



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

Michela Ribeiro Espíndola

**“DIZE-ME COMO FALAS QUE TE DIREI QUEM ÉS”:
CRENÇAS E ATITUDES LINGUÍSTICAS DE DISCENTES E
DOCENTES NO ESPAÇO ESCOLAR**

Florianópolis

2019

Michela Ribeiro Espíndola

**“DIZE-ME COMO FALAS QUE TE DIREI QUEM ÉS”:
CRENÇAS E ATITUDES LINGUÍSTICAS DE DISCENTES E
DOCENTES NO ESPAÇO ESCOLAR**

Dissertação submetida ao Programa de Programa de
Mestrado Profissional em Letras da Universidade
Federal de Santa Catarina para a obtenção do título de
Mestre em Letras.
Orientadora: Prof^a Edair Maria Görski, Dr^a.

Florianópolis

2019

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Espíndola, Michela Ribeiro
"DIZE-ME COMO FALAS QUE TE DIREI QUEM ÉS": : CRENÇAS E
ATITUDES LINGUÍSTICAS DE DISCENTES E DOCENTES NO ESPAÇO
ESCOLAR / Michela Ribeiro Espíndola ; orientador, Edair
Maria Görski, 2020.
111 p.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade
Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e
Expressão, Programa de Pós-Graduação em Letras,
Florianópolis, 2020.

Inclui referências.

1. Letras. 2. Crenças e atitudes linguísticas; . 3.
Preconceito Linguístico e. 4. Variação linguística. I. Görski,
Edair Maria . II. Universidade Federal de Santa Catarina.
Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.

Michela Ribeiro Espíndola

“DIZE-ME COMO FALAS QUE TE DIREI QUEM ÉS”: CRENÇAS E ATITUDES LINGUÍSTICAS DE DISCENTES E DOCENTES NO ESPAÇO ESCOLAR

O presente trabalho em nível de mestrado foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof.(a) Tatiana Schwochow Pimpão, Dr.(a)
Instituição FURG-RS

Prof.(a) Leandra Cristina de Oliveira, Dr.(a)
Instituição UFSC-SC

Prof.(a) Isabel de Oliveira e Silva Monguilhott, Dr.(a)
Instituição UFSC-SC

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de mestre em Letras.

Prof.(a) Rodrigo Acosta Pereira, Dr.(a)
Coordenador(a) do Programa

Prof.(a) Edair Maria Görski, Dr.(a)
Orientador(a)

Florianópolis, 2019.

À Maria, minha flor de "Liz", que deixou a minha vida em constante primavera.

AGRADECIMENTOS

Ao amor da minha vida, minha filha, Maria Liz. Toda ausência foi por nós, foi por ter me tornado tua mãe que o fim desta caminhada, tão sonhada, foi possível.

A Deus, que enviou minha filha para que me desse força, apesar das dificuldades, para alcançar esta conquista.

A minha mãe, Helena, sem ela, eu seria nada do que sou hoje.

Ao meu pai, José Carlos, pela retaguarda, como sempre diz.

Ao meu eterno mestre, de sorriso sapeca e de conhecimento infundável, as minhas desculpas pelo atraso e o agradecimento por ter sido a base e a certeza do caminho que deveria ser percorrido, eterna saudade e gratidão, professor Áttila.

Aos professores do Mestrado Profissional em Letras por compartilhar o tanto que sabiam e fomentar a busca por mais saber.

Em especial, ao Prof. Dr. Rodrigo Acosta Pereira, pelo carinho e por ser um exemplo de professor, obrigada, de coração.

Aos colegas do Mestrado profissional em Letras, companheiros de labuta, pelas tantas trocas que enriqueceram a minha trajetória docente.

Aos colegas professores participantes da pesquisa que, comprometidos, esforçam-se ao extremo para garantir uma educação pública de qualidade aos nossos alunos, muito obrigada.

À banca examinadora, por ceder seu tempo, vasto conhecimento e atenção a este trabalho.

À Prof.^a Dr.^a. Edair Maria Görski, pela simplicidade, compreensão e pelo tanto que aprendi com suas aulas do jeito mais natural possível, muitíssimo obrigada.

E à vida, por ter me trazido firme até aqui.

A língua mãe

Não sinto o mesmo gosto nas palavras:
oiseau e pássaro.

Embora elas tenham o mesmo sentido.
Será pelo gosto que vem de mãe? de língua
mãe?

Seria porque eu não tenha amor pela língua
de Flaubert?

Mas eu tenho.

(Faço este registro porque tenho a estupefação
de não sentir com a mesma riqueza as
palavras oiseau e pássaro)

Penso que seja porque a palavra pássaro em
mim repercute a infância

E oiseau não repercute.

Penso que a palavra pássaro carrega até hoje
nela o menino que ia de tarde pra
debaixo das árvores a ouvir os pássaros.

Nas folhas daquelas árvores não tinha oiseaux
Só tinha pássaros.

E o que me ocorre sobre língua mãe.

(BARROS, 2001)

RESUMO

Esta dissertação investiga crenças e atitudes linguísticas de docentes e discentes no espaço escolar a fim de propiciar um olhar atento sobre a variação linguística e sua fundamental importância no contexto socioeducacional. O *corpus* de análise é constituído de dados coletados a partir da realização de dois testes, aplicados a docentes e discentes. O *locus* da pesquisa é uma escola da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Os estudos foram norteados pela seguinte questão: *como docentes e discentes avaliam as variedades linguísticas coexistentes no contexto escolar?* O embasamento teórico-metodológico é da Sociolinguística variacionista e, à luz dessa perspectiva, i) são alinhados alguns conceitos e noções: linguagem, língua, norma e gramática; heterogeneidade e variação linguística; comunidade de fala e comunidade de prática; avaliação linguística; indicadores, marcadores e estereótipos; ii) são revisados alguns trabalhos acadêmicos sobre crenças e atitudes linguísticas e que auxiliam na compreensão em torno do objeto de estudo e na definição dos dois termos. iii) são revisitados dois documentos parametrizadores, a Proposta Curricular da Rede Municipal de Florianópolis e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), buscando evidências sobre como se deu a formação dos docentes que ensinam língua portuguesa; apresentadas reflexões sobre o papel da escola; sobre a noção de erro linguístico; e um pouco sobre literatura e variação; iv) é proposta uma metodologia para a análise e descrição dos dados coletados. Dentre outras constatações, em linhas gerais, concluímos que i) os docentes avaliam de forma positiva todas as variedades linguísticas circulantes na escola, enquanto os discentes atribuem *status* de prestígio apenas à norma culta e, por consequência, àqueles que a dominam, estigmatizando aqueles que não a dominam; ii) tanto para docentes quanto para alunos, a escrita é superior à fala; iii) a gramática tradicional deve ser a ditadora de regras para o *bem falar* e *bem escrever*; iv) os alunos enxergam seus professores como superiores por utilizar a norma culta; v) para ambos os grupos, o jeito de falar de Florianópolis é bonito; vi) o professor de português deve corrigir a fala de seus alunos. vii) para os discentes, as pessoas que dominam a norma culta adquirem *status* de *inteligência* e *poder*. Os trilhos que guiaram a trajetória do nosso trabalho estiveram sempre entrelaçados a reflexões pedagógicas, por isso, ao final da dissertação, apontamos possíveis desdobramentos desta pesquisa que poderiam contribuir para novas práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Crenças e atitudes linguísticas; Preconceito Linguístico e Variação linguística.

ABSTRACT

This dissertation investigates teachers' and students' beliefs and linguistic attitudes in a school context. The corpus of analysis consists of data collected from the performance of two tests, applied to teachers and students. The research locus is a city's Municipal Education System of Florianópolis. The studies were guided by the following question: *How do teachers and students evaluate the coexisting linguistic varieties in the school context?* The theoretical-methodological basis is from Variationist Sociolinguistics and, in the light of this perspective, i) some concepts and notions are aligned: discourse, language, norm and Grammar; diglossia and linguistic variation; speech community and community of practice; linguistic assessment; indicators, markers and stereotypes; ii) some academic works on linguistic beliefs and attitudes are reviewed that help in understanding around the subject of study and in the definition of both terms. iii) two parametrizing documents are revisited, the Curriculum Proposal of Municipal Education System of Florianópolis and the National Curricular Parameters (PCNs), seeking input on teachers' training that make up the universe of the study; introduced reflections on the role of the school; about the notion of linguistic error; and a little about literature and variation; iv) a methodology is proposed for the analysis and description of the collected data. Amongst the findings, in general terms, we conclude that i) teachers positively evaluate all language varieties circulating at school, while students assign prestige status only to standard language and, consequently, to those who dominate it, stigmatizing those who do not dominate it; ii) for both teachers and students, writing is superior to speech; iii) traditional Grammar should be the dictator of rules for *good speech* and *good writing*; iv) students see their teachers as superior for using the standard language; v) for both groups, Florianópolis' way of speaking is beautiful; vi) the Portuguese teacher must correct the speech of his students. v) for students, people who master the standard language acquire the status of *intelligence* and *power*. The paths that guided the trajectory of our work were always intertwined with pedagogical reflections, so, at the end of the dissertation, we point out possible developments of this research that could contribute to new pedagogical practices.

Keywords: Linguistic beliefs and attitudes; Linguistic Discrimination and; Linguistic Variation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: norma-padrão idealizada	25
Figura 2: influenciadores de estigma e prestígio	38
Figura 3: o contínuo de urbanização	50
Figura 4: exemplo de variedade linguística.....	52

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Resposta à questão: Preencha o quadro abaixo marcando um X para a(s) qualidade(s) que você reconhecer em cada uma das personagens:	85
--	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Respostas dos docentes e discentes a respeito da assertiva: <i>O português bem falado é aquele que se aproxima ao apresentado nas gramáticas normativas/ nos livros da escola</i>	64
Gráfico 2: Respostas dos docentes e discentes a respeito da assertiva: <i>A língua escrita é mais correta que a falada</i>	65
Gráfico 3: Respostas dos docentes e discentes a respeito da assertiva: <i>Eu falo bem</i>	66
Gráfico 4: Respostas dos docentes a respeito da assertiva: <i>Em qualquer situação de vida posso falar do mesmo jeito.</i>	66
Gráfico 5: Respostas dos docentes e discentes a respeito da assertiva: <i>Para saber escrever bem é necessário dominar as regras de ortografia/escrita</i>	67
Gráfico 6: Respostas dos docentes e discentes a respeito da assertiva: <i>Os adultos falam melhor que crianças e jovens</i>	68
Gráfico 7: Respostas dos docentes e discentes a respeito da assertiva: <i>Para escrever bem, é preciso ler muito.</i>	69
Gráfico 8: Respostas dos docentes e discentes a respeito da assertiva: <i>Para escrever bem, devo melhorar meu jeito de falar</i>	70
Gráfico 9: Respostas dos docentes e discentes a respeito da assertiva: <i>O bom professor de português fala sempre de acordo com as regras de gramática</i>	71

Gráfico 10: Respostas dos docentes e discentes a respeito da assertiva: <i>A linguagem dos livros é sempre melhor e mais bonita do que meu modo de falar</i>	72
Gráfico 11: Respostas dos docentes e discentes a respeito da assertiva: <i>Para aprender a escrever o aluno deve aprender a falar como seu professor de Português</i>	73
Gráfico 12: Respostas dos docentes e discentes a respeito da assertiva: <i>A escola deve corrigir a fala dos alunos</i>	74
Gráfico 13: Respostas dos docentes e discentes a respeito da assertiva: <i>Para se escrever direito, é necessário aprender gramática normativa/as regras que trazem os livros da escola</i>	75
Gráfico 14: Respostas dos docentes e discentes a respeito da assertiva: <i>Os professores de Português devem ensinar gramática normativa para que os alunos escrevam bem/as regras apresentadas nos livros para que escrevam bem</i>	76
Gráfico 15: Respostas dos docentes e discentes a respeito da assertiva: <i>O meu jeito de falar é igual ao das pessoas com quem convivo no lugar onde moro, por isso tenho orgulho do meu jeito de falar</i>	77
Gráfico 16: Respostas dos docentes e discentes a respeito da assertiva: <i>Eu tenho orgulho do meu jeito de falar porque é igual ao das pessoas do lugar onde nasci</i>	78
Gráfico 17: Respostas dos docentes e discentes a respeito da assertiva: <i>Só há um modo de falar corretamente: aprender o que a escola ensina</i>	79
Gráfico 18: Respostas dos docentes e discentes a respeito da assertiva: <i>O jeito de falar em Florianópolis é bonito</i>	80
Gráfico 19: Respostas dos docentes e discentes a respeito da assertiva: <i>Há outras falas mais bonitas que a de Florianópolis</i>	81

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT - Associação Brasileira de Normas Técnicas

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
1.1	JUSTIFICATIVA	15
1.2	OBJETIVOS.....	18
1.2.1	Objetivo geral.....	18
1.2.2	Objetivos específicos	18
1.3	Questão norteadora	18
1.4	Hipótese geral.....	18
2	AJUSTANDO TERMOS E CONCEITOS: LINGUAGEM, LÍNGUA, NORMA E GRAMÁTICA	21
2.1	LÍNGUA(GEM)	21
2.2	NORMA LINGUÍSTICA.....	23
2.3	GRAMÁTICA.....	27
3	A SOCIOLINGUÍSTICA COMO CAMPO TEÓRICO.....	31
3.1	HETEREGONEIDADE E VARIAÇÃO	31
3.2	COMUNIDADE DE FALA E COMUNIDADE DE PRÁTICA.....	32
3.3	O PROBLEMA DA AVALIAÇÃO	34
3.4	INDICADORES, MARCADORES E ESTEREÓTIPOS (ESTIGMA E PRESTÍGIO)	36
4	CRENÇAS E ATITUDES LINGUÍSTICAS	39
5	ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	45
5.1	OS DOCUMENTOS OFICIAIS	45
5.2	O PAPEL DA ESCOLA	49
5.3	A NOÇÃO DE “ERRO” LINGUÍSTICO.....	51
5.4	A LITERATURA E A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA.....	53
6	METODOLOGIA.....	57

6.1	O <i>LOCUS</i> DA PESQUISA	57
6.2	A ELABORAÇÃO DOS TESTES.....	59
7	O <i>CORPUS</i>, A DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	62
7.1	O <i>CORPUS</i> CONSTITUÍDO.....	62
7.2	CRENÇAS LINGUÍSTICAS: ENCONTROS E DESENCONTROS	63
7.3	DESVELANDO CRENÇAS E ATITUDES LINGUÍSTICAS	85
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	88
	REFERÊNCIAS.....	92
	APÊNDICES	95
	APÊNDICE 1	95
	APÊNDICE 2	99
	ANEXOS	103
	ANEXO 1: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....	103
	ANEXO 2: DECLARAÇÃO DE ASSENTIMENTO DO PARTICIPANTE DA PESQUISA.....	105
	ANEXO 3: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	106
	ANEXO 4: PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	108

1 INTRODUÇÃO

A Introdução se organiza em torno de duas seções: uma contendo a justificativa contextualizada da pesquisa, e outra apresentando os objetivos, questão norteadora e hipótese do trabalho.

1.1 JUSTIFICATIVA

Formei-me, no então segundo grau, no curso de Magistério, e atuei durante dois anos como docente nas séries iniciais. Já naquele tempo recordava-me das tantas dificuldades que tinha na escola quando tentava adequar o que escrevia às normas impostas pelos professores, apesar de ter facilidade para a produção textual. Tal memória viera à tona, a partir do momento em que me vi obrigada – pois era dessa forma que havia aprendido – a prescrever regras gramaticais para crianças que estavam aprendendo a ler e escrever e, além disso, ao perceber nessas crianças o mesmo olhar inquieto diante de conceitos e nomenclaturas que mais lhes pareciam falar sobre outro idioma que não aquele com o qual se comunicavam.

Diante do ensino tradicional de língua portuguesa no qual estava ancorada a minha prática, também percebia o quão divergente da forma como os alunos usavam a língua era o que eu lhes propunha e o tanto que colaborava na manutenção da crença que tinham sobre o idioma: de que não sabiam português. Como pode um falante da língua se comunicar através dela e ter a crença de que não a sabe? Saber dessa crença, ter tido essa crença e percebê-la nos alunos, fez com que eu desejasse buscar uma formação mais aprofundada na minha língua materna para que pudesse, então, ir por outro caminho de ensino, aquele que quebrasse crenças equivocadas e, mais ainda, que permitisse tomar atitude para uma mudança no ensino da língua portuguesa.

Foram necessários muitos anos, passar por uma graduação, momento em que conheci a linguística e tomei consciência do quão abrangente é o papel do professor de Língua Portuguesa, por uma especialização na área de leitura e produção textual, e por onze anos de prática docente nos anos finais do Ensino Fundamental para que, enfim, eu percebesse, no Mestrado Profissional em Letras, estratégias para tentar um caminho para quebrar certos paradigmas sobre o ensino e aprendizado da língua portuguesa. Ainda durante o mestrado,

senti a incomodação dos meus colegas, atuantes em escolas públicas de diversas regiões de Santa Catarina e, também, do Rio Grande do Sul, todos, sem exceção, angustiados diante do processo lento pelo qual as práticas de ensino e de aprendizado procuram se adaptar a novas metodologias ancoradas em uma real busca pelo desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos. Ademais, toda essa inquietação movimenta-se porque percebo constantemente no meu atual exercício do magistério, não só por parte dos professores de língua portuguesa, mas também dos pedagogos e docentes de outras disciplinas, a repetição de crenças arraigadas há muito às práticas de ensino de língua(gem). Dentre os mitos centrais, saliento o de que os alunos carecem de conhecer conceitos e nomenclaturas gramaticais para ler e escrever bem, dominando conhecimentos metalinguísticos apenas, pois, no contexto escolar, permanece a reprodução de afirmativas do tipo: “estes alunos são muito ruins, não sabem nem mesmo o que é um verbo”. Assim, este trabalho vinculado à linha de pesquisa Teorias da Linguagem e Ensino – traça **objetivos** para uma pesquisa que, à luz da **sociolinguística variacionista**, investigue **as crenças e atitudes linguísticas** de docentes e discentes em um contexto escolar.

Tais objetivos buscam esclarecer como se dá esse olhar sobre as variedades que circulam na esfera escolar, incluindo a norma¹ linguística, imposta na escola, mas também coletar dados que, alinhados a outros (cf. revisão da literatura, adiante), possibilitem uma mudança de estratégia de ensino, não só de Língua Portuguesa, mas em um contexto interdisciplinar. Pois, assim como afirma Bagno (1999, p. 33), “[...] antes de compreender qualquer trabalho pedagógico, é necessário reconhecer e conhecer a realidade sociolinguística do público-alvo, para que possa partir dela para a ampliação de repertório linguístico e competência comunicativa dos aprendizes.”

O contexto maior em que se insere nossa pesquisa é a cidade de Florianópolis, capital do estado de Santa Catarina – mais especificamente a Ilha de Santa Catarina –, a qual provavelmente não difere das demais capitais brasileiras no que tange à mistura de culturas que compõem sua população. Essa população infla, principalmente nos meses de março e abril, haja vista o afluxo contínuo de turistas, que muitas vezes optam por vir morar na cidade, além da constante chegada de migrantes oriundos de outras cidades do estado e demais regiões do país.

Tal situação, que se percebe ocorrer ano após ano em Florianópolis, faz com que as

¹ A polissemia associada ao termo “norma” será discutida no Capítulo 2

comunidades, sobretudo as periféricas, passem cada vez mais a se constituir por uma mescla cultural, o que inclui o convívio de diversas variedades linguísticas regionais do português do Brasil. Essa mistura do falar manezinho com o falar gaúcho, paulista e nordestino, principalmente, invade bairros que entornam o centro da cidade.

Assim, como resultado dessa interação cultural, conseqüentemente linguística, a escola pública municipal, contexto em que se engajam professores e alunos, é reflexo de toda essa variação, pois é composta por um público culturalmente bastante diversificado, o qual também integra a comunidade em que está inserida a unidade escolar.

Analisar crenças e atitudes linguísticas de docentes e discentes dessa comunidade escolar sobre a convivência das tantas variedades que a circundam é perceber a forma como avaliam essa mistura e a maneira como se identificam com a própria comunidade.

Uma vez analisando dentro da esfera escolar o uso da língua, poderíamos acender uma luz para que se pense se as avaliações que os alunos e professores fazem sobre o seu próprio idioma teriam algum tipo de implicação na (in)eficácia do aprendizado da língua materna por parte dos alunos e no desenvolvimento da sua competência comunicativa, isso não só na disciplina de Língua Portuguesa, mas também em um contexto interdisciplinar, reflexão que extrapola este trabalho e sugere novas pesquisas adiante.

Por essa razão, optamos por investigar o primeiro ano final do Ensino Fundamental, 6º ano, incluindo como público-alvo alunos e professores, levando em conta que é um período de ruptura com os anos iniciais e em que se passa a segmentar as disciplinas, apresentando aos alunos o ensino de língua portuguesa de forma isolada. Seria esse momento, portanto, aquele que poderia, ao lançar mão da curiosidade diante do novo, conquistar o discente para que se envolvesse em práticas de ensino e aprendizado que efetivamente colaborassem para o desenvolvimento da sua competência comunicativa, pois os anos iniciais foram, prioritariamente, anúncio do letramento, cabendo aos anos finais expandir habilidades outras necessárias ao aprendizado da língua portuguesa.

Tal tarefa, a conquista do aprendiz à expansão de aprendizado do seu idioma, dar-se-á por intermédio do professor, por isso a necessidade de avaliar se as suas crenças vão ao encontro a dos alunos e se corroboram a eficácia das práticas de ensino e aprendizado.

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo geral

Analisar as crenças e atitudes linguísticas de docentes e discentes sobre variedades linguísticas coexistentes em um contexto escolar de afluxo sazonal, composto por professores e alunos oriundos de diversas regiões do país, propiciando um olhar atento sobre a variação linguística e sua fundamental importância no contexto socioeducacional.

1.2.2 Objetivos específicos

Identificar crenças linguísticas acerca dos diferentes modos de falar coexistentes no contexto escolar;

Reconhecer a avaliação que os falantes da língua fazem sobre as variedades linguísticas circulantes na escola;

Identificar as atitudes dos docentes acerca do domínio ou não das variedades cultas por parte de docentes e discentes.

1.3 QUESTÃO NORTEADORA

Como docentes e discentes avaliam as variedades linguísticas coexistentes no contexto escolar?

1.4 HIPÓTESE GERAL

Os docentes e discentes avaliam de forma positiva as variedades cultas e de forma negativa as outras variedades.

Para ponto de partida da nossa análise, no **Capítulo 2** deste trabalho – *Ajustando termos e conceitos: linguagem, língua, norma e gramática* –, apresentamos algumas concepções associadas a esses termos, que costumam ser mencionadas na literatura da área, e definimos a concepção assumida por nós a respeito de cada um deles, em consonância com a perspectiva sociolinguística adotada como fundamentação teórica. Tal esclarecimento tem

como propósito fundamental, sobretudo, os testes que utilizamos como metodologia para avaliar as crenças e atitudes, pois entendemos que se faz necessária maior clareza na distinção entre as concepções elencadas – linguagem, língua, norma e gramática –, tendo em vista as divergentes óticas acerca das noções de norma e gramática, principalmente, quando ancoradas em campos de estudo científicos da linguagem e quando (des)embasadas no senso-comum.

No **Capítulo 3** – *A Sociolinguística como campo teórico* – discorremos sobre algumas noções basilares para a fundamentação teórica da nossa pesquisa, quais sejam: heterogeneidade e variação linguística; comunidade de fala e comunidade de prática; o problema da avaliação; indicadores, marcadores e estereótipos (prestígio e estigma). Todos os conceitos discutidos nesse capítulo aparecem com o propósito de alicerçar a compreensão em torno do objeto de estudo desta pesquisa, discutido no capítulo posterior.

No **Capítulo 4** – *Crenças e atitudes linguísticas*– buscamos conceituar termos que sustentam o objetivo geral desta pesquisa, trazendo, para tanto, uma revisão teórica de pesquisas basilares na área para o estudo sobre crenças e atitudes linguísticas, e de outras, mais recentes, que aludem diretamente ao nosso objeto de estudo. Uma vez esclarecidos tais termos/conceitos, pretende-se tornar evidente, durante a pesquisa, o quão essencial é desmistificar ou sedimentar crenças e atitudes linguísticas para que sejam abandonadas práticas de ensino e aprendizado equivocadas que não corroboram a eficácia no desenvolvimento da competência comunicativa dos discentes.

No **Capítulo 5**– *O ensino e aprendizagem de língua portuguesa*–, buscamos trazer algumas evidências, a partir do exame da Proposta Curricular da Rede Municipal de Florianópolis e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), no que diz respeito ao ensino da língua portuguesa, considerando-se o viés sociolinguístico. Para tal, visitamos os referidos documentos oficiais, focalizando se dão ênfase à necessidade de um ensino fundamentado na sociolinguística e ao conseqüente estudo da variação linguística, discorremos sobre o papel da escola no ensino e aprendizagem da língua, à luz desses e de outros documentos; problematizamos a noção de erro linguístico, a partir do que foi exposto nos capítulos precedentes; e tecemos considerações acerca de literatura e variação linguística, chamando a atenção para a importante contribuição da literatura para o ensino da língua portuguesa, no que diz respeito a questões de variação e mudança linguística. Salientamos que, embora haja documento parametrizador mais recente, a Base Nacional Comum Curricular para a Educação

Básica (BNCC), não fez ele parte da formação dos docentes que auxiliam na composição do *corpus* desta pesquisa, por conseguinte, não nos debruçamos sobre o texto acreditando que norteará as práticas de ensino e aprendizado da língua portuguesa *a posteriori*.

No **Capítulo 6**– *Metodologia* – descrevemos o *locus* da pesquisa para análise, bem como a elaboração dos testes de crenças e atitudes a docentes e discentes da escola em que se engajam professores e alunos. Destacamos, também, como se deu a contextualização do estudo no contexto escolar e de que maneira foi aplicado.

Por fim, no **Capítulo 7**– *O corpus, a descrição e análise dos resultados* – são apresentados e discutidos os dados obtidos nas testagens.

Esperamos – com a apresentação do embasamento teórico-metodológico, com a aplicação dos testes e análise das respostas de professores e alunos e com as reflexões que permeiam os diferentes capítulos –, auxiliar, principalmente os professores, a obter um maior esclarecimento sobre a questão da variação linguística e do preconceito linguístico (ou social?) em torno dela, na expectativa de que o resultado possibilite desarraigam crenças equivocadas e mobilizar atitudes pontuais nas práticas de ensino e aprendizado da língua portuguesa – sobretudo no desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos – que sejam em nada excludentes.

2 AJUSTANDO TERMOS E CONCEITOS: LINGUAGEM, LÍNGUA, NORMA E GRAMÁTICA

Acreditamos que boa parte dos imbróglis e dos mal-entendidos que atravessam muitas das discussões acerca desses tópicos decorre da polissemia que envolve os termos. Em vista disso, este capítulo se destina a elucidar essas noções com base em definições propostas por alguns teóricos, os quais nos sugerem ajustes nos termos, levando em consideração diferentes aspectos para que, a partir disso, possamos definir as concepções que orientam a pesquisa. A seguir, tratamos, em seções separadas, de cada um desses termos/conceitos.

2.1 LÍNGUA(GEM)

No que tange a *língua* e *linguagem*, entendemos ser importante para uma melhor compreensão, inicialmente, separar as duas concepções, contudo, percebemos que existe uma relação imbricada entre ambas quando pensamos uma língua na perspectiva de seu ensino. Por isso, as conceberemos de forma unívoca após esse desenlace proposital e, no restante do trabalho, nos referiremos a elas(s) como língua(gem), a menos que desejemos sinalizar certas especificidades. Para definir tais concepções de forma a contextualizá-las, apresentamos a visão de Geraldi (1984), que distingue, fundamentalmente, três *concepções de linguagem*, assim caracterizadas:

✓ **a linguagem é a expressão do pensamento**: esta concepção ilumina, basicamente, os estudos tradicionais. Se concebermos a linguagem como tal, somos levados a afirmações – correntes – de que as pessoas que não conseguem se expressar não pensam;

✓ **a linguagem é instrumento de comunicação**: esta concepção está ligada à teoria da comunicação e vê a língua como código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor uma certa mensagem. Em livros didáticos, esta é a concepção confessada nas instruções ao professor, nas introduções, nos títulos, embora em geral seja abandonada nos exercícios gramaticais;

✓ **a linguagem é uma forma de interação**: mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana: por meio dela o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria praticar a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não

pré-existiam à fala.

A nosso ver, na prática, essas noções não são excludentes, mas complementares (cf. GÖRSKI; SIQUEIRA, 2017). Nesse sentido, alinhamo-nos a Azeredo quando afirma:

Enfatizando sempre o dom da palavra como traço singular da espécie humana, empenhamo-nos em refletir sobre o funcionamento da linguagem verbal no seu tríplice papel (a) de forma de organização do conhecimento (conceptualização e categorização da experiência do mundo), (b) do meio de codificação do conhecimento em enunciados/textos (expressão) e (c) de forma de atuação interpessoal (comunicação). (AZEREDO, 2008, p. 25).

Em consonância com as concepções de linguagem elencadas por Geraldí (1984), Travaglia (2009) apresenta as seguintes *concepções de língua*:

✓ **língua como formas de expressão**: formas a serviço da exteriorização de ideias, primando pela organização lógica e pela clareza, sem preocupação com a situação comunicativa;

✓ **língua como código**: conjunto de signos que se combinam sistematicamente de acordo com regras convencionadas, e que é capaz de transmitir mensagens de um emissor a um receptor. A língua é concebida como um sistema convencional imanente, desvinculado dos indivíduos;

✓ **língua como conjunto de usos**: realidade sócio-historicamente construída pelos interlocutores. Estes interagem enquanto sujeitos que ocupam lugares sociais e falam a partir desses lugares.

À luz da Sociolinguística, campo teórico que ancora esta pesquisa, elencamos uma quinta concepção de língua, complementar à noção de língua como conjunto de usos, apresentada por Coelho et al. (2015, p. 64):

✓ **língua como sistema heterogêneo**: um sistema inerentemente heterogêneo e ordenado que comporta regras categóricas e regras variáveis², condicionadas por fatores tanto do contexto linguístico quanto do extralinguístico.

Trata-se, esta última, de uma espécie de particularização da noção de língua como conjunto de usos, sem, contudo, deixar de ser parte dela. Assim, entende-se que o sistema

²Regras categóricas são aquelas que sempre se aplicam (por exemplo: em português, os artigos precedem os nomes); regras variáveis são aquelas de aplicação facultativa, a depender de fatores contextuais (por exemplo, a concordância de número em *os meninos, os meninoØ*) (cf. Capítulo 3).

linguístico é heterogêneo (portanto sujeito a variações e mudanças) justamente por tratar-se de uma realidade sócio-historicamente construída pelos falantes. Essa é a concepção de língua assumida neste trabalho.³

2.2 NORMA LINGUÍSTICA

Quanto à *norma*, há uma certa dificuldade de compreensão que advém do senso-comum – e também de alguns professores de língua portuguesa – que se baseiam no ensino tradicional da língua, tomando-a como um sistema homogêneo, cujos usos desviantes são tidos como “erros”. Tal problemática faz com que um termo polissêmico passe a ser tratado com um termo de único significado, o qual suscita, em geral, questões como: Os falantes⁴⁴ da língua devem respeitar a norma, usar o padrão. Mas que norma? Mas que padrão? Levando em conta essas e outras dúvidas e indagações, alguns teóricos vêm tentando, por vezes de maneira pedagógica, renomear os termos para tornar mais clara, para leigos e profissionais da área, a distinção entre eles e/ou a função que possuem nas práticas de ensino e aprendizado da língua.

Sobre norma, pontuam-nos recentemente, de forma bastante clara, Faraco e Zilles (2017 p. 12):

O termo norma tem, nos estudos de linguagem verbal, dois sentidos:
 a - um geral: norma equivale a variedade linguística – a toda e qualquer variedade linguística;
 b - um específico: norma equivale a um conjunto de preceitos que definem o chamado “bom uso”, o uso socialmente prestigiado. No sentido geral, norma cobre o *como se diz* numa determinada comunidade de fala (ou seja, o conjunto dos seus traços linguísticos característicos, sejam eles fonético-fonológicos, morfossintáticos, léxico-semânticos ou discursivos); no sentido específico, norma se refere ao *como se deve dizer* em determinados contextos (as pronúncias, as estruturas morfossintáticas e o léxico tomados sócio-historicamente como modelares).
 No primeiro caso, estamos diante da realidade linguística em sua variabilidade, em sua fluidez, em sua dinâmica própria no universo das suas inter-relações sociais. Estamos frente ao que é *normal*, habitual, costumeiro em determinada comunidade de fala.

³ Cumpre mencionar que, além dessas concepções de linguagem e de língua, há ainda aquela pautada numa abordagem formal, mais especificamente na perspectiva gerativa, que concebe a linguagem como capacidade inata e universal e a língua como conhecimento internalizado, que envolve um “conjunto de propriedades estruturais abstratas, complexas e altamente específicas, que são conhecidas pelos indivíduos independentemente do contexto” (GÖRSKI; SIQUEIRA, 2017, p. 29).

⁴O termo “falantes” diz respeito também a “escreventes”.

Faraco (2008) auxilia-nos a esclarecer a diferença entre essas normas e perceber qual é a norma de que fala o senso comum. Assim, temos:

✓**Norma culta:** “[...] variedade que os letrados usam em suas práticas mais monitoradas de fala e escrita.” (FARACO, 2008, p. 73). Usos linguísticos socialmente prestigiados, vistos pelos falantes como uma variedade superior em relação às chamadas variedades populares. Essa noção de norma culta aproxima-se da noção de normas urbanas de prestígio, conforme o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Situa-se no plano da realização.

✓**Norma-padrão:** não é uma variedade da língua, mas uma “[...] codificação relativamente abstrata, uma baliza extraída do uso real para servir de referência, em sociedades marcadas por acentuada dialeção, a projetos de uniformização linguística” (FARACO, 2008, p. 75). A norma-padrão funciona como coerção social em busca de um efeito unificador. No caso brasileiro, não tomou como referência a norma culta brasileira, mas um certo modelo lusitano de escrita. Situa-se no plano da idealização.

✓**Norma gramatical:** idealizada por filólogos renomados e codificada em manuais tradicionais, como dicionários e gramáticas⁵, contempla o que seria “[...] o conjunto de fenômenos apresentados como cultos/comuns/*standard* por esses gramáticos” (FARACO, 2008, p. 81). Embora a norma culta seja a mais próxima da norma-padrão, já que os usuários da primeira seriam os supostos idealizadores da segunda, as forças inevitáveis que operam em prol da variação e da mudança geram um natural distanciamento entre essas normas. Ademais, os instrumentos normativos, embora registrem alguns usos da norma culta brasileira, baseiam-se, mais usualmente, na escrita literária. Situa-se no plano da idealização.

✓**Norma curta:** é um “[...] conjunto de preceitos dogmáticos que não encontram respaldo nem nos fatos, nem nos bons instrumentos normativos, mas que sustentam uma nociva cultura do erro e tem impedido um estudo adequado da nossa norma culta/comum/*standard*” (FARACO, 2008, p. 92). Tais preceitos são “[...] repetidos como se fossem verdades absolutas e são tomados como justificativas para humilhar, constranger e prejudicar as pessoas” (FARACO, 2008, p. 94).⁶ Trata-se de uma ideia difundida no senso comum de que há maneiras certas e erradas para o comportamento linguístico. Em alguns momentos, nega a realidade linguística, mesmo aquela correspondente a normas de falantes

⁵ Entre os autores voltados à *norma gramatical*, Faraco (2008) menciona Rocha Lima, Cunha & Cintra, Bechara (gramáticos) e os dicionários Aurélio, Houaiss e Luft

⁶ Faraco (2008) exemplifica como seguidor da chamada *norma curta* o gramático Napoleão Mendes de Almeida.

mais letrados em situações mais monitoradas. Importa mais o imaginário do certo ou errado do que a vinculação com o uso da língua. Situa-se no plano da idealização.

Retomando a problematização colocada no início desta seção, à luz das definições apresentadas, assumimos, neste trabalho, a noção de *norma culta*, aquela que se situa no plano da realização, sendo tomada como uma das variedades da língua – também identificada como *variedade culta* ou *variedade padrão*.⁷

Além disso, como a ideia de heterogeneidade (cf. Capítulo 3) está presente em todas as variedades e a noção de norma culta advém do uso efetivo da língua sob certas condições externas a ela, a norma culta não é homogênea, portanto, o mais adequado seria falarmos em “as normas cultas”.

Também para evitar confusão terminológica, Bagno (2009, p. 80), à luz de algumas noções propostas pela teoria variacionista laboviana, sugere a designação “variedades prestigiadas”, termo que remete à ideia de que a chamada norma culta/comum/*standard* é heterogênea, apesar de sua designação singular.

Nesse sentido, Bagno (2009, p. 105 e 106) esclarece: “proponho substituir a expressão “norma culta” por **variedades prestigiadas** e chamar a “norma popular” ou “vernácula” de **variedades estigmatizadas**, com base na oposição entre prestígio e estigma (termos que conceituaremos mais adiante). Para que se possa compreender melhor as substituições que Bagno (2009) propõe, o autor traz a seguinte figura:

Figura 1: norma-padrão idealizada



Fonte: BAGNO, 2009, p 106.

⁷Note-se que os termos *variedade padrão* e *norma-padrão* remetem a noções bem distintas, apesar do adjetivo compartilhado: a primeira diz respeito a uso efetivo da língua numa variedade diferente da dita popular, ao passo que a segunda diz respeito a um padrão abstrato idealizado.

Ao trazer as novas classificações acima mencionadas, Bagno (2009) atenta para questões que vão além da superfície do estudo sobre variação linguística, trazendo à tona questões políticas, pois salienta que todo preconceito linguístico é um preconceito social, haja vista o fato de que o que importa para a avaliação de quem julga as variedades como *certas* e *erradas* – em geral pessoas mais escolarizadas e pertencentes a uma classe social privilegiada – é quem fala e não como fala. Em outras palavras, certos usos da língua são rejeitados se seus usuários já forem estigmatizados socialmente, enquanto outros usos, ainda que fujam à norma culta da comunidade linguística à qual pertence o usuário, são tolerados, justamente por ser ele parte dessa comunidade de maior prestígio social.

Essa seria a justificativa de Bagno (2009) para propor novas terminologias para norma. Para ele, utilizar a expressão “norma culta”, ainda que considerando a sua heterogeneidade, seria admitir que existem normas incultas, utilizadas por pessoas sem cultura, o que daria conta de fomentar o preconceito e exclusão daqueles que se utilizam das variedades populares, chamadas por ele de variedades estigmatizadas. Além de Bagno (2009), Bortoni-Ricardo (2004 p. 40, p. 52) também ressalta o equívoco na tentativa de rotular as variedades, haja vista o preconceito que recai sobre essa ou aquela variedade, caracterizando-a como mais ou menos culta.

A principal influência dos estudos sociolinguísticos para a educação provém da ênfase veemente na premissa de que todas as variedades que compõem a ecologia linguística de uma comunidade, sejam elas línguas distintas ou dialetos de uma ou de mais de uma língua, são funcionalmente comparativos e essencialmente equivalentes. Nenhum deles é inerentemente inferior e, portanto, seus falantes não podem ser considerados linguisticamente ou culturalmente deficientes. Essa premissa representou uma verdadeira revolução na forma de encarar as variedades ou línguas minoritárias nas escolas. Muito embora os preconceitos linguísticos não tenham desaparecido, a sociolinguística forneceu munção teórica e tecnológica para combatê-los, bem como para que os sistemas escolares comessem a se preocupar com a adequação de seus métodos às peculiaridades linguísticas e culturais de seus alunos que não provinham das camadas dominantes da sociedade.

Vale salientar que, não obstante as tentativas de definir e caracterizar os diferentes tipos de norma, a confusão terminológica e conceitual ainda se mantém fortemente nos discursos correntes. Daí a importância de se dar luz tanto a estudos descritivos que evidenciam, na *produção*, as especificidades do português no Brasil, como a estudos que mostram, na *percepção*, as avaliações sociais acerca da língua e suas variedades. Adotamos a concepção de norma culta proposta por Faraco (2017) neste trabalho por acreditar ser a mais

disseminada atualmente no contexto da educação básica, *locus* da nossa pesquisa. Ao elencarmos diferentes óticas sobre o assunto, buscamos esclarecer que os teóricos referidos possuem visões complementares e oferecem contribuições basilares na área da sociolinguística variacionista, as quais são convergentes no intento de destacar a língua como um produto social mobilizado pela interação humana.

2.3 GRAMÁTICA

As concepções de língua(gem) e de norma se correlacionam a diferentes concepções de gramática. Em termos bem gerais, percebem-se, comumente, dois tipos de gramática sobre os quais mais se tem teorizado e que ancoram o ensino nas aulas de língua portuguesa, sendo elas a *gramática normativa* ou *prescritiva* (também chamada, muitas vezes, de *tradicional*) e a *gramática descritiva*. Contudo, salientamos que o que temos visto é uma menção genérica ao termo gramática, esse que, por sua vez, traz de forma implícita e, por vezes até mesmo implícita, o acordo tácito de que o professor de língua portuguesa deve deter-se em práticas de ensino que priorizem o ensino metalinguístico, caso contrário, não seria um “bom professor de português.” Tal entendimento reduz a(s) gramática(s) à gramática tida geralmente como tradicional, desconsiderando os outros tipos, sobre as quais buscamos elucidar a seguir para que se compreenda a distinção entre elas, ademais de sua relevante consideração para o ensino de língua portuguesa.

Há, todavia, que se fazer uma distinção entre *gramática tradicional* e *gramática normativa/prescritiva*. A primeira, “de caráter descritivo-normativo, prescreve regras para falar e escrever corretamente”, tomando como padrão ou modelo uma língua homogênea idealizada, a partir de descrição baseada na escrita literária clássica. Segue a tradição filosófica greco-latina” (GÖRSKI; SIQUEIRA, 2017, p. 30). Tal modelo se baseia na escrita de autores tidos como exemplares (como Homero) e na retórica clássica (arte de bem falar). Nesse sentido, a gramática tradicional é vista como um monumento de saberes acumulados ao longo de mais de vinte séculos, sendo de “interesse para a história cultural do homem e para a percepção de como foi se construindo um campo do saber, o da reflexão sobre a linguagem humana” (MATTOS e SILVA, 1989, p.14).

A *gramática normativa/prescritiva*, inspirada na linguística moderna, preocupa-se

com “a variedade culta da língua” (CASTILHO, 2010, p. 90), a variedade socialmente privilegiada. Nesse sentido, esta “guarda da anterior a especificidade do uso culto, porém distancia-se daquela (que se assenta em padrões modelares derivados da escrita clássica), por situar-se no âmbito da linguística moderna, considerando a língua como um sistema heterogêneo” (GÖRSKI, SIQUEIRA, 2017, p. 34).

Face ao exposto, precisamos ter cautela ao associar diretamente a gramática normativa/prescritiva (que, na esteira da linguística moderna, opera com a noção de heterogeneidade linguística) à gramática tradicional (que, no escopo da filosofia greco-romana, opera com a noção de homogeneidade linguística). Enquanto a primeira considera a variedade culta como aquela a ser ensinada nos bancos escolares, sem desconsiderar, contudo, a existência de outras variedades, a segunda desconsidera as variedades, elegendo um modelo padrão homogêneo, abstrato, tudo em nome de uma supremacia historicamente fundamentada. Assim, ambas se aproximam apenas no sentido de considerar, respectivamente, uma variedade socialmente prestigiada e uma língua modelar e de operar com regras/normas de uso nesses contextos.

Feita essa ponderação, passemos à distinção entre *gramática normativa/prescritiva* e *gramática descritiva*. Nos termos de Travaglia (2009):

✓ **Gramática normativa:** estuda apenas os fatos da norma culta de uma língua. Geralmente baseia-se nos fatos da língua escrita e dá pouca importância à variedade oral da norma culta. Ela prescreve o que se deve ou não usar na língua, ou seja, considera certa apenas uma variedade da língua, a qual chama de padrão.

✓ **Gramática descritiva:** descreve e registra uma determinada variedade da língua em um dado momento de sua existência, ou seja, em uma abordagem sincrônica, levando em conta o seu uso. Aqui, não há certo e errado, apenas adequação a diferentes contextos de uso.

Como podemos notar, Travaglia (2009) não considera, no âmbito da gramática normativa, a questão da heterogeneidade linguística, limitando o escopo das regras gramaticais à variedade padrão ou norma culta da língua.

Nessa mesma direção, Faraco e Zilles (2017) destacam a existência de dois grandes conceitos em torno das noções de normas que fundamentam o trabalho com a gramática nas aulas de língua portuguesa: de um lado há “*o que se diz*” (aspecto descritivo) e de outro “*como se deve dizer*” (aspecto normativo/prescritivo). Percebe-se, contudo, que as aulas de português têm, em grande medida, focado a sua metodologia de ensino no como se deve

dizer, e não no que se diz. O ensino de gramática, nesse sentido, se realiza de modo descontextualizado, trazendo regras que se impõem independentemente de contextos comunicativos, em vez de trazer o real uso da língua em meio aos gêneros discursivos/textuais⁸ com os quais nos comunicamos, descrevendo os diferentes usos de diferentes normas, os quais são perfeitamente utilizáveis desde que na esfera de comunicação adequada.

Assim, no que se refere ao ensino, o problema, na nossa visão, não está simplesmente no foco predominante do *como dizer*, mas no *como dizer o quê, quando, em que situação*. Ou seja, não defendemos um ensino baseado puramente na descrição, mas que considere, sim, certa prescrição, não no sentido de certo e errado, mas no sentido de adequação a diferentes contextos. Distanciamos-nos, portanto, de uma visão de metodologia de ensino que converge com uma gramática prescritiva idealizada, que impõe regras de uso a partir de um padrão abstrato; e aproximamos-nos de uma gramática descritiva real, que explora e descreve os variados usos gramaticais coexistentes na sala de aula, e que, só então, busca *normatizar* os usos que são adequados às normas cultas da língua.

Esse tipo de abordagem está em consonância com a noção de gramática de usos, na linha dos compêndios publicados por Neves (2000), Azeredo (2008), Castilho (2010), Castilho e Elias (2011) e Bagno (2009), entre outros, nos quais se verifica que os fenômenos gramaticais são abordados a partir de usos linguísticos efetivos. Os autores buscam oferecer uma descrição da estrutura e do funcionamento da língua coerentemente ancorada em pressupostos teórico- conceituais fornecidos por diferentes áreas da linguística.

Nesta dissertação, ecoamos a problematização e o posicionamento assumido por Görski e Siqueira (2017, p. 39-40):

Como lidar, na prática, com a ideia de que a linguagem desempenha papéis multifacetados? [...] Uma saída para dar conta dessa complexidade é lidar com a noção ampla de *gramática do uso*, de natureza funcional, que engloba tanto formas linguísticas regularizadas como formas de uso emergente e em processo de mudança rumo à regularização, as quais são sensíveis a pressões externas e internas da língua. No escopo de uma abordagem de gramática do uso, conforme a entendemos, para além de aspectos funcionais, há espaço para aspectos descritivos e históricos, que levam em conta fenômenos de variação e/ou mudança, além de aspectos prescritivos [...].

⁸Neste trabalho, não estamos fazendo distinção entre os termos gênero discursivo, gênero textual e gênero do discurso, embora tenhamos ciência de que podem remeter a diferentes noções a depender da perspectiva teórica assumida.

Os aspectos prescritivos mencionados ao final da citação dizem respeito justamente à normatização de usos, referida anteriormente, de forma a adequá-los a situações comunicativas que requerem a utilização da norma culta da língua.

Concluindo esta seção, acreditamos que o que deve ser combatido, no que diz respeito a gramáticas normativas/prescritivas em geral, é o caráter dogmático e acientífico, típico da chamada *norma curta* de que por vezes se revestem.

Em convergência com as concepções de língua(gem), norma e gramática expostas e assumidas ao longo do capítulo, é que entendemos, em termos amplos, a noção de *competência comunicativa*:

Essa noção evoca e, de certa maneira, se sobrepõe a outros tipos de competência: *competência gramatical* (habilidade de operar com estruturas linguísticas), *competência textual* (habilidade de construir textos coesos e coerentes), *competência discursiva* (habilidade de transitar por diferentes gêneros), *competência sociolinguística* (habilidade de lidar com regras socioculturais de uso da língua). Em última instância, desenvolver a competência comunicativa tem relação com desenvolver o letramento como prática social – envolvendo leitura e escrita (com foco na diversidade de gêneros textuais que circulam na sociedade), além de reflexão sobre a língua(gem) (SIQUEIRA, 2016, p. 47; grifos acrescidos).⁹

No caso específico do objeto desta pesquisa, a competência comunicativa está direcionada à competência sociolinguística, nos termos acima descritos, e também à competência discursiva, pois diferentes gêneros vão requerer o uso de diferentes formas de dizer. Ao buscarmos lidar com crenças e atitudes de alunos e de professores acerca de variedades linguísticas, contemplamos aspectos relacionados a regras socioculturais de uso da língua e a situações de adequação da linguagem a diferentes situações comunicativas.

⁹Essa definição do termo *competência comunicativa* se inspira na definição formulada por Travaglia (2016) para o Glossário CEALE (Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita), da Faculdade de Educação da UFMG.

3 A SOCIOLINGUÍSTICA COMO CAMPO TEÓRICO

Neste capítulo, acionamos as seguintes noções: heterogeneidade e variação linguística; comunidade de fala e comunidade de prática; o problema da avaliação; indicadores, marcadores e estereótipos; crenças e atitudes linguísticas. Cada um desses tópicos é desenvolvido em seção específica.

3.1 HETEREGONEIDADE E VARIAÇÃO

Uma vez esclarecidos, no capítulo anterior, alguns conceitos basilares da nossa pesquisa, partimos para outras considerações de ordem teórico-conceitual, buscando delinear a base que ancora o caminho percorrido na pesquisa. Antecipando um pouco aspectos metodológicos e analíticos do trabalho, consideramos que, por meio dos testes elaborados e aplicados, é possível evidenciar as crenças e atitudes que discentes e docentes têm acerca das variedades linguísticas circulantes na escola, pois, se os termos utilizados e pensados de forma equivocada alicerçam os mitos que, de forma rotineira, invadem as aulas de quaisquer disciplinas e, por vezes, invadem ambientes de discussão pedagógica escolar e formação docente, seriam esses conceitos também pais do preconceito linguístico? Seriam esses conceitos nutrientes de uma prática pedagógica equivocada de ensino de língua(gem)?

Reiteramos que, neste trabalho, a linguagem é tida como uma forma de interação humana pela qual o indivíduo age no mundo; desse modo, adequa-se a essa definição a concepção de língua como sistema heterogêneo, cuja variação é motivada tanto por fatores linguísticos quanto extralinguísticos, esses últimos associados principalmente à própria interação humana. Portanto, uma vez que concebemos a língua intimamente ligada ao seu aspecto interativo, estaremos evidenciando o seu caráter social, ponto-chave para os estudos sociolinguísticos.

Para os sociolinguistas, é impossível estudar a língua dissociada do seu contexto de uso em sociedade, pois elas – língua e sociedade – possuem relação imbricada, indissolúvel. Assim, como bem sabemos, as sociedades em geral são constituídas por pessoas heterogêneas em todos os aspectos de sua vida: são diversos os gêneros, os modos de constituir família, de viver, de se relacionar, são variadas as profissões, a condição socioeconômica que elas suscitam, as ideologias, as condutas etc. Na mesma medida, levando em consideração a

relação intrínseca existente entre língua e sociedade, seria impossível dizer que a língua(gem) não seria também variável, variada, mutante e afirmar que seria homogênea, estanque, acabada (e padronizada) como nos propunham os estudos tradicionais sobre a língua.

Além disso, outro ponto-chave e palavra basilar para os estudos sociolinguísticos é o verbo variar. É por meio dele que encontramos a possibilidade de explicar essa mutabilidade inerente à língua, a qual propicia mudanças linguísticas o tempo inteiro, mas não de forma desordenada, como o senso comum muitas vezes enfatiza.

Tal aparente desordem não se fundamenta porque a sociolinguística considera a língua como um objeto que possui uma heterogeneidade estruturada e organizada, por isso não cabe reforçar que ela possua um desalinhamento desconstituído de regras; há regras na variação, sim. Nesse sentido, uma língua, embora possua uma estrutura composta por **regras categóricas**, também é dotada de variabilidade e de **regras variáveis**. Podemos tomar como exemplo de regra categórica, na língua portuguesa, o uso do artigo precedendo o nome que ele determina, sempre o colocamos antes do nome, dizemos *o carro* e não *carro o*. Já as regras variáveis são condicionadas por fatores linguísticos e fatores extralinguísticos, são elas que permitem modificarmos o nosso modo de dizer dependendo do contexto de interação. Contudo, Coelho et al., 2015, destacam:

Seu foco [da Sociolinguística] são as regras variáveis da língua, aquelas que permitem que, em certos contextos linguísticos, sociais e estilísticos, falemos de uma forma e, em outros, de outra forma, ou seja, que alternemos duas ou mais variantes (formas que devem ter o mesmo significado referencial/ representacional e ser intercambiáveis no mesmo contexto) (COELHO et al., 2015, p. 60)

Essa questão de ênfase dá-se devido ao fato de que a sociolinguística se ocupa da relação entre língua e sociedade dentro do seu contexto de uso, em uma comunidade de fala, termo a ser esclarecido na seção seguinte.

3.2 COMUNIDADE DE FALA E COMUNIDADE DE PRÁTICA

Repetida algumas vezes aqui, a palavra comunidade é centro de qualquer pesquisa sociolinguística. Segundo o dicionário Aurélio em sua versão *on-line*, entende-se por comunidade “Qualidade daquilo que é comum. 2 - Agremiação. 3 - Comuna. 4 - Sociedade. 5

- Identidade. 6 - Paridade. 7 - Conformidade. 8 - Lugar onde vivem indivíduos agremiados”.

Como as sociedades como um todo são compostas por indivíduos heterogêneos na sua formação (étnica, cultural e social) e as comunidades são partes constituintes delas, fica claro que só se pode considerar a língua também como heterogênea. Assim, estudar a língua em sociedade é saber que suas segmentações ou agrupamentos caracterizam as comunidades, um conjunto de indivíduos que compartilham dos mesmos hábitos e que possuem entre si uma relação de identificação.

Uma vez que compartilhem dos mesmos hábitos, esses indivíduos compartilham também dos mesmos hábitos linguísticos e as mesmas normas a respeito da língua, constituindo o que Labov (2008[1972]) chamou de **comunidade de fala** – o *locus* da pesquisa sociolinguística variacionista, que tem por objetivo analisar e sistematizar variantes linguísticas usadas pelos falantes de uma mesma comunidade de fala. Como essa teoria considera a correlação entre aspectos de língua e de sociedade, o foco de estudo é a comunidade de fala e não o indivíduo.

Neste trabalho, assumimos a concepção de comunidade de fala também como heterogênea, pois acreditamos que, se há uma similaridade de atitudes e valores, ainda assim não são atitudes e valores idênticos. Os indivíduos transitam por grupos distintos e tendem a assimilar variantes e variedades linguísticas de comunidades distintas e assim nos parece ocorrer no *locus* da nossa pesquisa, a escola, por isso a necessidade de investigação de cada caso e não, necessariamente, de unidade de respostas.

Nesse sentido, Vanin (2009, p. 150) afirma:

é preciso ainda notar que um indivíduo pode pertencer a várias comunidades de fala, identificando-se com uma ou com outra de acordo com a situação. Fica, então, bem mais difícil delimitar o conceito [...], já que se pode encontrar um sem-número de comunidades de fala dentro de uma mesma sociedade. Desse modo, restringir de forma sistemática essa noção parece ser bastante difícil pelas variadas identidades assumidas pelos indivíduos (VANIN, 2009, p. 150)

Uma noção distinta, mas complementar à de comunidade de fala é a de **comunidade de prática**. A comunidade de prática constitui-se num grupo social identificado em virtude de práticas compartilhadas (modos de realizar certas atividades, visões, valores, relações de poder, modos de falar) e não pelo compartilhamento de características sociais abstratas (como classe ou gênero, por exemplo) ou por simples copresença (como vizinhança, local de trabalho) (ECKERT, 2006). Tais práticas seriam então responsáveis pela construção da

identidade dessa comunidade e da identidade linguística por consequência. Como por exemplo, comunidade religiosa, acadêmica, escolar etc.

Assim, os indivíduos, ao inserirem-se em certas comunidades voluntária ou, às vezes, involuntariamente, como no caso da escola, passam a compartilhar repertórios de práticas, inclusive linguísticas e, por conta disso, as variedades (e variantes) linguísticas passam a ter significação social.

As noções de comunidade de fala e de comunidade de prática são relevantes ao nosso estudo, já que o *locus* da pesquisa é a comunidade escolar, espaço que reúne indivíduos de várias comunidades de fala e também de várias comunidades de prática, pelo fato de os alunos transitarem pelo(s) bairro(s) em que vivem, em seus ambientes familiares, em projetos como escolas de futebol, coral etc. Por conseguinte, em meio à(s) comunidade(s) de prática formada(s) na escola, as variedades com que os alunos se comunicam em distintas comunidades de fala passam a impregnar o repertório linguístico pertencente ao contexto escolar. O que se investiga nesta pesquisa são as crenças (e atitudes) que professores e alunos têm em torno dessa variação.

Não é nosso objetivo analisar se há uma ou mais comunidades de prática na escola, nem identificar a que possível comunidade os alunos envolvidos pertencem.¹⁰ Nosso intuito, com esta seção, foi apenas de situar conceitualmente, no campo da sociolinguística variacionista, o *locus* de nossa pesquisa.

3.3 O PROBLEMA DA AVALIAÇÃO

Entre as questões fundadoras para uma Teoria da Variação e Mudança linguística, (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006) está o problema da **avaliação**, o qual se refere aos julgamentos subjetivos do usuário quanto à sua própria variedade linguística e à dos seus interlocutores.

¹⁰O trabalho de Camacho e Salomão-Conchalo (2016), por exemplo, analisa as dinâmicas e as práticas sociais de dois grupos de estudantes ideologicamente opostos – duas comunidades de prática–, definidos, por seus próprios membros, como *funkeiros* e *ecléticos*, examinando o modo como membros dos dois grupos empregam a regra de concordância nominal para construir, eles próprios, a significação social do grupo ao qual pertencem na escola.

O grau de avaliação de variações e de mudanças em progresso pode ser apreendido mais convincentemente nas reações e atitudes dos falantes em relação às variantes do que na sua produção. Entretanto, ele se reflete necessariamente na própria distribuição social e estilística das variantes, derivando padrões regulares. A estilo de falas mais formais estão associadas variantes de maior prestígio e as estilos mais informais, e principalmente ao vernáculo, variantes de menor prestígio. (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006, p. 146)

Adentramos, pois, no tema propriamente dito desta pesquisa: as crenças e atitudes linguísticas. Isso porque a avaliação é basilar para o estabelecimento de crenças e atitudes linguísticas em relação a determinadas variantes e variedades, pois age de maneira subjetiva e consciente no que tange ao olhar sobre as formas linguísticas em mudança.

A avaliação linguística está intimamente ligada a uma avaliação social: são as **atitudes** dos indivíduos frente ao nível de eficiência comunicativa e interacional de uma forma variante, além do filtro que perpassa seu uso – o preconceito linguístico –, que irão implicar a sua aceitação ou rejeição.

Da mesma forma, a avaliação social de uma variante está associada ao comportamento de um grupo, os membros de uma comunidade de fala, inseridos em uma comunidade de prática, atribuem significado social a determinada forma linguística e, pela tentativa de manter a identidade do grupo, tendem a convergir na opinião, aceitando ou rejeitando a nova forma ou variedade de uso da língua(gem).

Sobre a aceitação ou rejeição de distintas variantes e variedades no contexto escolar, *locus* deste trabalho, Cyranka (2007) destaca:

[...] os trabalhos que discutem a rejeição da escola em relação ao dialeto do aluno e vice-versa devem ser tratados sob a ótica do problema da avaliação linguística. Todas as outras questões – a baixa autoestima do aluno causada pelo desprestígio conferido à sua variedade dialetal; o conflito sócio-cultural entre os dialetos; a própria noção de preconceito linguístico – estão associadas a esta: o valor social atribuído às variantes, o grau de consciência da variação dialetal e a **crença** na superioridade da escrita em relação à fala. (CYRANKA, 2007, p. 20, *grifo nosso*)

Sendo assim, percebe-se que a avaliação linguística mobiliza todo o processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa, pois é o alicerce que possibilita as escolhas que o docente faz ao construir o seu fazer pedagógico. Uma vez que o professor atribua prestígio apenas às normas/ variedades ditas cultas e que, possivelmente, só os mais letrados – ele e os demais professores – conheçam e não necessariamente dominem, acabará por estigmatizar as variedades que circulam na escola, tendendo a uma prática educativa preconceituosa. Por

outro lado, caso o docente opte por uma avaliação linguística sobre as variedades, tanto dos colegas, quando dos alunos, desprovida de dogmas equivocados, tenderá a desenvolver práticas que coadunem com um ensino que perpassa a ótica variacionista, dando o mesmo prestígio a todas as variedades sem, contudo, desconsiderar que cada uma tem seu espaço, gêneros textuais e esferas de comunicação pelas quais circulam. Esse passo percebemos como deveras essencial à prática docente, pois cremos que a forma como o professor avalia e aborda as questões sociolinguísticas será modelar à postura que o aluno poderá assumir ao avaliar, também, as tantas variedades que circulam na escola, incluindo aquela que utiliza e com a qual interage.

Além da avaliação feita sob a ótica do professor, há, também, aquela que é feita pelo próprio discente quanto à variedade linguística que utiliza, bem como quanto às outras variedades linguísticas que com ela interagem. O *lócus* da nossa pesquisa é, nesse sentido, um espaço fecundo para analisar tais relações, levando em consideração o trânsito de diversas variedades impulsionado pelo afluxo sazonal típico na formação da comunidade escolar, como mencionado. O que acontece, nesse sentido, é que, pela necessidade de aceitação no grupo, muitos indivíduos parecem avaliar a sua variedade como errada, buscando adaptar-se à variedade utilizada pelo grupo a que querem pertencer, isso porque, na escola, como já mencionamos quando dissertamos sobre comunidades de fala e prática, diferentes comunidades formam a comunidade escolar. Da mesma forma, alguns grupos, com medo da perda da sua identidade cultural, parecem estigmatizar as novas variedades que surgem em meio ao convívio escolar. Contudo, os testes que aqui propusemos, visaram a verificar se tais hipóteses possuíam fundamento.

3.4 INDICADORES, MARCADORES E ESTEREÓTIPOS (ESTIGMA E PRESTÍGIO)

Sabemos, compilando as informações fundamentadas até aqui, que a variação ocorre em qualquer nível social e em qualquer variedade. No entanto, é essencial destacar que durante um processo de mudança linguística e de solidificação de novas variantes e variedades, a avaliação linguística, entrelaçada à social, mobiliza alguns fatores, uns mais do que os outros, os quais impulsionam essas mudanças. As formas envolvidas nos processos de variação e mudança podem se encontrar no nível da consciência dos falantes, suscetíveis a

fatores extralinguísticos sociais e/ou estilísticos, ou se situar abaixo desse nível de consciência. Considerando tais aspectos, as formas são distribuídas por Labov (2008 [1972]) em três tipos (apud COELHO et al., 2015, p.92):

Indicadores, marcadores e estereótipos:

✓ **Indicadores:** aparecem no início de uma mudança, situam-se abaixo **do nível da consciência social**, portanto não sofrem avaliação do grupo. São elementos linguísticos sobre os quais há pouca força de avaliação, podendo haver diferenciação social de usos dessas formas correlacionada à idade, à região ou ao grupo social, mas não quanto a motivações estilísticas. Em outras palavras, são traços não sujeitos à variação estilística, com julgamentos sociais inconscientes. Ex.: peixe/peixe.

✓ **Marcadores:** as formas linguísticas começam a ser motivadas por fatores sociais e/ou estilísticos. São traços linguísticos social e estilisticamente estratificados, que podem ser verificados em certos testes de avaliação. Os resultados de alguns testes têm mostrado que, apesar de os falantes rejeitarem certas variantes, isso não significa que não fazem uso delas: o julgamento social, assim como o uso, nem sempre é consciente. Ex.:tu/você.

✓ **Estereótipos:** as formas podem vir a receber certo reconhecimento social consciente e explícito, os estereótipos são relacionados tanto à forma quanto ao indivíduo que a usa e as correções ocorrem em direção à forma mais conservadora. Alguns deles podem ser estigmatizados socialmente, outros podem ter um prestígio que varia de grupo para grupo, podendo ser positivo para uns e negativo para outros. Ex.: aqueles estereótipos utilizados em anedotas, por exemplo, que marcam certa região. (COELHO et al., 2015, p.92)

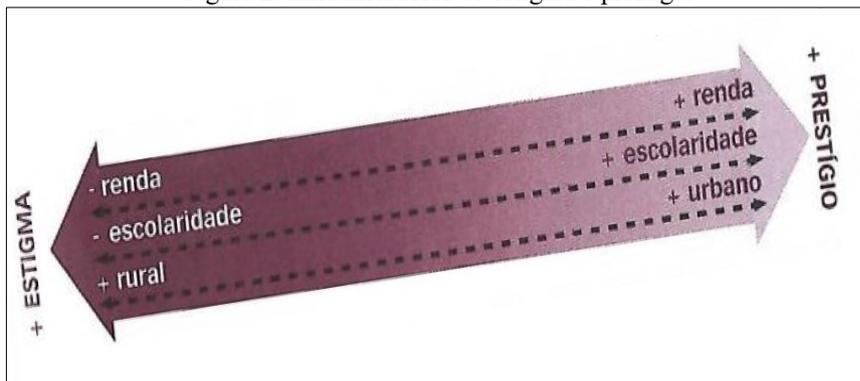
Dessa forma, no que tange aos marcadores e estereótipos, podemos perceber que a avaliação está diretamente ligada à atitude dos falantes diante das formas, pois eles atribuem valor social às variantes, sendo assim, a atitude dos indivíduos perante a nova forma (variante ou variedade) dentro de um grupo pode fazer com que ela seja aceita ou não e sofra processo de estereotipação ou estigmatização. Ressaltamos, porém, que o que é estigmatizado em uma determinada comunidade de fala poderá não ser em outra, da mesma forma que o prestígio dado a uma forma pode não ter o mesmo peso em comunidades distintas.

É comum observarmos a correlação entre o uso linguístico e o valor social da seguinte maneira: as variantes de maior prestígio relacionam-se, geralmente, a estilos de fala mais formais e a grau de escolarização mais alto; e as variantes de menor prestígio relacionam-se a estilos de fala mais informais e a grau de escolarização mais baixo. Além disso, variantes mais conservadoras e prestigiadas são mais utilizadas no trabalho (a depender do *status* profissional), enquanto as mais inovadoras são as preferidas na interação com os amigos e familiares.

Bagno (2009) salienta, ao referir-se a estigma e prestígio, que, enquanto a coexistência das variedades é para o linguista apenas *diferença* no uso da língua, para os

indivíduos em geral (os quais desconhecem ou desconsideram a variação linguística) é um *erro*. Dessa forma, no jogo das relações sociais, a avaliação linguística segue uma linha de gradação. Para nos situar sobre o que explica, o linguista traz o seguinte esquema:

Figura 2: influenciadores de estigma e prestígio



Fonte: Bagno (2009, p. 77)

Sendo assim, a avaliação é de natureza essencialmente social e responsável pela manutenção de estereótipos, estigma e prestígio em relação a variantes e a variedades linguísticas. É fato que, nesse caso, o que está sendo avaliado não é o quê, nem como se fala, mas quem fala, ou seja, o indivíduo, não o uso que ele faz da língua(gem).

Neste capítulo foram abordados os seguintes tópicos: heterogeneidade e variação linguística; comunidade de fala e comunidade de prática; problema da avaliação; indicadores, marcadores e estereótipos. Tais tópicos convergem na seguinte direção: (i) a língua é inerentemente variável; (ii) os sujeitos da pesquisa convivem, em princípio, numa comunidade de prática específica que integra uma comunidade de fala mais ampla.

4 CRENÇAS E ATITUDES LINGUÍSTICAS

Neste capítulo, fazemos uma revisão bibliográfica que sintetiza algumas pesquisas sobre crenças e atitudes linguísticas em diferentes contextos, principalmente o escolar, e apresentamos a conceituação destes dois termos de relação imbricada, crenças e atitudes linguísticas, objeto da nossa pesquisa.

Em face de um ensino de língua portuguesa que carece de mudança, mas que ainda está arraigado à tradição, buscamos verificar quais crenças e atitudes influenciam a avaliação de docentes e discentes sobre aspectos do nosso idioma, levando em conta estereótipos e estigmas em torno de variedades linguísticas em uma escola de enorme diversidade, bem como de que forma e em que medida essas crenças e atitudes afetam o processo de ensino e aprendizagem e o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos. Pois, como afirma Bagno (2009 p. 32):

O reconhecimento da existência de muitas variedades linguísticas diferentes é fundamental para que o ensino nas nossas escolas seja consequente com o fato comprovado de que a norma linguística ensinada na sala de aula é, em muitas situações, uma verdadeira “língua estrangeira” para o aluno que chega na escola proveniente de ambientes sociais onde a norma linguística empregada no cotidiano é uma variedade estigmatizada do português brasileiro.

Assim, o pouco debatido preconceito linguístico (ou preconceito social?) nas aulas de língua portuguesa é o grande motivador e mantenedor das maiores crenças equivocadas que circulam nas instituições de ensino, dentre elas: “o português é muito difícil”, “professor bom é professor que ensina gramática”, “o certo de falar e escrever é como está na gramática”, “há variedades certas e variedades erradas”.

Nos anos de 1960, progrediu-se nas pesquisas que consideram as reações sociais inconscientes à linguagem, isso devido a Lambert, o pioneiro nas discussões sobre atitudes linguísticas, no âmbito da Psicologia Social, e seu método de estudo: a Técnica dos Pares.

A técnica dos “falsos pares” usada por Lambert e seus alunos (Lambert 1967) apresenta à pessoa uma série de trechos gravados em que ela ouve vozes dos mesmos falantes usando línguas ou dialetos diferentes. Pedem-se às pessoas que façam julgamento sobre a personalidade dos falantes. Na medida em que não têm como saber que já avaliaram os mesmos falantes antes, elas inconscientemente traduzem suas atitudes sociais frente à língua em diferentes julgamentos sobre a honestidade, a confiabilidade e a inteligência dos falantes. (LABOV, 2008 [1972] p.249).

O método de Lambert dedicou-se ao efeito de valores sociais quanto ao bilinguismo, mas foi motivador de pesquisas posteriores, de outros teóricos, que investigam o bidialetalismo. Sobre os princípios apresentados nos testes de atitudes, percebe-se o quanto o preconceito linguístico mascara o preconceito social e fomenta a fundamentação de estereótipos. Outros trabalhos sobre o mesmo tema ancoram-se nos testes de Lambert até hoje, contudo coadunam sobre uma grande dificuldade: conceituar crenças e atitudes linguísticas. Precisamos ressaltar, no entanto, que se torna difícil conceituar dois termos que são intimamente relacionados, de forma que o primeiro (crenças) influencia o outro (atitudes). Ou seja, aquilo no que cremos influencia aquilo que fazemos e da mesma forma o é nas avaliações que os falantes fazem em torno das variedades linguísticas, sejam elas motivadas por um contexto social, sejam elas motivadas pelas práticas docentes (por vezes segregacionistas) de ensino da língua portuguesa. Assim, podemos afirmar que a *crença* linguística no contexto escolar, sobretudo, está intimamente relacionada “à posição em que os professores e os alunos colocam os objetos (língua, linguagem, variação e aprendizagem linguística) dentro da dimensão avaliativa, posição essa que, em última instância, leva à atitude deles em relação a esses objetos” (CYRANKA, 2007, p. 25), enquanto a *atitude* linguística é a manifestação das certezas que o aluno tem sobre a língua, o seu ensino e a variação.¹¹

Santos (1996, p. 8), assim, sintetiza essa distinção conceitual:

Crença seria uma convicção íntima, uma opinião que se adota com fé e certeza. [...] Já **atitude** seria uma disposição, propósito ou manifestação de intento ou propósito, chega-se à conclusão de que nossas reações frente a determinadas pessoas, a determinadas situações, seriam atitudes que manifestariam nossas convicções íntimas, ou seja, as nossas crenças em relação a essas pessoas, situações ou coisas. (SANTOS, 1996, p. 8, *grifo nosso*)

No contexto brasileiro, já fora do âmbito da Psicologia Social e inserido no âmbito da Sociolinguística Variacionista, Santos, na década de 1970, aplicou testes, ampliando seu estudo em 1996, sendo ele o precursor no estudo de crenças e atitudes linguísticas no contexto educacional brasileiro. A pesquisa com alunos do Ensino Fundamental de escolas públicas apresentada por ele em 1972, concluiu que os alunos provenientes de classes baixas passavam a estigmatizar a variedade linguística de seus pais em contraposição com a das classes mais

¹¹No âmbito da Linguística Aplicada, desde os anos 1990, a área vem estudando crenças, no entanto, ao que a Linguística Aplicada chama de crenças e ações, a sociolinguística chama de crenças e atitudes.

altas. Em 1996, ao ampliar o estudo, procurou demonstrar a influência da escola no desenvolvimento de crenças e atitudes no aluno, de modo a torná-lo capaz de perceber o valor social de certas variantes. Os testes revelaram haver uma pressão da escola em relação à percepção de algumas dessas variantes, sendo que o efeito principal se dava nos alunos que mais tempo na escola permaneciam. Ainda, os alunos saíam da escola sem perceber as variedades, crendo que falavam *errado* e que não conseguiam dominar a língua que falavam. Nessa mesma linha, Bortoni-Ricardo (2006) entre a primeira pesquisa e a ampliada de Santos (1996), realizou estudo com alunos no âmbito também do Ensino Superior e observou que aqueles estudantes que estavam cursando a universidade estigmatizavam a não concordância na fala, enquanto os de escolaridade mais baixa, fora do contexto acadêmico superior, não o faziam.

Já Amaral, no ano de 1989, na mesma direção de nosso estudo, também pesquisou atitudes de professores em relação às variedades dos alunos de escolas públicas de Brasília, concluindo que os professores preferiam o dialeto da classe média, além de, comparando-o entre ascendência maranhense e mineira, preferiam a mineira. Além disso, os docentes demonstravam maior aceitação do dialeto da classe baixa quando hipercorrigido. Ainda, Rocanrati (1993) aplicou testes de atitudes a informantes de escolas fluminenses, cujos resultados indicaram que os alunos percebiam a importância da língua como traço de identidade cultural, acusando a escola de dificultar o aprendizado devido ao afastamento da linguagem popular e regional.

As pesquisas de Cyranka (2007), com a utilização de teste de *atitudes*, revelaram que as escolas em que se usa a variedade rural apresentam prestígio encoberto dessa variedade, em uma relação de solidariedade, enquanto, em relação à variedade urbana, avaliam-na através de uma relação de poder, sendo que os alunos, em geral, identificam-se como usuários da variedade urbana. Em um teste de *crenças*, os alunos depreciaram a sua própria variedade, atrelando a eficiência da utilização da linguagem ao domínio de regras de escrita e da gramática. Os professores apoiam-se em outras crenças, como a de que é necessário corrigir erros, mas, ainda assim, demonstram-se desfavoráveis à variedade dos alunos.

Aguillera (2008) traz distinção metodológica das pesquisas apresentadas anteriormente, pois não utiliza como *locus* o contexto escolar, mas que, no entanto, torna-se relevante considerar haja vista o espaço maior do nosso estudo ser uma capital. A autora aplicou teste de *crenças e atitudes* a falantes de 25 capitais brasileiras. A pesquisa concluiu

que a maioria dos entrevistados se considera falante da língua portuguesa, embora tenha havido relutância inicial de alguns ao afirmar isso, ressaltando o uso do português brasileiro. Os informantes de maior faixa etária, quanto mais tempo longe da escola, mais apresentam oscilação quanto à resposta, enquanto os mais jovens apresentam menor oscilação, da mesma forma, as mulheres pouco oscilam em suas respostas, independentemente do grau de escolaridade. De forma não tão clara parece que, ainda, os entrevistados mostram-se preconceituosos em relação aos dialetos circulantes ou a mistura deles na sua capital, se não forem aqueles utilizados pelos nativos da sua cidade.

Guedelha (2011) assim como Aguillera (2008), centra seus estudos no que pensam os nativos de capitais em relação ao seu dialeto e a outros que circulam em seus centros urbanos. Guedelha (2011) conclui que ainda se sobressai o mito da homogeneidade do falar da capital em relação aos demais falares, principalmente os da região interiorana e de outros estados ou regiões. O preconceito linguístico, portanto, continua sendo cultivado nessas regiões, sendo o sotaque reconhecido como uma deturpação da língua, um “vício” que deve ser corrigido.

Já Barbosa e Cuba (2015), novamente no âmbito escolar, realizaram dois testes, um de crenças e outro de atitudes, com alunos do Ensino Médio de duas escolas de Uberaba, uma periférica e outra central. No teste de *crenças*, os resultados foram semelhantes nas duas instituições de ensino: os alunos pensam que existem maneiras corretas e mais bonitas de falar e que, para se falar e escrever bem, deve-se fazer conforme a gramática. Destaca-se ainda a crença da superioridade da escrita, pois, em ambas as escolas, ela é considerada mais difícil e mais correta. No teste de *atitudes*, houve também semelhança entre o resultado das duas escolas, havendo, no entanto, mais olhares positivos sobre as variedades dos alunos. A maioria, porém, revela avaliação negativa sobre algumas variedades linguísticas, acredita que a língua é homogênea e que as pessoas se tornam mais ou menos confiáveis pelo seu modo de falar. Os alunos também demonstraram preconceito linguístico em relação à fala mineira, além de concordarem com o estereótipo do mineiro “caipira” veiculado pela mídia.

Percebe-se que os estudos apresentados, embora em alguns pontos divirjam na metodologia, assemelham-se em uma questão pontual: A **atitude linguística** de um determinado grupo (povo, etnia, comunidade) tem a ver com a sua **identidade**, formada por características ou conjunto de características desse grupo e que permitem definir cada grupo. De forma geral, ao caracterizar o outro grupo como diferente, o membro de um grupo o faz de forma subjetiva, na tentativa de manter a identidade daquele a que pertence. Assim, dentro

dos traços que caracterizam o grupo, encontram-se os hábitos linguísticos, conforme sustenta Aguilera (2008, p.106):

Um traço definidor da identidade do grupo é a variedade linguística assumida e, desse modo, qualquer atitude em relação aos grupos com determinada identidade pode, na realidade, ser uma reação às variedades usadas por esse grupo ou aos indivíduos usuários dessa variedade, uma vez que normas e marcas culturais dos falantes se transmitem ou se sedimentam por meio da língua, atualizada na fala de cada indivíduo. (AGUILLERA 2008, p.106):

Portanto, tais estudos apenas reforçam: a língua portuguesa na variedade brasileira carrega desde sempre crenças que a avaliam, geralmente, como inferior. Neste ponto, convém relacionar tais crenças ao que Bagno (1999) denomina mitos. O autor destaca um grande mito – ao que também podemos chamar, de forma atinente aqui, de crença – “Brasileiro não sabe português/ Só em Portugal se fala bem português”. O autor pondera:

É a mesma concepção torpe segundo a qual o Brasil é um país subdesenvolvido porque sua população não é uma raça “pura”, mas sim o resultado de uma mistura, negativa, de raças, das quais duas delas, a negra e a indígena são “inferiores”. [...] Assim, uma raça que não é “pura” não poderia falar uma língua “pura”. Não é difícil encontrar intelectuais renomados que lamentem a “corrupção” do português falado no Brasil, língua de “matutos”, “de caipiras infelizes”, arremedo tosco da língua de Camões (BAGNO, 1999, p. 37).

Esse mito de que nos fala Bagno (1999), possivelmente o pai de todos os mitos em torno do português, abriu caminho para o que durante muito tempo foi chamado de ensino do “português padrão”, da “norma” (como se houvesse uma única deusa norma). Tal conduta esteve ancorada no ensino tradicional da língua portuguesa, aquele que entendia que para haver um certo reconhecimento, ou aceitação social da forma como se escrevesse e falasse, dever-se-ia *bem falar e bem escrever* como os clássicos escritores europeus o faziam. Consideramos que advenham desse primeiro mito as crenças subsequentes (reflexão nossa):

- ✓ a escrita é inferior à fala – já que a escrita deveria reproduzir a linguagem utilizada pelos grandes literatos portugueses;
- ✓ o Brasil é um país monolíngue – pois a língua oficial é o português, assim, outros idiomas que convivessem com ele deveriam ser desconsiderados;
- ✓ os dialetos (ou variedades) deturpam a língua – a língua do colonizador seria sempre mais prestigiada;
- ✓ escreve bem quem escreve conforme a gramática normativa portuguesa – tal

concepção relaciona-se à superioridade destacada na primeira assertiva.

✓ por último, a escrita e a fala deveriam seguir as mesmas regras.

Algumas das crenças aqui elencadas, entre outras tantas arraigadas na sociedade, e nas instituições de ensino por consequência, seriam as instigadoras de avaliações linguísticas sobre determinados dialetos e que mobilizariam atitudes diante da forma como falam os membros de determinada comunidade linguística, atitudes essas de aceitação ou rejeição. Contudo, voltamos a destacar, tal avaliação linguística está intimamente ligada à avaliação social que se faz sobre o grupo, seus membros, os hábitos que possuem, seu *status* social, sua identidade.

Neste capítulo de natureza teórico-conceitual acerca de crenças e atitudes, e de revisão de alguns trabalhos concernentes ao objeto de estudo desta dissertação, destacamos que os sujeitos avaliam os usos linguísticos, atribuindo-lhes valores positivos e negativos a partir de suas crenças sobre a língua. Nosso foco de interesse são as crenças e atitudes de docentes e discentes em relação à língua, num espaço escolar específico. Buscamos compreender como as *crenças* que circundam a comunidade interferem nas *atitudes* em relação a avaliações linguísticas e sociais de diferentes tipos.

5 ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA

Neste capítulo, trazemos reflexões sobre alguns apontamentos extraídos de dois documentos oficiais que parametrizam o ensino, um de nível nacional e outro de nível municipal: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Com base nessas e em outras publicações, discorreremos sobre o papel da escola e a noção de erro linguístico. Por fim, abordamos a relação entre literatura e variação linguística.

5.1 OS DOCUMENTOS OFICIAIS

O foco do exame dos dois documentos é observar como abordam e direcionam o ensino da língua portuguesa e de que forma movimentam (ou não) ações pedagógicas dos docentes que participam desta pesquisa, pois, supostamente, foram tais documentos fundamentais para a formação desses profissionais.¹² Tal intento busca evidenciar se, ainda que de forma indireta, aspectos de natureza sociolinguística são estimulados no ensino e aprendido nas aulas de português.

OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS PARA A LÍNGUA PORTUGUESA

Este documento oficial deu conta, dentro do seu tempo (década de 1990), de organizar uma nova linha de pensamento no que tange ao ensino da língua portuguesa. Permeado pelas discussões em torno do ensino de gêneros textuais, que tiveram seu *boom* nos anos 1980¹³, os PCN propõem que a língua e a gramática tomem perspectivas menos prescritivas e de uma maior aceitação da variabilidade do português do Brasil. Dessa forma, quanto à concepção de língua, o documento menciona:

¹² Destacamos novamente que, haja vista ser o *lôcus* da nossa pesquisa uma escola de âmbito municipal, além de a Base Nacional Comum Curricular ter sido implementada recentemente, muito após o período de formação acadêmica dos professores sobre os quais verificamos crenças e atitudes, não a levamos em conta aqui como outro documento norteador

¹³ Destaca-se aqui a coletânea elaborada por João Wanderley Geraldi, intitulada *O texto na sala de aula*, obra basilar e orientadora, a partir de sua publicação em 1984, para a formação de professores de português e pedagogos.

Observação da **língua em uso** de maneira a dar conta da variação intrínseca ao processo linguístico, no que diz respeito: * aos fatores geográficos (variedades regionais, variedades urbanas e rurais), históricos (linguagem do passado e do presente), sociológicos (gênero, gerações, classe social), técnicos (diferentes domínios da ciência e da tecnologia); * às diferenças entre os padrões da linguagem oral e os padrões da linguagem escrita; * à seleção de registros em função da situação interlocutiva (formal, informal); * aos diferentes componentes do sistema linguístico em que a variação se manifesta: na fonética (diferentes pronúncias), no léxico (diferentes empregos de palavras), na morfologia (variantes e reduções no sistema flexional e derivacional), na sintaxe (estruturação das sentenças e concordância) (BRASIL, 1998, p. 59 *grifo nosso*).

Uma vez adotando tal concepção de língua, os PCN abrem brecha para que a língua no seu contexto social seja estudada, questão condizente com as teorias sobre o ensino por meio dos gêneros textuais/ discursivos, as quais entendem a língua como instrumento de interação, sendo a interação nada mais do que o uso da língua na sociedade em diversas comunidades de prática e fala. Sobre tais questões, evidencia-se, no documento, ao mencionar valores e atitudes subjacentes às práticas de linguagem: “Valorização das variedades linguísticas que caracterizam a comunidade dos falantes da Língua Portuguesa nas diferentes regiões do país” (BRASIL, 1998, p. 64).

Sobre o ensino da escrita, os PCN trazem à tona alguns dos mitos que fundamentaram o ensino da língua portuguesa e que, por mais que haja outras veias que alimentam novas teorias, ainda subjazem às práticas de ensino de português no contexto escolar. O trecho abaixo citado resume de forma essencial como, de fato, deveriam ser as metodologias de ensino e aprendizagem da língua, na sua modalidade escrita, desmitificando crenças equivocadas e motivando um alargamento em torno da competência comunicativa do aluno.

Para cumprir bem a função de ensinar a escrita e a língua padrão, **a escola precisa livrar-se de vários mitos: o de que existe uma forma correta de falar, o de que a fala de uma região é melhor da que a de outras, o de que a fala correta é a que se aproxima da língua escrita, o de que o brasileiro fala mal o português, o de que o português é uma língua difícil, o de que é preciso consertar a fala do aluno para evitar que ele escreva errado.** Essas crenças insustentáveis produziram uma prática de mutilação cultural que, além de desvalorizar a fala que identifica o aluno a sua comunidade, como se esta fosse formada de incapazes, denota desconhecimento de que a escrita de uma língua não corresponde a nenhuma de suas variedades, por mais prestígio que uma delas possa ter. Ainda se ignora um princípio elementar relativo ao desenvolvimento da linguagem: o domínio de outras modalidades de fala e dos padrões de escrita (e mesmo de outras línguas) não se faz por substituição, mas por extensão da competência linguística e pela construção ativa de subsistemas gramaticais sobre o sistema já adquirido (BRASIL, 1998, p. 31 *grifo nosso*).

Por fim, após breve exame deste documento parametrizador, percebe-se que os PCN trazem ferramentas que deveriam funcionar como guia para outros documentos oficiais. Tais registros públicos encontram-se de acordo com o que se espera de um ensino da língua portuguesa baseado em fundamentos sociolinguísticos: que não exclua quaisquer variedades da língua que circundem a escola e a sala de aula e que, por consequência, respeite a identidade da comunidade de fala de cada aluno. A visita a este documento previa que a pesquisa seria contemplada por docentes de língua portuguesa, no entanto, tal expectativa mostrou-se frustrada, a ver na análise dos resultados.

A PROPOSTA CURRICULAR DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS

A abordagem teórica em que está ancorada a Proposta Curricular de Ensino de Florianópolis é a sócio-histórica, com base nos estudos do Letramento. Seguindo esse caminho teórico, o documento apresenta logo de início a concepção de letramento e de sujeito. “[...] o conceito de *letramento* constitui questão central, compreendido a partir da busca por uma educação que permita o desenvolvimento *omnilateral* do sujeito e que tenha presente a valorização da cultura local, bem como a apropriação da cultura global” (FLORIANÓPOLIS, 2016, p.4).

Para as finalidades deste documento, entendemos *omnilateralidade* como a apropriação da realidade humana, por parte do sujeito e sempre nas relações com os outros, o que tem várias faces, porque são muitas as determinações essenciais e as atividades do homem. Sob essa perspectiva, acontece a integração entre o que é do campo da ciência com o que é do campo da técnica, em favor do desenvolvimento do sujeito em suas tantas dimensões e potencialidades; busca-se, também, o desenvolvimento de todos os sujeitos, com o propósito de superação de contradições e antagonismos de classe. (FLORIANÓPOLIS, 2016, p.4).

Infere-se, pois, que, no documento parametrizador em questão, enfatiza-se o interesse no desenvolvimento do educando em sua plenitude, ampliando a sua bagagem de conhecimento sem, de forma alguma, limitá-lo ao que já sabe. Seria papel da escola, assim, ampliar a bagagem cultural do aluno, distanciando-o de uma formação unilateral, voltada, sobretudo, para o conhecimento tecnicista e para o mercado.

Sob o viés de ensino da língua, essa pluralidade de cultura seria propiciada pelo acesso a uma variedade de gêneros do discurso. Dessa maneira, quanto à concepção de língua o documento pontua:

A língua é, pois, **um lugar de interação social**, assim, o foco não é classificar os elementos linguísticos, nem as relações de interdependência estabelecidas no interior das estruturas linguísticas. Torna-se interessante conceber o enunciado na interação do sujeito com os outros, compreendo como a gramática e o vocabulário são agenciados para tal – eis aqui a especificidades do ensino de Línguas na esfera escolar que distinguem esses Componentes dos demais, tendo presente que todos os Componentes Curriculares, de todas as Áreas, lidam com o uso social da linguagem (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 77).

Uma vez que a concepção de língua(gem) adotada pelo documento tenha sido a que a considera como **instrumento de interação social**, esperava-se que, por meio do incentivo ao trabalho com os gêneros discursivos, fosse incentivado também o estudo da variação linguística na sala de aula, pois é por meio do texto e, conseqüentemente, dos gêneros textuais/ discursivos, que ela se manifesta. Contudo, ao analisar o documento com mais afinco, percebemos apenas pinceladas sutis sobre o tema da variação (de forma indireta), sem de fato colocá-lo em foco, sempre enfatizando a sua manifestação na oralidade e pouco considerando a escrita também como expressão da variabilidade linguística.

Ainda, o documento enfatiza que a contextualização da interação utiliza-se de estratégias de linguagem de um tipo ou outro, tais como **o grau de formalidade**, ser prolixo ou objetivo, usar a primeira pessoa ou impessoalidade, marcar vozes por meio da citação ou não fazer, por exemplo. Assim, ao mencionar o grau de formalidade, sugere, implicitamente, uma das manifestações de variação da língua sem, contudo, mencionar os estudos sociolinguísticos variacionistas.

No entanto, quando sintetiza os enfoques para o ensino e aprendizagem nos nove anos do Ensino Fundamental, de forma detalhada, o documento menciona, dentro do enfoque na escuta e autoria na oralidade/sinalização: “Reconhecer e empregar a variedade linguística adequada a cada interação social” (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 94).

Perguntamo-nos, porém, como exigir dos alunos tal reconhecimento se à prática não tenha cabido o entendimento em torno da variação linguística? Parece-nos impossível se o documento parametrizador que deveria ser o mote para o planejamento do professor de Língua Portuguesa em Florianópolis não trouxer diretrizes para esse viés de ensino e aprendizagem da língua(gem).

5.2 O PAPEL DA ESCOLA

Em primeiro lugar, reafirmamos ser imprescindível que a prática do professor oriente-se por diretrizes legais que indiquem o embasamento teórico que melhor cabe ao ensino e aprendizagem de língua portuguesa. Entretanto, é essencial que tenhamos claro que essa não é a única fundamentação que propicia um maior entendimento do docente em torno de como atuar em sala de aula de forma a considerar a variação linguística e não permitir o preconceito linguístico. O professor, de qualquer área, deve ser um professor pesquisador, estar à frente do seu tempo, buscando sempre atualizar-se sobre novas metodologias de ensino. No que tange especificamente ao ensino de língua(gem), as metodologias não são tão novas assim, pois vimos que desde os anos de 1980 a concepção de língua em foco é a que a considera como uma forma de interação, além disso, os PCN já sinalizam a necessidade de olhar a língua em seu contexto de uso.

Nesse mesmo sentido, destaca-nos Soares (1987):

É fundamental que a escola e os professores compreendam que ensinar por *meio da língua* e, principalmente, *ensinar a língua* são tarefas não só técnicas, mas também políticas. Quando teorias sobre as relações entre linguagem e classe social são escolhidas para fundamentar e orientar a prática pedagógica, a opção que se está fazendo é [...] uma opção *política*, que expressa um compromisso com a luta contra as discriminações e as desigualdades sociais (SOARES, 1987, p.79).

Assim, a citação acima evidencia ser nítido que as escolhas da escola, do sistema de ensino que adota, dos documentos parametrizadores que segue e da orientação que traz a seus docentes são, e sempre serão, políticas. Logo, adotar uma metodologia ancorada na sociolinguística variacionista nada mais é do que optar por respeitar as diferenças sociais que se manifestam por meio dos usos da língua.

Para que nos fique um pouco mais clara a variação do português do Brasil, Bortoni-Ricardo (2004) propõe-nos até mesmo novos nomes aos conceitos que antes mencionamos aqui, norma-padrão, norma culta etc., entendendo que ao longo do tempo tais conceituações tenham se impregnado de preconceito. Assim, a autora sugere:

Para entendermos a variação no português brasileiro, vamos propor a você que imagine três linhas, a que vamos chamar de contínuos, e que são:

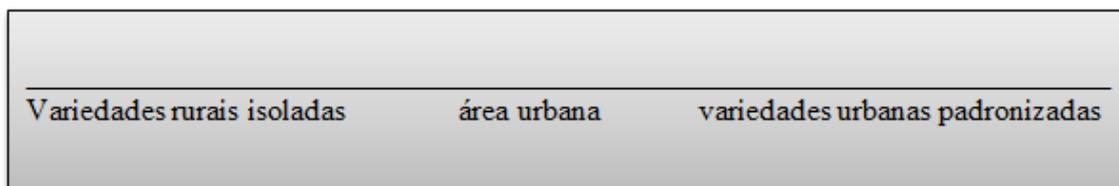
- ✓ contínuo de urbanização
- ✓ contínuo de oralidade-letramento
- ✓ contínuo de monitoração estilística (BORTONI-RICARDO, 2004 p.51)

Compreendemos atinente à nossa pesquisa esmiuçar o primeiro contínuo a que Bortoni-Ricardo se refere:

Contínuo de urbanização: Em **uma das pontas** dessa linha nós imaginamos que estão situados os **falares rurais** mais isolados; na **outra ponta** estão os **falares urbanos** que, ao longo do processo sócio-histórico, foram sofrendo a influência de codificação linguística, tais como a definição do padrão correto de escrita, também chamado ortografia do padrão correto de pronúncia, também chamado ortoepia, da composição de dicionários e gramáticas. Enquanto os falares rurais ficavam muito isolados pelas dificuldades geográficas de acesso, como rios e montanhas, as comunidades urbanas sofriam a influência de agências padronizadoras da língua, como a imprensa, as obras literárias e, principalmente, a escola. [...] Usamos o contínuo de urbanização para situar os falantes de acordo com seus antecedentes e seus atributos (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 51-52 *grifo nosso*).

Sintetizamos assim o que nos propõe a autora e que se torna bastante relevante à análise dos testes que aplicamos:

Figura 3: o contínuo de urbanização



Fonte: elaboração da autora (2019).

Dessa maneira, se considerarmos o português brasileiro dentro desse contínuo, sabemos que em qualquer comunidade de fala ou mesmo comunidade de prática evidenciar-se-á uma mescla dessas variedades, pois qualquer um de nós sofre influência dos fatores sobre os quais a autora fundamenta o contínuo de urbanização.

Uma vez que o professor tenha claro que a variação é inerente à língua e às situações de uso, qual seria então o papel dele ao personalizar o papel da escola? Sabemos que os alunos, quando adentram os bancos escolares, já dominam a sua língua materna e o contínuo (ou variedade) com que se comunicam, dessa forma, não pode a aula de língua portuguesa limitar o aprendizado do aluno, desconsiderando que irá frequentar outros domínios linguísticos, ou comunidades de prática, que exigirão o conhecimento de outras variedades ou, como chama Bortoni-Ricardo (2004), os demais contínuos. Assim, defende:

A tarefa educativa da escola, em relação à língua materna, é justamente a de criar condições para que o educando desenvolva sua competência comunicativa e possa usar, com segurança, os recursos comunicativos que forem necessários para desempenhar-se bem nos contextos sociais em que interage (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 74).

Portanto, em sendo a escola o espaço em que o aluno terá a possibilidade de desenvolver o entendimento em torno da variação, da necessidade de adequar os graus de formalidade e letramento, bem como de, junto a outras práticas sociais, conhecer um contínuo de maior monitoramento, é essencial que o professor de língua portuguesa esteja imerso nos estudos da sociolinguística variacionista para planejar sua prática com base neles. Somente por meio de tal conhecimento é que as aulas de língua portuguesa poderão propiciar aos discentes um alargamento da sua competência comunicativa efetivamente.

5.3 A NOÇÃO DE “ERRO” LINGUÍSTICO

Junto à abordagem de ensino da língua portuguesa ancorada na gramática tradicional, embasada no *bem falar e bem escrever* dos grandes escritores, como vimos anteriormente, surge a noção de erro. Tudo isso se deve ao fato de que a gramática tradicional ancorou-se no ensino da norma-padrão, idealizada, que só pertencia, realmente, à escrita dos clássicos, que se utilizava de um grau de monitoramento jamais comparável à fala ou à escrita em condições reais de uso atualmente.

O preconceito em torno das variedades que naturalmente se distanciam da norma-padrão – tida como homogênea – e mesmo da norma culta, só começou a ser questionado com os primeiros estudos linguísticos no século XX, solidificando-se, sobretudo, a partir do surgimento da Sociolinguística Variacionista na década de 1960. Assim, lembrando o que já foi dito, não podemos nos furtar da certeza de que nossa prática alicerçada na ideia de uma sociedade dividida em classes é sempre uma ação política. Assim, ressaltam-nos Coelho et al. (2015, p.149):

Se o aluno ouvir que fala errado, provavelmente deverá pensar que falam errado seus pais, seus avós, seus primos, seus amigos e toda a comunidade da qual faz parte. Não precisamos ir muito longe para ver que esse tipo de tratamento dado à variação, para além de ser equivocado e preconceituoso, mais atrapalha do que ajuda o aluno a aprender a norma culta. (COELHO et al., 2015, p.149):

Contudo, há que se destacar: censurar o tipo de rotulação ancorado na gramática de vertente tradicional, que considera como errado tudo aquilo que foge ao padrão, não é tornar o ensino de língua portuguesa bagunçado, permissivo, como o senso comum costuma destacar. Na ótica da sociolinguística, a noção de “erro” se restringe ao plano ortográfico:

[Há] uma diferença crucial no tratamento pedagógico de “erros” na produção oral do aluno, que a Sociolinguística considera apenas como alternativas associadas a variantes e estilos diversos, e o erro ortográfico, que consiste numa hipótese heurística mal sucedida na aprendizagem da tecnologia da escrita. O erro ortográfico sempre precisa ser corrigido para que o aluno adquira domínio dessa tecnologia (BORTONI-RICARDO, 2006, p.275).

O trecho acima coloca em evidência a diferença entre o erro ortográfico e as formas alternativas de dizer que se associam a diferentes variedades ou registros. Essas últimas não são “erros”, na perspectiva sociolinguística. Sobre essas – as regras variáveis de uso da língua –, o que se enfatiza é haver adequação ou não adequação de uso, isto é, não é em qualquer situação comunicativa que toda variedade/ variante linguística pode ser utilizada de forma indiscriminada.

A exemplo, a charge abaixo:

Figura 4: exemplo de variedade linguística



Fonte: <http://www.taquiprati.com.br/images/Norma%20cultura%20charge-surfista.jpg/>. Acesso em: 15/11/2019.

Percebe-se, na charge, que o primeiro personagem utiliza uma língua(gem) demasiado formal para a ocasião, com um grau de monitoramento elevado, o que, analogicamente, podemos comparar ao seu traje, ou seja, da mesma forma como devemos

adequar a nossa vestimenta a cada situação de uso (o que é convencionalizado socialmente, normatizado) devemos adequar também a nossa linguagem a diferentes situações de uso. Contudo, essa necessária adequação não faz desta ou daquela variedade linguística melhor ou pior; para a sociolinguística variacionista, todas as variedades têm o mesmo grau de importância, apenas suscitando diferentes situações de uso.

5.4 A LITERATURA E A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

Durante mais de dois mil anos, os estudos gramaticais se dedicaram exclusivamente à língua escrita literária, isto é, era por meio das obras clássicas que se ensinava a língua portuguesa, estratégia de ensino que, por outro lado, também limitava a fruição literária, pois destinava a esse tipo de leitura uma função apenas utilitária.

Advém daí a concepção de que a norma a ser ensinada nas aulas de português é aquela que garanta o *bem falar e bem escrever*. Tal pensamento é reflexo da forma como escreviam os grandes escritores, por isso era considerado como escopo para estudo do idioma apenas as grandes obras literárias na sua versão escrita, prática que propiciou a construção de uma das primeiras crenças equivocadas sobre o português: “a escrita é superior à fala”.

Apesar de que, no começo do século XX, a língua falada tenha começado a ser observada como objeto de estudo da linguística, ainda hoje se vê compêndios gramaticais normativos levando em conta os clássicos como exemplos de uso da língua – com foco exclusivamente na língua escrita –, algo que se reflete na produção de boa parte dos livros didáticos escolares.

Nesse viés, situam-nos Cunha e Cintra (1985), nos anos de 1980, acerca da sua *Nova Gramática do Português contemporâneo*: “[...] uma descrição do português atual em sua forma culta, ou seja, da língua como a têm utilizado os escritores brasileiros, portugueses e africanos do Romantismo para cá.” E assim nos situam Cunha e Cintra (2013, quase quatro décadas depois): “A Nova Gramática do Português contemporâneo é uma descrição do português atual em sua forma culta, ou seja, da língua como a têm utilizado os escritores brasileiros, portugueses e africanos do Romantismo para cá.”

Logo, percebe-se que os compêndios gramaticais tradicionais, a exemplo dos acima citados, apesar do correr dos anos, permanecem valendo-se do *bem falar e bem escrever* dos

grandes escritores para exemplificar os usos da língua portuguesa.

Entretanto, o livro didático *Para viver juntos*, de Costa, Marchetti e Soares (2015), adotado pela escola que é *locus* desta pesquisa, possui, ao contrário de outros tantos que circulam nas redes de ensino, metodologia bastante inovadora e condizente com os novos olhares sobre o ensino da língua portuguesa. As autoras, no manual do professor, sinalizam como ponto de partida o seguinte foco sobre a linguagem:

Focalizar a linguagem a partir do processo interlocutivo e com este olhar pensar o processo educacional exige instaurá-lo sobre a singularidade dos sujeitos em contínua constituição e sobre a precariedade da própria temporalidade, que o específico do momento implica. Focalizar a interação verbal como o lugar da produção da linguagem e dos sujeitos (COSTA; MARCHETTI; SOARES, 2015, p. 318).

Quanto à variação linguística, no entanto, as autoras parecem defender que haja o ensino de uma norma dita padrão tradicional (sendo que já vimos que essa língua padrão é utópica, ideal, inexistente), dando a ela *status* de língua culta (normas que já vimos também, em seção anterior, no Capítulo 1, que não possuem relação de sinonímia). Apesar desse enredo de nomenclaturas bastante comum nas discussões linguísticas, encontra-se ainda afirmativa otimista no que tange ao trabalho com a variação linguística, à luz de Bagno (2009, p. 318):

Uma das tarefas do ensino na escola seria, portanto, discutir criticamente os valores sociais atribuídos a cada variante linguística, chamando a carga de discriminação que pesa sobre determinados usos da língua, de modo a conscientizar o aluno de que sua produção linguística, oral ou escrita, estará sempre sujeita a uma avaliação social, positiva ou negativa. (BAGNO, 2009, p. 318):

Contudo, há que se reparar que até mesmo os gramáticos aqui citados, Cunha e Cintra (1985/2013), passam a considerar a escrita pós Romantismo como o tal padrão da língua portuguesa, o que, de certo modo, pelo fato de adotarem esse recorte temporal, acende uma luz para novos enfoques.

Sobretudo no Modernismo, com a tentativa de valorizar a cultura nacional, alavancada pela Semana de Arte Moderna, tivemos alguns autores precursores na propagação do falar brasileiro na literatura, o que fez deles, inclusive, foco de críticas negativas e preconceito, pois o bom português era aquele fiel ao português de Portugal. Destacaram-se entre esses literatos Oswald de Andrade, Mario de Andrade, Carlos Drummond de Andrade.

Um dos poemas que evidencia o intento de fugir da forma e trazer um português mais solto e brasileiro para os textos poéticos e literários é Vício da fala, de Oswald de Andrade (1971):

Vício na fala
 Para dizerem milho dizem mio
 Para melhor dizem mió
 Para pior pió
 Para telha dizem teia
 Para telhado dizem teiado
 E vão fazendo telhados.

Outro autor que se destacou ao inovar e, até mesmo, ao questionar os gramáticos tradicionais que possuíam (e ainda possuem) o propósito prescritor de manter uma língua portuguesa “pura” foi Monteiro Lobato, conforme menciona Bagno (2009, p. 49), “Monteiro Lobato em seu livro *Emília no país da gramática*, publicado em 1934, já chamava a atenção para este tipo de preconceito. Numa conversa com as crianças do Sítio do Pica-pau Amarelo, a velha Dona Etimologia lhes diz:”

[...] uma língua não para nunca. Evolui sempre, isto é, muda sempre. Há certos gramáticos que querem fazer a língua parar num certo ponto, e acham que é erro dizermos de modo diferente como diziam os clássicos. (LOBATO, 1934, p.100-101)

Na principal obra de Monteiro Lobato, *O Sítio do Pica-pau amarelo*, há personagens variadas, dentre elas aquelas que supostamente utilizariam a norma culta, como Visconde de Sabugosa, haja vista seu *status* de detentor do conhecimento literário, até mesmo outras com características de pessoas que vivem no campo e dominariam o conhecimento prático, tangente àquele propiciado pelos meios escolares, como Tio Barnabé e, portanto, falariam apenas uma variedade popular da língua portuguesa típica das regiões rurais. Na obra *Emília no país da gramática*, Lobato dá conta, então, de trazer por meio da personagem Dona Etimologia, o olhar sob o qual denuncia o preconceito linguístico, isso por meio de diálogos, a exemplo do destacado acima por Bagno. Assim, autores pré- modernistas, como o consagrado Monteiro Lobato, e modernistas, abriram chancela para a utilização da variação linguística na literatura, prática até hoje evidenciada em textos literários contemporâneos.¹⁴

¹⁴ A respeito das obras de Monteiro Lobato, Caldeira (2019) faz um levantamento das formas *nós e a gente* na fala dos personagens dos livros *Reinações de Narizinho* e *Emília no País da Gramática*, mostrando a variação no uso das formas pronominais de expressão da primeira pessoa do plural na fala de diferentes personagens. O autor propõe um conjunto de atividades didáticas a serem desenvolvidas a partir dos resultados de sua pesquisa.

Como nos diz Silva (2010, p. 209), sobre as possibilidades da literatura:

Na cidade da língua, os subúrbios proletários, as vielas dos bairros antigos, as ruas de azafamada atividade do comércio e dos serviços, as avenidas e os largos residenciais, as praças de elegante e discreto remanso, afluem a „praça maior“, talvez o único lugar possível de encontro de cruzamento e na mescla, das variedades diatópicas e diastráticas do tecido linguístico da urbe. (SILVA 2010, p. 209),

De fato, a literatura, embora nem sempre de forma fiel, é, por si, uma das grandes possibilidades de retratar o social em toda a sua diversidade cultural, sem deixar de mostrar que uma sociedade única (tendo em vista a sua mescla) ainda é uma única sociedade.

Neste capítulo, (i) examinamos algumas passagens de documentos oficiais que orientam a prática pedagógica, em nível nacional e municipal, buscando evidenciar qual o lugar destinado ao tratamento da questão da variação linguística; (ii) discutimos o papel da escola diante dessa questão; (iii) problematizamos a noção de “erro” linguístico, considerando-o à luz da Sociolinguística; e (iv) refletimos sobre a importância da literatura no tratamento da variação linguística.

Evidenciamos que algumas diretrizes metodológicas que deveriam ser fundamentais para o professor de língua portuguesa, muitas vezes ficam lacunares, o que não sustenta uma prática alicerçada em teorias que mobilizem um olhar efetivo sobre a variação linguística.

6 METODOLOGIA

Neste capítulo, descrevemos o *locus* da pesquisa para análise, bem como de que forma se deu a elaboração dos testes de crenças e atitudes aplicados a docentes e discentes da escola em que se engajam professores e alunos. Destacamos, também, como se deu a contextualização do estudo no contexto escolar e de que maneira foi aplicado.

6.1 O *LOCUS* DA PESQUISA

✓ A CIDADE, O BAIRRO, A ESCOLA

A famosa “Ilha da magia”, parte insular da cidade de Florianópolis, capital de Santa Catarina, é conhecida nacionalmente, e quiçá internacionalmente, por suas belezas naturais e preservação de sua cultura, de raízes açorianas. Por ser uma cidade encantadora e acolhedora, contém características peculiares, sobretudo no que tange à mescla de pessoas que vivem aqui.

Florianópolis durante muitas décadas foi ligada à pesca artesanal, ao funcionalismo público, aos pequenos comércios, possuindo características de uma cidade provinciana. No interior da ilha novos bairros foram abertos, estradas foram asfaltadas e alargadas, hotéis foram construídos e Florianópolis começa a ter uma grande ocupação territorial. Muitas empresas saem da região central e passam a ocupar outros bairros. [...]O bairro Saco Grande deixa de ser uma área que somente leva ao Norte da Ilha para ser ocupado por centro de compras, tecnológicos e pelo Centro Administrativo do Governo do Estado. Empreendimentos imobiliários possibilitaram a ampliação e modernização de bairros como Jurerê Internacional, Praia Brava, Cacupé além de grandes centros turísticos no norte da ilha como Canasvieiras e Ingleses. [...] Hoje, a cidade é composta pela Ilha de Santa Catarina e pela região Continental, além de outras pequenas ilhas possuindo uma área territorial de 675,409 Km². (TRAESEL, 2016, p. 38).

O bairro Saco Grande, comunidade em que está inserida a escola campo de pesquisa, é um dos bairros florianopolitanos constantemente acrescidos de pessoas de várias regiões da Ilha de Santa Catarina, de outras cidades do estado e de outras regiões do país.

Estes moradores estão compondo uma nova população devido ao movimento migratório. Apresentam características sócio-culturais distintas em relação à origem, etnia, modelos de estrutura familiar e poder aquisitivo, entre outros (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 8).

Esse bairro está localizado na região centro-norte de Florianópolis. Seu nome tem origem açoriana e a expressão “saco” designa uma área protegida de grandes ondas ou ressacas. Inicialmente, o local possuía características rurais e era pouco povoado, porém, à medida que se instala a sede da administração estadual no bairro, instalam-se, também, sedes administrativas de empresas, centros de entretenimento, um cartório, um teatro, shoppings, entre outros empreendimentos.

Contudo, apesar de um aparente crescimento de infraestrutura, encontram-se, no bairro Saco Grande, casas de baixo a médio padrão socioeconômico, além de precárias condições de moradia e até mesmo ocupações dos morros. A maioria dos alunos da escola é moradora desse entorno e possui condição socioeconômica bastante baixa. Os familiares e responsáveis pelos educandos, em geral, possuem o ensino fundamental incompleto.

✓A ESCOLA EM QUE SE ENGAJAM PROFESSORES E ALUNOS

A escola campo de pesquisa foi a instituição de ensino responsável pela oficialização do ensino público no Bairro (hoje) Saco Grande, fundada na data de 16 de agosto de 1988, atendendo inicialmente 81 alunos, da primeira à quarta série do ensino primário e depois disso, a partir de 1993, foi se ampliando progressivamente para as séries seguintes. No ano de 2000 foi construído novo e atual prédio escolar. Por estar inserida no contexto citadino destacado, a comunidade escolar é, por si, repleta de realidades culturais bastante heterogêneas.

Entendermos que, por se tratar de uma unidade escolar frequentada por discentes que possuem baixa renda familiar, com pais e/ ou responsáveis, também, com baixo grau de escolaridade, torna-se mais do que urgente a compreensão de que a variedade culta da língua portuguesa não parece ser aquela que frequenta o entorno familiar dos alunos, ademais de não ser, de forma alguma, a única utilizada pela comunidade escolar e a comunidade em que ela está inserida: o bairro Saco Grande e adjacências. Sobre isso, reforça Bortoni- Ricardo (2005, Apud CYRANKA, 2007),

No Brasil, a variação está ligada à estratificação social e à dicotomia rural urbano. Pode-se dizer que o principal fator de variação linguística no Brasil é a secular má distribuição de bens materiais e o conseqüente acesso restrito da população pobre aos bens da cultura dominante. Diferentemente de outros países, como os Estados Unidos, por exemplo, a variação linguística não é um índice sócio simbólico de etnicidade, exceto nas comunidades bilingues, sejam as de colonização européia ou asiática, sejam as das nações indígenas (BORTONI- RICARDO apud CYRANKA, 2007, p.62).

6.2 A ELABORAÇÃO DOS TESTES

Para realizar a pesquisa, optamos pela elaboração de dois testes, um de *crenças*, adaptado de Cyranka (2007), e outro de *atitudes*, embasado nos conceitos sobre atitudes expostos neste trabalho. O primeiro teste, composto por assertivas, foi avaliado pelos docentes e pelos discentes. As proposições foram respondidas apenas com verdadeiro ou falso e, para analisar os resultados, utilizamos o método quantitativo/qualitativo, pois, após a sua explicação, as respostas de todas as afirmativas foram compiladas em gráficos, seguidos da descrição da análise sobre os resultados. No segundo teste, o de atitudes, aplicado aos discentes, optamos por utilizar a literatura e a história em quadrinhos como estratégia de compreensão de texto. Justificamos a seguir o porquê dessa escolha, a do uso de HQ como gênero textual/discursivo (literário) para abordar o tema desta dissertação nos testes.

No livro didático (LD) adotado pela escola campo da pesquisa, para o 6.º ano especificamente, há um capítulo destinado ao estudo sobre variaçãolinguística. O capítulo em questão traz diversos exemplos de texto que contemplam algumas variedades utilizadas no português do Brasil, contudo, nenhum deles dá conta de elucidar a fala real dos brasileiros – trazendo trechos de entrevistas, por exemplo. Os textos são, em geral, gêneros literários, principalmente conto popular, salvo aqueles que querem destacar a presença da utilização da norma culta, em maioria textos informativos ou científicos.

Ainda nesse LD, o capítulo seguinte, que procede aos estudos sobre variação, tem como objeto de estudo o gênero discursivo-literário história em quadrinhos (HQ) e, ao fazê-lo, apresenta aos alunos os personagens Xaxado e Zé Pequeno, componentes da Turma do Xaxado, do autor Antônio Luiz Ramos Cedraz. As HQ dessa turma narram histórias de crianças que vivem no nordeste brasileiro, as quais se destacam pela sua heterogeneidade social, pois há personagens de várias classes socioeconômicas, graus de instrução etc.

Tendo em vista tal abordagem e o fato de já termos trabalhado este capítulo com o 6º ano, decidimos estudar um pouco mais a Turma do Xaxado para sua utilização nos testes, levando em consideração duas asserções: 1. A literatura parece ser a chancela para o trabalho com a variação linguística nas escolas e 2. A literatura parece ser uma motivadora do aprendizado em torno da heterogeneidade do português brasileiro.

Outro fator que motivou o nosso interesse pela utilização dos textos dessa HQ nos testes foi o fato de fazerem parte da comunidade escolar alunos e professores oriundos de

diversas regiões do norte e nordeste do país, algo que poderia propiciar um enriquecimento em torno do trabalho com as personagens de Cedraz.

Com base nessa contextualização, para o teste aplicado, utilizamos a história em quadrinhos, que, embora tenha sido um gênero literário por muito tempo marginalizado nas aulas de língua portuguesa, é uma excelente ferramenta de ensino para os primeiros anos das séries finais do Ensino Fundamental, haja vista a familiaridade que os alunos possuem com elas, além de apresentarem uma linguagem acessível e atrativa para o desenvolvimento primário de habilidades de leitura e compreensão de texto. Dessa forma, levando em conta tal histórico e os fatores atinentes a minha pesquisa, incluindo a utilização dos textos literários no capítulo do livro didático da escola que aborda a variação linguística e utilização de distintas variedades dialetais nas histórias, buscamos saber mais sobre a Turma do Xaxado. A partir da leitura da obra “*1000 Tiras da Turma do Xaxado*”, de Cedraz (2012), fizemos análise breve sobre a turma e as personagens que a compõem.

São seis as personagens centrais da Turma do Xaxado: 1. Xaxado, o líder da turma, um menino atento e bastante justiceiro, descendente de Lampião; 2. Zé Pequeno, um menino com fama de preguiçoso, de origem sertaneja e bastante humilde; 3. Artuzinho, filho de fazendeiro, perspicaz e ganancioso, sempre tentando tirar vantagem dos outros; 4. Marieta, uma menina amante da leitura, da gramática e que sonha ser professora; 5. Capiba, amante da música sertaneja e que deseja ser cantor e 6. Marinês, defensora do meio ambiente.

Como pode se perceber, a partir da breve descrição das personagens, uma turma composta por crianças de realidades semelhantes, mas com essenciais diferenças. O espaço em que transcorrem as histórias é o sertão nordestino, lugar em que vivem todas as crianças, contudo, dentro dessa realidade, as principais mazelas sociais acometem algumas delas, não todas.

A personagem Zé Pequeno é a que possui uma realidade socioeconômica mais baixa, seu pai trabalha na roça e o menino o auxilia nos afazeres do campo, por conta disso, são características da personagem a constante fome, cansaço e preguiça. A linguagem utilizada por Zé Pequeno é aquela que, supostamente, utiliza a variedade rural.

A personagem Artuzinho, por ser filha de fazendeiro, sempre busca destacar as oportunidades que o dinheiro proporciona, pois vive uma condição socioeconômica elevada, diferente das demais crianças, isso faz dela aproveitadora e gananciosa, explorando as pessoas que trabalham para os seus pais e seus amigos também. Por isso, a linguagem de que se utiliza

é a mais próxima da variedade culta daquela região, haja vista o seu maior contato com o centro urbano da cidade.

A personagem Marieta é aquela mais estudiosa, tem acesso a livros na escola e no meio familiar também, possui uma situação socioeconômica intermediária entre a de Zé Pequeno e a de Artuzinho. O fato de a menina frequentar os bancos escolares e ser leitora assídua faz dela uma das personagens mais críticas, assim, constantemente cita autores e filósofos e busca sempre incentivar os amigos para que estudem. A linguagem utilizada por Marieta reproduz uma norma padrão, bastante próxima dos que as gramáticas normativas apresentam. Destaca-se, em alguns momentos, a artificialidade na forma como se expressa, pois se utiliza de formalidade excessiva.

Essas personagens descritas foram aquelas sobre as quais optamos selecionar as tiras em quadrinhos para o teste, haja vista, sobretudo, as diferentes variedades dialetais utilizadas por elas, influenciadas por fatores diastráticos principalmente. O fato de haver distintas realidades socioeconômicas propiciará a nós, ainda, avaliar não só as crenças em torno da variação linguística do português brasileiro, mas também as atitudes diante dessas crenças: será que Zé Pequeno possuirá uma avaliação mais positiva ou mais negativa por parte de docentes e discentes? E Marieta, será vista com bons olhos pelos atores da comunidade escolar? Artuzinho, por falar a variedade culta urbana, terá avaliações afetivamente positivas, apesar de sua conduta questionável?

O teste de atitudes aplicado com discentes é composto por oito (8) questões com tiras dessas personagens. O método de análise utilizado para esse teste também foi o quantitativo/qualitativo, tendo como finalização a descrição dos resultados apresentada no último capítulo da dissertação.

Para contextualizar a atividade em sala de aula, sendo que já estava previsto no meu planejamento o trabalho com variação linguística e os alunos já vinham estudando o assunto, expliquei aos discentes que realizariam atividades de análise e interpretação textual sobre as tirinhas da Turma do Xaxado e que deveriam ficar atentos à forma como seus personagens interagem uns com os outros, principalmente quanto aos diálogos. Para isso, li as questões com eles e pedi que as respondessem individualmente.

7 O *CORPUS*, A DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Neste capítulo, traçamos o perfil do *corpus*, descrevemos e analisamos os resultados obtidos a partir da realização dos testes.

7.1 O *CORPUS* CONSTITUÍDO

Para aplicação dos testes, constituição do *corpus*, ao final da pesquisa, contamos com um universo de 29 informantes, 23 alunos que frequentam atualmente o 6º ano no turno vespertino, e 6 professores, todos regentes dessa turma, 4 ministrando disciplinas e dois atuando em projetos nos quais os discentes estão inseridos.

Compõem o grupo de docentes que participaram da pesquisa:

- ✓ uma professora de Artes, licenciada em Artes Visuais pela UDESC em 2008, natural do interior do Paraná (não informou a cidade) e atuante há 10 anos;
- ✓ uma professora de Música, licenciada em Artes/ Música pela UDESC em 2008, natural de Porto Alegre/RS e atuante há 8 anos e meio;
- ✓ um professor de Educação Física, licenciado em Educação Física pela UFSC em 2012, natural de Florianópolis e atuante há 9 anos;
- ✓ uma professora de projetos, licenciada em Pedagogia pela UNISUL em 2007, natural de Rio Fortuna/ SC e atuante há 10 anos;
- ✓ um professor de Matemática, licenciado em Matemática pela UFSM em 2006, natural de Santa Maria/ RS e atuante há 11 anos;
- ✓ uma professora de Educação Especial, formada em Pedagogia/ Educação Especial pela UFSM em 2012, natural de Tupaciretã/ RS e atuante há 7 anos.

Reiteramos que esperávamos ter tido a participação de professores da disciplina de Língua Portuguesa, o que completaria a comparação teoria e prática, iniciada ao analisarmos os PCN para o ensino de língua portuguesa, no entanto, em sendo a pesquisa não obrigatória, não obtivemos participantes.

Compõem o grupo de discentes que participaram da pesquisa 23 alunos, na faixa-etária de 11/ 12 anos, todos do 6º ano do turno vespertino, moradores do bairro da escola e adjacências, sendo eles:

- ✓ treze alunos naturais de Florianópolis;
- ✓ um aluno natural de Águas Claras/SC;

- ✓um aluno natural do Estado do Piauí (cidade não informada);
- ✓um aluno natural de Uruguaiana/RS;
- ✓um aluno natural de Foz do Iguaçu/PR
- ✓um aluno de Pato Branco/PR
- ✓dois alunos naturais de Salvador/BA;
- ✓dois alunos naturais do estado do Pará (cidade não informada);
- ✓um aluno que não informou o estado de onde é natural, mas disse que veio para cá com um ano de idade.

Dois grupos compostos por pessoas naturais de diversos estados, com predomínio de docentes naturais da região sul do Brasil, e com discentes naturais não só da Região Sul, mas abrangendo também as Regiões Norte e Nordeste. Nesse interim, reforça-se o quão reluzente é o convívio de diferentes variedades linguísticas na escola campo de pesquisa, o que nos possibilitou, por meio dos testes aplicados, perceber se há entre as distintas variedades utilizadas nessa esfera de interação humana – a escola – uma relação harmônica ou se há, ao contrário, uma relação hierárquica de exclusão e poder.

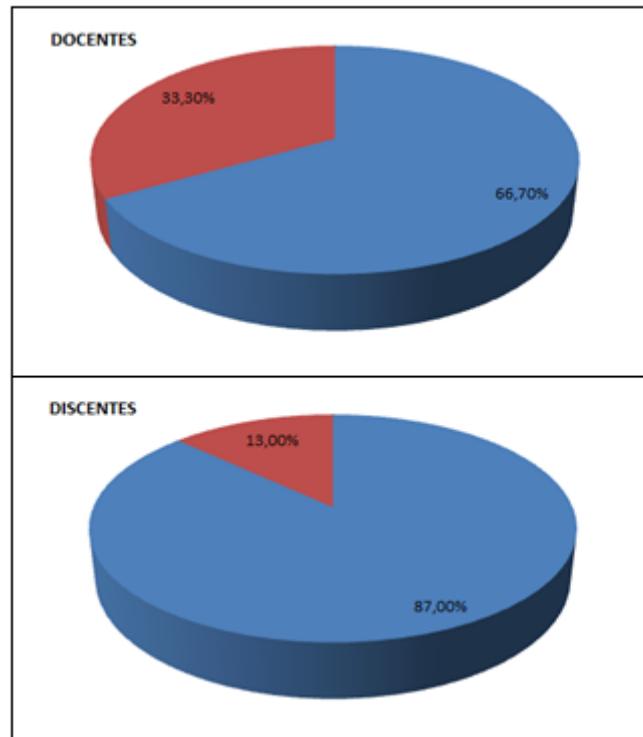
7.2 CRENÇAS LINGUÍSTICAS: ENCONTROS E DESENCONTROS

Para análise dos resultados, optamos, primeiramente, por observar os testes que continham as assertivas a serem marcadas com verdadeiro ou falso (Apêndice1), pois são eles praticamente idênticos, com certa adaptação vocabular na elaboração das assertivas no teste aplicado a alunos para sua maior compreensão. Somente uma assertiva estava presente apenas no teste dos professores, as demais tinham o mesmo teor, tratava-se da proposição *em qualquer situação da vida devo falar do mesmo jeito*, pois entendemos que compreende eventos e esferas de comunicação que ainda não contemplam a vida dos estudantes, tais como a esfera profissional, a consciência sobre a variabilidade e/ou adaptação de linguagem perpassa mais esferas e, portanto, é mais ampla para docentes.

Na nossa visão, identificar em que momento os olhares focam o mesmo caminho, e quando não, possibilita perceber em que medida ensino e aprendizado estão interligados e se, de alguma maneira, as crenças que permeiam as salas de aula podem influenciar nas atitudes linguísticas dos alunos sobre o seu próprio idioma e na relação com aqueles com quem interagem por meio dele.

A seguir, apresentamos os gráficos na sequência em que aparecem as assertivas, seguidos de uma breve análise comparativa entre os dois testes.

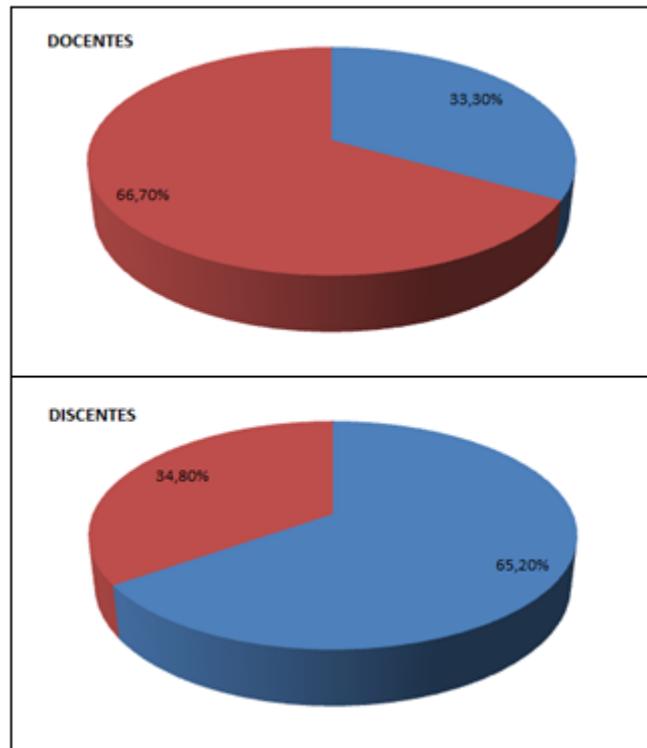
Gráfico 1: Respostas dos docentes e discentes a respeito da assertiva: *O português bem falado é aquele que se aproxima ao apresentado nas gramáticas normativas/ nos livros da escola*



Fonte: elaboração da autora (2019).

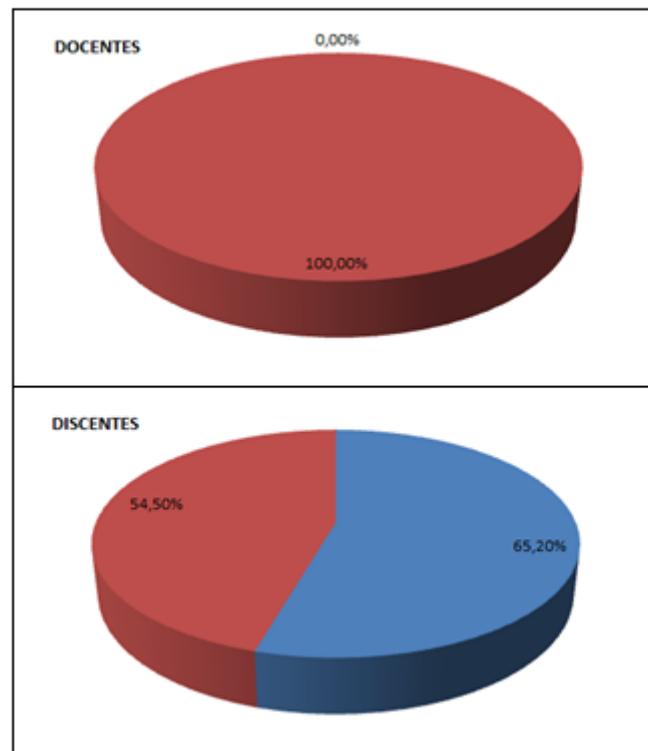
Percebe-se que, ao avaliar essa assertiva, a maioria concorda com a crença de que o português bem falado é aquele apresentado nas gramáticas normativas/ nos livros da escola, ainda que exista uma predominância maior de respostas verdadeiras no grupo de alunos, sendo que 87% dos discentes considerou verdadeira a assertiva, com 20 pontos percentuais a mais que os professores. Destacamos que, embora tenhamos substituído a expressão *gramática normativa por livros da escola* nos teste dos discentes, sabemos, a partir da análise do livro didático utilizado por eles, que ainda há o predomínio da gramática normativa como norteadora na elaboração dos conteúdos, o que nos faz depreender que as respostas são similares quanto ao objeto de análise.

Gráfico 2: Respostas dos docentes e discentes a respeito da assertiva: *A língua escrita é mais correta que a falada*



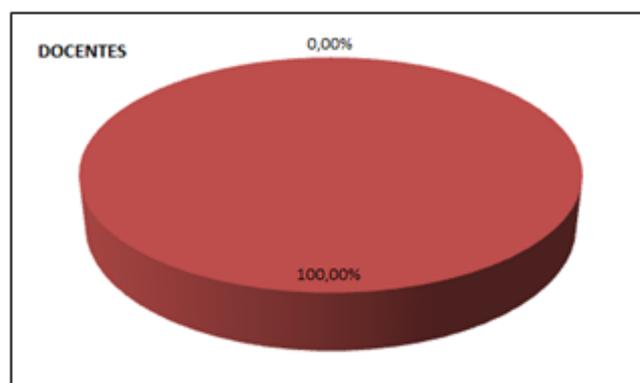
Fonte: elaboração da autora (2019).

No que tange à assertiva que explicitamente sugere a supremacia da escrita sobre a fala, os professores concordam que tal afirmativa seja falsa; já **as respostas dos alunos vão de encontro ao que marcaram os docentes**, concordando que seja verdadeira. Segundo demonstra o gráfico, as duas modalidades de uso da língua, a escrita e a falada, possuem relação de hierarquia, pois, quando comparadas, a fala não possui o mesmo *status* que a escrita, na visão dos alunos.

Gráfico 3: Respostas dos docentes e discentes a respeito da assertiva: *Eu falo bem*

Fonte: elaboração da autora (2019).

Na assertiva cujos resultados o Gráfico 3 sintetiza, houve avaliação categórica por parte dos professores quanto a *falar bem*. Já os alunos mostraram um posicionamento bem variável, com 10% de diferença entre as alternativas verdadeiras e falsas, contudo, ainda houve predomínio de respostas afirmativas (54,5%) à assertiva em questão.

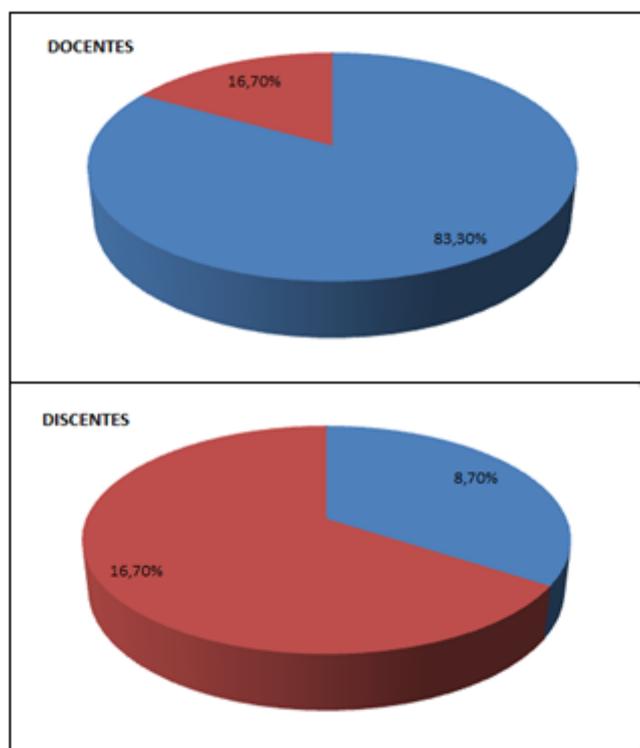
Gráfico 4: Respostas dos docentes a respeito da assertiva: *Em qualquer situação de vida posso falar do mesmo jeito.*

Fonte: elaboração da autora (2019).

Essa assertiva foi incluída propositalmente apenas no teste de crenças aplicado com docentes, pois entendemos que esse grupo circula por esferas de comunicação nas quais os alunos não circulam e, sabendo disso, acionariam a reflexão sobre o uso das diferentes variedades em outros eventos que não os que os alunos frequentam, a exemplo da esfera profissional e do evento curso de formação, contexto de uso que sugere um maior monitoramento da língua(gem). Sabemos que os discentes também circulam por diferentes esferas, contudo, o uso da língua nesses contextos não exige o mesmo grau de monitoramento do que nos exemplos de uso já citados e utilizados pelos professores, por isso não pensamos ser adequado comparar as assertivas. Os dados revelam que todos os professores parecem conscientes da necessidade de se ter competência comunicativa para interagir em situações diversas.

Destacamos que, embora não tenham participado da pesquisa professores de língua portuguesa, é por meio da língua portuguesa que todos os professores interagem com os alunos, até mesmo aqueles que ministram aulas de línguas estrangeiras, assim, acreditamos que a assertiva revelou que os docentes possuem consciência sobre a coexistência de diversas variedades linguísticas e a importância de se saber quando e como usar cada uma delas.

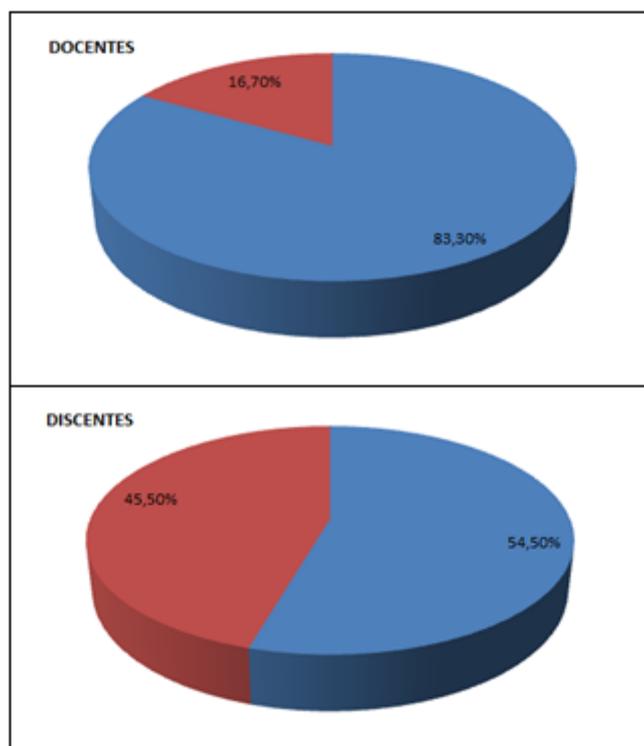
Gráfico 5: Respostas dos docentes e discentes a respeito da assertiva: *Para saber escrever bem é necessário dominar as regras de ortografia/escrita*



Fonte: elaboração da autora (2019).

Destacamos que, na visão da sociolinguística, as regras de ortografia são leis por isso categóricas, invariáveis, logo, há certa pertinência na questão, o que não se pode levar em conta é que sejam elas as ditadoras do poder, supremas, pois são apenas um aspecto a se relevar no *escrever bem*. Os resultados sugerem tanto os professores, quanto os alunos acreditam que para escrever bem é preciso dominar as regras de ortografia; e suscitam questionamento acerca do que ambos os grupos entendem por “escrever bem/direito”.

Gráfico 6: Respostas dos docentes e discentes a respeito da assertiva: *Os adultos falam melhor que crianças e jovens*

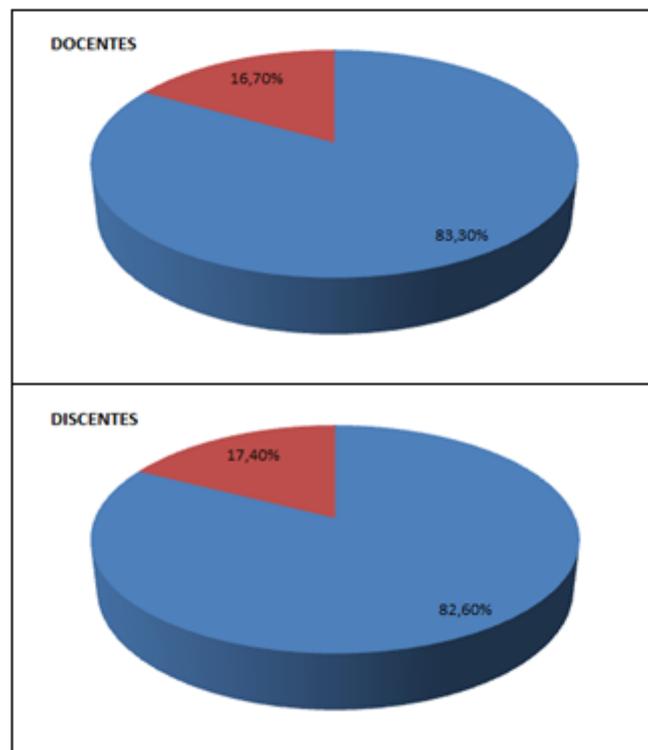


Fonte: elaboração da autora (2019).

O Gráfico 6 sintetiza as avaliações acerca da assertiva que, nesse momento, sugere uma reflexão em torno da interação proporcionada pela língua (gem), ao afirmar que adultos falam melhor do que crianças e jovens. Levando em conta o contexto escolar em que a pesquisa foi aplicada e a contextualização feita antes da aplicação do teste, na qual pedimos aos grupos que levassem em consideração a esfera escolar com espaço de análise, ambiente em que se estabelecem as relações de interação e que é em grande medida responsável pela construção das crenças e atitudes linguísticas – objeto de estudo desta dissertação –, acaba-se por presumir que como adultos compreende-se os professores e como crianças e jovens, os alunos. Sendo assim, o que se conclui de maneira positiva é que os docentes não se colocam como superiores aos discentes no que tange à forma como falam, pois 83,3% desses

informantes não crê que os adultos falem melhor do que crianças e jovens, no entanto, ainda o contrário acontece, pois se infere que os alunos enxergam os docentes como superiores, pois falariam melhor, na opinião deles. O que não é adequado, pois a variedade utilizada por adultos não possui relação hierárquica com a utilizada por crianças e jovens, isto é, não os torna superiores, embora, realmente, pelo grau de instrução maior, os docentes utilizem-se das variedades cultas da língua com mais habilidade.

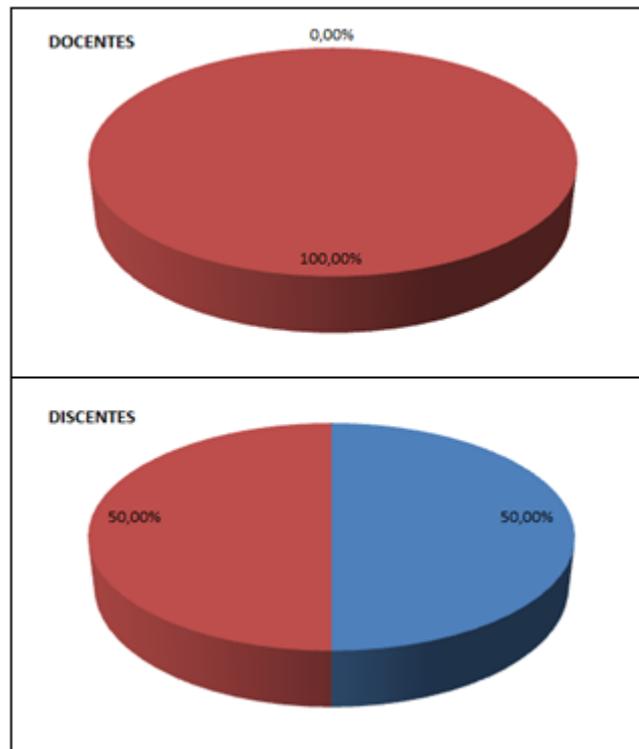
Gráfico 7: Respostas dos docentes e discentes a respeito da assertiva: *Para escrever bem, é preciso ler muito.*



Fonte: elaboração da autora (2019).

O Gráfico 7 ilustra outra assertiva em que houve diferença mínima entre a resposta de professores e alunos e que coincide a crença de que para se escrever bem, deve-se ler muito. Tal crença talvez possa ter reverberado o senso-comum de que os livros dizem o “bem falar” e o “bem escrever”, o que corrobora a gramática normativa, sobre a qual já discorremos no referencial teórico, aquela que visa a um ideal de escrita e não o uso real dela, nem tampouco considera outras variedades que não a norma-padrão; no entanto, os participantes também podem ter associado um maior acesso à leitura ao avanço, grosso modo falando, de repertório, o que, em certa medida, torna otimista o resultado.

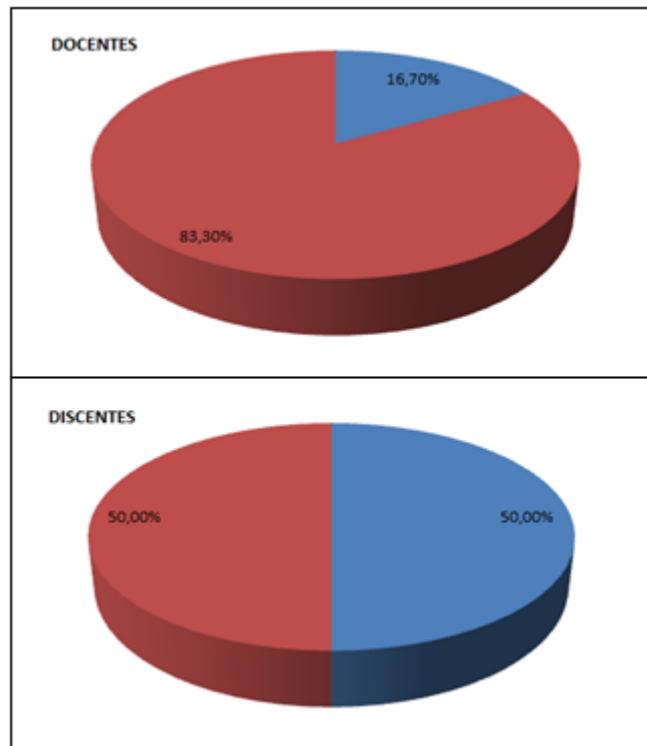
Gráfico 8: Respostas dos docentes e discentes a respeito da assertiva: *Para escrever bem, devo melhorar meu jeito de falar*



Fonte: elaboração da autora (2019).

O Gráfico 8 sugere um olhar otimista (especialmente entre os docentes) quanto à quebra de estigma que coloca a escrita como hierarquicamente superior à fala e traz quiçá uma visão menos preconceituosa ao perceber, mesmo que inconscientemente, a existência de diferentes modalidades de uso da língua(gem), a modalidade falada e a modalidade escrita, utilizadas em contextos de uso distintos. Sobre essas duas existências, percebemos, no entanto, a necessidade de se salientar e levar o seguinte entendimento para a sala de aula: a modalidade escrita da língua(gem) também varia, por isso não pode, e nem deve, uma única manifestação dela (variedade) ser a deusa ditadora de regras.

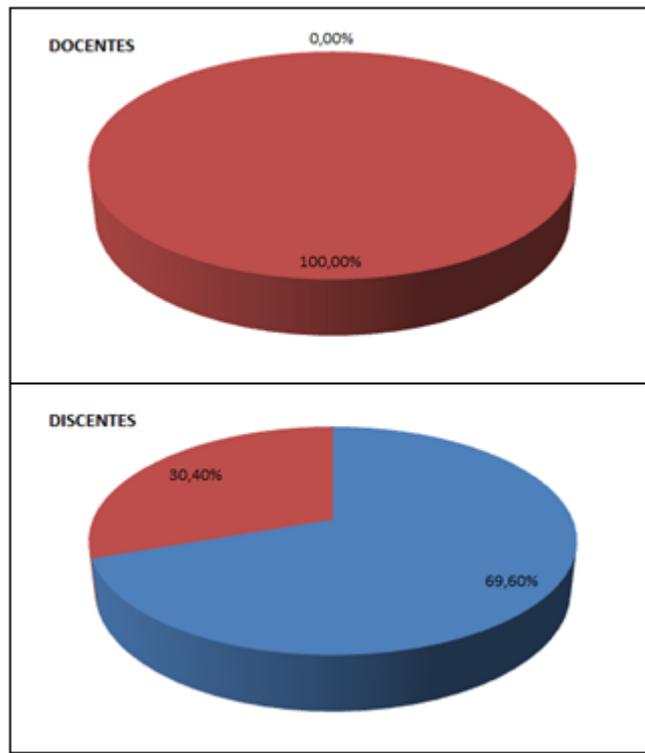
Gráfico 9: Respostas dos docentes e discentes a respeito da assertiva: *O bom professor de português fala sempre de acordo com as regras de gramática*



Fonte: elaboração da autora (2019).

O gráfico de número 9 revela discrepância de crenças no que se refere à fala do bom professor de português. Para os docentes, o bom professor de português não é aquele que fala sempre de acordo com as regras, enquanto que para os discentes o é. Tal resultado provavelmente deva-se ao fato de que aos professores cabe o conhecimento acerca de todos os aspectos que englobam a formação de um professor, sabendo-se que não se limita ao domínio das regras para o bom uso de sua fala, nem para que seja um profissional competente, algo sobre o qual os alunos não possuem entendimento e nem maturidade ainda para avaliar. Dessa forma, os alunos creem, sob uma única ótica, que o bom professor de português fala sempre de acordo com as regras dos livros, reforçando, mais uma vez, que a escrita (normativa) é quem prescreve as regras para a fala.

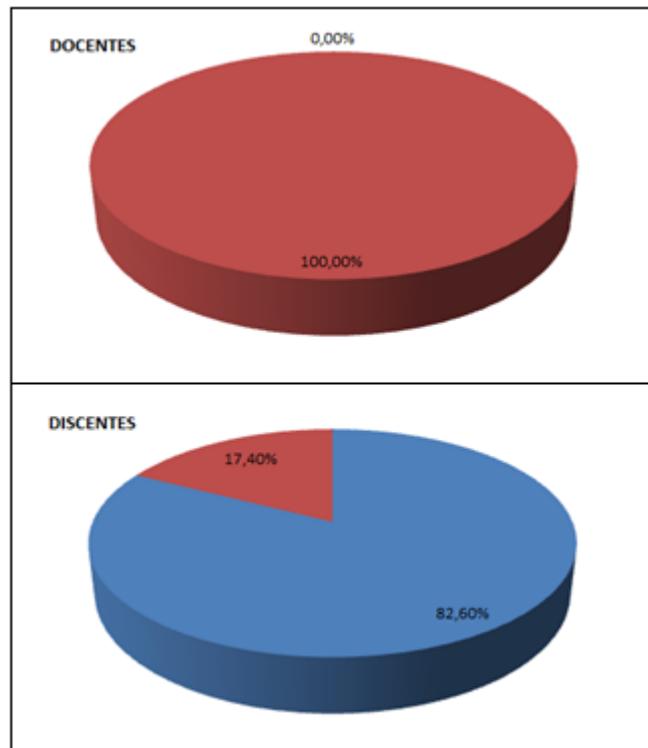
Gráfico 10: Respostas dos docentes e discentes a respeito da assertiva: *A linguagem dos livros é sempre melhor e mais bonita do que meu modo de falar*



Fonte: elaboração da autora (2019).

Como sabemos que a norma dita padrão – para nós idealizada, irreal – existente em grande medida só nos livros e que é ensinada com apoio na gramática tradicional, em geral, é protagonista de encenar a crença de supremacia da escrita sobre a fala, o Gráfico 10, mais uma vez, reitera o olhar mais libertário do professor sobre as variedades e o olhar mais conservador por parte dos alunos. Os dados revelam que 69,6% dos discentes enxergam a língua(gem) dos livros como melhor e mais bonita, ao contrário da certeza de que a assertiva é falsa por parte dos docentes.

Gráfico 11: Respostas dos docentes e discentes a respeito da assertiva: *Para aprender a escrever o aluno deve aprender a falar como seu professor de Português*



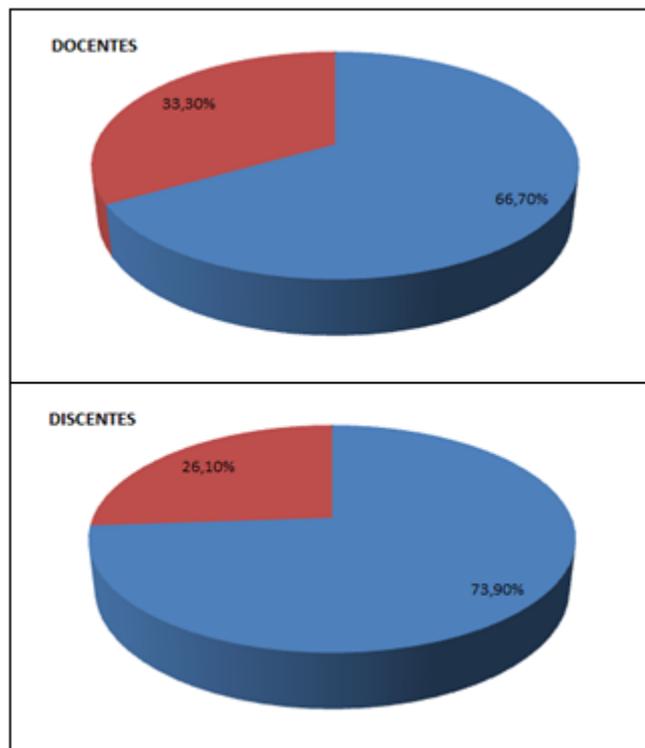
Fonte: elaboração da autora (2019).

Sobre o Gráfico 11, é importante ressaltarmos que compila dados sobre a assertiva que personifica o ensino de língua(gem) na figura do professor da disciplina de Língua Portuguesa, para os alunos, assertiva verdadeira, para os professores, absolutamente falsa. Esse resultado nos deixa esperançosos se pensarmos que aos nossos colegas no magistério cabe a crença de que não somos os únicos (e nem pretendíamos sê-lo) a dominar a(s) variedade(s) culta(s) e a compreender que ampliar a competência comunicativa dos discentes não se dá somente pela mediação do professor de Português. Todos os docentes devem ser agentes no movimento de auxiliar os alunos a descer do pensamento que nos coloca, como outrora, em um tablado que nos eleva, empodera-nos.

Supomos que, na maioria das vezes, é essa crença e hiper prestígio que é concedido à(s) variedade(s) com que interagimos, nós professores de língua(gem), que distancia o aluno do prazer em ampliar habilidades sobre o seu próprio idioma. Além disso, tal crença causa-nos desconforto, pois, muitas vezes, quando o professor de português revela a profissão que exerce, ouve crenças do tipo “Então devo cuidar como falo”. Na minha prática docente, tenho

ouvido frequentemente, ao longo dos anos, outra crença: “Os alunos não vão bem nas provas (seja de Matemática, de Ciências, de História) porque não sabem interpretar, não leem bem” (nas entrelinhas, culpa do professor de Português). Será que não cabe, também, a mais nenhum docente desenvolver práticas de letramento? Seria o resultado negativo a essa assertiva um indício de mudança de pensamento? Torçamos que sim.

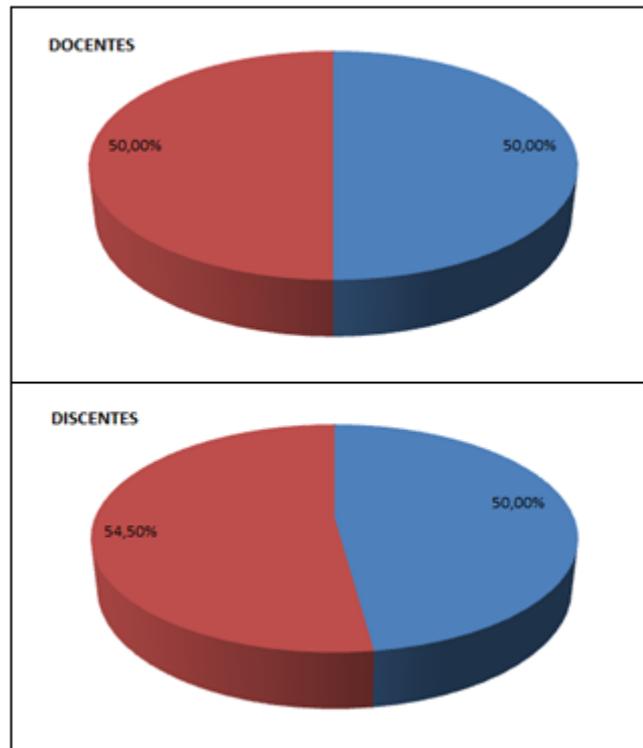
Gráfico 12: Respostas dos docentes e discentes a respeito da assertiva: *A escola deve corrigir a fala dos alunos*



Fonte: elaboração da autora (2019).

No resultado acima, percebe-se respostas quase categóricas, pois as alternativas verdadeiras aproximam-se na porcentagem, com diferença de menos de 8%, o que revela a crença, por parte de docentes e discentes de que os professores devem corrigir a fala dos alunos. Tal crença aciona um mito sobre qual discorreremos no Capítulo 4, que envolve a noção de erro, pois, se o professor deve corrigir o aluno, pressupõe-se que o discente esteja errado, ou que, ao menos, seu modo de falar habitualmente não esteja “correto”.

Gráfico 13: Respostas dos docentes e discentes a respeito da assertiva: *Para se escrever direito, é necessário aprender gramática normativa/as regras que trazem os livros da escola*

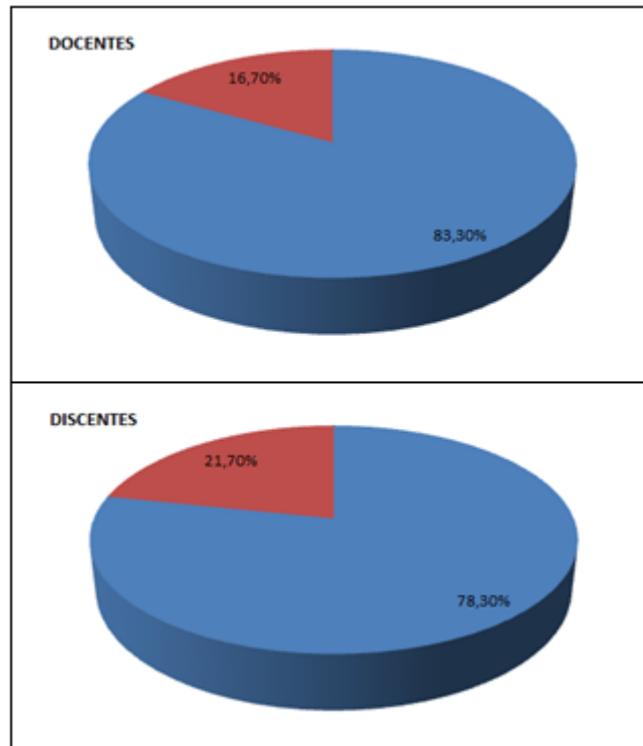


Fonte: elaboração da autora (2019)

O gráfico apresentado acima sintetiza o que o senso-comum há muito reproduz e que está intrinsicamente ligado ao ensino tradicional de língua portuguesa: só a gramática normativa ensina a escrever bem/direito. Para os docentes, não há consenso, 50% crê que “para escrever direito, é necessário aprender gramática normativa”, 50% crê que não. Esta dissertação, sobre os trilhos da Sociolinguística, busca avançar horizontes e sacudir essa crença. Marcos Bagno (2008, p. 69-70) traz as seguintes reflexões acerca do ensino da gramática que vão ao encontro daquilo que acreditamos,

[...] “é ou não é para ensinar gramática?” Se for para ensinar gramática como uma mera repetição da doutrina tradicional, anacrônica e encharcada de preconceitos sociais, definitivamente não é para ensinar gramática. Se “ensinar gramática” for entendido como decoreba de nomenclatura sem nenhum objetivo claro e relevante, análises descontextualizadas e às vezes até ridículas, definitivamente não é para ensinar gramática. [...] Mas se por gramática entendemos o estudo sem preconceitos do funcionamento da língua, do modo como todo ser humano é capaz de produzir linguagem e interagir socialmente através dela, por meio de textos falados e escritos, portadores de um discurso, então, definitivamente é para ensinar gramática, sim. Na verdade, mais do que ensinar, é nossa tarefa construir o conhecimento gramatical dos nossos alunos, fazer com que eles descubram o quanto já sabem da gramática da língua e como é importante se conscientizar desse saber para a produção de textos falados e escritos coesos, criativos, relevantes, etc. (BAGNO, 2008, p. 69-70)

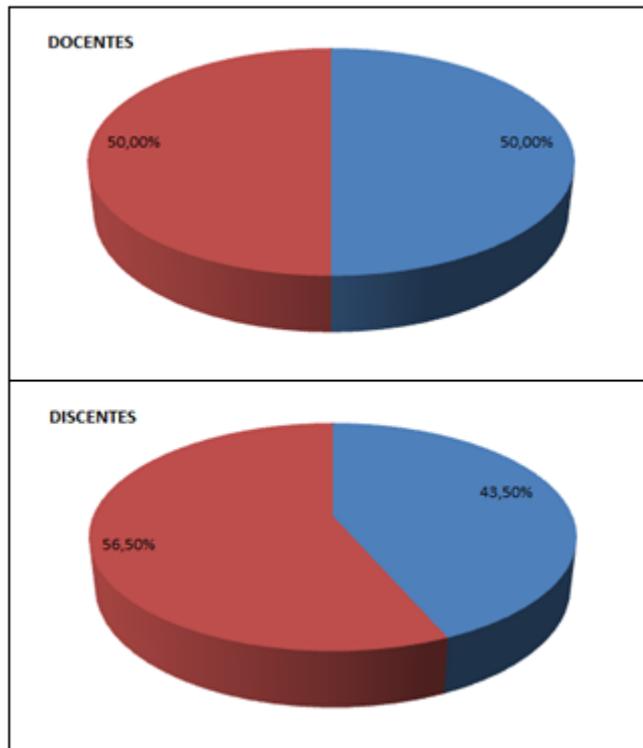
Gráfico 14: Respostas dos docentes e discentes a respeito da assertiva: *Os professores de Português devem ensinar gramática normativa para que os alunos escrevam bem/as regras apresentadas nos livros para que escrevam bem*



Fonte: elaboração da autora (2019)

Com pouquíssima diferença de resultado entre a resposta de docentes e discentes, o Gráfico 14 alude à assertiva que traz à tona novamente a gramática normativa. Contudo, quando se fala em apresentação de regras, é à prescrição de regras, pois é o que, habitualmente, o ensino da gramática normativa/ tradicional o faz, desconsiderando as demais variedades que não a norma-padrão por ela ditada como correta.

Gráfico 15: Respostas dos docentes e discentes a respeito da assertiva: *O meu jeito de falar é igual ao das pessoas com quem convivo no lugar onde moro, por isso tenho orgulho do meu jeito de falar*

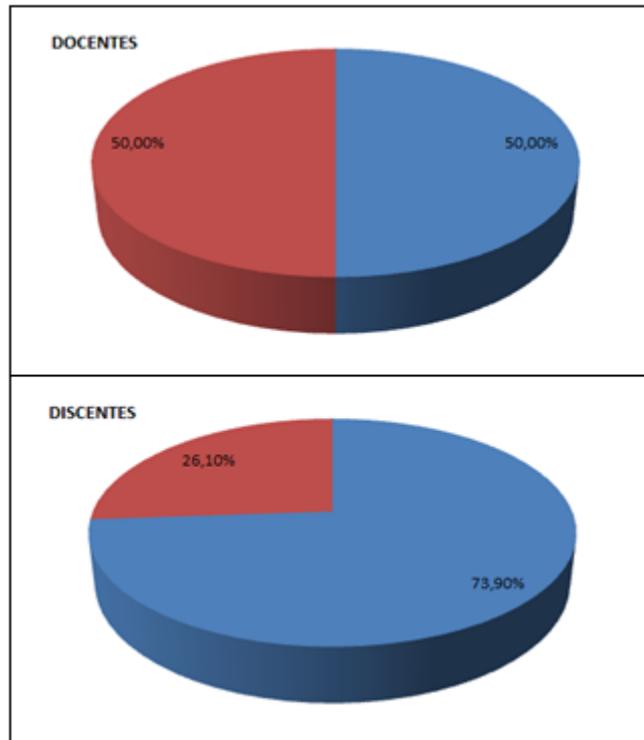


Fonte: elaboração da autora (2019)

No que tange às crenças sobre se identificar ou não com as variedades linguísticas com as quais interagem, o gráfico 15 alude à discordância entre docentes e discentes. Os dados revelam um empate entre os docentes, metade crê falar à forma como falam aqueles com quem convivem onde moram e metade não crê, enquanto que os alunos afirmam que não utilizam a variedade também utilizada pelas pessoas com quem convivem no lugar onde moram.

Os dados apresentados pelo Gráfico 15 são complementados pelos do Gráfico 16, pois a assertiva sobre a qual compila resultado também se relaciona a aspectos de identificação e aceitação da própria variedade com a qual se comunicam professores e alunos, bem como a variedade utilizada por aqueles que têm certo grau de intimidade pela naturalidade em comum.

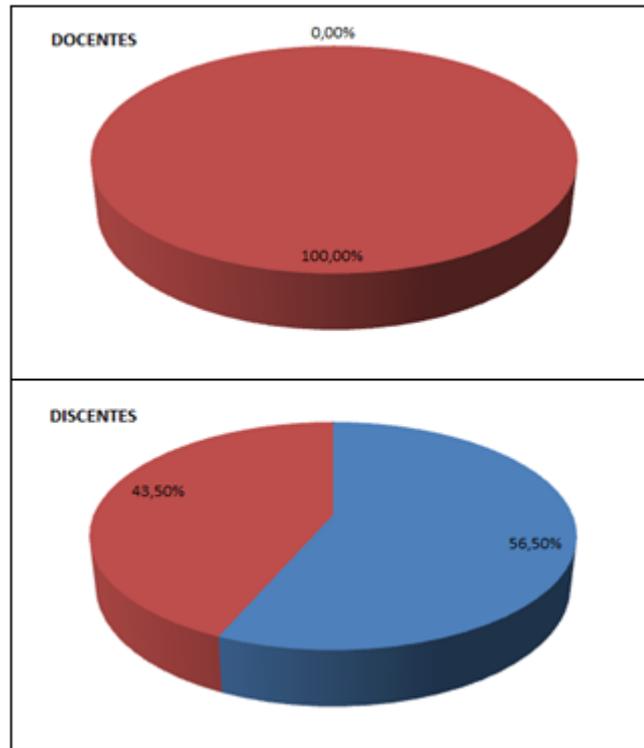
Gráfico 16: Respostas dos docentes e discentes a respeito da assertiva: *Eu tenho orgulho do meu jeito de falar porque é igual ao das pessoas do lugar onde nasci*



Fonte: elaboração da autora (2019)

O Gráfico 16 revela que os alunos creem-se orgulhosos da variedade com interação, pois a compartilham com aqueles com os quais também compartilham o lugar de nascimento, sendo que admitem ter orgulho do seu jeito de falar, enquanto que os professores empatam suas respostas. Destacamos que há 13 alunos que não são nativos de Florianópolis, logo, possuem variedades regionais diferentes daquelas utilizadas por aqueles com os quais convivem no ambiente em que moram e adjacências da escola.

Gráfico 17: Respostas dos docentes e discentes a respeito da assertiva: *Só há um modo de falar corretamente: aprender o que a escola ensina*



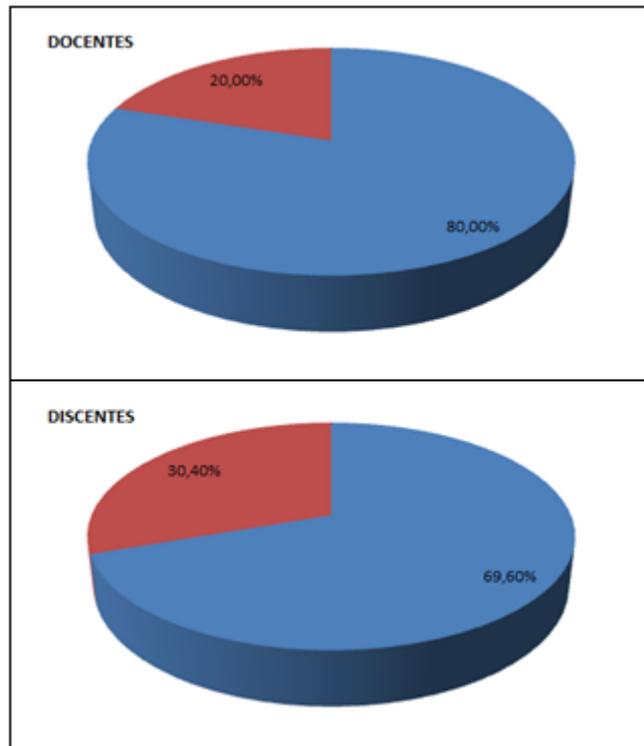
Fonte: elaboração da autora (2019)

O Gráfico 17 evidencia a unanimidade nas respostas de negação à assertiva por parte dos docentes, certeza que está em discordância com a maior parte das alternativas marcadas como verdadeiras por parte dos discentes. Essa crença reitera a ideia da escola como detentora dos saberes, pois se revela, para os alunos, hegemônica no que tange a ensinar-lhes o que é “correto”, sobretudo a falar corretamente, o que pressupõe que a forma como os alunos falam e/ou julgam que falam, sem a intervenção pedagógica da escola, seja errada.

No entanto, esse mito não é sustentado pela assertiva complementar *somente a escola ensina a falar e escrever bem*. Professores e alunos creem que não, não se limita à escola esse ensinamento/aprendizado. Concluímos, portanto, que a escola não necessariamente, para os alunos, é responsável por ensinar a escrever e a falar bem, mas sim por ensinar a escrever “correto”. A diferença parece tênue, mas abre uma brecha para evitar estigmas sobre os variados modos de falar, pois sugere que quem não domina a norma culta ensinada na escola, agora na ótica dos alunos, também se comunica bem, só não se comunica corretamente. Dessa forma, mesmo que inconscientemente, tanto professores quanto alunos percebem que ensinar/aprender a norma culta não é desconhecer ou excluir as demais variedades coexistentes, mas sim desenvolver a competência de transitar por diferentes gêneros

textuais/discursivos (competência discursiva) nos quais as diferentes variedades se materializam e se adequam ao uso.

Gráfico 18: Respostas dos docentes e discentes a respeito da assertiva: *O jeito de falar em Florianópolis é bonito*

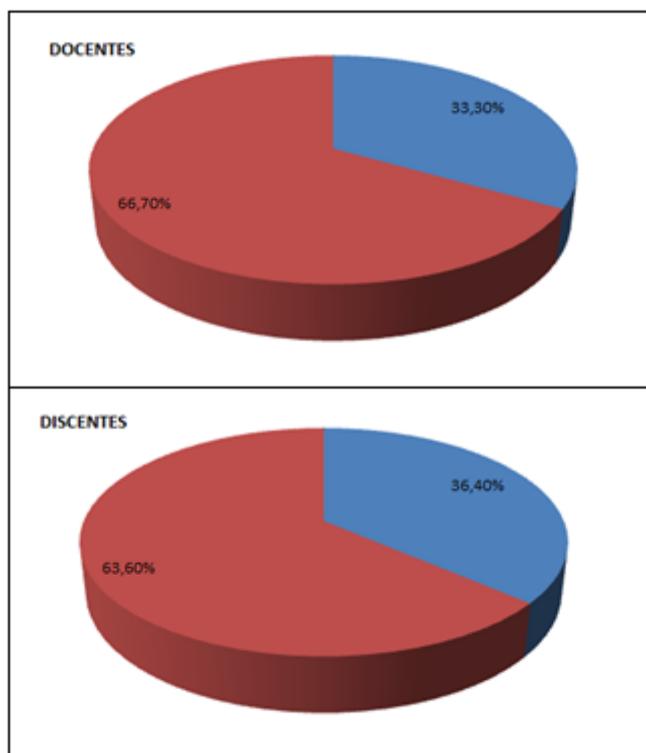


Fonte: elaboração da autora (2019)

O Gráfico acima compila dois resultados em que houve um número de respostas positivas à assertiva bastante elevado, sendo que os dois grupos creem que o jeito de falar em Florianópolis é bonito. Analisar essa crença é bastante relevante dentro da pesquisa, levando em conta o *corpus* ser composto por um universo de indivíduos oriundos de distintas regiões do país, inclusive, havendo no grupo de professores apenas um docente nascido em Florianópolis e, no grupo de alunos, 13 alunos que não nasceram em Florianópolis. Chegar a essa porcentagem na aceitação das variedades florianopolitanas acende um olhar otimista no combate ao preconceito linguístico, pois, diante do número elevado de pessoas que, apesar de não serem naturais daqui, avaliam positivamente as variedades regionais, isso pode ser um indício de compreensão de que os diferentes falares não são excludentes, podem conviver e ter o mesmo grau de *status*, sendo prestigiados a depender da esfera por que circulem, sem a necessidade de estigma algum. Por outro lado, podemos hipotetizar que essa crença poderia ser resultado de uma necessidade de aceitação no grande grupo, aqui representado pela

comunidade escolar, pois os alunos que não naturais de Florianópolis poderiam perceber as variedades regionais dos colegas nascidos aqui como *bonitas* no sentido de buscar uma situação de pertencimento ao grupo.

Gráfico 19: Respostas dos docentes e discentes a respeito da assertiva: *Há outras falas mais bonitas que a de Florianópolis*



Fonte: elaboração da autora (2019)

No último gráfico, tanto para professores quanto para alunos, as respostas são muito próximas, com apenas 3,1% de diferença entre as avaliações de docentes e discentes, o que leva a concluir que a maioria considera a variedade florianopolitana como bonita ou tão bonita quanto outras variedades regionais que circulam na escola, ainda que, como mencionado anteriormente, o predomínio da naturalidade dos informantes não seja Florianópolis. Tal resultado ratifica a hipótese interpretativa aventada em relação ao gráfico anterior, qual seja o desejo de aceitação pela comunidade.

À última assertiva (Gráfico 19), *Há outras formas mais bonitas que a de Florianópolis*, foi acrescida uma lacuna que possibilitava que docentes e discentes trouxessem um exemplo de fala *Exemplo a de _____*, apenas um aluno que nasceu em Florianópolis marcou que há outras falas mais bonitas e exemplifica com “nordestina” e aqueles que não

nasceram em Florianópolis que exemplificam trazem o exemplo da fala do lugar onde nasceram, citando como exemplo “*Pará*” e “*Bahia*”.

Para finalizar, em uma análise geral, elencamos alguns pontos sobre os quais vemos sinal amarelo. Percebemos que segue a ótica, ainda, de que o professor de português precisa saber as regras (isso é fato, deve), mas, para professores e alunos, mais do que saber, dominá-las, não só com o intuito de desenvolver práticas que auxiliem o educando a desenvolver a sua competência comunicativa, mas que o possibilitem corrigir o que o aluno fala e escreve para que o aluno escreva “certo”. Inferimos isso porque, para ambos os grupos, o português bem falado é aquele que se aproxima das gramáticas normativas/livros e das regras que elas prescrevem, no entanto, sabemos que essas gramáticas contemplam um português idealizado que pouco tem a ver com a variedade falada, tampouco a escrita, pelos alunos.

Salientamos, ainda, perceber o pensamento preponderante de que a língua falada é inferior à língua escrita, de que esta deve ditar regras de bom uso para aquela, ademais, há uma supremacia, quase que unanimidade, a qual atrela a leitura a escrever bem. Esses resultados dialogam diretamente com a pesquisa de Barbosa e Cuba (2015), pois o teste de crenças aplicado pelos autores revelou também esse olhar mistificador sobre a escrita que a põe como superior à fala. Contudo, destacamos uma luz no fim do túnel: os dois grupos acreditam que falam bem, o que nos deixa otimistas ao pensarmos que pode ser esse um caminho para a quebra do preconceito linguístico/ social, haja vista a imensa circulação de variedades na escola e ser ela um instrumento fecundo de trabalho sociolinguístico, pois, como afirma Bagno (1999, p. 97):

o tipo mais trágico de preconceito não é aquele que é exercido por uma pessoa em relação a outra, mas o preconceito que uma pessoa exerce contra si mesma. [...] Se já existe uma mudança de atitude nas políticas oficiais de ensino, por que o círculo vicioso do preconceito linguístico continua girando? (BAGNO, 1999, p. 97):

Trazer à tona a necessidade de rever olhares e percepções sobre a língua e a como a interação das variedades se materializa na escola é, para nós, uma maneira de quebrar a roda que move o círculo do preconceito, de que nos fala Bagno (1999), e quiçá fomentar práticas para um ensino eficiente de português, pois, conforme elucida Cyranka (2007, p.67):

[...] aqueles alunos que já chegam à escola familiarizados com a variedade culta sofrem menos, porque cometem naturalmente menos “erros”. Mas ficam, em grande medida, presos na memorização estéril de regras e classificações. É preciso que essa questão continue sendo alvo de estudo. Nesse sentido, creio que procurar torná-la explícita através do estudo das reações subjetivas dos alunos a diferentes variedades

de sua língua materna, em ambiente escolar pode ser mais uma contribuição da pesquisa sociolinguística para se compreender o problema, tendo em vista a necessidade de se resolvê-lo. (CYRANKA, 2007, p.67)

Foi possível perceber que nesse caminho de mão dupla há um encontro e um desencontro de crenças. Os docentes parecem reconhecer que não há uma hierarquia entre as variedades que circulam nos bancos escolares, incluindo a norma culta, a exemplo de quando alegam que os adultos não falam melhor que os jovens, que a escola não é a única detentora do saber e que o bom professor de português não é aquele que domina todas as regras da gramática normativa, o que vai de encontro aos resultados obtidos pelo estudo de Amaral (1989), a autora, ainda que tenha pesquisado escolas públicas de Brasília, universo semelhante ao nosso, percebeu crenças distintas daquelas apresentadas pelos docentes participantes do nosso estudo: acreditavam na supremacia das normas cultas utilizadas pela classe média. Dizemos, porém, que a luz é de um lado da trilha, pois, para os discentes, parece que as crenças em torno da supremacia da instituição escola como empoderada, possuidora do conhecimento, que tudo ensina, que ensina tudo certo, reiteram o senso-comum.

Para os alunos, o bom professor fala como os livros (ao que, para os docentes, chamamos de gramática normativa), só a escola ensina a escrever corretamente, além de adultos falarem melhor do que jovens, no meio escolar, representados pelos professores. Tal resultado enfatiza a necessidade de haver uma reflexão acerca das práticas adotadas em sala de aula, já que, sob a ótica dos alunos, ainda há um distanciamento entre as diversas variedades faladas na escola e a variedade culta, aquelas que aparecem nos livros e que só adultos representados nos professores, possivelmente, conhecem e/ou dominam.

Além disso, acionam-se aqui questões em torno das noções de *certo e errado*, já que só a escola ensinaria o que é correto, assim, o que os discentes supostamente teriam aprendido fora dela, sobretudo as variedades utilizadas em outras comunidades linguísticas que não a escolar, estaria errado, algo que aponta diretamente para um dos mitos arraigados ao preconceito linguístico/social, assim como ressalta Santos (1996, p. 23):

O aluno leva para a escola um conhecimento prévio (adquirido no lar e num mundo social mais amplo) de que há formas linguísticas “erradas”, que devem ser substituídas por forma “certas”. Ingressa, portanto, com uma pré-disposição para assumir a visão prescritiva e proscritiva da escola.

Este pensamento proscritivo atual segue a mesma linha do que circulava outrora a mente dos alunos que frequentavam a escola pública pesquisada por Santos já na década de 1970, os quais, após frequentar a escola, passavam a estigmatizar as variedades linguísticas

utilizadas pelos pais, pois acreditavam que eles falavam *errado* e que na escola se falava o *certo*.

Quando traçamos o perfil da escola e dos discentes participantes da pesquisa, destacamos que, em sua maioria, os alunos advêm de famílias com baixo nível de escolarização, o que, em certa medida, cremos que estimule o pensamento do educando: a escola ensina o correto. Essa questão traz à luz, e que fazemos inferência no título desta dissertação, a evidência de que o preconceito linguístico está atrelado ao preconceito social, pois é a (auto) avaliação da condição socioeconômica que o aluno tem que o faz crer que, supostamente, a linguagem utilizada por aqueles que tenham ascendido socialmente seja a correta. Ou seja, “dize-me como falo, que te direi quem sou”, a escola corrige o aluno, a escola ensina o certo e o aluno conclui o *status* social que possui, estigmatizando as variedades com que interagia antes de frequentar os bancos escolares e ainda interage neles e fora deles.

Dessa forma, percebemos que urge a necessidade do docente não apenas mudar suas crenças quanto à língua(gem), mas de, também, mudar suas atitudes, pois vimos que uma das crenças em que há concordância é a de que os professores devem corrigir a fala dos alunos e, uma vez que o façam em qualquer circunstância de uso, estariam adotando uma atitude proscritiva, excludente. Ora, só se corrige o que está errado e se sempre se deve fazer isso, devemos partir do pressuposto que sempre estão erradas essas falas, o que desconsidera a noção de adequação aos diferentes contextos de uso e gêneros de texto/ discurso pelos quais as variedades transitam, tal como afirma Coelho et al. (2015, p.141):

É papel da escola oferecer condições para que o aluno desenvolva plenamente suas competências sociocomunicativas. Para tanto, deve ensinar a norma culta (não a norma padrão e muito menos a norma curta), não no sentido que o aluno substitua uma norma (a dele, vernacular) por outra, mas no sentido de capacitá-lo a dominar outras variedades para que possa adequar seu uso linguístico a diferentes situações. (COELHO et al., 2015, p.141):

É fato, algo precisa ser feito para estreitar esse hiato que separa as crenças dos professores, ora coincidentes com as crenças dos alunos em torno da língua(gem), ora não, das atitudes que mobilizam as práticas de ensino não só na disciplina de Língua Portuguesa. Os alunos demonstram um endeuamento das variedades cultas, as quais adquirem *status* de prestígio, e daqueles que as utilizam, o que em nada colabora para o desenvolvimento da sua competência comunicativa, mas colabora para o estigma das variedades com que interagem nas diversas esferas de comunicação e para um conseqüente preconceito linguístico.

7.3 DESVELANDO CRENÇAS E ATITUDES LINGUÍSTICAS

Feita a análise do teste de crenças comum a docentes e discentes, partimos para a descrição dos resultados em torno das questões de análise textual das tirinhas da Turma do Xaxado que propusemos para os alunos (cf. Apêndice 2). O teste contou com 7 questões discursivas e uma de marcar verdadeiro ou falso. Para aplicá-lo, li as questões para os alunos e pedi que as respondessem. Não houve muita dificuldade, pois as atividades estavam inseridas no contexto de sala de aula e no trabalho com o capítulo sobre história em quadrinhos no livro didático; dois alunos pediram esclarecimento sobre o adjetivo *competente* e um sobre o sentido da palavra *honesto*, um aluno deixou em branco, os demais responderam sem pedir auxílio. Destaco ser uma turma de 6º ano composta por alunos com bastante dificuldade de compreensão de textos sendo que, inclusive, um aluno deixou em branco todas as questões, pois está em nível embrionário de alfabetização e letramento.

Primeiramente trouxemos a análise da última questão sobre **atitudes**, consideramos que nos auxilia a compreender as demais, uma vez que trata da avaliação que os alunos fazem sobre as personagens e a postura que adotam em relação a elas.

Sendo assim, levando em conta alguns adjetivos que destacam traços da personalidade de cada um, à luz da Técnica de Pares proposta por Lambert, pedi que marcassem um **X** para a(s) qualidade(s) que reconhecessem em cada uma das personagens. Assim, sobre as qualidades marcadas, verificou-se o seguinte número de votos para cada personagem:

Quadro 1: Resposta à questão: Preencha o quadro abaixo marcando um X para a(s) qualidade(s) que você reconhecer em cada uma das personagens:

Qualidade	Boa pessoa	Competente	Poderoso(a)	Simpático(a)	Inteligente	Honesto(a)
Artuzinho	3	6	16	0	3	1
Marieta	11	8	1	5	18	9
Zé Pequeno	13	7	0	8	0	13

Fonte: elaboração da autora (2019)

Podemos observar que à personagem Artuzinho, aquele menino de um nível de classe social mais alto e que utiliza a variedade urbana para interagir socialmente, os alunos atribuíram como qualidade principal *poder*; à Marieta, personagem que utiliza a variedade urbana, pois é estudiosa, amante de literatura e almeja ser professora, mas que, no entanto, reproduz a norma “curta”, pois utiliza variantes que não são comuns nem à fala e nem à

escrita real de uso, atribuíram como qualidade principal *inteligência*; e à personagem Zé Pequeno, de pouca escolarização e classe social baixa, atribuíram como qualidade principal *boa pessoa e honestidade*.

Reiteramos que as personagens aqui apresentadas já eram velhas conhecidas dos alunos e que o capítulo do livro didático, em que apareciam as crianças, utilizava-se da linguagem também como objeto de estudo. No entanto, o enfoque no livro era na variação regional das personagens, sendo que, inclusive, fora apresentada breve bibliografia do autor e um pouco sobre a cultura nordestina, incluindo a dança Xaxado que dá nome à turma.

Assim, tais resultados compilam a ótica que os alunos possuem sobre as personagens a partir da forma como se comportam e como se comunicam nas tiras, por meio dos balões de diálogo, assim, para compreender melhor a avaliação que fazem, realizei análise descritiva de outras questões, estas discursivas, das quais percebi as respostas como mais relevantes ao estudo de **crenças** linguísticas.

A primeira pergunta foi a seguinte: *Com qual modo de falar (também chamado de variedade linguística) você mais se identificou, com o de Artuzinho, com o de Marieta ou com o de Zé Pequeno? Por quê?* As respostas foram as seguintes:

- ✓ a maioria dos alunos respondeu que se identifica com a variedade utilizada por Marieta, pois ela fala *certo*.
- ✓ um aluno respondeu que se identifica com a variedade utilizada por Artuzinho, mas não justificou;
- ✓ um respondeu que se identifica com a variedade utilizada por Zé Pequeno, por falar *errado* como ele;
- ✓ e um disse que às vezes fala como Marieta e outras como Zé Pequeno, pois também é do interior como ele e o avô com quem vive é da roça.

A segunda pergunta segue: *Qual das personagens tem o modo de falar mais próximo daquele com que falam os seus professores na escola? Por que você acha que isso acontece?*

Todos os alunos que responderam à questão disseram que os professores falam parecido com a variedade utilizada por Marieta, aqueles que justificaram a resposta disseram ora que é porque Marieta também tem estudo, ora que é porque fala *certo*.

A terceira questão perguntava: *Você fala parecido com a fala do Zé Pequeno ou conhece algum colega que fale assim?* (Oralmente, acrescentei que escrevessem se reconheciam outras variedades que não a utilizada por eles, pois alguns deles alegaram que não tinham amigo “caipira”). Essa depreciação do falar nordestino rural vai novamente ao encontro do que destacou o estudo de Barbosa e Cuba (2015), pois a pesquisa dos autores

analisou duas escolas de Uberaba, uma periférica e uma central, e o seu teste de atitudes revelou as pessoas se tornarem, na avaliação dos participantes, mais ou menos confiáveis pelo seu modo de falar, além de colaborarem no estereótipo do falar mineiro como caipira, da mesma forma como os discentes da nossa pesquisa avaliaram a personagem Zé Pequeno.

Ninguém reconhece variedades distintas da sua, todos responderam que não.

A última questão trazia: “*Você concorda com o que dizem as personagens na tira 4, que Marieta fala certo e Zé Pequeno, errado? Por quê?*” E as respostas foram:

- ✓ a maioria respondeu que não concorda e não justificou;
- ✓ um disse que nenhum dos dois fala errado, uma personagem fala como se fala na cidade e outra como se fala na roça;
- ✓ um disse que sim, Marieta fala certo e Zé Pequeno errado, porque Marieta tem mais estudo.

Através das questões de análise textual que propusemos, traçamos outros trajetos para chegar aos resultados sobre as crenças e atitudes dos alunos, contudo, verificamos respostas muito condizentes com as crenças que nos revelaram os testes respondidos por docentes e discentes e que parecem corroborar a supremacia dos mitos: a(s) normas culta(s) (no caso da utilizada por Marieta, a curta, compreensão que obtivemos a partir da leitura de 1000 tiras do autor das HQs, nas quais, muitas vezes, Marieta comunicava-se com linguagem demasiado formal, por meio da utilização de mesóclise, por exemplo, raramente apresentada na fala do português brasileiro) ditam as regras e as demais variedades devem obedecer e sucumbir, caso contrário, quem as fala não obtém prestígio, logo, não obtém poder. No entanto, fechamos resgatando uma das respostas à última pergunta da análise textual e que destacamos em negrito: “***nenhum dos dois (personagens) fala errado, uma personagem fala como se fala na cidade e outra como se fala na roça***”, afirmativa que nos encanta. A afirmativa que destacamos, associada à quantidade de avaliações solidárias que recebeu a personagem Zé Pequeno, seria reflexo de novos olhares sobre a língua(gem) por parte dos discentes? Torçamos que sim.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final desta dissertação, cabe destacar que o objetivo geral deste trabalho foi analisar as crenças e atitudes linguísticas de docentes e discentes sobre variedades linguísticas coexistentes em um contexto escolar de afluxo sazonal, composto por professores e alunos oriundos de diversas regiões do país, propiciando um olhar mais atento sobre a variação linguística e sua fundamental importância no contexto socioeducacional. Para tanto, aplicamos dois testes, um a docentes e discentes, e outro apenas a discentes de uma escola pública municipal de Florianópolis, os quais, entre alguns objetivos, visavam a responder a seguinte questão norteadora: *como docentes e discentes avaliam as variedades linguísticas coexistentes no contexto escola?* Apresentamos a seguir nossa conclusão, à luz dos resultados obtidos, em torno dos demais objetivos e hipótese geral, das limitações do trabalho e possíveis desdobramentos da pesquisa.

A **hipótese geral** foi validada em parte, pois acreditávamos que os docentes e discentes avaliavam de forma positiva as variedades cultas e de forma negativa as outras variedades, no entanto, percebemos que há sim um grande prestígio concedido à norma culta nos corredores escolares, tanto por parte de professores, quanto por parte de alunos, mas as crenças dos docentes revelaram não haver estigma quanto às demais variedades com que ambos os grupos interagem e se comunicam.

Identificamos, retomando os objetivos específicos, **as crenças linguísticas acerca dos diferentes modos de falar no contexto escolar; reconhecemos a avaliação que os falantes da língua fazem sobre as variedades linguísticas circulantes na escola; mas ainda nos ficou obscura a atitude dos discentes diante do domínio ou não das variedades cultas por discentes e docentes.**

Saber que ainda há reprodução de crenças e atitudes muitas vezes equivocadas sobre o ensino de língua portuguesa, sobretudo quando esse ensino envolve discentes de um 6º ano, momento da trajetória escolar em que é apresentada a figura do professor de Português, é ter consciência que um caso de amor é rompido. Dizemos isso porque, antes desse período, os alunos têm certo apreço pelas práticas com que tomam contato com a língua(gem) escrita (pois já dominavam a falada e interagiam por meio dela), tais como aprender a escrever, a ler, a inventar histórias, a escrever bilhetes carinhosos para o professor, e, ao ingressar nas séries finais do Ensino Fundamental, algo se rompe e esse amor é deixado de lado, já que o prazer em lidar principalmente com a escrita é substituído pela tensão de ter de decorar regras, nomes e conceitos. Sabendo disso, buscamos, ;por meio da análise e descrição dos resultados

dos testes, verificar quais são as crenças em que há concordância entre docentes e discentes e quais não, pensando que nos possibilitaria quiçá acender uma luz para práticas pedagógicas que colaborem para o retorno àquele velho caso de amor.

Seguimos agora com pontos essenciais que esta dissertação trouxe à tona. Para ambos os grupos, de docentes e de discentes, o português bem falado é aquele que se aproxima ao utilizado nas gramáticas; para se escrever bem, é necessário ler muito, além de o professor de português ensinar gramática tradicional, a qual sabemos que busca descrever a norma padrão como um ideal de escrita, o que em pouco se aproxima do real uso da língua(gem) por parte de professores e alunos. Essas crenças sobre as quais há consenso revelam o reforço à outra crença equivocada: a de que a escrita é superior à fala.

Nesse contexto, também se insere o pensamento dos alunos de que só a escola ensina a falar e escrever bem e de que os adultos, possivelmente os professores, falam melhor do que eles. Que dominemos a norma culta, sabemos que é inerente à profissão que exercemos, no entanto, os alunos não deveriam compreender que por isso falamos melhor do que eles, o que corrobora essa ideia é a crença, por parte dos alunos, de que um bom professor de português fala **sempre** de acordo com as regras, o que nos salva quando os colegas alegam pensar o contrário. Ter a certeza de que não é sempre que utilizamos a norma culta, nem nós e nem os demais docentes, tem a ver com a crença sobre a qual apenas professores refletiram: nem sempre podemos utilizar o mesmo modo de falar, algo que pressupõe a consciência de que existem diferentes variedades linguísticas para diferentes situações de uso.

Afirmamos que não ficou clara para nós a atitude dos professores diante das diferentes variedades circulantes na escola porque as suas crenças revelam um olhar mais libertário sobre o ensino da língua portuguesa, mas as crenças dos alunos, ao contrário, revelam um olhar bastante conservador. Ora, se são os docentes que possuem o maior grau de instrução no contexto escolar e que, teoricamente, dominam a norma culta, bem como o entendimento de que não é em qualquer situação de uso que ela é adequada, por que, então, os alunos pensam diferente e endeusam a norma culta como única, correta, e ensinada pela escola? Parece que há aí um distanciamento entre teoria e prática, pois os professores deveriam fazer das suas crenças, atitude, e colaborar no desenvolvimento da competência comunicativa do aluno. Em alguma medida esse distanciamento pode estar fundamentado na crença que contradiz a ótica maleável dos docentes, também apontada pelos testes: o professor deve corrigir a fala dos alunos. Contudo, destacamos não ser nosso objetivo julgar, muito menos condenar, os professores por possuírem crenças arraigadas ao ensino tradicional de língua portuguesa, pois acreditamos que estejam fundamentadas na formação escolar que tiveram, bem como na

lacuna provável existente nos cursos de licenciatura em geral, os quais não contemplam, exceto o curso de Letras, e nem sempre, reflexões sobre variação linguística. Ainda assim, tanto docentes quanto discentes creem *falar bem*, o que soa, para nós, como um excelente sinal de um desmistificar crenças equivocadas.

Essa necessária correção, a própria palavra já diz, aciona as noções de *correto* e *incorreto*, *certo* e *errado*, que parecem rondar as crenças dos alunos quase que o tempo todo, tal rodeio fica nítido quanto analisamos o teste de crenças e atitudes proposto só para eles. Os resultados nos mostram que o distanciamento entre a variedade com que os alunos interagem e que os professores dominam e se comunicam, a culta, faz com que pensem que a escola ensina o certo. Entendemos assim, pois, ao desvelar crenças e atitudes linguísticas por meio da análise de tiras em quadrinhos, percebemos que os alunos supervalorizam aqueles que utilizam a norma culta e pouco valorizam aqueles que não a utilizam, a exemplo das personagens sobre as quais elencaram qualidades: Artuzinho é poderoso, Marieta é inteligente, Zé Pequeno é boa pessoa, honesto, mas não é inteligente, o que revela o *status* de *prestígio* e *poder* associados aos falantes que se comunicam por meio da variedade culta, o que não seria o caso de Zé Pequeno.

A maioria dos alunos acredita que fala como Marieta, desconsiderando a sua variedade e alegando que não fala errado, bem como todos entendem que a personagem tem modo de falar parecido ao dos professores. Destaco, ainda, mais uma vez a questão do estigma bastante presente nas reflexões dos alunos, quando, antes de responder ao teste, os educandos afirmaram que não tinham amigos “caipiras”, por isso ninguém falava como Zé Pequeno.

Percebemos encontros e desencontros, ficamos com a pulga atrás da orelha quanto aos desencontros, mas ficamos satisfeitos. É nítido o novo horizonte apontado pelos professores ao responder os testes, assim como é nítida a ideia de que não há supremacia entre os diferentes falares, digamos assim, o que já nos salta aos olhos e nos faz crer que um caminho diferente pode ser traçado. Da mesma forma, a maneira solidária com que os alunos avaliam Zé Pequeno e até mesmo o fato de alegarem que falam como Marieta, aponta para a ideia de que eles sabem que não podem ser depreciados se não utilizarem a norma culta, mas que a conhecer é muito importante.

Como desdobramento deste trabalho, sugerimos que outras pesquisas investiguem se as crenças e atitudes de docentes influenciam ou não na eficácia do ensino e aprendizagem de língua portuguesa, buscando verificar, na prática, quais as atitudes linguísticas adotadas a partir das crenças reveladas nesta dissertação. Sugerimos um teste de atitudes que verifique se há reverberação das crenças na prática e uma intervenção pedagógica por meio de

observações e rodas de conversa para obter um cotejo entre teoria e prática.

Para finalizar, reforçamos: há que se resgatar o encantamento do aluno pela língua portuguesa, aquele velho amor que ele descobriu no primeiro dia de aula, quando soube que seria a escola que lhe propiciaria escrever o mundo que já lia com olhos de curiosidade. O poeta das miudezas, Manoel de Barros (2001), já dizia que a palavra pássaro, para ele, carregava o menino que ia para debaixo das árvores, que as aulas de língua portuguesa possam também fazer com que cada palavra, falada ou escrita, carregue esse amor vivido na tenra infância.

Espero, com esta dissertação, e com a paixão que tenho pela linguagem, ter ajudado a fazer com que outros docentes percebessem, dentre muitas, duas tarefas lindas que têm: a de regar o amor e a de percebê-lo manifestado nas inúmeras variedades linguísticas.

REFERÊNCIAS

- AGUILERA, V. A. **Crenças e atitudes linguísticas**: o que dizem os falantes das capitais brasileiras. Estudos linguísticos, São Paulo, v. 37, n. 2, p.106, maio/ago, 2008.
- AMARAL, A. G. *Reações subjetivas de professores de português ao dialeto não-padrão*. 1989. 153 f. Dissertação (Mestrado em Linguística). UNB, Brasília, 1989.
- ANDRADE, O. de. **Poesias reunidas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971.
- AZEREDO, JC. De. **Gramática Houaiss da língua portuguesa**. São Paulo, Publifolha, 2008.
- BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso** – por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola, 2009.
- BAGNO, M. **Preconceito linguístico**. O que é, como se faz. São Paulo: Loyola,1999.
- BARBOSA, J.; CUBA, D. **Crenças e atitudes linguísticas de alunos do ensino médio em escolas públicas de Uberaba**. Todas as Letras, São Paulo, v. 17, n. 1, jan./abr. 2015.
- BARROS, Manoel. **O fazedor de amanhecer**. São Paulo: Salamandra, 2001.
- BORTONI-RICARDO, S. M. O estatuto do erro na língua oral e na língua escrita. In: GORSKI, E. M.; COELHO, I. L. (orgs.) **Sociolinguística e ensino**: contribuições para a formação do professor de língua. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2006, p. 267- 276.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna**: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola, 2004.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quatro ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF,1998.
- CALDEIRA, Wilson José. **Uso pronominal de “a gente” na fala de personagens na obra de Monteiro Lobato**/ Contribuições para o ensino. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.
- CAMACHO, Roberto; SALOMÃO-CONCHALO, Mícia. A variação de plural no SN como um indexador de identidade. In: **Todas as letras**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 46-63, maio/ago. 2016.
- CASTILHO, A. T. de; ELIAS, V. M. **Pequena gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2011
- CEDRAZ, A. **1000 Tiras da Turma do Xaxado**. São Paulo: Martin Claret, 2012.
- COELHO, Izete L.; GÖRSKI, Edair M.; NUNES DE SOUZA, Christiane M.; MAY, Guilherme H. **Para conhecer Sociolinguística**. São Paulo:Contexto, 2015.

COSTA, C.; MARCHETTI, G.; SOARES, J. **Para viver juntos** – Manual do professor. 4. ed. São Paulo: SM, 2015.

CUNHA, C. ; CINTRA, L. **Nova gramática do português contemporâneo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 1985.

CUNHA, C.; CINTRA, L. **Nova gramática do português contemporâneo**. Rio de Janeiro: Kingston, 2013.

CYRANKA, L.F.M. **Atitudes linguísticas de alunos de escolas públicas de Juiz de Fora – MG. 2007**. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2007.

ECKERT, P. **Communities of Practice**. In: Brown, K., Ed., *Encyclopedia of Language and Linguistics*, 2nd Edition, Elsevier, Amsterdam, 683-685, 2006.

FARACO, C. A.; ZILLES, A. M. **Para conhecer norma linguística**. São Paulo: Contexto, 2017.

FARACO, C. A. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Político- Pedagógico da Escola Básica Municipal Donícia Maria da Costa**. 2015.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**. 2016.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1984.

GÖRSKI, E. M.; SIQUEIRA, M. A. Para além da questão: (não) ensinar gramática? **Working papers em Linguística** (Gramática & escola). v. 18, n. 2, p. 25-49, Florianópolis, ago./dez., 2017.

GUEDELHA, Carlos Antônio Magalhães. **Crenças e atitudes linguísticas - um estudo dialetológico**. Revista Gatilho (PPGL/ UFJF. Online), v. 13, 2011, p. 1-20

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

LOBATO, M. **Emília no País da Gramática**. Rio de Janeiro: ABC, 1934.

MATTOS E SILVA, R. V. **Tradição gramatical e gramática tradicional**. São Paulo: Contexto, 1989.

NEVES, Helena de Moura. **Gramática de usos do português**. São Paulo: UNESP, 2000.

RONCARATI, Cláudia. et alii. **Usos lingüísticos e usuários da língua: face e verso da educação lingüística**. Síntese de monografias do Curso de Especialização Lato Sensu, na disciplina Português do Brasil, UFF, 1993. Mimeografado.

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

SANTOS, Emmanoel. **Mobilidade social e atitudes lingüísticas.** Rio de Janeiro: UFRJ/ Museu Nacional, 1976.

SOARES, Magda. Linguagem e escola: uma perspectiva social. São Paulo: àtica, 1987.

SILVA, V. M. de A. **As humanidades, os estudos culturais, o ensino da literatura e a política da Língua Portuguesa.** Coimbra: Almedina, 2010.

SIQUEIRA, M. A. A. da R. **O ensino de gramática a partir da língua em uso:** por uma prática voltada ao desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

TRAESEL, R. **As formas variáveis de tratamento ao interlocutor na ilha de santa catarina:** estudo da fala de adolescentes dos Ingleses. Dissertação (Mestrado em Linguística), Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2016.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação:** uma proposta para o ensino de gramática. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

VANIN, Aline Aver. Considerações relevantes sobre definições de ‘comunidade de fala’. 2009.

Dsponívelem: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/view/6367>.

Acesso em: 04 de maio de 2019.

WEINREICH, Uriel; LABOV, William; HERZOG, Marvin. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança lingüística.** Trad.: Marcos Bagno; revisão técnica: Carlos Alberto Faraco; posfácio: Maria da Conceição A. de Paiva, Maria Eugênia Lamoglia Duarte. São Paulo: Parábola, 2006.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

Teste de crenças e atitudes aplicado a docentes

Dados de identificação:

Nível em que leciona: Ensino Fundamental/ anos iniciais () anos finais ()

Disciplina que leciona: _____

Anos em que atua atualmente: _____

Formação docente: _____

Instituição em que se formou: _____

Ano de formação: _____ Tempo em que atua como docente: _____

Naturalidade: _____ Sexo: _____

Leia as afirmações e marque um X para V de verdadeiro ou F de falso:

Afirmações	V	F
O português bem falado é aquele que se aproxima ao apresentado nas gramáticas normativas.		
A língua escrita é mais correta que a falada.		
Em qualquer situação da vida posso falar do mesmo jeito.		
Eu falo bem.		
Para saber escrever bem, é preciso dominar as regras de ortografia.		
Os adultos falam melhor que crianças e jovens.		
Para escrever bem, é preciso ler muito.		
Para escrever bem devo melhorar meu jeito de falar.		
O bom professor de Português fala sempre de acordo com as regras de gramática.		

A linguagem dos livros é sempre melhor e mais bonita do que meu modo de falar.		
Para aprender a escrever, o aluno deve aprender a falar como seu professor de Português.		
A escola deve corrigir a fala dos alunos.		
Para se escrever direito, é necessário aprender gramática normativa.		
Os professores de Português devem ensinar gramática normativa para que os alunos escrevam bem.		
O meu jeito de falar é igual ao das pessoas com quem convivo no lugar onde moro, por isso eu tenho orgulho do meu jeito de falar.		
Eu tenho orgulho do meu jeito de falar porque é igual ao das pessoas do lugar onde nasci.		
Só há um modo de falar corretamente: aprender o que a escola ensina.		
Só a escola ensina a falar e escrever bem.		
O jeito de falar em Florianópolis é bonito.		
Há outras falas mais bonitas que a de Florianópolis. Exemplo a de _____.		
Observações/comentários:		

Teste de crenças e atitudes aplicado a discentes

Dados de identificação:

Idade: ____ anos

Sexo: Feminino () Masculino ()

Lugar em que nasceu: _____

Tempo em que mora em Florianópolis: _____

Bairro onde mora: _____

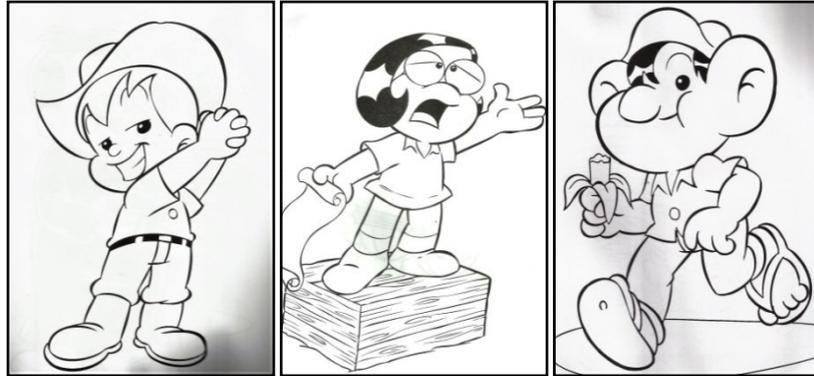
Leia as afirmações e marque um X para V de verdadeiro ou F de falso:

Afirmações	V	F
O português bem falado é aquele que se aproxima do apresentado nos livros da escola.		
A língua escrita é mais correta que a falada.		
Eu falo bem.		
Para saber escrever bem, é preciso dominar as regras de escrita.		
Os adultos falam melhor que crianças e jovens.		
Para escrever bem, é preciso ler muito.		
Para escrever bem, devo melhorar meu jeito de falar.		
O bom professor de Português fala sempre de acordo com as regras apresentadas nos livros da escola.		
A linguagem dos livros é sempre melhor e mais bonita do que meu modo de falar.		
Para aprender a escrever, o aluno deve aprender a falar como seu professor de Português.		

A escola deve corrigir a fala dos alunos.		
Para se escrever direito, é necessário aprender as regras que trazem os livros da escola.		
Os professores de Português devem ensinar as regras apresentadas nos livros para que os alunos escrevam bem.		
O meu jeito de falar é igual ao das pessoas com quem convivo no lugar onde moro, por isso eu tenho orgulho do meu jeito de falar.		
Eu tenho orgulho do meu jeito de falar porque é igual ao das pessoas do lugar onde nasci.		
Só há um modo de falar correto: aprender o que a escola ensina.		
Só a escola ensina a falar e escrever bem.		
O meu jeito de falar é muito diferente do jeito de falar dos professores da escola.		
O jeito de falar em Florianópolis é bonito.		
Há outras falas mais bonitas que a de Florianópolis. Exemplo a fala de_____.		

APÊNDICE 2

Observe a apresentação das personagens abaixo e, em seguida, leia as tiras em que eles interagem. Fique atento às suas ações e, também, à forma como falam, tentando perceber as diferenças no modo de falar de um e de outro.



As três personagens são nordestinas:

- 1) Artuzinho é filho de fazendeiros e também quer ser fazendeiro quando crescer.
- 2) Marieta é amante da língua portuguesa e dos livros, quando crescer quer ser professora.
- 3) Zé Pequeno é filho de agricultores e ajuda seus pais na roça, sonha em ter um trabalho quando crescer.

Tira 1



Tira 2



Tira 3



Tira 4



Tira 5



Fonte: CEDRAZ, Antonio. 1000 Tiras da Turma do Xaxado. São Paulo: Martin Claret, 2012.

<p>a) Com qual modo de falar (também chamado de variedade linguística) você mais se identificou, com o de Artuzinho, com o de Marieta ou com o de Zé Pequeno? Por quê?</p> <p>✓ _____ _____ _____ _____ _____</p>
<p>b) Qual das personagens tem o modo de falar mais próximo daquele com que falam os seus professores na escola? Por que você acha que isso acontece?</p> <p>✓ _____ _____ _____ _____ _____</p>
<p>c) Você fala parecido com a fala do Zé Pequeno ou conhece algum colega que fale assim?</p> <p>✓ _____ _____</p>
<p>d) Se conhece um colega que fale assim, você acha o modo como ele fala bonito? Por quê?</p> <p>✓ _____ _____ _____ _____</p>
<p>e) Você tem algum amigo ou colega que fale bem diferente de você? Se sim, você acha o modo como ele fala bonito? Por quê?</p> <p>✓ _____ _____ _____ _____</p>
<p>f) Você concorda com o que dizem as personagens na tira 5, que Marieta fala certo e Zé Pequeno, errado? Por quê?</p> <p>✓ _____ _____ _____ _____</p>
<p>g) Tem alguma palavra diferente ou que você não compreendeu na tira 4? Por que você acredita que isso ocorreu?</p> <p>✓ _____ _____</p>

h) Preencha o quadro abaixo marcando um **X** para a(s) qualidade(s) que você reconhecer em cada uma das personagens:

Qualidade	Boa pessoa	Competente	Poderoso(a)	Simpático(a)	Inteligente	Honesto (a)
Artuzinho						
Marieta						
Zé Pequeno						

ANEXOS

ANEXO 1: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado/a responsável,

Eu, **Michela Ribeiro Espindola**, CPF nº 994156150-87, pesquisadora do Mestrado Profissional em Letras da UFSC, solicito que autorize a participação do(a) _____ na pesquisa que resultará na minha dissertação de mestrado, na condição de informante voluntário. Declaro que esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSC e cumpre a resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, sendo que os itens obrigatórios à elaboração do TCLE estão indicados entre parênteses na resolução.

A pesquisa tem como principal objetivo investigar crenças e atitudes sobre a língua portuguesa no contexto escolar a fim de traçar estratégias de ensino para melhorar a leitura dos alunos em leitura e, também, as práticas de produção de textos, colaborando, assim, para um melhor desempenho em todas as disciplinas.

Os dados coletados a partir dos questionários preenchidos serão analisados juntamente aos dos demais informantes pelo projeto **“DIZE-ME COMO FALA QUE TE DIREI QUEM ÉS.” UM ESTUDO SOBRE AS CRENÇAS E ATITUDES LINGUÍSTICAS DE DOCENTES E DISCENTES NO ESPAÇO ESCOLAR**. Os resultados da pesquisa estarão disponíveis no formato de dissertação de mestrado profissional, podendo ser acessados no site da Biblioteca Universitária (BU) da UFSC.

A participação na pesquisa apresenta os riscos normais a que o aluno está exposto ao ir à escola, ou, talvez, um cansaço mental ao responder os questionários em sala, mas que não o causará danos por ser uma ação comum na escola, além do risco involuntário de quebra de sigilo, sobre o qual, no entanto, tomamos os devidos cuidados para evitar, caso, ainda, isso aconteça, as consequências serão tratadas nos termos da lei.

Tanto o nome do sujeito por você autorizado, quanto os seus serão mantidos em segredo, só os pesquisadores saberão e não irão contar para mais ninguém. Nem você, nem ele serão identificados em nenhuma publicação, pois os resultados deste trabalho poderão ser apresentados em encontros ou revistas científicas, os quais mostrarão apenas os resultados obtidos como um todo, sem revelar seu nome, instituição ou qualquer informação relacionada à sua privacidade.

Nem você, nem o aluno precisarão pagar nada para participar e também não receberão nada pela sua participação nesta pesquisa. Manteremos seus contatos, solicitados abaixo, para os devidos acompanhamentos e assistências a que você tem direito durante ou após a finalização da pesquisa para garantir seu bem-estar e do aluno participante.

Está garantida a indenização no caso de eventuais danos decorrentes da pesquisa.

Por fim, sinta-se absolutamente à vontade para cancelar a autorização na pesquisa a qualquer momento, sem ter que apresentar qualquer justificativa e sem ter qualquer prejuízo no restante das atividades.

Você também poderá contatar a mim, para solicitar assistência e/ou informações pertinentes à pesquisa, ou, se preferir, contatar diretamente o Comitê de Ética (CEPSH) da UFSC, órgão responsável por avaliar os projetos de pesquisa com seres humanos, através dos endereços abaixo:

Michela: Telefone (48) 996099517. E-mail:

Endereço: Rodovia Amaro" chela_espindola@hotmail.com

Endereço: Rodovia Amaro Antônio Vieira, 2463, Bloco A, apto 202, Itacorubi – Florianópolis – CEP: 88034102

CEPSH-UFSC: Prédio Reitoria II – Rua: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401, Trindade, Florianópolis-SC. Telefone: (48) 37216094. E-mail: cep.propesq@contato.ufsc.br.

Este termo foi elaborado em duas vias iguais que vão assinadas por mim (com cada página (3) numerada e rubricada), pesquisadora, e por você, informante. Ao assiná-lo, você declara que leu o conteúdo deste, que está de acordo com o seu conteúdo e que aceita o convite para participar do estudo de forma livre e voluntária.

Nome completo do/a responsável: _____.

CPF do/a responsável: _____.

Telefone: _____.

E por estarmos de acordo, assinamos o presente termo.

A pesquisadora: _____.

O/a informante: _____.

ANEXO 2: DECLARAÇÃO DE ASSENTIMENTO DO PARTICIPANTE DA PESQUISA

DECLARAÇÃO DE ASSENTIMENTO DO PARTICIPANTE DA PESQUISA

Eu li e discuti com o investigador responsável pelo presente estudo os detalhes descritos neste documento. Entendo que eu sou livre para aceitar ou recusar, e que posso interromper a minha participação a qualquer momento sem dar uma razão. Eu concordo que os dados coletados para o estudo sejam usados com o objetivo acima descrito. Eu entendi a informação apresentada neste TERMO DE ASSENTIMENTO. Eu tive a oportunidade para fazer perguntas e todas as minhas perguntas foram respondidas. Eu receberei uma via assinada e datada deste documento DE ASSENTIMENTO INFORMADO.

NOME DA CRIANÇA/ADOLESCENTE

ASSINATURA

DATA

NOME DO INVESTIGADOR

ASSINATURA

DATA

ANEXO 3: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Universidade Federal Santa de Catarina
 Centro de Comunicação e Expressão
 Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: “DIZE-ME COMO FALA QUE TE DIREI QUEM ÉS.” UM ESTUDO SOBRE AS CRENÇAS E ATITUDES LINGUÍSTICAS DE DOCENTES E DISCENTES NO ESPAÇO ESCOLAR

Nome do (a) Pesquisador (a): Michela Ribeiro Espindola

Nome do (a) Orientador (a): Edair Maria Görski

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar desta pesquisa, que tem como finalidade investigar crenças e atitudes sobre a língua portuguesa no contexto escolar.

Envolvimento pesquisa: ao participar desta pesquisa você terá a oportunidade de realizar atividades que visam a melhorar as práticas de produção de textos dos alunos na esfera escolar, colaborando assim para um melhor desempenho em todas as disciplinas.

Para participar deste estudo, você precisa autorizar, assinando um termo de autorização chamado *Termo de Consentimento*, depois disso, deverá responder a um questionário. Você não vai precisar pagar nada para participar e também não receberá nada pela sua participação nesta pesquisa. Você pode fazer qualquer pergunta e, se tiver alguma dúvida sobre sua participação, a qualquer hora esta será respondida. A sua participação é voluntária, ou seja, você participa se quiser, e o fato de você não querer participar não levará a qualquer consequência para o seu trabalho na escola. Seu nome será mantido em segredo, só os pesquisadores saberão e não irão contar para mais ninguém. Você não será identificado em nenhuma publicação, pois os resultados deste trabalho poderão ser apresentados em encontros ou revistas científicas, os quais mostrarão apenas os resultados obtidos como um todo, sem revelar seu nome, instituição ou qualquer informação relacionada à sua privacidade.

A participação na pesquisa apresenta os riscos normais a que você está exposto ao atuar na escola, ou, talvez, um cansaço mental ao responder o questionário, mas que não o causará danos por ser uma ação recorrente na esfera escolar, além do risco involuntário de que quebra de sigilo, sobre o qual, no entanto, tomamos os devidos cuidados para evitar, caso, ainda, isso aconteça, as consequências serão tratadas nos termos da lei.

Está garantida a indenização no caso de eventuais danos decorrentes da pesquisa.

Por fim, sinta-se absolutamente à vontade em deixar de participar da pesquisa a qualquer momento, sem ter que apresentar qualquer justificativa. Ao decidir deixar de participar da pesquisa, você não terá qualquer prejuízo no restante das atividades.

Tanto o/a professor/a pesquisador/a quanto o/a professor/a orientador/a, destacam e cumprem os termos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Você poderá saber os resultados da pesquisa, se quiser, quando ela acabar. Em caso de dúvidas, poderá se comunicar com a escola e com o/a professor/a pesquisador/a no telefone 48- 32382299 pelo e-mail ebm.doniciamariacosta@pmf.sc.gov.br e também com o Departamento de Língua e Literaturas Vernáculas, da Universidade Federal de Santa Catarina, pelo telefone (48) 3721-9293, ou ainda com o CEPESH- UFSC, através do telefone (48) 3721-6094. Você só participará com a sua autorização. Suas informações utilizadas na Pesquisa ficarão guardadas com a pessoa responsável pela pesquisa por cinco (5) anos, e depois serão destruídas. Este termo tem duas cópias, sendo que uma cópia será guardada pelos pesquisadores, e a outra ficará com você, todas rubricadas e numeradas (duas páginas).

ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, portador(a) do documento de Identidade _____, fui informado(a) dos objetivos desta pesquisa de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei fazer novas perguntas, e poderei mudar a decisão de eu participar se quiser. Sei também que a minha participação no estudo não acarretará custos para mim e não receberei nenhuma compensação financeira adicional. Declaro que concordo em participar dessa pesquisa. Recebi uma cópia deste termo e me foi dada a chance de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Assinatura do docente

Florianópolis, ____ de _____ 2019.

ANEXO 4 PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: "Dize-me como falas que te direi quem és": um estudo sobre crenças e atitudes linguísticas de docentes e discentes no espaço escolar

Pesquisador: EDAIR MARIA GORSKI

Área Temática:

Versão: 4

CAAE: 06773218.3.0000.0121

Instituição Proponente: Centro de comunicação e expressão

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.761.359

Apresentação do Projeto:

A pesquisa intitulada "Dize-me como falas que te direi quem és": um estudo sobre crenças e atitudes linguísticas de docentes e discentes no espaço escolar" trata-se de uma pesquisa de Mestrado Profissional em Letras de Michela Ribeiro Espíndola sob orientação de Edair Maria Górski do Centro de Comunicação e Expressão visa analisar de crenças e atitudes linguísticas de dois dos atores envolvidos no contexto escolar – docentes e discentes – por meio de pesquisa de campo, constituição de corpus e análise de resultados. Para realizar a pesquisa, optamos pela elaboração de dois testes, um de crenças, adaptado de Cyranka (2007), e outro de atitudes, embasado nos conceitos sobre atitudes expostos neste trabalho. O primeiro teste consiste em 20 afirmações a serem avaliadas por docentes e discentes, as quais sofreram adequações de linguagem na versão que será disponibilizada para os alunos com o propósito de facilitar a sua compreensão. As proposições deverão ser respondidas apenas com verdadeiro ou falso e, para analisar os resultados, pretendemos utilizar o método quantitativo/qualitativo, pois, após a sua explicação, as respostas de todas as afirmativas serão compiladas em gráficos, seguidos da descrição da análise sobre os resultados. No segundo teste, o de atitudes, optamos por utilizar a literatura e a história em quadrinhos como estratégia de compreensão de texto em torno do tema deste projeto.

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



Continuação do Parecer: 3.761.359

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar as crenças e atitudes linguísticas de docentes e discentes sobre as variedades linguísticas coexistentes em um contexto escolar de afluxo sazonal, composto por professores e alunos oriundos de diversas regiões do país.

Objetivo Secundário:

Identificar crenças linguísticas em torno dos diferentes modos de falar coexistentes no contexto escolar;

Reconhecer a avaliação que os falantes da língua fazem sobre as variedades linguísticas circulantes na escola;

Perceber as atitudes que os docentes têm em torno do domínio ou não da variedade culta por parte de docentes e discentes;

Propiciar um olhar menos leigo, e atento, sobre a variação linguística e sua fundamental importância no contexto socioeducacional.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Há riscos normais a que o aluno/professores já estão expostos ao ir/ atuar à/ na escola, ou, talvez, um cansaço mental ao responder os questionários em sala, mas que não lhe causará danos por ser uma ação recorrente na esfera escolar, além do risco involuntário de que quebra de sigilo, sobre o qual, no entanto, tomamos os devidos cuidados para evitar.

Benefícios:

Espera-se com a pesquisa poder auxiliar, principalmente os professores, a obter um maior esclarecimento sobre a questão da variação linguística e do preconceito linguístico em torno dela, na expectativa de que o resultado possibilite desmistificar crenças equivocadas e tomar atitudes pontuais para um ensino – e aprendizado – da língua portuguesa de forma eficiente e em nada excludente.

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401

Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400

UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS

Telefone: (48)3721-6094

E-mail: cep.propesq@contato.ufsc.br

Continuação do Parecer: 3.761.359

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa apresenta clareza na definição de sua problemática e delineamento metodológico pertinente ao problema definido com elaboração de dois testes a serem utilizados entre professores e crianças/adolescentes de 6º e 7º ano do EF.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Ver item "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

Recomendações:

Não se aplica.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

- Foram constatadas alterações no TCLE dos docentes, bem como no TCLE dirigido aos "pais ou responsáveis" e TALE junto ao referido documento.
- Solicitamos adequação do cronograma de pesquisa na Folha da Plataforma Brasil, incluindo o item "Previsão de coleta de dados".
- Há uma Carta de Esclarecimento e TCLE dirigido ao Sr Marcos C Bueno assinado previamente. Como não houve uma explicação por parte dos pesquisadores, (solicitação feita no parecer anterior), estamos considerando como TCLE, sendo assim, solicitamos a "exclusão" do documento pois o TCLE só pode ser assinado após a aprovação do projeto pelo CEPESH- UFSC e falta inúmeros elementos obrigatórios que compõe o documento.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1131749.pdf	20/11/2019 04:53:30		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	consentimentodocente.docx	20/11/2019 04:51:44	MICHELA RIBEIRO ESPINDOLA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEfinalresponsaveis.docx	20/11/2019 04:50:38	MICHELA RIBEIRO ESPINDOLA	Aceito
Outros	cartasolucaopendencias.docx	30/10/2019 16:57:00	MICHELA RIBEIRO ESPINDOLA	Aceito

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



Continuação do Parecer: 3.761.359

Folha de Rosto	folharosto.pdf	30/10/2019 16:54:47	MICHELA RIBEIRO ESPINDOLA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	declaracaoescola.pdf	01/02/2019 11:02:26	MICHELA RIBEIRO ESPINDOLA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	tale.pdf	01/02/2019 10:58:55	MICHELA RIBEIRO ESPINDOLA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	DeclaracaoCEP.pdf	14/01/2019 12:29:12	MICHELA RIBEIRO ESPINDOLA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoMichelaEspindola.pdf	13/07/2018 09:08:53	MICHELA RIBEIRO ESPINDOLA	Aceito
Outros	testes.doc	13/07/2018 09:05:27	MICHELA RIBEIRO ESPINDOLA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FLORIANOPOLIS, 11 de Dezembro de 2019

Assinado por:
Maria Luiza Bazzo
(Coordenador(a))

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br