utilizou-se dois procedimentos técnicos: a pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo, conforme sugerem Marconi e Lakatos (2003, p. 186):

As fases da pesquisa de campo requerem, em primeiro lugar, a realização de uma pesquisa bibliográfica sobre o tema em questão. Ela servirá, como primeiro passo, para se saber em que estado se encontra atualmente o problema, que trabalhos já foram

realizados a respeito e quais são as opiniões reinantes sobre o assunto. Como segundo passo, permitirá que se estabeleça um modelo teórico inicial de referência, da mesma forma que auxiliará na determinação das variáveis e elaboração do plano geral da pesquisa.

Desse modo, depreende-se que a pesquisa bibliográfica apresentada nos dois primeiros capítulos, ao revisitar alguns dos trabalhos já realizados no campo das crenças e atitudes linguísticas e ao consolidar a base teórica Norteadora da pesquisa de campo, contemplou o primeiro dos quatro objetivos específicos, ficando os outros três condicionados ao segundo procedimento técnico.

3.2 A PESQUISA DE CAMPO

Segundo Marconi e Lakatos (2002, p. 83), a pesquisa de campo constitui um meio pelo qual é possível “conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles”.

Gonsalves (2001) acrescenta que na pesquisa de campo o pesquisador vai ao encontro da população pesquisada, isto é, dos sujeitos, buscando as informações diretamente com eles. Gil (2002, p. 53) complementa:

No estudo de campo, o pesquisador realiza maior parte do trabalho pessoalmente, pois é enfatizada importância de o pesquisador ter tido ele mesmo uma experiência direta com a situação de estudo. Também se exige do pesquisador que permaneça o maior tempo possível na comunidade, pois somente com essa imersão na realidade é que se podem entender as regras, os costumes e as convenções que regem o grupo estudado.

Marconi e Lakatos (2002) destacam três importantes fases para delinear a pesquisa de campo. Na primeira, como já supracitado, realiza-se uma pesquisa de cunho bibliográfico; na segunda, delimita-se os instrumentos a serem utilizados para a coleta dos dados; e na terceira, são estabelecidos os procedimentos de análise desses dados. Além disso, as autoras afirmam que também é necessário abordar um problema, apresentar objetivos e selecionar os sujeitos.

3.2.1 O problema da pesquisa

Sabe-se que a língua reflete muitas características advindas do meio social, destacando-se sua heterogeneidade. Fatores de ordem geográfica, de escolaridade, de faixa etária e de tantas outras matrizes extralinguísticas condicionam a maneira como os falantes se apropriam da

língua, o que leva à necessidade de discutir os termos *língua* e *variação* sempre de maneira dependente, de modo que esta última perpassasse as barreiras da transversalidade em se tratando da primeira.

No âmbito da Educação, em que a língua é concebida não apenas como sistema, mas também como disciplina escolar, conta-se com o apoio de alguns documentos que Norteiam o ensino: anteriormente, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), que, dentre outras proposições, instigavam os professores a respeito da importância de trabalhar a variação linguística em sala de aula; atualmente, a Base Nacional Comum Curricular (2017), que retoma essa premissa e sugere quatro eixos para a área de Língua Portuguesa: Leitura, Produção de textos, Oralidade e Análise Linguística/Semiótica.

Contudo, na prática, as aulas de Língua Portuguesa ainda têm se configurado como o espaço destinado à identificação das nomenclaturas gramaticais de maneira descontextualizada, resultando na supervalorização da variedade padrão em detrimento das demais existentes, tanto no ensino básico quanto no ensino superior.

Essa problemática, aliada às exigências das escolas para com o professor no que tange ao ensino da gramática normativa, constitui um dos principais fatores para a manutenção de crenças e atitudes linguísticas negativas. Sendo assim, esta pesquisa se propõe a responder ao seguinte questionamento: Quais as crenças e atitudes linguísticas dos graduandos do curso de Letras – Língua Portuguesa da UEPA de São Miguel do Guamá?

Para esse questionamento, tem-se as seguintes hipóteses: (i) muitos graduandos possuem crenças e atitudes linguísticas negativas em relação à língua e ao seu ensino, adquiridas, em grande parte, do ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica; (ii) os graduandos concluintes apresentam crenças e atitudes linguísticas que estão mais condizentes com os pressupostos teóricos da Sociolinguística Educacional do que os iniciantes; (iii) as atitudes linguísticas negativas são mais recorrentes entre os sujeitos do gênero feminino.

3.2.2 O *lócus* de pesquisa

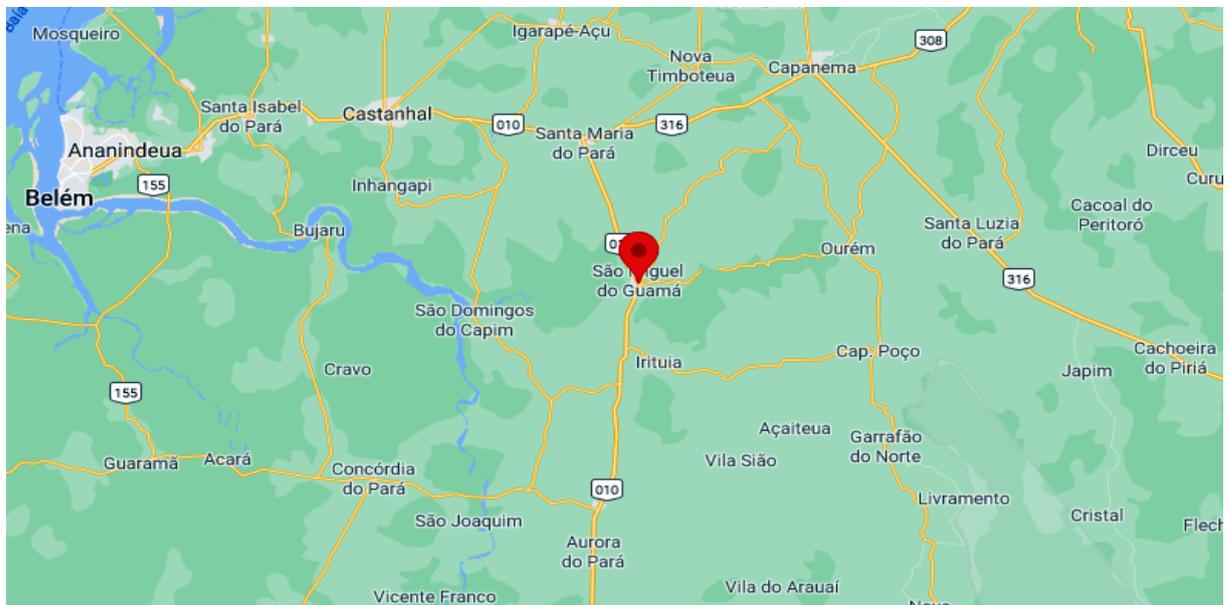
A UEPA foi criada pela Lei Estadual nº 5.747 de 19 de maio de 1993, e seu funcionamento foi autorizado pelo Decreto Presidencial s/n do dia 04 de abril de 1994. A gênese da instituição é decorrente da junção das quatro escolas de ensino superior existentes no estado do Pará à época: a Escola de Educação, que hoje é o Centro de Ciências Sociais e Educação (CCSE – Campus I), a Escola de Medicina, que passou a ser denominada de Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS – Campus II), a Escola de Educação Física, atualmente Campus

III, e a Escola de Enfermagem Magalhães Barata, que é o atual Campus IV. Quando a UEPA já estava estruturada como Universidade, implementou-se o Centro de Ciências Naturais e Tecnologia (CCNT – Campus V).

Atualmente, além desses cinco Campi localizados em Belém do Pará, a UEPA conta com mais dezesseis Campi de interiorização, localizados em Paragominas, Conceição do Araguaia, Marabá, Altamira, Igarapé-Açu, São Miguel do Guamá, Santarém, Tucuruí, Moju, Redenção, Barcarena, Vigia de Nazaré, Cametá, Salvaterra, Castanhal e Bragança. Os cursos ofertados no interior são vinculados àqueles Centros, a depender da área a qual pertencem. As Licenciaturas, por exemplo, vinculam-se ao CCSE; os cursos da área da Saúde ao CCBS; e as Engenharias, o curso de Design e os Tecnólogos ao CCNT.

Nesta Dissertação, delimita-se como *lôcus* de pesquisa o Campus XI, localizado em São Miguel do Guamá, na Rua Antônio Carlos de Lima, Bairro Vila Nova, que, devido à sua localização estratégica, recebe alunos oriundos tanto do próprio município quanto das localidades adjacentes, como os municípios de Irituia, Capitão Poço, Ourém, Mãe do Rio, Aurora do Pará, Ipixuna, Santa Maria, Capanema etc.

Figura 2 – São Miguel do Guamá e adjacências



Fonte: Google Maps.

O referido Campus iniciou suas atividades acadêmicas em 1998, ofertando, inicialmente, o curso de formação de professores para as séries iniciais. No ano posterior, foram ofertados os cursos de Licenciatura Plena em Matemática e Ciências Naturais. Atualmente, a UEPA disponibiliza, através do Processo Seletivo Regular, seis cursos de Licenciatura Plena

para o Campus de São Miguel do Guamá: Letras – Língua Portuguesa, Matemática, Pedagogia, Filosofia, História e Ciências Sociais, e pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), os cursos de Letras – Língua Portuguesa, Letras – Língua Inglesa e Filosofia.

Ademais, o Campus XI é um dos três Campi da UEPA que ofertam o curso de Licenciatura Intercultural Indígena, atendendo à etnia Tembé. Os outros dois são o Campus VIII e o XII, localizados em Marabá e Santarém, respectivamente.

Em se tratando de Pós-Graduação, ainda não há nenhum curso *stricto sensu*, apenas dois *latu sensu*: Fundamentos da Matemática Elementar e Estudos Linguísticos e Análise Literária, cujos processos seletivos acontecem a partir de editais específicos, sem periodicidade exata.

Por último, concernente à estrutura física, o Campus possui sete salas de aula, laboratório de informática, biblioteca com salas de estudo, brinquedoteca, auditório, espaço de convivência, banheiros adaptados e um bloco administrativo, o qual possui outras quatro salas.

Figura 3 – Campus XI da UEPA – São Miguel do Guamá



Fonte: Acervo pessoal.

3.2.3 Os sujeitos da pesquisa

Sabendo que são ofertados diversos cursos de Graduação no Campus XI, focalizou-se nesta pesquisa o curso de Licenciatura Plena em Letras – Língua Portuguesa, cuja primeira turma foi ofertada em 2001. Atualmente, existem na instituição quatro turmas regularmente matriculadas, das quais participaram da pesquisa apenas duas: a iniciante e a concluinte (2021

e 2018, respctivamente), devido estarem em extremidades opostas, o que viabilizou o alcance do quarto objetivo específico, que é verificar se as crenças e atitudes linguísticas se modificam ao longo da formação no referido curso. É importante salientar que a pesquisa se destinou às turmas regulares, portanto, as turmas do PARFOR não participaram.

Dessas duas turmas, escolheu-se seis graduandos de cada, perfazendo um total de doze sujeitos, tendo como base dois critérios de seleção: turma e gênero. Logo, dos doze sujeitos, seis foram do gênero masculino e seis do gênero feminino, divididos igualmente entre as duas turmas.

Obedecendo às normas éticas da pesquisa científica, os sujeitos receberam um código específico de acordo com as variáveis estabelecidas. Assim, para se referir às turmas, utilizou-se as letras A e B, sendo A para 2021 e B para 2018; as letras F e M, fazendo referência aos gêneros feminino e masculino, respectivamente; e os números de um a três, que estabeleceram a ordem dos sujeitos de acordo com a aplicação dos instrumentos de coleta de dados. A seguir, tem-se a exemplificação dessa sistematização.

Quadro 7 – Sistematização dos sujeitos da pesquisa

Grupo A – Iniciantes (turma 2021)		Grupo B – Concluintes (turma 2018)	
Gênero Masculino	Gênero Feminino	Gênero Masculino	Gênero Feminino
Sujeito 1	Sujeito 1	Sujeito 1	Sujeito 1
Sujeito 2	Sujeito 2	Sujeito 2	Sujeito 2
Sujeito 3	Sujeito 3	Sujeito 3	Sujeito 3
Codificação			
AM1	AF1	BM1	BF1
AM2	AF2	BM2	BF2
AM3	AF3	BM3	BF3

Fonte: O autor (2022).

Para a realização das entrevistas, os sujeitos foram contactados via *WhatsApp*¹⁵, uma vez que, em razão da pandemia de Covid-19, as atividades acadêmicas no Campus estavam suspensas desde o dia 18/03/2020. Soma-se a isso o fato de que os sujeitos residiam em localidades diferentes, conforme é possível observar no quadro abaixo, corroborando a inviabilidade do diálogo presencial.

¹⁵ Para conseguir esses contatos, contou-se com a ajuda de outros colaboradores.

Quadro 8 – Localidades de origem dos sujeitos da pesquisa

Turmas	Sujeitos	Localidades
Turma 2021	AM1	São Miguel do Guamá – PA
	AM2	Bonito – PA
	AM3	Santa Maria – PA
	AF1	Mãe do Rio – PA
	AF2	Irituia – PA
	AF3	São Domingos do Capim – PA
Turma 2018	BM1	Magalhães Barata – PA
	BM2	Santa Maria – PA
	BM3	Santa Maria – PA
	BF1	Mãe do Rio – PA
	BF2	Irituia – PA
	BF3	São Miguel do Guamá – PA

Fonte: O autor (2022).

3.2.4 Os instrumentos de coleta de dados

A elaboração dos instrumentos de pesquisa, segundo Marconi e Lakatos (2003), configuram uma importante fase da pesquisa científica. O pesquisador precisa escolher com cautela os instrumentais que de fato possam trazer dados suficientes para uma análise profícua do problema investigado. Nesse sentido, delimitou-se dois instrumentos para esta pesquisa, a saber, o questionário e um tipo de escala social. O primeiro foi denominado de teste de crenças e o segundo de teste de atitudes linguísticas.

Gil (2008, p. 121) conceitua o questionário como uma “técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.”. Assim sendo, buscou-se com esse instrumento identificar, dentre outras, as crenças linguísticas que os sujeitos traziam da Educação Básica (segundo objetivo específico). Ainda de acordo com o autor, o questionário é um instrumento vantajoso porque:

- a) possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio; b) implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento

dos pesquisadores; c) garante o anonimato das respostas; d) permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente; e) não expõe os pesquisados à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado. (GIL, 2008, p. 122)

Sobre as escalas sociais, Gil (2008, p. 137) esclarece que elas “têm por objetivo possibilitar o estudo de opiniões e atitudes de forma precisa e mensurável. Isto implica transformar fatos que habitualmente são vistos como qualitativos em fatos quantitativos”. Em razão da existência de um número considerável de escalas sociais, conforme demonstrado por Gil (2008) e também por Neiva e Mauro (2011), fez-se uma delimitação à escala de Likert, levando-se em consideração, no seu processo de constituição, os outros dois componentes atitudinais propostos por Lambert e Lambert (1981): os sentimentos e emoções e as tendências para reagir.

Convém esclarecer que, em virtude da suspensão das atividades acadêmicas no Campus, os instrumentos de pesquisa foram aplicados de forma remota, com o auxílio de duas plataformas digitais: *Google Meet*, para o teste de crenças linguísticas, e *Google Forms*, para o teste de atitudes linguísticas.

3.2.4.1 Teste de crenças linguísticas

Conforme postulado por Barcelos (2004), as pesquisas na área de crenças linguísticas apresentam três diferentes abordagens. Nesta pesquisa, em especial, tomou-se como base Norteadora o procedimento teórico-metodológico atinente à terceira abordagem, em que há a preocupação com o contexto em que os sujeitos estão inseridos, acreditando que os fatores externos podem desencadear o surgimento de determinadas crenças linguísticas, sendo recomendado, portanto, que os testes sejam isentos de quaisquer influências por parte dos pesquisadores, visando ao oposto do que ocorre nas outras duas abordagens mencionadas pela autora, em que o foco está naquilo que os sujeitos precisam saber, e não no que realmente sabem/pensam/acreditam (BARCELOS, 2004).

Em vista disso, o teste de crenças linguísticas utilizado nesta pesquisa foi respondido de forma aberta, o que proporcionou aos sujeitos maior liberdade para expressarem suas opiniões. Elencam-se, a seguir, as sete perguntas que compuseram o teste.

Quadro 9 – Teste de crenças linguísticas

1	Os brasileiros falam da mesma maneira? Por quê?
---	---

2	A língua ensinada na escola se parece com a que você utiliza no dia a dia? Por quê?
3	Como você considera seu desempenho com relação aos conteúdos ministrados nas aulas de Língua Portuguesa durante o Ensino Médio?
4	Como e onde você aplica os conhecimentos adquiridos na disciplina Língua Portuguesa ao longo do Ensino Médio?
5	Como você descreveria um bom professor de Língua Portuguesa?
6	Quais os conhecimentos que você espera/esperava adquirir no curso de Letras da UEPA sobre Língua Portuguesa?
7	Para que serve o ensino de Língua Portuguesa?

Fonte: O autor (2022).

O procedimento teórico-metodológico da terceira abordagem convida o pesquisador à investigação das ações que as crenças linguísticas podem ocasionar, justificando-se, assim, a aplicação do teste de atitudes linguísticas.

3.2.4.2 Teste de atitudes linguísticas

Para mensurar as atitudes linguísticas, utilizou-se um teste com sete assertivas que foram respondidas a partir da escala de Likert, tendo quatro pontos como opções de resposta: concordo fortemente, concordo, discordo e discordo fortemente (v.. Quadro 10). Houve, portanto, uma adaptação do modelo apresentado por Neiva e Mauro (2011). A construção da escala de Likert, de acordo com Gil (2008, p. 144), deve obedecer aos seguintes passos:

- a) Recolhe-se grande número de enunciados que manifestam opinião ou atitude acerca do problema a ser estudado; b) Pede-se a certo número de pessoas que manifestem sua concordância ou discordância em relação a cada um dos enunciados; [...] c) Procede-se à avaliação dos vários itens, de modo que uma resposta que indica a atitude mais favorável recebe o valor mais alto e a menos favorável o mais baixo; d) Calcula-se o resultado total de cada indivíduo pela soma dos itens; e) Analisam-se as respostas para verificar quais os itens que discriminam mais claramente entre os que obtêm resultados elevados e os que obtêm resultados baixos na escala total.

Nesta pesquisa, para a construção do teste de atitudes linguísticas, duas colaboradoras leram dois textos curtos cada uma, elaborados previamente a partir de registros da norma-padrão e dos *traços descontínuos* – conceito apresentado por Bortoni-Ricardo (2004). Contudo, omitiu-se a informação de que se tratava da mesma pessoa lendo mais de um texto, com o intuito de induzir os sujeitos a pensar que estavam ouvindo quatro falantes diferentes. Utilizou-

se, portanto, a técnica *matched guise*. Os textos foram gravados pelo pesquisador à medida que eram lidos pelas colaboradoras, recebendo a codificação de G1 e G2, para a norma-padrão, e G3 e G4, para os *traços descontínuos*. A intenção com essa técnica foi demonstrar como as atitudes linguísticas estão associadas, também, ao perfil sociocultural dos falantes.

Os *traços graduais* não foram inseridos no teste porque, provavelmente, não haveria diferenças consideráveis na avaliação entre a norma-padrão e eles, haja vista que os falantes não percebem esses traços com facilidade na língua falada – a título de exemplo, observa-se a redução *-ndo* do gerúndio em *-no* (*correndo/correno*, *falando/falano*, *cantando/cantano*). Por essa razão, optou-se pela polarização entre a norma-padrão e os *traços descontínuos*, acreditando que, dessa forma, as atitudes linguísticas poderiam ser melhor analisadas.

Referente à norma-padrão, os textos trouxeram exemplos com concordâncias verbal e nominal realizadas de acordo com as gramáticas normativas da Língua Portuguesa; e com relação aos *traços descontínuos*, escolheu-se, em conformidade com Bagno (2012), dois processos fonológicos: o rotacismo (troca de [l] por [r]) e a pronúncia [j] da consoante palatal [ʎ].

A abordagem sobre estes traços foi importante porque os graduandos do curso de Letras da UEPA – Campus XI, depois de formados, geralmente passam a lecionar nos municípios adjacentes, conforme demonstrado na figura 2, onde há um grande número de alunos que migram diariamente de suas comunidades rurais para a zona urbana, com o propósito de concluírem a última etapa da Educação Básica, o Ensino Médio, trazendo para o ambiente escolar variantes linguísticas que apresentam, comumente, os processos fonológicos supracitados e que, por isso, tendem a ser estigmatizadas.

Delimitando-se à pronúncia [j] da consoante lateral palatal [ʎ], contou-se com as contribuições teóricas de Soares (2008), que pesquisou acerca das palatais lateral e nasal no falar paraense, analisando dados de fala coletados na área urbana de cidades representantes das seis mesorregiões do Estado do Pará, conforme identificadas no Atlas Linguístico do Pará (ALISPA): Região do Baixo Amazonas, Região do Marajó, Região Metropolitana de Belém, Região Nordeste, Região Sudoeste e Região Sudeste.

A autora afirma que, no falar paraense, os “substantivos e verbos atuam no sentido de propiciar a despalatalização” (SOARES, 2008, p. 95). Ainda assim, em relação à variável gênero, seus dados mostram que as mulheres tendem a despalatalizar menos que os homens, observando-se, entre elas, um maior conservadorismo linguístico.

Esses resultados harmonizam-se aos de Labov (2001), que foram gerados a partir de um estudo realizado em uma comunidade de fala da Filadélfia, revelando que o uso das formas

prestigiadas socialmente é mais recorrente entre as mulheres, e que estas tendem, à medida que as línguas começam a se modificar, a internalizar e utilizar a nova forma de maneira mais célere que os homens. À vista disso, ratificou-se uma das hipóteses desta pesquisa, a de que os sujeitos do gênero feminino, com relação aos *traços descontínuos*, têm mais atitudes linguísticas negativas do que os sujeitos do gênero masculino.

Quadro 10 – Teste de atitudes linguísticas

G1 / G2 / G3 / G4	
1	A fala é considerada correta. () Concordo fortemente () Concordo () Discordo () Discordo fortemente
2	O falante utiliza a Língua Portuguesa muito bem. () Concordo fortemente () Concordo () Discordo () Discordo fortemente
3	Trata-se de uma pessoa inteligente. () Concordo fortemente () Concordo () Discordo () Discordo fortemente
4	A fala pertence a alguém com plenas condições para o mercado de trabalho. () Concordo fortemente () Concordo () Discordo () Discordo fortemente
5	A fala pertence a uma pessoa com alta escolaridade. () Concordo fortemente () Concordo () Discordo () Discordo fortemente
6	Eu gostaria de falar igual a essa pessoa. () Concordo fortemente () Concordo () Discordo () Discordo fortemente
7	Eu teria orgulho de ser amigo dessa pessoa. () Concordo fortemente () Concordo () Discordo () Discordo fortemente

Fonte: O autor (2022).

3.2.5 Os procedimentos de análise dos dados

Tendo em vista que a abordagem da pesquisa é mista, fez-se necessário estabelecer procedimentos de análise específicos tanto para os dados do teste qualitativo quanto para os do teste quantitativo. Dessa maneira, utilizou-se, para o primeiro, a análise de conteúdo proposta por Bardin (2016), e para o segundo, a interpretação estatística dos dados, levando em consideração as variáveis pré-estabelecidas – turma e gênero. Tais escolhas possibilitaram, dentre outros fatores, a sistematização das crenças e atitudes linguísticas dos graduandos (terceiro objetivo específico).

Sobre a análise de conteúdo, é importante destacar que não se trata de um instrumento de análise em si, mas de um conjunto de técnicas aplicado no vasto campo da comunicação, conjunto esse que tem por finalidade sistematizar o processo de análise dos dados sobretudo nas pesquisas de abordagem qualitativa, extraindo as mensagens implícitas dos conteúdos. Destacam-se como principais técnicas: a análise categorial, a análise de avaliação, a análise da enunciação, a análise proposicional do discurso, a análise da expressão e a análise das relações (BARDIN, 2016). Nesta pesquisa, optou-se pela análise de conteúdo categorial.

Para melhor compreender essa técnica, Bardin (2016) a divide em três etapas: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados. A primeira delas destina-se à organização do *corpus* e à delimitação dos objetivos e hipóteses, ações essas que são possíveis após o que a autora denomina de *leitura flutuante*.

Nessa etapa da análise, retomou-se o objetivo geral da pesquisa¹⁶ que é analisar as crenças e atitudes linguísticas dos graduandos do curso de Letras da UEPA de São Miguel do Guamá, e as hipóteses previamente estabelecidas, afirmando-se provisoriamente que: (i) muitos graduandos possuem crenças e atitudes negativas em relação à língua e ao seu ensino, adquiridas, em grande parte, do ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica; (ii) os graduandos concluintes apresentam crenças e atitudes linguísticas que estão mais condizentes com os pressupostos teóricos da Sociolinguística Educacional do que os iniciantes; (iii) as atitudes linguísticas negativas são mais recorrentes entre os sujeitos do gênero feminino.

No que tange à delimitação do *corpus*, tomou-se como base, principalmente, os princípios da exaustividade, levando em consideração todos os elementos observados durante a *leitura flutuante*, e da representatividade, verificando a frequência com que as unidades apareciam nas respostas dos sujeitos (BARDIN, 2016).

Fez-se, então, a escolha das unidades de registro, entendidas como menções, frases ou palavras relacionadas ao problema de pesquisa que devem ser destacadas nas respostas dos graduandos, e das unidades de contexto, que são o todo em que as unidades de registro aparecem, a fim de evitar as ambiguidades, haja vista que uma unidade de registro pode estar relacionada tanto às crenças linguísticas negativas quanto às positivas, necessitando, portanto, entender o contexto em que ela está inserida. Ratifica-se:

A unidade de contexto serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registro e corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões (superiores às da unidade de registro) são ótimas para que se possa compreender a significação exata

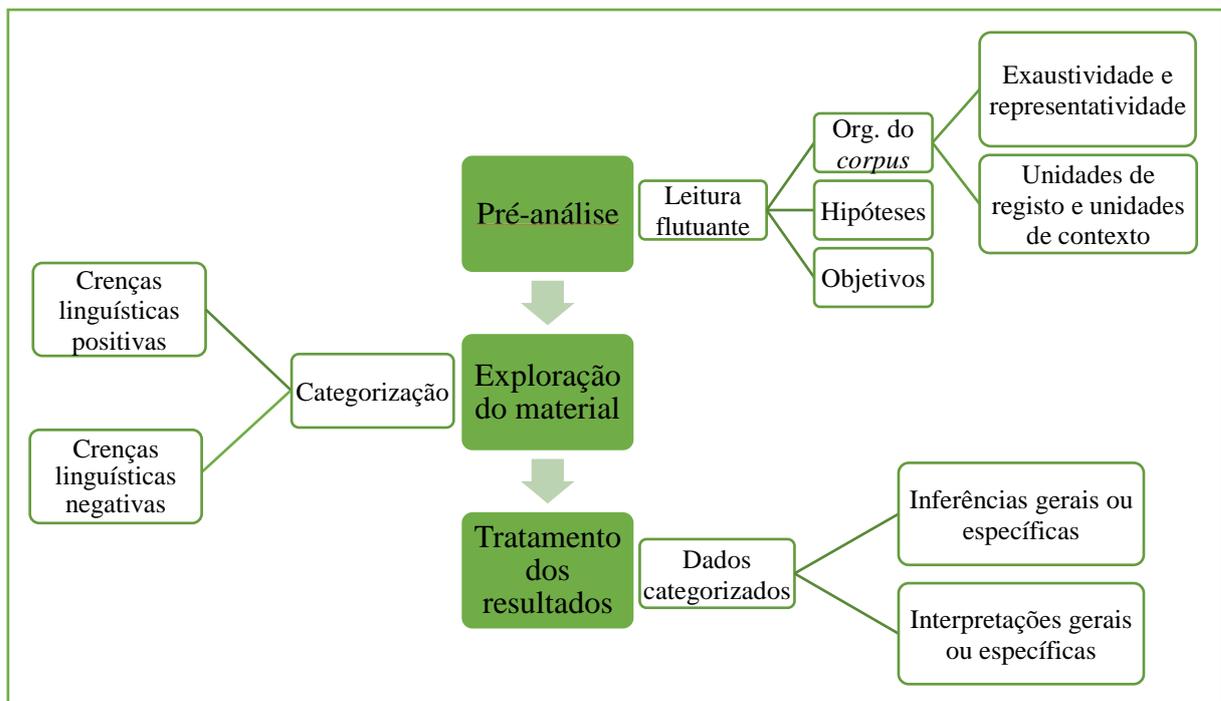
¹⁶ Ressalta-se que esse procedimento se destina à análise dos dados do teste de crenças linguísticas. A descrição do procedimento voltado à análise dos dados do teste de atitudes linguísticas será abordada adiante.

da unidade de registro. Esta pode, por exemplo, ser a frase para a palavra e o parágrafo para o tema. Com efeito, em muitos casos, torna-se necessário fazer (conscientemente) referência ao contexto próximo ou longínquo da unidade a ser registrada. Se vários codificadores trabalham num mesmo corpus, torna-se imprescindível um acordo prévio. (BARDIN, 2016, p. 137)

A segunda parte da análise consistiu na exploração do material, destacando-se a atividade da codificação. As unidades de registro e de contexto, entendidas neste segundo momento como índices, foram agrupadas conforme a relação estabelecida entre si. Surgiram, assim, os indicadores, que foram organizados em duas categorias: a de crenças negativas e a de crenças positivas, consolidando a base para as inferências e as interpretações.

Na terceira etapa, aconteceu o tratamento dos resultados. Segundo Bardin (2016, p. 131), é nesse momento que “o analista, tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos – ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas”. Conforme esclarece a autora, as inferências e interpretações podem ser gerais, quando envolvem todos os sujeitos da pesquisa, ou específicas, quando se referem apenas a um determinado grupo ou sujeito. Entenda-se grupo, nesta pesquisa, como a organização dos sujeitos de acordo com as variáveis turma e gênero. No quadro abaixo, apresenta-se, de maneira sintetizada, a análise de conteúdo categorial.

Quadro 11 – Análise de conteúdo categorial



Fonte: Adaptado de Bardin (2016).

Concernente ao teste de atitudes, utilizou-se um cálculo de proporção a partir da totalidade das respostas obtidas. Os resultados foram demonstrados a partir de gráficos, os quais são definidos por Marconi e Lakatos (2002, p. 35) como aqueles que “podem evidenciar aspectos visuais dos dados, de forma clara e de fácil compreensão. Em geral, são empregados para dar destaque a certas relações significativas. A representação dos resultados estatísticos com elementos geométricos permite uma descrição imediata do fenômeno”. Dentre os tipos de gráficos existentes, optou-se pelos informativos, cujo objetivo é:

Dar ao público ou ao investigador um conhecimento da situação real, atual, do problema estudado. Devem ser feitos com cuidados tais que o desenho impressione bem, tenha algo de atraente, mas este cuidado artístico não deve ser exagerado a ponto de prejudicar o observador na apresentação fácil dos dados. (MARCONI; LAKATOS, 2002, p. 38)

A apresentação estatística dos resultados foi importante para quantificar e sistematizar as atitudes linguísticas, sem perder de vista os critérios pré-estabelecidos/variáveis, o que subsidiou a formulação das inferências acerca dos dados. Frisa-se que essas inferências possuem ligação direta com a teoria abordada na pesquisa bibliográfica, tal como preconizam Marconi e Lakatos (2002).

4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo se ocupa da descrição e análise dos dados gerados a partir da pesquisa de campo. Estruturalmente, encontra-se organizado em quatro seções. Nas duas primeiras, tem-se os dados referentes à turma iniciante (2021), em que são apresentadas as crenças e atitudes linguísticas dos sujeitos, e nas duas últimas, os dados da turma concluinte (2018), obedecendo à mesma sequência de abordagem.

4.1 PARÂMETROS PARA A ANÁLISE DAS CRENÇAS LINGUÍSTICAS

A fim de compreender a análise proposta neste trabalho, a partir do aporte teórico utilizado, estabelecem-se os parâmetros que norteiam a compreensão do que sejam as crenças positivas e negativas nas respostas registradas. Assim:

Questão 1 – Os brasileiros falam da mesma maneira? Por quê?

Crenças positivas: Aquelas que reconhecem a heterogeneidade linguística, correlacionando-a aos fatores sociais.

Crenças negativas: Aquelas que não reconhecem a heterogeneidade linguística e/ou não a correlacionam aos fatores sociais.

Questão 2 – A língua ensinada na escola se parece com a que você utiliza no dia a dia? Por quê?

Crenças positivas: Aquelas que reconhecem o distanciamento entre a língua ensinada na escola e a língua usada nas interações sociais.

Crenças negativas: Aquelas que não reconhecem o distanciamento entre a língua ensinada na escola e a língua usada nas interações sociais e/ou atribuem à primeira status ideal em oposição à segunda.

Questão 3 – Como você considera seu desempenho com relação aos conteúdos ministrados nas aulas de Língua Portuguesa durante o Ensino Médio?

Crenças positivas: Aquelas que avaliam de forma positiva o desempenho como aluno no ensino de língua na escola.

Crenças negativas: Aquelas que avaliam de forma negativa o desempenho como aluno da disciplina língua portuguesa e/ou o seu ensino do ponto de vista didático-pedagógico.

Questão 4 – Como e onde você aplica os conhecimentos adquiridos na disciplina Língua Portuguesa ao longo do Ensino Médio?

Crenças positivas: Aquelas que avaliam que os conhecimentos adquiridos dão suporte para interagir em diferentes contextos sociais, utilizando-se da adequação linguística.

Crenças negativas: Aquelas que avaliam que os únicos conhecimentos adquiridos dão suporte para interagir na norma-padrão, em qualquer contexto social e ou para responder às demandas de concurso e afins.

Questão 5 – Como você descreveria um bom professor de Língua Portuguesa?

Crenças positivas: Aquelas que avaliam que o professor promove um ensino reflexivo sobre o sistema linguístico e relaciona-o aos usos da língua, por meio de atividades significativas.

Crenças negativas: Aquelas que avaliam que o professor não promove um ensino reflexivo sobre o sistema linguístico e relaciona-o aos usos da língua, centrando o ensino nas nomenclaturas gramaticais.

Questão 6 – Quais os conhecimentos que você espera adquirir no curso de Letras - Língua Portuguesa?

Crenças positivas: Aquelas que avaliam que o curso de Letras oferece condições para a compreensão do fenômeno linguístico e o exercício profissional.

Crenças negativas: Aquelas que avaliam que o curso de Letras não oferece condições para a compreensão do fenômeno linguístico e o exercício profissional e/ou não corresponde ao que se esperava antes do ingresso.

Questão 7 – Para que serve o ensino de Língua Portuguesa?

Crenças positivas: Aquelas que avaliam que o ensino oferece condições de compreensão do fenômeno linguístico, das formas padrão da língua, da heterogeneidade linguística e da adequação de usos aos diferentes contextos.

Crenças negativas: Aquelas que avaliam que o ensino e língua deve se ocupar, unicamente, das formas padrão da língua, independentes de usos e contextos e/ou exclusivamente voltado para o texto escrito.

4.2 CRENÇAS LINGUÍSTICAS DOS GRADUANDOS INICIANTEs

A primeira etapa da análise, conforme adiantado no capítulo anterior, consistiu na escolha das unidades de registro e de contexto. Nesse momento inicial, ocorreu a transcrição de todas as respostas obtidas a partir do teste de crenças linguísticas, a fim de cumprir com os princípios da exaustividade e da representatividade.

Concluída essa etapa, passou-se para a categorização dos dados, em que foram agrupadas as referidas unidades (doravante índices) e, assim, estabelecidos os indicadores, por sua vez, organizados em duas categorias, quais sejam, a de *crenças linguísticas positivas* e a de *crenças linguísticas negativas*. O termo *crenças*, nesse contexto, é entendido como um dos componentes atitudinais (LAMBERT; LAMBERT, 1981). Os dados são descritos e, em seguida, analisados.

CATEGORIZAÇÃO		
1) Os brasileiros falam da mesma maneira? Por quê?		
Sujeitos	Crenças linguísticas positivas	Crenças linguísticas negativas
AM1	<i>Sotaques. Dialeto. Contextos sociais e socioeconômicos. Falam diversificado.</i>	
AM2	<i>Dialeto. Variação. Não falamos da mesma maneira.</i>	
AM3	<i>Divergente. Colonizada de uma forma diferente.</i>	
AF1	<i>Variando muito de acordo com a região. Sotaque. Mudando a forma como se fala.</i>	
AF2	<i>Origem diferente. Culturas diferentes. Preconceito linguístico.</i>	<i>Não temos uma língua padronizada. Sul. Sudeste. Norte. Nordeste.</i>
AF3	<i>Regionalidade. Escolaridade. Diferente.</i>	

No que se refere a esse primeiro questionamento, percebe-se que todos os sujeitos, independentemente do gênero, comungam da concepção de língua enquanto sistema heterogêneo – com um adendo apenas para o AF2 –, explicitando conceitos que se aproximam daqueles mencionados por Ilari e Basso (2017), como, por exemplo, os de variação diatópica/regional e variação diastrática/social. Apesar de estarem no início do curso, os graduandos não sinonimizam *variação* e *variedade/dialeto*, mencionando-as separadamente, o que pode ser considerado como algo positivo, tendo em vista que eles ainda não cursaram a

disciplina Linguística II, que é quando esses conceitos são discutidos de forma mais aprofundada.

Surge, nesse sentido, o questionamento se esse conhecimento advém do Ensino Médio ou se já foi adquirido na Universidade. De posse dos dados atinentes à terceira pergunta (analisada adiante), que versa sobre os conteúdos ministrados na disciplina Língua Portuguesa ao longo do Ensino Médio, é possível afirmar que são poucas as contribuições dessa etapa da Educação Básica para a compreensão dessa diversidade terminológica. Assim sendo, considerando que os graduandos, no momento da pesquisa, já haviam cursado a disciplina Introdução à Linguística, atribui-se a ela o conhecimento demonstrado sobre aqueles conceitos, a julgar pela ementa¹⁷ do componente curricular relacionado.

No entanto, o sujeito AF2, a despeito de ser o único em que aparece o índice *preconceito linguístico*, também é o único em que se tem um indicador de crenças linguísticas negativas. Segundo ele, os falantes residentes nas regiões Norte e Nordeste do Brasil sofrem muito preconceito linguístico por parte dos falantes do Sul e Sudeste em razão de não possuírem uma *língua padronizada*, conforme explicitado a partir das unidades de contexto (em negrito): **“a maioria de quem é do Sul e do Sudeste tem um preconceito enorme “com nós” que somos do Norte, do Nordeste, porque não temos uma língua padronizada, formal, igual a deles”**.

Neste caso, especificamente, observa-se uma concepção negativa do sujeito com relação a sua própria língua, que demonstra não conhecer/compreender o conceito de variedade de língua. Com isso, indica-se acreditar na existência de uma língua pura, invariável, que é falada por determinados grupos prestigiados socialmente, no caso, os falantes do Sul e Sudeste do Brasil, pelo que, se depreende, deve ser considerada como o modelo ideal a ser seguido.

CATEGORIZAÇÃO		
2) A língua ensinada na escola se parece com a que você utiliza no dia a dia? Por quê?		
Sujeitos	Crenças linguísticas positivas	Crenças linguísticas negativas
AM1	<i>Dia a dia. Língua mais livre. Escola. Algo mais formal.</i>	<i>Cheia de gramática. Regras.</i>
AM2		<i>Era pra ser o ideal. Utiliza de outras formas que não é a ensinada na escola.</i>

¹⁷<https://paginas.uepa.br/prograd/downloads/ppc/ccse/177-projeto-pedagogico-curso-de-lettras/download.html/>

AM3		<i>Costumam colocar mais gíria. Forma de falar.</i>
AF1	<i>Na escola a gente aprende a língua padrão. A gente usa mais a linguagem coloquial.</i>	
AF2	<i>Coisa superficial. Aprisionar em termos. A língua que a gente estuda na escola é escassa. Meio de te testar.</i>	
AF3	<i>Cotidiano. Mais informal. Tipos de linguagem. Formal.</i>	

A categorização dos dados atinentes à segunda pergunta possibilita a observação de crenças linguísticas negativas entre todos os sujeitos do gênero masculino. O sujeito AM1, apesar de estabelecer a diferença entre os níveis de linguagem, formal e informal, relacionando-os aos contextos de uso – apropriando-se, de certo modo, do contínuo de monitoração estilística (BORTONI-RICARDO, 2004) –, possui a crença de que apenas a norma-padrão, aquela ensinada pela escola, é regida por uma sistematização gramatical, sendo a língua usual/do cotidiano, em sua concepção, isenta de regras.

No indicador de crenças linguísticas negativas do sujeito AM2, tem-se, para o primeiro índice, as seguintes unidades de contextos: “**não se parece, era pra ser o ideal, de a gente saber falar o correto**”. Verifica-se, de maneira específica, que o graduando acredita na concepção do certo e errado na língua falada, em que a norma-padrão goza do status de superioridade em detrimento das demais variedades cotidianas, que são comumente consideradas como o “caos linguístico”.

A mesma crença é constatada no sujeito AM3, quando este menciona a gíria como um uso linguístico inferior, por se tratar de uma forma divergente daquela ensinada na escola. Comprova-se essa afirmação com base nas unidades de contexto: “**a nossa forma de falar é mais em gíria, costumam colocar mais gíria do que o próprio português mesmo**”. Nota-se que o graduando reduz as variedades linguísticas cotidianas às gírias, considerando estas últimas como algo fora da língua, e admite que o “português genuíno” é aquele cuja estrutura obedece, exclusivamente, à norma-padrão.

Em contrapartida, todos os graduandos do gênero feminino apresentam crenças linguísticas positivas. Os sujeitos AF1 e AF3, tal como o AM1, mencionam a questão da (in)formalidade situacional da linguagem, observando-se, mais uma vez, as implicações do

contínuo de monitoração estilística, de Bortoni-Ricardo (2004), e também do conceito de competência comunicativa, de Dell Hymes (1972). O sujeito AF2, por sua vez, frisa o aprisionamento terminológico a que os alunos são submetidos, com a única finalidade de serem testados em exames como o vestibular. Isso viabiliza a inferência de que o graduando concebe essa metodologia como uma maneira equivocada de trabalhar a Língua Portuguesa na escola.

CATEGORIZAÇÃO		
3) Como você considera seu desempenho com relação aos conteúdos ministrados nas aulas de Língua Portuguesa durante o Ensino Médio?		
Sujeitos	Crenças linguísticas positivas	Crenças linguísticas negativas
AM1		<i>Eu nunca fui bom em Língua Portuguesa. Assuntos gramaticais. Crase. Pronomes. Conjugação de verbo.</i>
AM2	<i>Eu sempre me saí bem na disciplina. Entendimento em Língua Portuguesa.</i>	
AM3	<i>Relativamente bem.</i>	
AF1	<i>Eu me apaixonei pelos ensinamentos da professora. Devido ao ensino que eu tive no ensino médio que eu escolhi Letras.</i>	
AF2		<i>Foi péssimo. Horrível. Gramática. Forma de hábito. Notas baixas.</i>
AF3		<i>Uma coisa mais metodológica. Não tinha um gosto pela Língua Portuguesa.</i>

Quanto aos resultados obtidos nesta pergunta, percebem-se as diferenças entre os sujeitos do gênero masculino e feminino. Em se tratando dos primeiros, apenas um graduando (AM1) apresenta crenças linguísticas negativas, o qual se considera insuficiente no uso de sua própria língua, dada a redução desta aos aspectos gramático-normativos estudados na escola. Este fato se confronta com a proposição de Cyranka (2016), que defende a necessidade de os professores (principalmente) possuírem consciência sobre o caráter heterogêneo das línguas, a

fim de promoverem um ensino sensível às diferenças, que consiga ir muito além da categorização gramatical.

Já em relação aos sujeitos do gênero feminino, dois deles (AF2 e AF3) manifestam crenças linguísticas negativas acerca dos conteúdos ministrados nas aulas de Língua Portuguesa ao longo do Ensino Médio, apontando questões como a mecanização do ensino, representada pelos índices *forma de hábito* e *uma coisa mais metodológica*, e a avaliação somativa, constatada a partir do índice *notas baixas*. Ademais, no indicador referente ao sujeito AF3, vê-se novamente a generalização da língua a uma de suas gramáticas, qual seja, a normativa, o que culmina na crença de não saber/gostar de Língua Portuguesa. Entretanto, nota-se que essas manifestações são também uma crítica sobre aspectos teóricos e metodológicos.

Ainda com foco nos sujeitos do gênero feminino, sublinha-se a crença linguística positiva do AF1, por considerar o percurso no Ensino Médio um fator decisivo para a escolha do curso de Letras, atribuindo ao ensino da professora a maior responsabilidade para tal decisão. Desse relato, infere-se que a profissional mencionada tenha utilizado uma metodologia diferenciada em suas aulas, a julgar pela resposta do mesmo sujeito na pergunta de número cinco (analisada adiante), que questiona sobre o perfil de um bom professor de Língua Portuguesa.

Ratifica-se, assim, a importância que tem o professor (e os demais agentes educacionais) no processo de construção das crenças linguísticas dos alunos, sejam elas positivas ou negativas, o que reforça a abordagem de Santos (1996) sobre a *escola como um sujeito de crenças*.

CATEGORIZAÇÃO		
4) Como e onde você aplica os conhecimentos adquiridos na disciplina Língua Portuguesa ao longo do Ensino Médio?		
Sujeitos	Crenças linguísticas positivas	Crenças linguísticas negativas
AM1	<i>Utilizo na escrita. Escrever um bom texto. Expressar melhor com as pessoas.</i>	
AM2		<i>No cotidiano. Em todos os lugares.</i>
AM3		<i>Redação de concurso. Redação de ENEM. Aplicar mais as regras do português.</i>

AF1		<i>Seguir aquela linguagem padrão. Ensinando as outras pessoas. Explicando como é que funciona.</i>
AF2		<i>Não posso transmitir uma coisa que eu não aprendi. Eu não conseguiria aplicar ela.</i>
AF3	<i>Na produção de texto. Na fala mais formal.</i>	

Os dados demonstram que a maioria dos sujeitos, tanto do gênero masculino quanto do gênero feminino, possui crenças linguísticas negativas no que se refere ao campo de aplicação dos conhecimentos adquiridos na disciplina de Língua Portuguesa ao longo do Ensino Médio. Tais crenças revelam que ainda veem a língua como conjunto de regras, do tipo normativas, a serem ensinadas/aprendidas e usadas em diferentes contextos de usos, tanto orais quanto escritos, reforçando a concepção de língua como sinônimo da norma-padrão.

Note-se que o sujeito AM3 delimita apenas a escrita como foco do ensino de língua, atribuindo-lhe maior importância, sem levar em consideração que também faz parte do ofício da escola auxiliar os educandos no processo de adequação linguística na modalidade falada. Concorda-se que os professores podem (e devem) ensinar as diretrizes do texto escrito, contudo, limitar o ensino de língua a esse contexto de uso não é produtivo, pois contraria, por exemplo, o que foi postulado por Silva (2012, p. 238, **grifo do autor**), que defende a necessidade de o educando se tornar, com o auxílio da escola, um “usuário competente das múltiplas variedades/**modalidades** da língua portuguesa, conforme as suas tendências e necessidades”.

No que diz respeito à categorização referente ao sujeito AM2, apesar de apresentar os índices *no cotidiano* e *em todos os lugares*, percebe-se que não há uma compreensão clarificada sobre os conhecimentos que o graduando carrega consigo, nem sobre onde eles podem ser aplicados, entretanto, levando em consideração as unidades de contexto (“**muitos se passaram, a questão do esquecimento, mas, em todos os lugares, eu carrego esse conhecimento comigo**”), depreende-se que sejam acerca das nomenclaturas gramaticais, que, dada a maneira como são repassadas na escola e o contexto reduzido de uso, podem ser facilmente esquecidas.

Por seu turno, o sujeito AF1 acredita que os conhecimentos adquiridos devem ser utilizados para ensinar outras pessoas, porém, a maneira como ele defende esse ensino se fundamenta na dicotomia do certo e errado, como mostram as unidades de contexto: “**A gente pode aplicar também ensinando as outras pessoas, aquelas que não têm muito**

entendimento sobre a língua portuguesa, explicando como é que funciona... ‘Ah, fulana, assim tá errado, essa maneira que é a correta’, eu acredito”.

Já o AF2 afirma não ser capaz de transmitir algum conhecimento sobre a língua, em razão de, segundo ele, não ter aprendido suficientemente ao longo do Ensino Médio, que se entende ser sobre teoria gramatical. Vê-se que, em relação a esse sujeito, os índices aqui identificados estão em consonância com aqueles da quarta pergunta, que questionou sobre o desempenho em relação aos conteúdos ministrados na disciplina Língua Portuguesa, em que foram obtidos os seguintes índices: *Foi péssimo. Horrível. Gramática. Forma de hábito. Notas baixas.*

Essas atitudes negativas demonstram a falta de uma formação que proporcione uma visão de língua mais condizente com a que propõe a Sociolinguística Educacional, destacando-se a proposição da competência comunicativa e, também, do contínuo de oralidade-letramento (BORTONI-RICARDO, 2004). Vale a pena recordar que esta autora discute, dentre outras questões, o intercruzamento dos eventos de oralidade e letramento, em que se pode observar a variação, quanto ao nível de formalidade, tanto na língua falada quanto na língua escrita.

CATEGORIZAÇÃO		
5) Como você descreveria um bom professor de Língua Portuguesa?		
Sujeitos	Crenças linguísticas positivas	Crenças linguísticas negativas
AM1	<i>Criativo. Instigar o aluno a ter o desejo de ler. Ajudar o aluno a interpretar.</i>	
AM2	<i>Aulas dinâmicas. Atencioso. Que sabe inovar.</i>	
AM3	<i>Mais didático. “Prenda” mais os alunos.</i>	<i>A Língua Portuguesa é muito mais teórica. Não tem a questão da prática.</i>
AF1	<i>Professor atencioso. Aula mais didática.</i>	
AF2	<i>Interação social. Criativos. Planejadores.</i>	
AF3	<i>Além da gramática. Expressar melhor. Riqueza da Língua Portuguesa.</i>	

Ainda que os graduandos estejam no início do curso e tenham trazido crenças linguísticas negativas do Ensino Médio, como visto anteriormente, verifica-se a presença de crenças positivas, entre todos eles, com relação ao perfil do professor de Língua Portuguesa, ainda que o sujeito AM3 tenha apresentado, concomitantemente, uma crença linguística negativa, afirmando que o ensino da Língua Portuguesa é majoritariamente teórico. Neste caso, infere-se que o viés teórico a que o sujeito se refere diz respeito a uma determinada modalidade da língua: a norma-padrão. Considera-se a afirmação negativa no sentido de que tal ensino não leva em conta que as línguas são fenômenos que estabelecem interações entre sujeitos, atendendo as suas necessidades básicas de comunicação nos mais diferentes contextos sociais, aos quais os usos se adequam, necessariamente, em todos os aspectos.

Por outro lado, todos os graduandos, independentemente do gênero, acreditam que um bom professor de Língua Portuguesa não é aquele que possui apenas o conhecimento sobre os aspectos gramático-normativos, mas, principalmente, aquele que consegue ensinar esses conteúdos de forma mais didática, conforme demonstrado nos indicadores de crenças positivas dos sujeitos AM2, AM3, AF1 e AF2.

Essa percepção parece decorrer daquilo que a maioria dos graduandos não experimentou ao longo da Educação Básica, no que tange ao *como* ensinar, isto é, uma metodologia de ensino de língua mais centrada nos usos. Os indicadores dos sujeitos AF3 e AM1 ratificam essa inferência, ao defenderem, respectivamente, que um bom professor é aquele que ensina para além da gramática normativa e aquele que se preocupa em subsidiar condições para que seus educandos adquiram conhecimentos concernentes à prática da leitura.

CATEGORIZAÇÃO		
6) Quais os conhecimentos que você espera adquirir no curso de Letras – Língua Portuguesa?		
Sujeitos	Crenças linguísticas positivas	Crenças linguísticas negativas
AM1	<i>Melhor escrita. Melhor leitura. Escrever bem. Conhecer os diversos assuntos.</i>	
AM2	<i>A minha escrita. Aprimorar mais a questão da nossa Língua Portuguesa.</i>	

AM3	<i>Conhecimento mais abrangente. Pesquisar mais. Ter mais o prazer de aprender.</i>	
AF1		<i>Eu tenho muito medo de esquecer das coisas. Dar uma boa aula. Não saber responder com propriedade.</i>
AF2		<i>Eu sou mais o tipo de Literatura. Eu não sou muito fã da questão de Linguística.</i>
AF3		<i>Eu achei que na Língua Portuguesa só aprendia gramática.</i>

A partir dessa categorização, chega-se à constatação de que os sujeitos do gênero feminino, quanto aos conhecimentos que procuram adquirir no âmbito do curso de Letras da UEPA, possuem expectativas mais normativistas do que os sujeitos do gênero masculino. No indicador de crenças linguísticas negativas referente ao sujeito AF1, nota-se certa preocupação com a aquisição dos conteúdos, transparecendo que as aulas de Língua Portuguesa são destinadas, quase sempre, à memorização de conceitos e de nomenclaturas gramaticais, consoante uma visão de ensino de língua metalinguístico, reprodutivo e não reflexivo.

O sujeito AF3 demonstra frustração: no curso não são estudados só os tópicos gramático-normativos – o que também é uma crença linguística negativa em relação ao ensino –, e a concepção equivocada de que o curso de Letras, com habilitação em Língua Portuguesa, seria um laboratório da gramática tradicional. Por outro lado, o AF2 mostra não ter afinidade com o ensino de língua, a unidade de contexto concernente ao sujeito AF2 corrobora essa afirmação: “*eu não sou muito fã da questão de linguística, já tem uma divisão assim um pouquinho mais chata*”. De um modo geral, pode-se creditar as crenças desses dois sujeitos à clássica separação entre as disciplinas de Língua e Literatura, na Educação Básica, que se consolida na graduação.

CATEGORIZAÇÃO		
7) Para que serve o ensino de Língua Portuguesa?		
Sujeitos	Crenças linguísticas positivas	Crenças linguísticas negativas
AM1	<i>Ajuda a saber utilizar, de forma adequada, a nossa própria língua.</i>	

	<i>Compreender a nossa língua. Escrever de uma forma correta.</i>	
AM2	<i>Entender mais sobre a nossa língua. Aprimorar.</i>	
AM3		<i>Redações de concurso. Português mais correto.</i>
AF1		<i>Pra que a gente possa falar melhor. Não falam tão bem. A língua portuguesa é isso.</i>
AF2	<i>Ensino Médio. Visão diferente. Verdadeira Língua Portuguesa.</i>	
AF3	<i>Conhecer melhor a própria língua. Estruturar as suas ideias no texto.</i>	

Nesta pergunta, diferente do questionamento de número três, que restringe o foco aos conteúdos adquiridos no Ensino Médio, reportando-se, portanto, às experiências passadas, faz-se um questionamento de forma mais ampla, a fim de observar a perspectiva dos sujeitos com relação ao ensino de Língua Portuguesa.

A partir da organização dos resultados, observa-se a presença de crenças linguísticas positivas, que se apresentam equilibradamente quanto à variável gênero. Observa-se que o primeiro acredita que o ensino deve ter como principal finalidade o aprendizado do “português mais correto”, que é aquele encontrado sobretudo nos textos escritos, conforme destacado no seu indicador de crenças linguísticas negativas, e o segundo atribui ao ensino de Língua Portuguesa o ofício de instruir as pessoas a “falarem melhor”, argumentando que quem não aplica determinadas regras na língua falada não consegue se comunicar satisfatoriamente, como atestam as unidades de contexto: **“quando as pessoas elas meio que não falam tão bem, meio que elas não conseguem passar tão bem o que elas querem dizer”**.

Os sujeitos AM1, AM2 e AF3 acreditam que compete ao ensino de língua subsidiar o processo de adequação linguística e viabilizar conhecimentos acerca da história da Língua Portuguesa e dos mecanismos linguísticos necessários para que os alunos desenvolvam um bom texto escrito. Entende-se que quando o professor se permite conhecer mais sobre sua própria língua, cria-se oportunidades para a percepção da heterogeneidade pela qual ela se constitui, o que pode ter implicações positivas na maneira como é concebido, por exemplo, o ensino da

norma-padrão na escola. Entretanto, como se disse anteriormente, essas atitudes positivas estão em consonância com a tradição do ensino de língua, centrado no padrão e na normatividade dos usos linguísticos, que, contraditoriamente, confrontam-se com as atitudes negativas sobre esse mesmo ensino.

Em relação ao sujeito AF2, acentua a importância do ensino, mas ressalva que a Universidade tem modificado sua visão sobre o ensino de língua, tendo em vista que, segundo ele, no Ensino Médio não é mostrada a “verdadeira língua”. Para melhor compreender sua percepção, traz-se para o cerno as unidades de contexto: **“a faculdade tá me dando uma visão diferente. Na escola, a Língua Portuguesa só vem ali te dizer que ‘tu deve’ separar as sílabas, fazer divisões, no Ensino Médio eles não mostram a verdadeira Língua Portuguesa”**.

Considerando essa reflexão do graduando e as contribuições da Sociolinguística para o ensino de língua (MARTINS; VIEIRA; TAVARES, 2016), ratifica-se a importância de a escola promover, além dos conhecimentos acerca da norma-padrão (que devem ser direcionados a contextos específicos de uso – frisa-se), uma formação que auxilie os educandos no processo de desenvolvimento de atitudes linguísticas positivas que incluam o respeito à heterogeneidade linguística.

4.3 ATITUDES LINGUÍSTICAS DOS GRADUANDOS INICIANTE

As atitudes linguísticas, de acordo com os teóricos vinculados à linha mentalista, estruturam-se a partir de três componentes, quais sejam, os pensamentos e crenças (cognitivo), os sentimentos e emoções (afetivo) e as tendências para reagir (o conativo ou comportamental), que, nesta dissertação, são concebidos de acordo com Lambert e Lambert (1981), portanto, equivalentes no processo de formação das atitudes linguísticas.

Na seção anterior, focalizou-se as crenças linguísticas dos graduandos iniciantes, que foram identificadas a partir de um instrumento específico de coleta. Nesta segunda seção, analisa-se os dados do teste voltado à identificação dos sentimentos/emoções e tendências para reagir, que também foram coletados por intermédio de um instrumento próprio, a escala de Likert, conforme descrito no capítulo de metodologia.

Recorda-se que foram utilizados quatro textos orais como estímulo (apresentados no quadro abaixo), aos quais foi aplicada a técnica *matched guise*. Desse número total, dois apresentavam registros condizentes com a norma-padrão, salientando as concordâncias verbal e nominal, e os outros dois apresentavam registros considerados como *traços descontínuos*

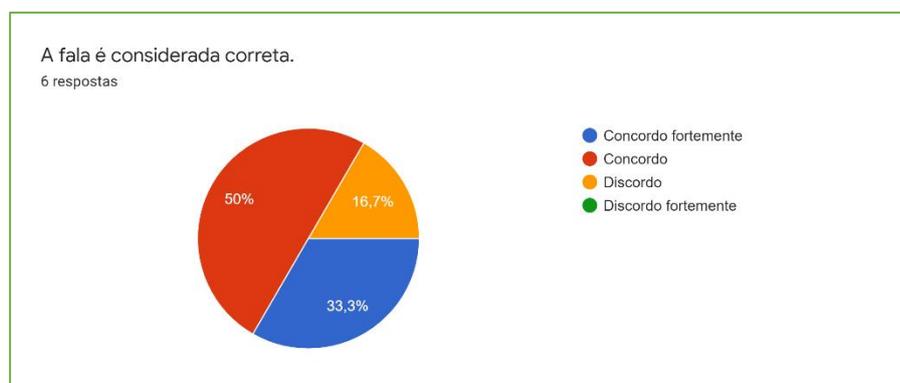
(BORTONI-RICARDO, 2004), enfatizando dois processos fonológicos, o rotacismo (troca de [l] por [r]) e a variação da consoante lateral palatal [ʎ] com [j]

Norma-padrão
G1 – Todos nós sabemos que as empresas devem pagar o 13º salário de seus funcionários.
G2 – Os responsáveis pela folha de pagamento ainda não chegaram ao departamento.
Traços descontínuos
G3 – Nós <i>falamo</i> que o <i>trabáio</i> lá era sossegado, mas ele achou <i>meió</i> passar a vaga.
G4 – Nós <i>assinamo</i> as <i>fôia</i> que a empresa mandou no <i>bróco</i> , agora é só esperar.

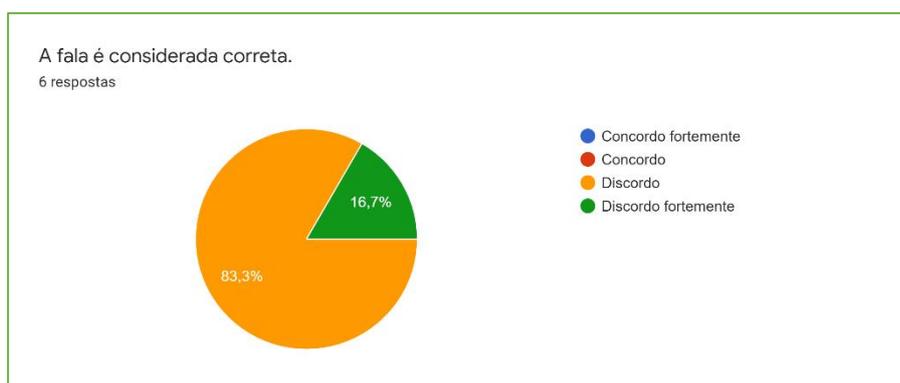
O *corpus* é constituído a partir da avaliação dos sujeitos com relação a esses registros de fala e, conseqüentemente, aos seus produtores. Para tanto, os graduandos responderam a sete assertivas, que tiveram quatro pontos como opções de resposta: **concordo fortemente, concordo, discordo e discordo fortemente.**

Na primeira assertiva, os sujeitos, em sua maioria, concordam que as falas com registros da norma-padrão são consideradas corretas, chegando ao percentual de 66,7% para o gênero feminino e de 100% para o masculino, sendo que 33,3% destes últimos concordam fortemente com a afirmação. Em contrapartida, todos os graduandos, sem saberem que se trata de uma mesma pessoa lendo textos diferentes (*matched guise*), avaliam negativamente, nesta mesma assertiva, as falas com a presença de *traços descontínuos*, somando o quantitativo de 100% para os sujeitos do gênero masculino e 100% para o feminino, havendo, entre estes últimos, o percentual de 33,3% para o ponto de resposta discordo fortemente. Os gráficos abaixo demonstram esses resultados de forma geral.

Gráfico 1 – Primeira assertiva (Graduandos iniciantes – norma-padrão)



Fonte: Google Forms.

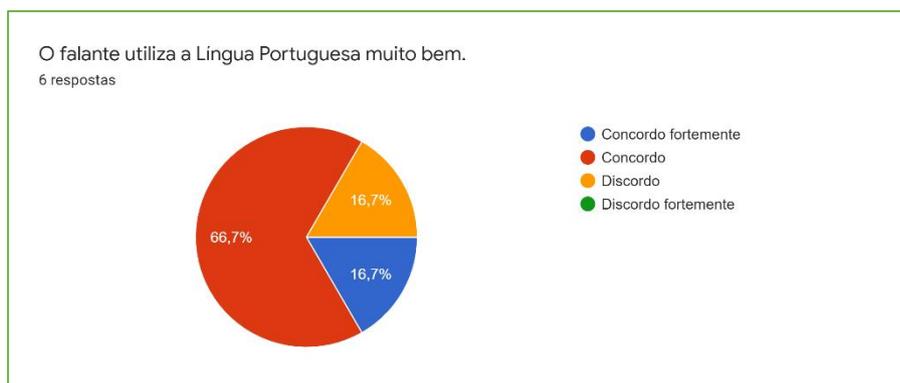
Gráfico 2 – Primeira assertiva (Graduandos iniciantes – *traços descontínuos*)

Fonte: Google Forms.

Apesar de os graduandos terem manifestado crenças linguísticas majoritariamente positivas com relação à heterogeneidade linguística, nota-se que, na prática, todos eles avaliam negativamente as variedades cujas estruturas não condizem com a norma-padrão, atribuindo maior prestígio a esta última. É possível que essa reação tenha como um de seus condicionantes as experiências linguísticas que os sujeitos adquirem tanto na escola quanto fora dela, a julgar que se tornou ampla a concepção equivocada de que existem língua e dialetos superiores/inferiores.

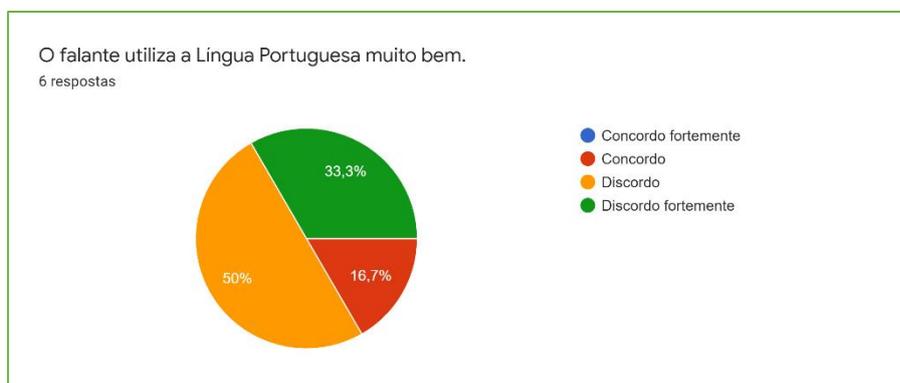
Os dados promovem a reflexão de que apenas falar sobre heterogeneidade linguística na escola não é suficiente para implementar a ideia de que *diferença não é deficiência* (SOARES, 2020). É preciso, decerto, ressignificar o plano teórico-metodológico, a fim de que os educandos compreendam, ainda na Educação Básica, que o fato de alguém não saber utilizar a norma-padrão, sobretudo na língua falada, não o torna um falante incapaz – linguisticamente falando –, pois apesar de sua importância no processo de adequação situacional da linguagem, essa não representa o único uso legítimo em Língua Portuguesa.

Preludia-se, assim, a análise dos dados referentes à segunda assertiva, a partir da qual os graduandos avaliam se os falantes a que ouvem utilizam bem a Língua Portuguesa. No tocante à norma-padrão, 67,7 % dos sujeitos do gênero feminino e 100% do gênero masculino concordam com a afirmativa – 33,3% destes concordam fortemente –, possibilitando auferir que a avaliação positiva da variedade padrão ocorre entre a maioria dos graduandos iniciantes, conforme ilustrado no gráfico 3.

Gráfico 3 – Segunda assertiva (Graduandos iniciantes – norma-padrão)

Fonte: Google Forms.

Contrariamente, em se tratando das falas com *traços descontínuos*, os dados expõem avaliação negativa entre quase todos os sujeitos, apenas um deles, do gênero masculino, concorda que a pessoa do áudio utiliza muito bem a língua. Os demais deste gênero se posicionam de maneira oposta, somando o percentual de 66,7%, dos quais 33,3% afirmam discordar fortemente da assertiva. Entre os graduandos do gênero feminino, há unanimidade (100%) quanto à discordância, havendo também o percentual de 33,3% para discordo fortemente. Chega-se, assim, ao seguinte quantitativo geral:

Gráfico 4 – Segunda assertiva (Graduandos iniciantes – *traços descontínuos*)

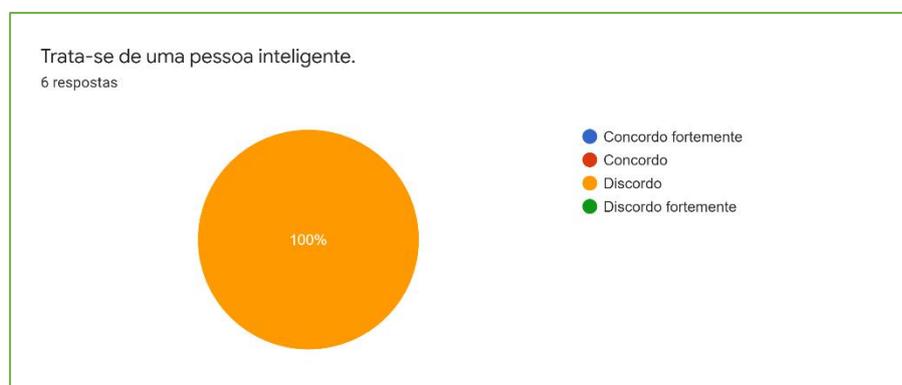
Fonte: Google Forms.

Percebe-se certa incoerência entre as atitudes linguísticas dos sujeitos do gênero feminino e os pensamentos externados por eles na pergunta de número dois do teste de crenças linguísticas. Nesta, os sujeitos mencionam a questão das diferenças entre a língua utilizada no cotidiano e aquela ensinada pela escola, frisando a importância da segunda para a adequação situacional da fala – principalmente. Entretanto, na prática, revela-se uma depreciação do dialeto cuja estrutura difere da norma-padrão, viabilizando a interpretação de que, a despeito

de esses sujeitos possuírem consciência acerca da variação linguística, eles tendem a supervalorizar a norma ensinada na escola. Já entre os sujeitos do gênero masculino, levando em consideração a mesma pergunta do teste de crenças linguísticas, nota-se que suas atitudes linguísticas são condizentes com o modo negativo com que concebem as variedades cotidianas.

Enfatiza-se que a supervalorização da norma-padrão pode vir a ocasionar reações negativas tanto com relação às variedades cotidianas quanto com relação à imagem social dos produtores destas variedades, e isso pode ser confirmado a partir das respostas à assertiva de número três, que questiona acerca de como os sujeitos avaliam os falantes dos áudios quanto ao grau de inteligência.

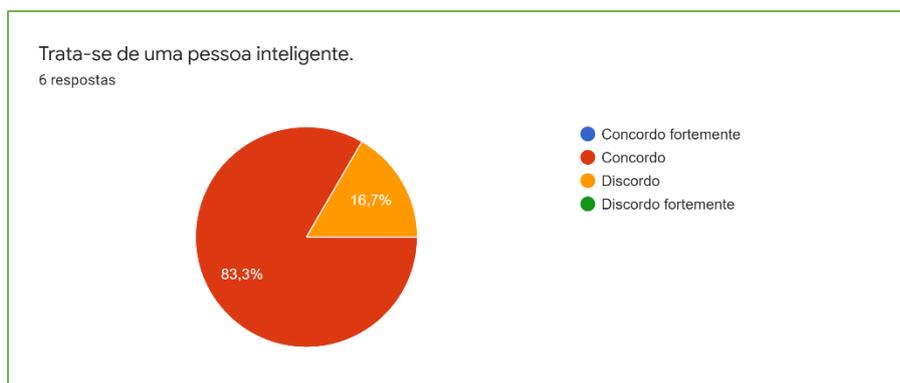
Gráfico 5 – Terceira assertiva (Graduandos iniciantes – *traços descontínuos*)



Fonte: Google Forms.

Nota que, independentemente da variável gênero, há reação negativa unânime quanto à imagem social dos sujeitos que apresentam *traços descontínuos* em sua fala. Vê-se que os sujeitos associam capacidade intelectual dos falantes ao uso dessas formas que, embora estejam presentes na fala urbana, são mais frequentes na fala rural, levando a proposta do contínuo de urbanização (BORTONI-RICARDO, 2004).

No gráfico a seguir, para ratificar o que foi dito acima, verifica-se que, em relação às pessoas que utilizam a variedade padrão, a maioria dos sujeitos reage positivamente, considerando-as pessoas inteligentes, o que é associado, comumente, com escolarização mais alta. Tendo em vista que o percentual está representado de forma geral, esclarece-se que, no tocante à variável gênero, a ocorrência foi de 100% para os sujeitos do gênero masculino e de 66,7% para os do gênero feminino.

Gráfico 6 – Terceira assertiva (Graduandos iniciantes – norma-padrão)

Fonte: Google Forms.

A quarta e quinta assertivas se complementam, por isso, considera-se importante que seus resultados sejam apresentados paralelamente. Os sujeitos, majoritariamente, concordam que as falas com registros da norma-padrão pertencem às pessoas com alta escolaridade (quinta assertiva), atingindo o percentual de 66,7% para o gênero feminino e de 100% para o gênero masculino – destes, 33,3% concordam fortemente. Por outro lado, com relação às falas com *traços descontínuos*, 100% do gênero feminino e 66,7% do masculino discordam da afirmação.

Esses dados repercutem negativamente no que se refere ao “perfil ideal” de pessoas para o mercado de trabalho (quarta assertiva). Para fins de comprovação, verifica-se a reação dos graduandos com relação à temática. Concernente às falas com *traços descontínuos*, 66,7% dos sujeitos do gênero masculino e 100% do gênero feminino consideram que seus produtores não possuem as condições necessárias para o mercado de trabalho. Contrariamente, 100% dos sujeitos do gênero masculino e 66,7% do gênero feminino concordam que, para entrar nesse mercado, estão mais aptas as pessoas cujas falas são condizentes com a norma-padrão. Os quantitativos gerais estão ilustrados, respectivamente, nos gráficos abaixo.

Gráfico 7 – Quarta assertiva (Graduandos iniciantes – *traços descontínuos*)

Fonte: Google Forms.

Gráfico 8 – Quarta assertiva (Graduandos iniciantes – norma-padrão)

Fonte: Google Forms.

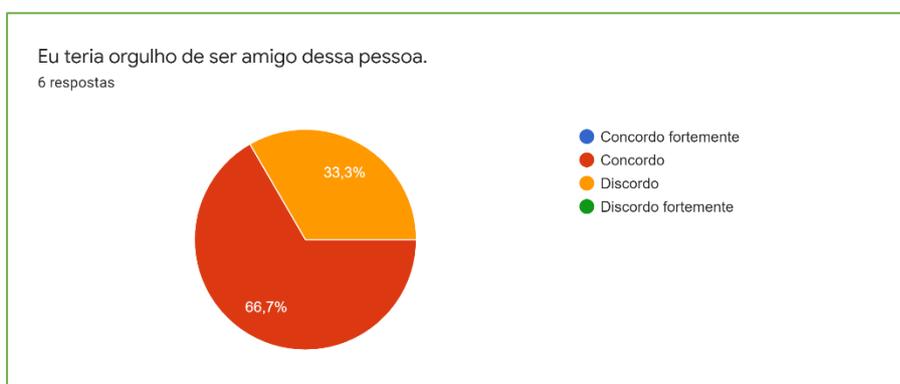
Vê-se que os graduandos iniciantes avaliam a norma-padrão como um instrumento de ascensão social, tendo em vista a proposição de que, para entrar no mercado de trabalho, os falantes precisam dominá-la. Por essa óptica, as pessoas que têm pouco ou nenhum acesso à escola, por exemplo, estão condicionadas a viver à margem da sociedade, com ínfimas oportunidades para o trabalho formal. Considera-se essa, portanto, uma atitude linguística negativa, uma vez que a norma-padrão não é um fator determinante para que as pessoas ascendam; ela é a representação, na língua, da condição privilegiada em que vivem determinados grupos/pessoas na sociedade.

As assertivas analisadas até aqui se referem, predominantemente, ao componente atitudinal *tendências para reagir*. A partir de agora, focaliza-se o componente dos *sentimentos/emoções*, para o qual se voltam as assertivas de número seis e sete.

Os graduandos iniciantes manifestam sentimentos positivos com relação às pessoas que apresentam registros da norma-padrão em sua fala, como se vê na assertiva de número seis, à qual os sujeitos do gênero masculino são unânimes (100%) em concordar que gostariam de falar tal como a pessoa do áudio, e os do gênero feminino, que também concordam com a afirmação, somam o percentual de 66,7%. Na assertiva de número sete, 66,7% dos sujeitos do gênero masculino e 66,7% do feminino afirmam que teriam orgulho de ser amigo de alguém que falasse daquela maneira. Esse quantitativo, de forma geral, organiza-se do seguinte modo:

Gráfico 9 – Sexta assertiva (Graduandos iniciantes – norma-padrão)

Fonte: Google Forms.

Gráfico 10 – Sétima assertiva (Graduandos iniciantes – norma-padrão)

Fonte: Google Forms.

Os dados se modificam quando o foco passa a ser as falas com *traços descontínuos*. Sobre o desejo de falar igual à pessoa do áudio, independentemente da variável gênero, os sujeitos são unânimes ao discordar da afirmação, sendo que, entre os do gênero feminino, 33,3% discordam fortemente. Já em relação ao fato de querer ser amigo daquela pessoa, 66,7% dos graduandos do gênero masculino respondem de maneira positiva, concordando, enquanto que 66,7% do gênero feminino discordam da assertiva.

Gráfico 11 – Sexta assertiva (Graduandos iniciantes – *traços descontínuos*)

Fonte: Google Forms.

Gráfico 12 – Sétima assertiva (Graduandos iniciantes – *traços descontínuos*)

Fonte: Google Forms.

Estes resultados corroboram a afirmação anterior de que o desprestígio relacionado a determinadas variedades linguísticas se estende à imagem social de seus falantes, os quais podem ser comumente estigmatizados na sociedade.

Pode-se atribuir tais atitudes à formação recebida na Educação Básica e se esperar que, a formação atual em andamento, à medida que progrida, promova mudanças consideráveis. Sobre a modificação de atitudes, recorda-se os postulados de Lambert e Lambert (1981) a respeito da mudança parcial dos componentes, em que apenas as crenças passam por esse processo, mantendo-se inalterados os sentimentos e as tendências de reação. Observa-se, na prática, o que dizem os autores, já que os graduandos iniciantes, apesar de já apresentarem determinadas crenças linguísticas positivas, principalmente a respeito da variação linguística nas aulas de Língua Portuguesa, ainda manifestam sentimentos e tendências de reação negativas no que diz respeito às variedades desprestigiadas e aos seus produtores.

No que toca à variável gênero, não há diferenças exorbitantes quanto à ocorrência das crenças e atitudes linguísticas dos graduandos iniciantes. Em alguns casos, conforme previu a

hipótese inicial, as ocorrências, de fato, são maiores entre os sujeitos do gênero feminino, entretanto, em outros casos, destacam-se entre os do gênero masculino, e há também os casos em que elas são equivalentes. Portanto, neste caso, a referida variável não é um fator determinante dentre os sujeitos analisados.

A fim de se alcançar o quarto objetivo específico deste trabalho (verificar se as crenças e atitudes linguísticas se modificam ao longo da formação acadêmica), descreve-se e analisa-se os dados referentes aos graduandos da turma concluinte, recordando a hipótese de que estes sujeitos apresentam crenças e atitudes linguísticas que são mais condizentes com os pressupostos da Sociolinguística Educacional.

4.4 CRENÇAS LINGUÍSTICAS DOS GRADUANDOS CONCLUINTES

CATEGORIZAÇÃO		
1) Os brasileiros falam da mesma maneira? Por quê?		
Sujeitos	Crenças linguísticas positivas	Crenças linguísticas negativas
BM1	<i>Tenho certeza que não. Regionalidades. Dialetos das comunidades. Maneiras de falar a Língua Portuguesa.</i>	
BM2	<i>Diferenças territoriais. Diferença geográfica. Cultura.</i>	
BM3	<i>Não falam da mesma maneira. Variações linguísticas. Estados. Realidade do português brasileiro.</i>	
BF1	<i>Não acho que eles falam da mesma maneira. Estado por estado. Cidade pra cidade.</i>	
BF2	<i>Sotaque diferente. Particularidades. Falam totalmente diferente. Imigrantes.</i>	
BF3	<i>Variação linguística. Não falam da mesma forma.</i>	

Independentemente do gênero, todos os graduandos concluintes apresentam crenças linguísticas positivas no que se refere à heterogeneidade da língua. Contudo, ainda que os resultados se descortinem favoráveis, não se pode deixar de destacar que a maioria frisa apenas a regionalidade como o principal fator da diversidade linguística. Nota-se que apenas nos indicadores dos sujeitos BM2 e BM1 tem-se, respectivamente, os índices *dialetos das comunidades* e *cultura*. Dada a trajetória desses graduandos no curso de Letras e o consequente contato com a disciplina Linguística II (Sociolinguística), esperava-se que os fatores sociais também fossem mencionados pela maioria deles.

Há ainda aqui uma influência da concepção de língua proveniente da Educação Básica pela qual a heterogeneidade resulta somente da origem geográfica dos falantes. Isso comprova o que é dito por Faraco (2008), que quando são abordadas as variedades linguísticas na escola, há uma tendência de que seja focalizada mais a variação diatópica do que a diastrática, sobretudo no livro didático. Desse modo, considerando que este instrumento é, quase sempre, o principal meio pelo qual os professores ministram suas aulas na Educação Básica, é comum que os educandos cheguem e, talvez, saiam do curso de Letras acreditando que as línguas variam apenas em virtude de fatores geográficos – ainda que a realidade linguística seja outra.

CATEGORIZAÇÃO		
2) A língua ensinada na escola se parece com a que você utiliza no dia a dia? Por quê?		
Sujeitos	Crenças linguísticas positivas	Crenças linguísticas negativas
BM1	<i>Gramática normativa. Elitizada. Prioriza uma forma de falar. Não põe ela efetivamente em prática.</i>	
BM2	<i>A gente tá ensinando a gramática e a ortografia. Conscientemente.</i>	
BM3	<i>Muito diferente. Questão da gramática.</i>	
BF1	<i>Ensinam uma coisa. A fala é diferente.</i>	
BF2	<i>Ensinam a língua culta. A gente usa a coloquial.</i>	
BF3	<i>Mais simples. Mais rebuscada. O uso coloquial.</i>	

Quanto a essa pergunta, os dados também revelam a presença de crenças linguísticas positivas entre todos os sujeitos. Os graduandos concluintes, dentre outras questões, estabelecem as principais diferenças entre a variedade ensinada pela escola e aquela efetivamente utilizada no cotidiano dos falantes. No indicador de crenças do BM1, por exemplo, tem-se algumas ponderações importantes sobre a gramática normativa, quais sejam, “**a gente sabe que a gramática normativa prioriza uma forma de falar, digamos assim, perfeita, sem erros, mas a gente não põe ela efetivamente em prática**”, que possibilitam inferir acerca do conhecimento do sujeito acerca da pluralidade de normas linguísticas.

De modo geral, nota-se que os sujeitos possuem uma concepção esclarecida acerca do lugar da gramática normativa, corroborando a concepção de que esta não deve ser deixada à parte nas aulas de Língua Portuguesa, tendo em vista o que foi teorizado por Silva (2012) no que tange à obrigação da escola em ensiná-la, mas que deve ser questionada a maneira como se realiza esse ensino, bem como a sua finalidade, pensando-se nos contextos de uso.

Ademais, concernente ao indicador referente ao sujeito BM2, observa-se uma importante consideração acerca do ensino da ortografia. Explica-se. Com a intensificação dos estudos (socio)linguísticos voltados à Educação, muitos estudiosos normativistas, conforme é lembrado por Pietri (2012), passaram a tecer duras críticas sobre essa área de pesquisa, argumentando que ela representava a gênese da banalização da língua na escola. Contudo, entende-se que trabalhar a língua na perspectiva sociolinguística não implica, por exemplo, na aceitabilidade de desvios ortográficos, considerando-os como exemplos de variação, pelo contrário, defende-se a necessidade de que essas ocorrências sejam corrigidas pelos professores – desde que respeitosamente –, a fim de auxiliar os educandos no desenvolvimento de sua proficiência na modalidade escrita da língua.

Assim, tendo em vista que o posicionamento do BM2 se harmoniza com essa proposição, enfatizando o papel consciente do professor de Língua Portuguesa em se tratando da ortografia, justifica-se a afirmação de que, neste caso, o sujeito possui uma crença linguística positiva.

CATEGORIZAÇÃO		
3) Como você considera seu desempenho com relação aos conteúdos ministrados nas aulas de Língua Portuguesa durante o Ensino Médio?		
Sujeitos	Crenças linguísticas positivas	Crenças linguísticas negativas

BM1	<i>Precário. Sem professor. Uma avaliação que valeu pelas quatro.</i>
BM2	<i>Complicada. Só ministrava as atividades através do livro. Focou mais no ENEM. Eu não aprendi quase nada.</i>
BM3	<i>Sempre fui aplicado nas minhas aulas. Foi a única matéria que eu tirei notas baixas. Professores muito presos aos livros. Ninguém entendia nada.</i>
BF1	<i>ENEM. Automático. Robotizado. Só pra gente acertar na prova.</i>
BF2	<i>Muito defasado. Só fazia copiar aquilo ali. Péssimo.</i>
BF3	<i>Regular. Gramática normativa. Não tive um rendimento válido. Modo decorativo. Prova.</i>

No que se refere à experiência com a disciplina Língua Portuguesa no Ensino Médio, todos os graduandos concluintes, no que diz respeito aos conteúdos estudados, demonstram crenças linguísticas negativas. Conforme destacado na maioria dos indicadores, a justificativa para que haja essas crenças negativas é, principalmente, o fato de o ensino ter se voltado, prioritariamente, para fins avaliativos, tanto para o ENEM quanto para as demais provas realizadas em sala de aula com vistas à obtenção de notas.

Soma-se a isso a concepção de ensino mecânico, repetitivo, sinalizada nos indicadores de crenças linguísticas negativas referentes aos sujeitos BF1 e BF3, a partir dos índices *automático*, *robotizado* e *modo decorativo*. Essa metodologia, ainda fortemente utilizada na Educação Básica, além de ser pouco proveitosa em relação à aquisição de conhecimentos, tende a fomentar a crença de que “o português é muito difícil” – destacada por Bagno (2015) e Othero (2017).

Assim, entende-se que, em alguns casos, a não identificação dos educandos com a norma-padrão preconizada ao longo da Educação Básica, bem como com a metodologia utilizada para ensiná-la, podem vir a resultar no seu afastamento da escola, fato que corrobora

a proposição de Martins, Vieira e Tavares (2016) em relação à necessidade de discutir as diferentes normas linguísticas na escola.

CATEGORIZAÇÃO		
4) Como e onde você aplica os conhecimentos adquiridos na disciplina Língua Portuguesa ao longo do Ensino Médio?		
Sujeitos	Crenças linguísticas positivas	Crenças linguísticas negativas
BM1		<i>Questões de redação. ENEM como prioridade.</i>
BM2		<i>Voltei pro ENEM. Para outras coisas, não.</i>
BM3	<i>Melhoramento do linguajar. Melhoramento da escrita.</i>	
BF1		<i>A gente não fala “menas”. “Muitas das vezes” é errado. Falo no meu dia a dia.</i>
BF2	<i>Em casa. Grupos culturais.</i>	
BF3	<i>Vestibulares. Concursos. No dia a dia, com as pessoas que eu tenho maior contato, eu não aplico esses conhecimentos.</i>	

Observa-se, neste caso, a presença majoritária de crenças linguísticas positivas entre os sujeitos do gênero feminino. O oposto ocorre entre os do gênero masculino, em que se tem apenas uma crença considerada positiva (BM3), a saber, a de que os conhecimentos adquiridos na disciplina Língua Portuguesa ao longo do Ensino Médio devem ser aplicados, principalmente, no texto escrito e em situações formais que exijam uma adequação da língua falada. Os sujeitos BF2 e BF3 seguem esta mesma perspectiva, afirmando que os conhecimentos aprendidos na escola sobre Língua Portuguesa possuem contextos específicos de uso, enfatizando que, no dia a dia, com pessoas próximas, não aplicam a norma-padrão.

Em contrapartida, os sujeitos BM1, BM2 e BF1 apresentam crenças linguísticas negativas, destacando-se a questão do ENEM entre os dois primeiros e, no último, a concepção do certo e errado na língua falada. Vide as unidades de contexto. “**Algumas pessoas acham**

que muitas das vezes é certo, e muitas das vezes é errado, então eu levo pra minha vida as coisas que eu aprendi, eu falo no meu dia a dia”.

É importante ressaltar que o fato de o graduando BF1 realizar o monitoramento da sua fala até mesmo em situações mais informais não é considerado um problema em si, ainda que essa postura possa soar pedantemente. Contudo, quando ele situa a variedade padrão em uma posição superior, acreditando que os demais dialetos são um erro linguístico, tem-se uma crença linguística negativa.

CATEGORIZAÇÃO		
5) Como você descreveria um bom professor de Língua Portuguesa?		
Sujeitos	Crenças linguísticas positivas	Crenças linguísticas negativas
BM1	<i>Que cative os alunos. Forma mais contextualizada. Novas didáticas. Novas mídias.</i>	
BM2	<i>Que se importe com os alunos. Voltado pra realidade do aluno. Feedback do aluno. Mecânicas que atraiam o aluno.</i>	
BM3	<i>Que fosse lúdico. Realidade dos alunos. Músicas. Teatro. Melhoramento do ensino de Língua Portuguesa.</i>	
BF1	<i>Não tá empenhado em só passar matéria. Aprender melhor. Que não é robotizado.</i>	
BF2	<i>Dinâmico. Precisa ter essa interação com os alunos. Ser parceiro.</i>	
BF3	<i>Que conhece a realidade dos alunos. Dinâmico. Comprometido com a aprendizagem do educando.</i>	

Quanto ao perfil de um bom professor de Língua Portuguesa, considera-se que os graduandos concluintes saem da Universidade com uma visão positiva sobre o tipo de profissional que pretendem ser. Na maioria dos indicadores, tem-se o índice *realidade do aluno*,

que é considerado um termo-chave na prática profissional do professor de Língua Portuguesa, tendo em vista que o contexto em que os educandos estão inseridos pode, por exemplo, explicar o porquê da utilização de determinadas variantes, bem como algumas das dificuldades que eles possuam no que tange ao aprendizado da norma-padrão na escola.

Nesse sentido, outra crença linguística positiva é identificada através dos índices *novas didáticas, mecânicas que atraíam os alunos, lúdico e dinâmico*, que revelam a concepção dos sujeitos sobre a necessidade de os professores estarem atualizados em relação às novas propostas didático-metodológicas em sala de aula, a fim de tornar o ensino da norma-padrão menos enfadonho e, conseqüentemente, mais produtivo. Algumas dessas propostas foram colocadas em prática na pesquisa de Santos (2016), a qual foi mencionada no primeiro capítulo desta Dissertação.

Por essa razão, levando em consideração os índices elencados e o fato de que tem se expandido a publicação de materiais que ajudam os educandos a compreenderem os tópicos da gramática normativa e a heterogeneidade linguística de maneira mais lúdica, através de jogos e brincadeiras, infere-se que os graduandos concluintes já detêm um certo conhecimento sobre essas leituras, o que pode vir a refletir positivamente em suas práticas como professores de Língua Portuguesa.

CATEGORIZAÇÃO		
6) Quais os conhecimentos que você esperava adquirir no curso de Letras?		
Sujeitos	Crenças linguísticas positivas	Crenças linguísticas negativas
BM1		<i>Curso de Letras. Aprender gramática.</i>
BM2		<i>Minha expectativa, antes, era alta; entrei e foi ladeira abaixo. O que me fez colocar o curso de Letras foi Literatura. Expectativa com a Literatura. Com a área da Linguística, não.</i>
BM3		<i>Erradicação do meu sotaque. Tô tentando retirar. Na área da Literatura, eu gostei muito.</i>
BF1		<i>Eu achei que eu ia estudar muita gramática.</i>

BF2		<i>UEPA. Estudar só gramática. Não era minha intenção cursar Letras.</i>
BF3		<i>O ensino da gramática. Estudamos no decorrer de nossa vida. Foi até um choque. No curso de letras não ensinam a gramática. Currículo.</i>

Os resultados desta pergunta revelam dissemelhanças entre as crenças linguísticas dos graduandos iniciantes e dos concluintes. Se entre os primeiros há diferenças quanto à variável gênero, observando-se que os sujeitos do gênero masculino possuem mais crenças linguísticas positivas do que os sujeitos do gênero feminino, entre os segundos há unanimidade na presença de crenças negativas em relação aos conhecimentos que os graduandos esperavam adquirir no curso de Letras.

Os sujeitos (concluintes) do gênero feminino acreditavam que, ao entrar no curso de Letras, estudariam exclusivamente a gramática normativa, crença essa que advém, dentre outros fatores, da maneira como geralmente é realizado o ensino de língua na Educação Básica, o qual se destina quase sempre à memorização das nomenclaturas gramaticais. Sublinha-se os indicadores referentes aos sujeitos BM2 e BF3, cujos índices corroboram a afirmação de Barbosa (2015, p. 251), de que “a descoberta do graduando em Letras de que a língua varia é uma grande puxada de tapete”.

Já com relação aos sujeitos do gênero masculino, observa-se que havia, no início do curso, uma grande expectativa com relação à área da Literatura, tal como identificado em um dos sujeitos da turma iniciante (AF2), o que ratifica a inferência de que esses graduandos tendem a querer se afastar da Linguística, devido à abordagem de algumas disciplinas dessa área sobre os tópicos gramático-normativos.

Ademais, cumpre destacar a crença linguística negativa do sujeito BM3 acerca do seu sotaque. Essa é uma crença que não foi desmistificada ao longo do seu percurso no curso de Letras, a julgar pela utilização do verbo *tentar* no gerúndio (segundo índice do indicador de crenças linguísticas negativas), e que está voltada à equivocada concepção de que o professor de Língua portuguesa deve ser um falante ideal, como atesta a unidade de contexto: “*tô tentando retirar, por conta de ser um professor de língua portuguesa*”.

7) Para que serve o ensino de Língua Portuguesa?		
Sujeitos	Crenças linguísticas positivas	Crenças linguísticas negativas
BM1	<i>Para a comunicação.</i>	
BM2	<i>Incluir meu aluno. Trabalhar textos condizentes com a realidade. Questionar. Ouvir.</i>	
BM3	<i>Para o melhoramento da comunicação. Português brasileiro. Questão do discurso.</i>	
BF1	<i>Conhecer a nossa história.</i>	
BF2	<i>Pra instruir. Utilizar essa língua. Trabalhar com essa língua.</i>	
BF3	<i>Ajudar com a comunicação. Escrita. Como sabermos nos portar oralmente em determinados locais.</i>	

Nesta pergunta, os dados evidenciam que tanto os sujeitos do gênero feminino quanto os sujeitos do gênero masculino da turma concluinte demonstram um pensamento alinhado ao que as ciências linguísticas, em especial a Sociolinguística, têm preconizado para o ensino de línguas, que é uma reflexão linguística que leve em conta tanto os fatores linguísticos quanto os fatores extralinguísticos, a fim de aprimorar a competência comunicativa dos educandos.

Entretanto, em se tratando do sujeito BM3, ainda que em seu indicador de crenças linguísticas positivas apareçam índices como o *português brasileiro*, identifica-se, de certo modo, uma contradição com os resultados da pergunta anterior, acreditando que se o graduando busca “erradicar” seu sotaque, há a possibilidade de que isso também ocorra de sua parte para com os educandos em sala de aula. Ademais, a despeito de haver menção ao português brasileiro, não é frisada, por exemplo, a questão do preconceito linguístico.

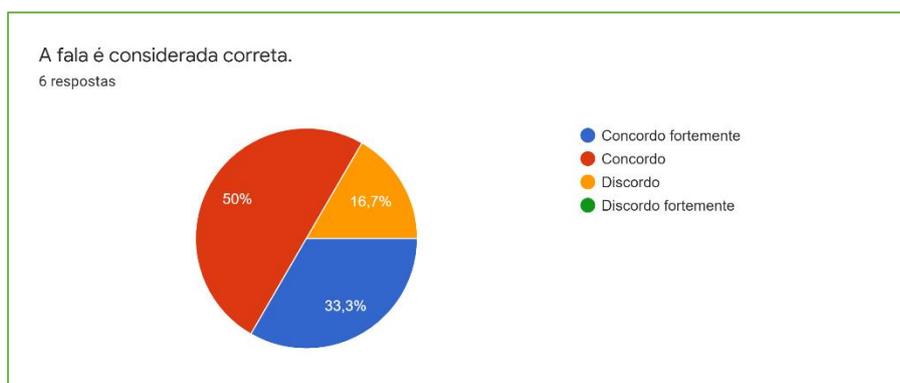
No indicador de crenças linguísticas positivas do sujeito BF1, acentua-se o índice *conhecer a nossa história*, que sugere um ensino também diacrônico da língua, pelo qual o educando compreenda suas raízes histórico-linguísticas e, assim, perceba que seu principal instrumento de comunicação não é estático, pelo contrário, varia e muda ao longo do tempo, a fim de atender às necessidades sociais e culturais de seus falantes.

Enfatiza-se, ainda, a crença linguística positiva do sujeito BF3, sobre a importância do ensino de língua para que os sujeitos saibam adequar sua fala aos diversos contextos. Na pergunta anterior, o mesmo sujeito revelou sua frustração pelo fato de a gramática normativa não ser ensinada com afinco no curso de Letras, entretanto, fica nítido aqui que sua concepção sobre esse tipo de gramática, especificamente, não envereda para a dicotomia do certo *versus* errado na língua, sobretudo na modalidade falada, mas alinha-se à proposição da competência comunicativa proposta por Dell Hymes (1972).

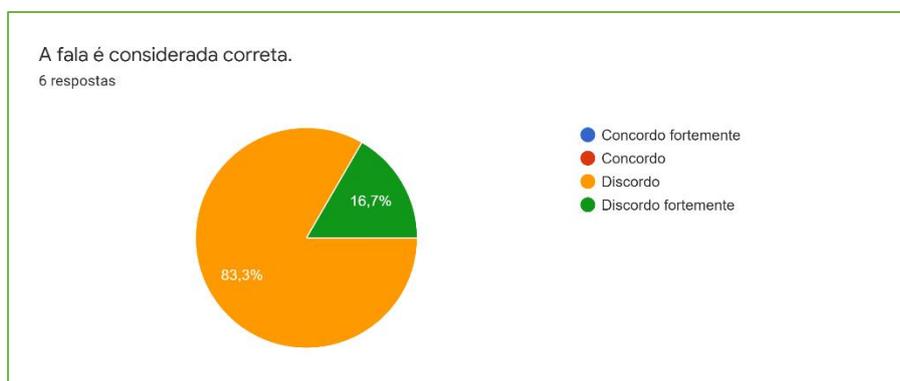
4.5 ATITUDES LINGUÍSTICAS DOS GRADUANDOS CONCLUINTES

Em relação à primeira assertiva, em linhas gerais, não há diferenças entre a avaliação realizada pelos sujeitos iniciantes e concluintes. Estes, tal como os primeiros, também atribuem maior valor às falas com registros da norma-padrão, somando o percentual de 100%, em ambos os gêneros, para o ponto de resposta concordo. O quantitativo contrasta com os 66,7% do gênero feminino e os 100% do gênero masculino que discordam da assertiva de que as falas com *traços descontínuos* são consideradas corretas. A leitura integral dos dados pode ser realizada a partir dos gráficos abaixo.

Gráfico 13 – Primeira assertiva (Graduandos concluintes – norma-padrão)

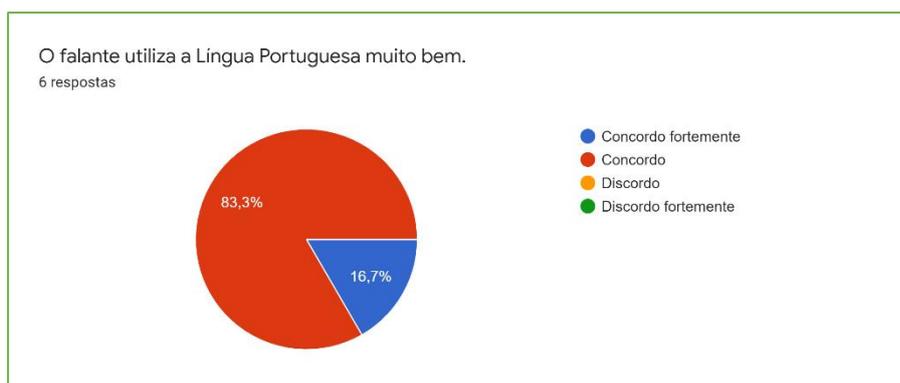


Fonte: Google Forms.

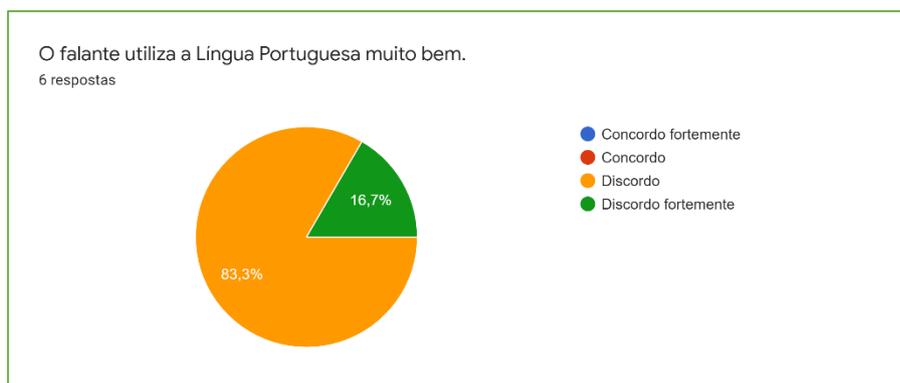
Gráfico 14 – Primeira assertiva (Graduandos concluintes – *traços descontínuos*)

Fonte: Google Forms.

O mesmo acontece na assertiva de número dois, em que os sujeitos avaliam se as pessoas dos áudios utilizam bem a Língua Portuguesa. Para esta afirmação, em se tratando da norma-padrão, há unanimidade (100%) quanto à concordância de que há “bom uso”, tanto para o gênero feminino quanto para o masculino – 33% destes concordam fortemente. Em contrapartida, os mesmos sujeitos reagem negativamente às falas com *traços descontínuos*, chegando ao total de 100% entre o gênero masculino (33% discordam fortemente) e 100% entre o gênero feminino.

Gráfico 15 – Segunda assertiva (Graduandos concluintes – norma-padrão)

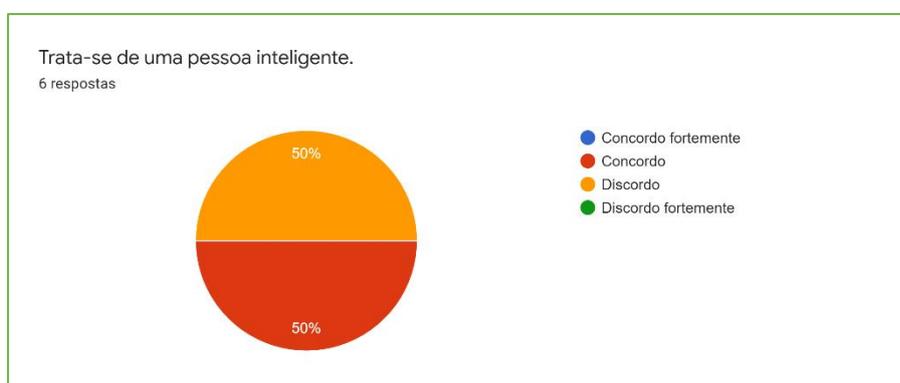
Fonte: Google Forms.

Gráfico 16 – Segunda assertiva (Graduandos concluintes – *traços descontínuos*)

Fonte: Google Forms.

De acordo com a maioria dos graduandos concluintes do gênero masculino, o uso de uma variedade cotidiana (neste caso, com variantes estigmatizadas), assim como para os graduandos recém-chegados ao curso de Letras, também é um fator que pode interferir na capacidade cognitiva dos falantes. Vê-se que 66,7% dos sujeitos discordam da afirmação de que as pessoas que apresentam traços *descontínuos* em sua fala são consideradas inteligentes. Os sujeitos do gênero feminino, majoritariamente, reagem de forma positiva neste caso, podendo-se observar o percentual de 66,7% para o ponto de resposta concordo. Portanto, de forma geral, as atitudes linguísticas apresentam-se de forma equilibrada quanto à concordância/discordância, conforme ilustrado no gráfico 17.

Em contrapartida, no tocante às falas com registros da norma-padrão, há concordância integral (100%), em ambos os gêneros, sobre a afirmação de que seus produtores são pessoas dotadas de inteligência.

Gráfico 17 – Terceira assertiva (Graduandos concluintes – *traços descontínuos*)

Fonte: Google Forms.

Os dados revelam ainda que, a respeito das assertivas quatro e cinco, também não há dissimilaridades entre estes sujeitos e aqueles que estão no início do curso de Letras. Os graduandos percebem as contribuições que a escola pode oferecer aos falantes no que diz respeito à aquisição de novos conhecimentos linguísticos, que podem ser utilizados tanto na escrita quanto no monitoramento da língua falada, contudo, estigmatizam a variedade das pessoas que não tiveram a oportunidade de aprender a variedade de prestígio.

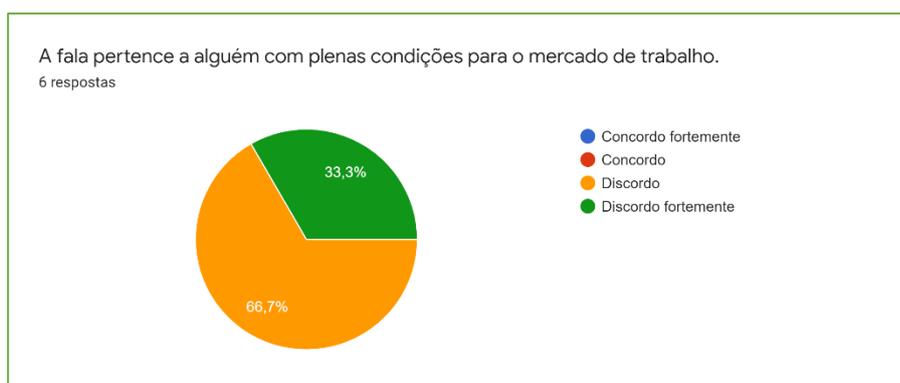
Isso pode ser confirmado a partir dos resultados da assertiva de número quatro, quando há o questionamento sobre as condições dos falantes para o mercado de trabalho. Por um lado, todos os sujeitos, independentemente do gênero, concordam que as pessoas que utilizam a norma-padrão estão aptas para o trabalho formal, chegando ao percentual, entre os do gênero masculino, de 33% para o ponto de resposta concordo fortemente. Por outro, esses mesmos graduandos, em sua totalidade, discordam de que os falantes de variedades que apresentam *traços descontínuos* são pessoas que podem ocupar algum cargo no mercado de trabalho. Neste caso, especificamente, o quantitativo é de 100% para o feminino e 100% para o masculino – 33% destes concordam fortemente.

Gráfico 18 – Quarta assertiva (Graduandos concluintes – norma-padrão)



Fonte: Google Forms.

Gráfico 19 – Quarta assertiva (Graduandos concluintes – *traços descontínuos*)

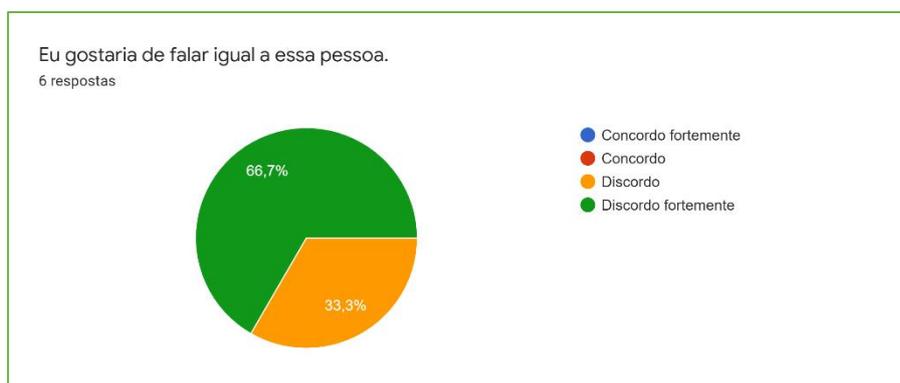


Fonte: Google Forms.

Em relação aos sentimentos, não houve modificações em se tratando da norma-padrão, o que significa dizer que os graduandos concluintes, assim como os iniciantes, manifestam sentimentos positivos majoritários em relação à variedade de prestígio. Na assertiva de número seis, 66,7% dos sujeitos do gênero masculino concordam com a afirmação de que gostariam de falar tal como as pessoas dos áudios, enquanto que 33,3% discordam. Em se tratando do gênero feminino, ainda nessa assertiva, o quantitativo é de 100% para o ponto de resposta concordo. Quanto ao fato de sentirem orgulho de ser amigos desses falantes, houve unanimidade na concordância, independentemente da variável gênero.

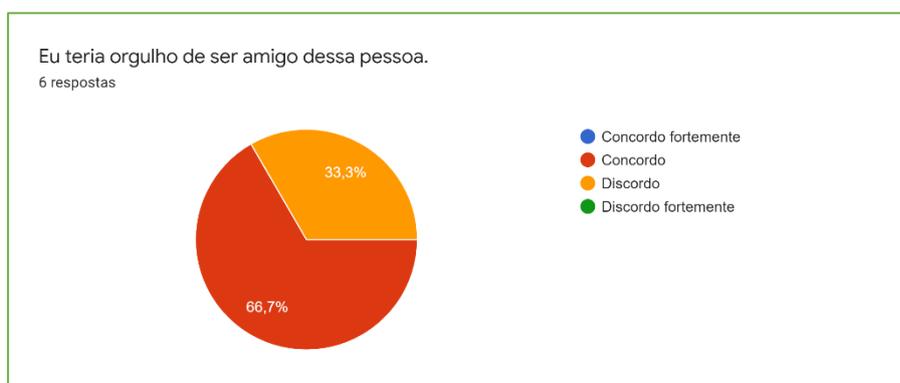
Contrariamente, no que diz respeito à variedade desprestigiada socialmente, a qual apresenta *traços descontínuos*, 66,7% dos sujeitos do gênero masculino e 66,7% do gênero feminino afirmam que teriam orgulho de ser amigos das pessoas do áudio (ver gráfico 21), entretanto, todos eles discordam da assertiva sobre o fato de quererem falar daquela maneira, chegando ao quantitativo de 66,7%, em ambos os gêneros, para a opção discordo fortemente.

Gráfico 20 – Sexta assertiva (Graduandos concluintes – *traços descontínuos*)



Fonte: Google Forms.

Gráfico 21 – Sétima assertiva (Graduandos concluintes – *traços descontínuos*)



Fonte: Google Forms.

De forma geral, vê-se que os graduandos chegam ao curso de Letras da UEPA de São Miguel do Guamá com muitas crenças e atitudes linguísticas negativas, possivelmente adquiridas ao longo de sua formação na Educação Básica, confirmando-se a primeira hipótese estabelecida para esta pesquisa. Recorda-se que Pinto (2018), em seu estudo com os graduandos dos cursos de Letras da Universidade Estadual do Norte do Paraná, chegou à conclusão semelhante, o que significa dizer que esse é um caso comum entre os alunos recém-chegados aos cursos de Letras.

Levando em consideração a formação dos graduandos ao longo do curso de Letras, acreditava-se que os concluintes apresentariam crenças e atitudes linguísticas mais condizentes com os pressupostos teóricos da Sociolinguística Educacional, mas, a partir dos resultados, verifica-se que isso não se confirma. Apesar de os sujeitos apresentarem pensamentos que, decerto, harmonizam-se àquela área (o que também ocorre com os graduandos iniciantes), suas atitudes linguísticas são predominantemente negativas.

Constata-se, portanto, que a formação no curso de Letras ainda não é suficiente para modificar as atitudes linguísticas dos graduandos concluintes, conforme é possível perceber a partir da avaliação negativa em se tratando dos *traços descontínuos*, e que não há, assim como foi identificado entre os graduandos iniciantes, diferenças exorbitantes em relação à variável gênero, logo, ambos apresentam sentimentos e tendências de reação negativas sobre as variedades linguísticas cotidianas, ainda se alinhando com uma visão tradicional de ensino de língua.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta dissertação, foram analisadas as crenças e atitudes linguísticas dos discentes do curso de Letras – Língua Portuguesa da Universidade do Estado do Pará (UEPA), Campus de São Miguel do Guamá. A pesquisa foi motivada, principalmente, pela observação de que, na Educação Básica, muitos professores de Língua Portuguesa que trabalham nas cidades adjacentes àquela instituição, mesmo tendo contato com as ciências linguísticas em sua formação inicial, ainda ensinam a partir da concepção de língua homogênea, legitimando a norma-padrão como a única forma correta de utilizar a Língua Portuguesa.

Foram estabelecidos alguns objetivos específicos para a pesquisa, quais sejam: refletir sobre os conceitos de crenças e atitudes; identificar as crenças e atitudes linguísticas dos graduandos recém-chegados ao curso de Letras – Língua Portuguesa; verificar se o tempo de formação, levando em consideração a grade curricular deste curso, era suficiente para modificá-las; e sistematizar as crenças e atitudes linguísticas dos graduandos.

A pesquisa bibliográfica contemplou o primeiro objetivo específico, haja vista que, em se tratando da base teórica, pôde-se discutir sobre o campo conceitual das crenças e atitudes tanto na Psicologia Social quanto na Linguística, esclarecendo, dentre outras questões, que os estudos realizados pelos linguistas têm como base os princípios estabelecidos pelos psicólogos sociais. Além disso, na revisão da literatura, observou-se que o ensino tradicional da gramática normativa tem sido o principal fator para o surgimento e manutenção das crenças e atitudes linguísticas negativas.

O segundo procedimento técnico – a pesquisa de campo – viabilizou a concretização dos demais objetivos. Por essa razão, convém destacar que a análise de conteúdo categorial, proposta por Bardin (2016), é um procedimento promissor para auferir os resultados de pesquisas que tenham como foco as crenças linguísticas, por possibilitar uma sistematização mais adequada dos dados obtidos.

Sobre as hipóteses delimitadas, verificou-se que apenas uma delas foi completamente confirmada, a de que os sujeitos, em sua maioria, apresentavam crenças e atitudes linguísticas negativas, adquiridas, em grande parte, do ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica. A hipótese de que os graduandos concluintes possuíam crenças e atitudes linguísticas mais condizentes com os pressupostos da Sociolinguística Educacional confirmou-se parcialmente, a julgar que houve modestas modificações apenas em relação às primeiras, e em situações muito pontuais. A terceira hipótese, por sua vez, não se confirmou, revelando que, em se tratando da variável gênero, não há, entre os graduandos, diferenças exorbitantes quanto à valorização da

norma-padrão e conseqüente desvalorização dos *traços descontínuos*, contrastando com o que foi identificado por Labov (2001).

As atitudes linguísticas negativas com relação às variedades que apresentavam *traços descontínuos* constituem um traço da personalidade dos graduandos, a julgar pela trajetória desses sujeitos ao longo de sua formação na Educação Básica. Sendo assim, ainda que o componente crenças tenha se modificado, o mesmo não acontece com os sentimentos e as tendências de reação, e isso ocorre tanto com os graduandos iniciantes quanto com os concluintes, confirmando-se a proposição de Lambert e Lambert (1981) sobre a dificuldade em modificar uma atitude por completo.

Pôde-se perceber, a partir do Projeto Político Pedagógico, que apesar de ser um curso de Licenciatura, ainda é tímida a relação entre *ensino e ciências linguísticas* no curso de Letras da UEPA, o que pode vir a fortalecer a crença de que *pesquisa e escola* estão em polos opostos. No caso da Sociolinguística, acredita-se que as discussões sobre variação linguística e suas implicações no ensino merecem um tempo maior na grade curricular. Assevera-se que trabalhar questões teóricas e práticas em uma única disciplina de 80h compromete o aprendizado dos graduandos sobre questões importantes para sua futura prática profissional, tendo em vista que o objeto com que trabalharão se constitui de maneira diversificada. Logo, defende-se que a disciplina pode ser dividida em dois ou três momentos, a fim de proporcionar oficinas que ensinem, na prática, sobre o trabalho consciente e adequado do ensino de língua na escola.

Sublinha-se, nesse sentido, a importância da vertente Educacional da Sociolinguística, a julgar pela necessidade de que os graduandos adquiram conhecimentos concernentes às diferentes normas existentes na língua, para que possam promover o respeito à heterogeneidade presente na fala dos alunos e, com isso, propor metodologias adequadas ao ensino.

Frisa-se que a intenção aqui não é diminuir a importância nem a qualidade do curso de Letras da UEPA, mas identificar fatores que podem ser responsáveis pela manutenção de crenças e atitudes linguísticas negativas, já que os resultados da pesquisa revelaram que tanto os graduandos iniciantes quanto os concluintes supervalorizam a norma-padrão, avaliando negativamente as variedades com *traços descontínuos*. Entende-se, ademais, que as questões aqui discutidas possam ser também generalizadas para cursos de outras instituições por todo o país, pois têm como fundo comum o contexto histórico da tradição do ensino de língua materna, a complexidade do fenômeno linguístico, a chegada relativamente recente da Linguística, Sociolinguística e, mais ainda, da Sociolinguística Educacional nos cursos de Letras, as condições de ensino da educação brasileira, dentre outros aspectos.

Dessa forma, pensa-se que esses apontamentos podem ser levados em consideração, por exemplo, na ocasião de uma reformulação do Projeto Político Pedagógico dos cursos de Letras em geral, com o objetivo de aproximá-los daquilo que se espera de um curso de Licenciatura na área de Linguagens.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Gramática contextualizada**: limpando “o pó das ideias simples”. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. 160 p.

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007. 161 p.

BAGNO, Marcos. **Português ou brasileiro?**: um convite à pesquisa. São Paulo: Parábola Editorial, 2001. 178 p.

_____. **A norma oculta**: língua & poder na sociedade brasileira. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. 200 p.

_____. **Dicionário crítico de sociolinguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017. 576 p.

_____. **Preconceito linguístico**. 56. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. 352 p.

_____. **Sete erros aos quatro ventos**: a variação linguística no ensino de português. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. 179 p.

_____. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. 1053 p.

_____. **A inevitável travessia**: da prescrição gramatical à educação linguística. In: BAGNO, Marcos; STUBBS, Michael; GAGNÉ, Gilles (orgs.). Língua materna: letramento, variação & ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2002. 245 p.

BAGNO, Marcos; RANGEL, Egon de Oliveira. **Tarefas da educação linguística no Brasil**. Rev. Brasileira de Linguística Aplicada, v. 5, n. 1, p. 63-81, 2005.

BARBOSA, Afrânio Gonçalves. **Variação linguística no curso de Letras**: práticas de ensino. In: ZILLES, Ana Maria Stahl; FARACO, Carlos Alberto. Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. 320 p.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. **A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos formandos de letras**. 1995. 133 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas – SP, 1995.

_____. **Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas**. Linguagem & Ensino, v. 7, n. 1, p. 123-156, jan./jul. 2004.

_____. **Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas**: estado da arte. Rev. Brasileira de Linguística Aplicada, v.1, n. 1, p. 71-92, 2001.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto e Luís Antero. São Paulo: Edições 70, 2016. 276 p.

BATTISTI, Elisa; OTHERO, Gabriel; FLORES, Valdir do Nascimento. **Conceitos básicos de linguística**: sistemas conceituais. São Paulo: Contexto, 2021. 288 p.

BECHARA, Evanildo (org.). **Dicionário escolar da Academia Brasileira de Letras**: língua portuguesa. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2011. 1312 p.

BELINE, Ronald. **A variação linguística**. In: FIORIN, José Luiz (org.). Introdução à Linguística. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2018. p. 121-140.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna**: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004. 160 p.

_____. **Manual de sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2017. 167 p.

_____. **Nós chegemos na escola, e agora?**: sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. 245 p.

_____. **O estatuto do erro na língua oral e na língua escrita**. In: GORSKI, Edair Maria; COELHO, Izete Lehmkuhl. Sociolinguística e ensino: contribuições para a formação do professor de língua. Florianópolis: Editora da UFSC, 2006. p. 267-275.

BOTASSINI, Jacqueline Ortelan Maia. **Crenças e atitudes linguísticas**: um estudo dos róticos em coda silábica no Norte do Paraná. 2013. 227 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem), Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina – PR, 2013.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística**: uma introdução crítica. São Paulo: Parábola Editorial, 2002. 160 p.

CAMPOS, Elísia Paixão de. **Por um novo ensino de gramática**. Goiânia: Cãnone Editorial, 2014. 224 p.

COELHO, Izete Lehmkuhl [et al.]. **Para conhecer sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2015. 167 p.

COSTA, Mariana Mendes Correa da. **Crenças e atitudes linguísticas de professores de Língua Portuguesa**: a variação linguística na oralidade. 2019. 143 f. Dissertação (Mestrado em Letras: Estudos da Linguagem), Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana – MG, 2019.

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

_____. **Sociolinguística aplicada à educação**. In: MOLLICA, Maria Cecília; JÚNIOR, Celso Ferrarezi (orgs.). Sociolinguística, Sociolinguísticas: uma introdução. São Paulo: Contexto, 2016. p. 167-176.

ESPÍNDOLA, Michela Ribeiro. **“Dize-me como falas que te direi quem és”**: Crenças e atitudes linguísticas de discentes e docentes no espaço escolar. 2019. 111 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS), Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis – SC, 2019.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira**: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. 200 p.

FIORIN, José Luiz. **A criação dos cursos de letras no Brasil e as primeiras orientações da pesquisa linguística universitária**. Letras & Letras, v. 7, n. 12, p. 11-25, 2006.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. 171 p.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017. 192 p.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. 196 p.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Iniciação à pesquisa científica**. Campinas: Alínea, 2001. 80 p.

GUARESCHI, Neuza M. F. **Pesquisa em psicologia social**: de onde viemos e para onde vamos. In: RIVERO, Nelson Eduardo Estamado (org.). **Psicologia social: estratégias, políticas e implicações**. Recurso eletrônico. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008. 86-95 p.

GUEDES, Paulo Coimbra. **A formação do professor de português**: que língua vamos ensinar?. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. 100 p.

HOUAISS, Antônio. **O português no Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: Unibrade, 1998. 153 p.

ILARI, Rodolfo; BASSO, Renato. **O português da gente**: a língua que estudamos a língua que falamos. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2017. 256 p.

LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos**. Tradução: Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre e Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. 392 p.

_____. **Principles of linguistic change: social factors**. Oxford: Blackwell, 2001.

LAMBERT, William W.; LAMBERT, Wallace E. **Psicologia social**. Tradução: Dante Moreira Leite. 5. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981. 220 p.

LANE, Silvia T. Maurer. **O que é psicologia social**. 22. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006. 84 p.

LÓPEZ MORALES, Humberto. **Sociolingüística**. 2. ed. Barcelona: Editorial Gredos, 1993.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003. 293 p.

_____. **Técnicas de pesquisa:** planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas, elaboração, análise e interpretação de dados. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002. 258 p.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita:** atividades de retextualização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010. 125 p.

MARTELOTTA, Mário Eduardo. **Conceitos de gramática.** In: MARTELOTTA, Mário Eduardo (org.). Manual de linguística. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2020. p. 43-69.

MARTINS, Marco Antonio; VIEIRA, Silvia Rodrigues; TAVARES, Maria Alice. **Contribuições da sociolinguística brasileira para o ensino de português.** In: MARTINS, Marco Antonio; VIEIRA, Silvia Rodrigues; TAVARES, Maria Alice (orgs.). Ensino de português e sociolinguística. São Paulo: Contexto, 2016. p. 9-35.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social.** In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002. 79 p.

MOLLICA, Maria Cecília. **Fundamentação teórica:** conceituação e delimitação. In: MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza (orgs.). Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2020. 190 p.

MORENO FERNÁNDEZ, Francisco. **Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje.** Barcelona: Editorial Ariel, S. A., 1998.

NEIVA, Elaine Rabelo; MAURO, Túlio Gomes. **Atitudes e mudança de atitudes.** In: TORRES, Cláudio Vaz; NEIVA, Elaine Rabelo. Psicologia social: principais temas e vertentes. Recurso eletrônico. Porto alegre: Artmed, 2011. p. 171-203

NEVES, Maria Helena de Moura. **A gramática passada a limpo:** conceitos, análises e parâmetros. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. 266 p.

OTHERO, Gabriel de Ávila. **Mitos de linguagem.** São Paulo: Parábola Editorial, 2017. 192 p.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos.** São Paulo: Parábola Editorial, 2019. 160 p.

PIETRI, Émerson de. **Os estudos da linguagem e o ensino da língua portuguesa no Brasil.** In: SIGNORINI, Inês; FIAD, Raquel Salek (orgs.). Ensino de língua: das reformas, das inquietações e dos desafios. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012. p 18-35.

PINTO, Vera Maria Ramos. **Por uma educação sociolinguística consciente nos cursos de Letras.** 2018. 250 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem), Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina – PR, 2018.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola.** 2. ed. Campinas: Mercado das Letras, 1996. 95 p.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. Recurso eletrônico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RODRIGUES, Aroldo; ASSMAR, Eveline Maria Leal; JABLONSKI, Bernardo. **Psicologia social**. 32. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. 593 p.

SANTOS, Emmanoel dos. **Certo ou errado?:** Atitudes e crenças no ensino da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Graphia, 1996. 111 p.

SANTOS, Frank de Sousa. **Crenças linguísticas no processo de ensino de língua materna nos anos finais do ensino fundamental**. 2019. 81 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS), Instituto de Linguística, Letras e Artes, Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Marabá – PA, 2019.

SANTOS, Romilda Ferreira. **Variação linguística: trabalhando crenças, atitudes e o livro didático**. 2016. 240 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS), Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia – MG, 2016.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. 28. ed. São Paulo: Cultrix, 2012. 305 p.

SILVA, Myrian Barbosa da. **A escola, a gramática e a norma**. In: BAGNO, Marcos (org.). *Linguística da norma*. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012. p. 229-239.

SILVA, Rita do Carmo Poli da. **A sociolinguística e a língua materna**. Curitiba: Editora Ibpex, 2009. 224 p.

SOARES, Eliane Pereira Machado. **As palatais lateral e nasal no falar paraense: uma análise variacionista e fonológica**. 2008. 183 f. Tese (Doutorado em Linguística), Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza – CE, 2008.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 18. ed. São Paulo: Contexto, 2020. 160 p.

_____. **Português na escola: história de uma disciplina curricular**. In: BAGNO, Marcos (org.). *Linguística da norma*. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012. p. 141-160.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ. **Projeto pedagógico do curso de graduação em licenciatura plena em letras – língua portuguesa (PPC)**. 2010. Disponível em <https://paginas.uepa.br/prograd/index.php/downloads/ppc/ccse/177-projeto-pedagogico-curso-de-letras.html>.

VIEIRA, José Guilherme Silva. **Metodologia de pesquisa científica na prática**. Curitiba: Editora Fael, 2010. 152 p.

WEINREICH, Uriel; LABOV, William; HERZOG, Marvin I. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística**. Tradução: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. 149 p.

ANEXOS

ANEXO A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O (A) Sr. (a) está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa intitulada *Crenças e atitudes linguísticas de graduandos do curso de letras: interfaces entre Sociolinguística e Educação*, que tem como principal objetivo analisar as crenças e atitudes linguísticas dos discentes do curso de Letras da Universidade do Estado do Pará – Campus de São Miguel do Guamá.

Essa pesquisa surge da necessidade de suscitar debates acerca das crenças e atitudes linguísticas de professores de Língua Portuguesa que ainda estão em processo de formação, a fim de contribuir com as discussões sobre o desenvolvimento de práticas docentes que levem em consideração a heterogeneidade linguística, fortalecendo o processo de aquisição de linguagem oral e escrita no contexto escolar, sendo este, portanto, o principal benefício da pesquisa.

O motivo deste convite é que o (a) Sr. (a) se enquadra nos seguintes critérios de inclusão: é discente do primeiro ou do último ano do curso de Letras da Universidade do Estado do Pará – Campus de São Miguel do Guamá.

O (A) Sr. (a) será esclarecido (a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar, retirando seu consentimento ou interrompendo sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária, e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador. Para participar deste estudo, o (a) Sr. (a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira.

Serão tomadas as seguintes medidas e/ou procedimentos para assegurar a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas: apenas o pesquisador do projeto e sua orientadora, que se comprometeram com o dever de sigilo e confidencialidade, terão acesso aos seus dados e não farão uso destas informações para outras finalidades; qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa; serão utilizados códigos alfanuméricos para se referir aos informantes da pesquisa; o pesquisador tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e privacidade; não serão obtidas fotografias e vídeos, apenas gravações de voz que ficarão sob a propriedade do pesquisador responsável. O (A) Sr. (a) não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar desta pesquisa.

Para a realização do estudo, adotaremos os seguintes procedimentos: entrevista mediada por questionário semiestruturado, com questões abertas, realizada através da plataforma *Google Meet*, dada a atual situação de pandemia de Covid-19, e aplicação de uma escala social, com assertivas que deverão ser respondidas de maneira fechada, via *Google Forms*.

A sua participação consistirá em responder às questões abertas presentes no roteiro de entrevista/questionário e às assertivas contidas na escala social do tipo Likert. A entrevista será gravada mediante a autorização do entrevistado(a) expressa pela assinatura deste termo.

As entrevistas serão transcritas e armazenadas, em arquivos digitais, e somente terão acesso às mesmas o pesquisador e sua orientadora. Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo digital, sob guarda e responsabilidade do pesquisador, pelo período mínimo de 5 (cinco) anos, conforme Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde, e com o fim deste prazo, será descartado.

Como toda pesquisa desenvolvida com seres humanos, esta também apresenta riscos ao sujeito participante. Dentre os riscos existentes, destacamos: a discriminação e estigmatização, constrangimento, desconforto, tomar o tempo do sujeito ao responder ao questionário/entrevista e à escala social, riscos de identificação dos sujeitos, vazamento de dados e outros.

No entanto, com o intuito de minimizar os riscos acima citados e outros que porventura poderão surgir durante o desenvolvimento da pesquisa, o pesquisador adotará algumas medidas, providências e cautelas, tais como: minimizar os desconfortos, garantindo local reservado e liberdade para não responder questões constrangedoras; estar o pesquisador atento aos sinais verbais e não verbais de desconforto do entrevistado(a); assegurar a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou econômico – financeiro; garantir que o estudo será suspenso imediatamente ao perceber algum risco ou dano à integridade do sujeito participante da pesquisa; garantir a divulgação pública dos resultados; garantir que sempre serão respeitados os valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos dos entrevistados; garantir que os dados obtidos na pesquisa serão utilizados exclusivamente para a finalidade prevista neste TCLE.

Em qualquer fase da pesquisa, o pesquisador assumirá a responsabilidade pelo ressarcimento e pela indenização, caso seja comprovado danos na dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural e espiritual do entrevistado (a).

Os resultados estarão à disposição dos entrevistados mediante divulgação ou publicação da Dissertação de Mestrado do pesquisador, devidamente apresentada, aprovada e registrada em Ata da Sessão pública de Defesa de Mestrado, na Universidade do Sul e Sudeste do Pará – UNIFESSPA.

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFPA - INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. O Comitê de Ética é a instância que tem por objetivo defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Dessa forma, o comitê tem o papel de avaliar e monitorar o andamento do projeto, de modo que a pesquisa respeite os princípios éticos de proteção aos direitos humanos, da dignidade, da autonomia, da não maleficência, da confidencialidade e da privacidade.

Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do Instituto de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Pará (CEP-ICS/UFPA) - Complexo de Sala de Aula/ ICS - Sala 13 - Campus Universitário, nº 01, Guamá. CEP: 66075-110 - Belém-Pará. Tel. 3201-8349. E-mail: cepccs@ufpa.br.

Diante de todo o exposto, confirmo que cedo ao(à) aluno(a) do curso de Pós-Graduação em Letras (Mestrado Acadêmico), da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), os direitos da entrevista voluntária e/ou uso dos dados no trabalho de produção da Dissertação de Mestrado intitulada “CRENÇAS E ATITUDES LINGUÍSTICAS DE GRADUANDOS DO CURSO DE LETRAS: INTERFACES ENTRE SOCIOLINGUÍSTICA E EDUCAÇÃO”.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida ao(à) entrevistado (a).

Declaro que fui esclarecido(a) quanto aos objetivos do trabalho e deste TCLE.

_____, _____ de _____ de _____

Entrevistado (a)

Pesquisador (a)