



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LETRAS
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM LETRAS – LÍNGUA PORTUGUESA**

ANDREZA DA SILVA TAVARES

**ATITUDES LINGUÍSTICAS DE PROFESSORAS DO QUINTO ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE SAPÉ-PB**

**GUARABIRA
2021**

ANDREZA DA SILVA TAVARES

**ATITUDES LINGUÍSTICAS DE PROFESSORAS DO QUINTO ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE SAPÉ-PB**

Pesquisa apresentada como trabalho de conclusão de curso ao Departamento de Letras, da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito à obtenção do título de graduada em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa.

Área de concentração: Sociolinguística

Orientador: Prof. Esp. André Luiz Souza-Silva

**GUARABIRA
2021**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

T231a Tavares, Andreza da Silva.
Atitudes linguística de professoras do quinto ano do ensino fundamental de uma escola pública de Sapé-PB [manuscrito] / Andreza da Silva Tavares. - 2021.
60 p. : il. colorido.

Digitado.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Português) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Humanidades, 2021.
"Orientação : Prof. Esp. André Luiz Souza da Silva, Departamento de Letras e Artes - CEDUC."
1. Variação linguística. 2. Atitudes linguísticas. 3. Ensino de língua. I. Título

21. ed. CDD 306.44

ANDREZA DA SILVA TAVARES

**ATTITUDES LINGUÍSTICAS DE PROFESSORAS DO QUINTO ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE SAPÉ-PB**

Pesquisa apresentada como trabalho de conclusão de curso ao Departamento de Letras, da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito à obtenção do título de graduada em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa.

Área de concentração: Sociolinguística.

Data de aprovação: 28 de setembro de 2021

BANCA EXAMINADORA



Prof. Esp. André Luiz Souza-Silva
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)
Universidade Federal da Paraíba (PROLING/UFPB)
Orientador



Prof. Dra. Iara Ferreira de Melo Martins
Universidade Estadual da Paraíba (PROFLETRAS/UEPB)
Membro interno



Prof. Me. Mikaylson Rocha da Silva
Universidade Federal da Paraíba (PROLING/UFPB)
Membro externo

Dedico este trabalho àqueles que percorreram este caminho tão árduo comigo, em especial, à Cleidiane, minha maior incentivadora. Mainha, amo-te!

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus por todas as bênçãos a mim concedidas, por sua presença em minha vida e por permitir que eu seja tudo o que sou, pois devo inteiramente a Ele. Sem o seu amor, cuidado e proteção, eu nada seria.

Agradeço aos meus pais por todas as lutas enfrentadas por mim e meu irmão, por todos os ensinamentos para me transformar no que sou hoje. Gostaria muito que o senhor estivesse, ainda, aqui comigo, meu pai - José Tavares - (*in memoriam*). Minha mãe, Cleidiane, a senhora foi e é de suma importância na minha vida, sem seus incentivos, amor, companheirismo e carinho eu não seria um terço do que sou, dedico tudo o que sou a ti. Estendo o meu agradecimento ao meu irmão Wandson e a minha prima-irmã Dayane. Amo muito vocês!

Um agradecimento especial a minha bebê linda, Melina, que foi e é a minha fonte de inspiração e motivação para nunca desistir e lutar pelo o que almejo, seu amor e carinho diário são combustíveis para me fazer perseverar sempre, amo-te mais que tudo! Ao meu companheiro de vida, de partilhas e de conquistas, Júnior, por toda a paciência, força e compreensão para comigo, és um ser humano incrível. Obrigada por tudo, meu amor!

Sou grata aos amigos que a vida acadêmica me presenteou, em especial ao meu melhor amigo, Àlex Mateus, que sempre segurou a minha mão e abrilhantou os meus dias com as mais puras poesias. Também, sou grata a dupla inseparável e mais amiga que poderia existir na UEPB: Joyce e Gabriel; não poderia esquecer da minha amiguinha Mayrla, que foi a minha companhia no busão, e, também, a todos que fazem parte da turma 2016.1.

Enfatizo a minha eterna gratidão ao meu orientador, André Luiz, que sempre acreditou em mim e fez com que todo o processo desta pesquisa parecesse leve, mesmo nos meus momentos de desânimo. Agradeço demais por toda paciência, compreensão, ensinamentos e acessibilidade. És um ser humano iluminado e que contribuiu significativamente para a minha formação. Obrigada pela dedicação e parceria, professor.

No mais, agradeço a UEPB pela formação enriquecedora e ímpar e a todos os professores que contribuíram para a minha formação profissional, em especial as professoras Rosangela, Iara e Daniele. À banca examinadora – Mikaylson e Iara – por ter aceitado o nosso convite, bem como às professoras informantes, pois sem elas não teríamos êxito. Ademais, agradeço a todos que direta e indiretamente contribuíram para a construção deste trabalho. OBRIGADA A TODOS, POR TUDO E POR TANTO!

*“O mundo está numa situação ruim. Porém tudo vai
piorar ainda mais se cada um de nós não fizer o melhor
que pode.”*

— Viktor E. Frankl

RESUMO

O presente trabalho tematiza as atitudes linguísticas de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola pública de Sapé-PB. E, nesse sentido, tem como objetivo geral analisar as atitudes de duas docentes do quinto ano do ensino fundamental. Escolhemos essa abordagem sobre os estudos sociolinguísticos porque é um assunto relevante para o campo pedagógico, contudo, há uma escassez em estudos nacionais que trabalhem com direções às atitudes linguísticas, especialmente, no estado da Paraíba. Assim, discutimos como as crenças e atitudes linguísticas de professoras podem influenciar na forma como elas agem em situações de sala de aula, tendo em vista que as suas influências são muito significativas para/na formação dos discentes. Para tanto, a pesquisa parte de uma metodologia de cunho qualitativo a partir de uma entrevista semiestruturada. Este estudo fundamenta-se nos postulados da Sociolinguística Educacional – em especial, dialogando com questões de Crenças e Atitudes Linguísticas, bem como em questões voltadas ao ensino, concebendo os aportes de Labov (2008), Bagno (2014, 2012, 2007a [1999], 2007b), Bortoni-Ricardo (2017, 2008, 2005, 2004), Costa (2019), entre outros. Por fim, percebemos como as professoras têm posturas diferentes: uma é mais atenta às questões que envolvem a variabilidade linguística, haja vista sua formação no curso de Letras; e a outra tem posições mais conservadoras, e sua formação em outra área favorece isso, ficando evidente o quão necessária é a persistência na pesquisa, em buscar estudos e orientações que contribuam para que docentes estejam sempre atualizados para uma melhora significativa na prática educacional.

Palavras-chave: Variação Linguística. Atitudes Linguísticas. Ensino de Língua.

ABSTRACT

The present study thematizes the linguistic attitudes of teachers in the early years of elementary school of a public school in Sapé, PB. In this sense, its general objective is to analyze the attitudes of two 5th grade teachers from elementary schools. We chose this approach on sociolinguistic studies because it is a relevant subject for the pedagogical, however, there is a shortage in national studies that work with directions to linguistic attitudes, especially in the state of Paraíba. Thus, we discuss how teachers' linguistic beliefs and attitudes can influence how they act in classroom situations, given that their influences are very significant for students' training. For this, the research starts from a methodology of qualitative nature from a semi-structured interview. This study is based on the postulates of Educational Sociolinguistics - in particular, dialogizing with issues of Linguistic Beliefs and Attitudes, as well as on issues related to teaching, conceiving the contributions of Labov (2008), Bagno (2014, 2012, 2007a [1999], 2007b), Bortoni-Ricardo (2017, 2008, 2005, 2004), Costa (2019), among others. Finally, we realized how the teachers have different postures: one is more attentive to the questions that involve the linguistic variability, considering their academic qualifications in Language Graduation course; and the other has more conservative positions, and their training in another area favors it. It becomes evident how necessary the persistence in the research is, in seeking studies and orientations that contribute so that teachers are always updated for a significant improvement in the educational practice.

Keywords: Linguistic Variation. Linguistic Attitudes. Language Teaching.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Perfil das professoras	33
Quadro 2 –	Informações acadêmicas das professoras.	36
Quadro 3 –	Concepções sobre o ensino de Língua Portuguesa	36
Quadro 4 –	Variação Linguística	36
Quadro 5 –	“Erros” de Português	37

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 SOCIOLINGUÍSTICA E SEUS DOMÍNIOS.....	12
1.1 Sociolinguística Educacional e Ensino: breves reflexões.....	18
2 REFLEXÕES SOBRE ATITUDES E CRENÇAS LINGUÍSTICAS.....	22
2.1 Contribuição das atitudes linguísticas para o ensino de Língua Portuguesa	28
3 METODOLOGIA DA PESQUISA	30
3.1 Informantes da pesquisa	32
3.2 Instrumentos da pesquisa	34
4 ANÁLISES E DISCUSSÃO DOS DADOS	37
4.1 Bloco 1: Formação Acadêmica.....	37
4.2 Bloco 2: O ensino de Língua Portuguesa	38
4.3 Bloco 3: Variação Linguística	42
4.4 Bloco 4: “Erros” de Português.....	47
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	53
REFERÊNCIAS	55
APÊNDICES	59

INTRODUÇÃO

É de suma importância o estudo da Sociolinguística Educacional, principalmente, voltado para o âmbito educacional e tendo em vista que a Sociolinguística é o campo de estudo da Linguística que tem como objetivo estudar e analisar as relações entre língua e sociedade. Sabemos que a variação linguística se dá devido a diversos fatores, como os sócio-históricos, por exemplo. Assim, há diferentes aspectos linguísticos e extralinguísticos que podem contribuir para que a língua varie, por isso o papel do professor é muito significativo no processo de formação do sujeito, pois o docente pode influenciar, de forma direta e indireta, o aluno para possíveis práticas sociais, sejam elas positivas ou negativas, sendo assim, um bom formador forma um bom cidadão.

Desde que iniciei a graduação em Letras-Português pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), venho me atentando e observando as práticas de ensino e as atitudes de alguns professores na sala de aula. Nessa perspectiva, para o presente trabalho, o professor será a “peça-chave” para a análise da pesquisa, em que serão analisadas atitudes linguísticas. Dito isso, propomos uma análise das atitudes linguísticas do professor com o intuito de que outros docentes possam refletir e abordar de forma mais adequada sobre as múltiplas maneiras de lidar e trabalhar com a variação linguística, não focando unicamente no ensino da gramática normativa, sendo assim, que eles compreendam as diferentes culturas em que cada aluno se insere, respeitando a identidade de cada um e, também, para que esta pesquisa possa contribuir positivamente com estudos em outras localidades e instituições.

O objetivo geral consiste em analisar as atitudes linguísticas de duas professoras da educação básica dos anos iniciais do fundamental - em específico, 5º ano - no que concerne às questões como o ensino de língua portuguesa, preconceito linguístico e variação linguística na sala de aula. De modo mais específico, os nossos objetivos são os seguintes: a) examinar as impressões que duas professoras de quinto ano têm sobre a presença da variação linguística na sala de aula; b) compreender como as professoras concebem a noção de “certo” e “errado” no contexto do ensino da Língua Portuguesa e c) refletir sobre as contribuições da Sociolinguística para o ensino da Língua Portuguesa.

Nesse sentido, a metodologia aplicada é de cunho qualitativo, para a qual foi elaborada uma entrevista semiestruturada composta por duas etapas: 1) perguntas referentes ao perfil pessoal e profissional e 2) as perguntas destinadas à análise da pesquisa, sendo de ordem subjetiva e discursiva. A entrevista foi realizada com duas pedagogas de uma escola pública de

Sapé-PB, que aconteceu de forma remota via *Google Meet*, devido a pandemia da Covid-19¹. Dito isso, diferentes autores contribuem para a presente pesquisa: Labov (2008) Bagno (2014, 2012, 2007a [1999], 2007b), Bortoni-Ricardo (2017, 2008, 2005, 2004), Leite (2011), Kaufmann (2011), Costa (2019), entre outros.

Dito isso, escolhemos essa abordagem sobre os estudos sociolinguísticos porque é um assunto relevante para o campo pedagógico (tanto para o professor como para o aluno), contudo, há uma escassez em estudos nacionais que trabalhem com direções às atitudes linguísticas, em relação à concepção de língua(gem) quanto ao ensino de língua portuguesa no âmbito da educação básica, especialmente, no estado da Paraíba. Assim, discutimos como as crenças e atitudes linguísticas de professoras podem influenciar na forma como elas agem em situações de sala de aula que requerem o trato da linguagem verbal. Por meio das análises feitas, indicamos o cuidado com a forma de agir e, também, sobre a importância da valorização linguística do aluno, ressaltando que há múltiplas manifestações linguísticas que emergem em contextos linguísticos e sociocomunicativos; comunidades e grupos sociais, a partir de monitoramento linguístico de diferentes níveis.

Este trabalho organiza-se em seções, após esta introdução, temos a seção 1, onde abordamos fundamentos da Sociolinguística e quais os seus domínios, apontando como se pode trabalhar com a variação em sala de aula; na seção 2, apresentamos o conceito de crenças e atitudes linguísticas, bem como as contribuições de estudos atitudinais para o ensino de língua; seguindo para a seção 3, apresentamos o recorte metodológico e instrumentos de pesquisa que aplicamos e utilizamos para o presente estudo e geração de dados; na seção 4, desenvolvemos a análise e resultados obtidos ao longo da pesquisa. Por fim, as considerações finais, e referências que ancoram nossas discussões.

1 SOCIOLINGUÍSTICA E SEUS DOMÍNIOS

A Sociolinguística é o campo de estudo da Linguística que tem como objetivo estudar e analisar as relações entre língua e sociedade, concebendo a língua como um fenômeno social e mutável. Ou seja, assim como a humanidade está em constante mudança, com a língua não é diferente, ela é variável, heterogênea e diversificada. Desse modo, fica evidente e comprovado que há diferentes formas de se utilizar uma mesma língua, o que diferencia são os seus enunciadores com características ímpares, ou pela comunidade em que determinado grupo

¹ Segundo o Boletim Epidemiológico disponibilizado pela Secretaria de Saúde da cidade de Sapé-PB, em 19 de agosto de 2021, o município encontrava-se na bandeira amarela, tendo 20 casos ativos de pessoas com Covid-19 e 114 óbitos até o presente momento.

social está inserido, devido a fatores sociohistóricos, por exemplo. Logo, há diferentes aspectos que podem contribuir para que a língua varie, como, por exemplo, a origem geográfica, o sexo/gênero, a idade, a classe social, entre outros fatores, bem como os contextos em que os falantes estão inseridos. Nesse sentido, Bagno (2007a [1999]) aponta o seguinte:

O fato de no Brasil o português ser a língua da imensa maioria da população não implica, automaticamente, que esse português seja um bloco compacto, coeso e homogêneo. Na verdade, como costume dizer, o que habitualmente chamamos de português é um grande ‘balaio de gatos’, onde há gatos dos mais diversos tipos: machos, fêmeas, brancos, pretos, malhados, grandes, pequenos, adultos, idosos, recém-nascidos, gordos, magros, bem-nutridos, famintos etc. Cada um desses ‘gatos’ é uma variedade do português brasileiro, com sua gramática específica, coerente, lógica e funcional (BAGNO, 2007a, p. 18).

Sabemos que o idioma oficial do Brasil é a Língua Portuguesa, sendo algo característico de identificação de países, seu povo e cultura. Nesse sentido, a Sociolinguística estuda e analisa de forma meticulosa as infindáveis variações da fala em diferentes regiões e entre cidades de um mesmo estado. Vale ressaltar que a língua é a mesma e que a variação é fruto de forças internas do próprio sistema linguístico que se revelam por “impulsos” de fatores fora da língua, o que a distingue são os fatores socioculturais, as influências de determinado povo/comunidade ou conflitos marcados por situações políticas na sociedade. Nesse sentido, o estudo sociolinguístico é um instrumento valioso na compreensão dos aspectos linguísticos que demarcam os conflitos sociais que resultam de diferentes dinâmicas da vida humana.

Contudo, só em meados de 1960, que o principal representante desse novo caminho dos estudos das línguas, o estadunidense William Labov, deu início às suas pesquisas e defendia em seu trabalho, no ano de 1966, intitulado *The Social Stratification of English in New York City*, uma nova visão a respeito do estudo linguístico, entre elas, “a ideia de que a variação se situa também na língua, não apenas na fala” (HORA, 2021, p. 19).

Para tanto, Labov (2008, p. 13) destaca que resistiu por vários anos ao termo *sociolinguística*, já que, segundo ele, o termo “implica que pode haver uma teoria ou prática linguística bem-sucedida que não é social.” Conseqüentemente, por várias vezes, ele acreditava que, nos anos de 1960, havia uma perspectiva remota relacionada a uma linguística socialmente realista, pois:

A grande maioria dos linguistas tinha se voltado resolutamente para a contemplação de seus próprios idioletos. Ainda não emergimos da sombra de nossas intuições, mas não parece mais ser necessário brigar sobre o que é ou não é linguística. Existe uma crescente percepção de que a base do conhecimento intersubjetivo na linguística tem de ser encontrada na fala - a língua tal usada na vida diária por membros da ordem social, este veículo de comunicação com que as pessoas discutem com seus cônjuges, brincam com seus amigos e ludibriam seus inimigos (LABOV, 2008, p. 13).

Exposto isso, destacamos as quatro principais correntes de estudos do campo da Sociolinguística que são elas: a Dialetoлогия, a Sociolinguística Variacionista, Sociolinguística Interacional e a Sociolinguística Educacional. Abordamos, de maneira sucinta, cada uma delas, respectivamente.

A Dialetoлогия ou Geolinguística (geografia da língua), como alguns autores se referem, é uma subárea dos estudos sociolinguísticos que:

Surgiu no século XIX com a preocupação inicial de registrar e descrever as variedades linguísticas regionais, tendo início, no Brasil, com a publicação de “O Dialeto Caipira” de Amadeu Amaral, “O linguajar carioca” de Antenor Nascentes e “A língua do Nordeste” de Mario Marroquim. Tem como foco de estudo a variação linguística em regiões geográficas diferentes sincronicamente (em um determinado ponto do tempo/recorte sincrônico) e diacronicamente (através dos tempos e, conseqüentemente, as transformações que sofre em sua evolução). Além disso, essas variações podem ser descritas diatopicamente (de acordo com a variação regional) e diastraticamente (variação social) (WITKOWSKI, 2013, p. 88).

Então, como exposto acima, a Dialetoлогия está relacionada ao espaço geográfico que o indivíduo está inserido. Dessa forma, podemos exemplificar falando sobre uma determinada comunidade linguística, que consiste e pode ser interpretada como um grupo que se comunica por uma determinada língua, como por exemplo, uma comunidade indígena, que tem seus costumes e peculiaridades em sua linguagem. E, como define Alkmim (2005, p. 31), “a comunidade linguística é compreendida como um conjunto de pessoas que interagem verbalmente e que compartilham um conjunto de normas com respeito aos outros usos linguísticos”.

É nos estudos da Geolinguística que compreendem a língua na sua condição geográfica, ou seja, situacional, pois neles é permitido debater o fato de que existe a “fala ideal” - geograficamente situada. Já a fala padronizada (defendida pela Gramática Normativa), que por sua vez, traz noções marcadas por teor elitista e de prestígio na sociedade, uma vez que isso só é permitido por causa de imposições da norma-culta. Além disso, entretanto, linguisticamente, não existe isso, o que existe é a fala apropriada para determinada situação, como sugerem os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN):

A questão não é falar certo ou errado, mas saber qual forma de fala utilizar, considerando as características do contexto de comunicação, ou seja, saber adequar o registro às diferentes situações comunicativas. É saber coordenar satisfatoriamente o que falar e como fazê-lo, considerando a quem e por que se diz determinada coisa. É saber, portanto, quais variedades e registros da língua oral são pertinentes em função da intenção comunicativa, do contexto e dos interlocutores a quem o texto se dirige. A questão não é de correção da forma, mas de sua adequação às circunstâncias de uso, ou seja, de utilização eficaz da linguagem: falar bem é falar adequadamente, é produzir o efeito pretendido. (BRASIL, 1997, p. 31-32)

Portanto, indo por esse viés, não entendam que estamos defendendo o “não ensino” da Gramática Normativa na sala de aula, mas sim que as mesmas análises que aplicam-se na língua escrita não devem ser as mesmas que na língua falada. Nessa direção, Bagno (2007a) aponta que: “infelizmente, existe uma tendência (mais um preconceito!) muito forte no ensino da língua de querer obrigar o aluno a pronunciar “do jeito que se escreve”, como se essa fosse a única maneira “certa” de falar português”. Neste sentido, o autor afirma o seguinte:

É claro que é preciso ensinar a escrever de acordo com a ortografia oficial, mas não se pode fazer isso tentando criar uma língua falada “artificial” e reprovando como “erradas” as pronúncias que são resultado natural das forças internas que governam o idioma. Seria mais justo e democrático dizer ao aluno que ele pode dizer bonito ou bonito, mas que só pode escrever bonito, porque é necessária uma ortografia única para toda a língua, para que todos possam ler e compreender o que está escrito, mas é preciso lembrar que ela funciona como a partitura de uma música: cada instrumentista vai interpretá-la de um modo todo seu, particular! (BAGNO, 2007a, pp. 52-53).

O autor destaca e aponta como os principais fatores, ou formas de preconceito linguístico, o socioeconômico (relacionado à classe social e econômica da população menos favorecida) e o regional (em destaque, a xenofobia) estão constantemente mais presentes no cotidiano dos brasileiros e, ainda mais, dos nordestinos.

Já a Sociolinguística dita variacionista segue um modelo teórico-metodológico que surgiu através dos estudos de Labov e se destaca como a Teoria da Variação. Para os estudos variacionistas, há distintos tipos de variação linguística, por exemplo: variações históricas - diacrônicas; variações geográficas - diatópicas; variações sociais - diastráticas e as variações estilísticas - diafásicas. Dessa forma, Witkowski (2013) define a sociolinguística variacionista da seguinte maneira:

O objetivo principal é compreender como as mudanças se dão nos sistemas linguísticos e encontrar as explicações para as variedades inerentes aos sistemas, a partir da análise da linguagem em seu contexto social. Atua sobre dois conceitos principais: a variação e a mudança. A variação pode ser definida como as transformações coexistentes para um mesmo significado nas comunidades de fala, sejam em níveis morfológicos, fonológicos, sintáticos, regionais e/ou sociais (WITKOWSKI, 2013, p. 89).

Em conformidade com isso e partindo, então, para as postulações de Bagno (2007b), podemos observar as classificações das variações sociolinguísticas da seguinte maneira: as variações históricas são as mudanças que ocorrem na língua com o passar do tempo e como sabemos, a língua é viva e está em constante mudança e, com isso, algumas palavras/expressões deixaram de fazer parte do cotidiano dos falantes, outras surgiram e outras sofreram mudanças/transformações e se adaptaram. E isso não aconteceu, apenas, por causa das mudanças no novo acordo ortográfico, mas também pelo avanço tecnológico, por exemplo.

Como exemplo de palavras que caíram em desuso, destacamos “botica”, que antigamente era como se referia ao que hoje chamamos de “farmácia”. Geralmente, as gírias também são bastantes substituídas por outras novas, como: “supimpa” que atualmente tem o “é mó da hora”, entre outras. Ocorrem mudanças também na grafia, que são mais comuns quando acontecem reformas ortográficas, pois são aceitas e convencionadas por causa de acordos, com essas reformas, dentre tantas mudanças, destacamos como exemplo o “*ph*” que passou a ser o “*f*” e o trema das palavras que deixou de existir. A palavra “pharmacia” passou a ser “farmácia” e a palavra “lingüiça” que teve queda do trema e passou a ser escrita “linguiça”.

Além disso, podemos mencionar o exemplo clássico da língua portuguesa, a respeito da transformação e adaptação de algumas palavras, no qual destacamos o pronome de tratamento **voçê**, que nos séculos passados a forma mais usada era *Vossa Mercê*, e com o passar do tempo passou a ser *Vosmecê*, a expressão foi sendo reduzida conforme a adaptação de uso dos falantes e, atualmente, está *voçê* - de acordo com a norma padrão. Entretanto, na oralidade e em situações informais, a grande parcela da população faz uso das formas *ocê*, em zonas rurais e *cê* na zona urbana e na escrita em redes sociais. Para saber mais, sugerimos a pesquisa feita por Faraco (2017) intitulada: *O tratamento voçê em português: uma abordagem histórica*, que tem como objetivo “tentar reconstruir aspectos do ambiente sociocultural” e “observar linhas do desenvolvimento diacrônico dessas formas” contribuindo significativamente para o “desenho do português moderno” (FARACO, 2017, p. 115).

As variações geográficas são as mudanças que a mesma língua sofre em diferentes regiões ou países. Então, como estamos discutindo a respeito da Língua Portuguesa, é válido ressaltar que ela não é falada apenas no Brasil e em Portugal, mas também em alguns países da África e, é nítida a diferença. Não precisamos observar a variação linguística entre países que falam a mesma língua, no Brasil há diferenças linguísticas entre regiões e, até mesmo entre cidades de um mesmo estado, entre a capital e o interior, por exemplo, a diferença é perceptível, seja no léxico ou no sotaque. Desse modo, apresentamos como exemplos as palavras: **jerimum** ou **abóbora**; **dindin**, **geladinho** ou **sacolé**; **pipa** ou **papagaio**; **mandioca**, **aipim** ou **macaxeira**, todas as expressões são para um mesmo substantivo e todas estão corretas, o que vai diferenciar é sua frequência no dialeto de cada região.

As variações sociais são encontradas nas mais variadas camadas da sociedade e relacionam-se a vários fatores e em determinados grupos sociais, a exemplo da faixa etária (a gíria que um jovem fala e que uma pessoa mais idosa não consegue entender), do sexo/gênero (sujeitos LGBTQIA+, por exemplo, usam termos e expressões que muitos cis/héteros não compreendem), da classe social (a linguagem padrão que um graduado usa e que uma pessoa

analfabeta pode não compreender), termos técnicos de determinadas profissões (jargões que médicos usam e que alguns pacientes não entendem), entre outros exemplos.

As variações estilísticas têm como principal objetivo analisar a diferença entre a língua falada e a escrita, a linguagem formal e informal; observar em que contexto o locutor se insere, a adequação da linguagem culta (em ambientes profissionais) e coloquial (em ambientes familiares). Sendo assim, uma pessoa não escreve em um artigo acadêmico da mesma forma que escreve em uma mensagem no *WhatsApp*, ou até mesmo não apresenta um seminário da mesma forma que conversa com os amigos, sendo variações contextuais.

Depois temos a Sociolinguística interacional, como o próprio nome destaca, trata das interações linguístico-sociais. O conceito foi apresentado pelo linguista norte-americano John Joseph Gumperz em meados de 1970. A autora Bortoni-Ricardo (2017), em seus estudos, aborda o assunto da seguinte maneira:

[...] a Sociolinguística Interacional rejeita a separação entre língua e contexto social e focaliza diretamente as estratégias que governam o uso lexical, gramatical, sociolinguístico e aquele decorrente de outros conhecimentos, na produção e contextualização das mensagens (BORTONI-RICARDO, 2017, p. 147).

Em conformidade com a autora, tais estratégias dão-se de acordo com a contextualização de um ato comunicativo, ou seja, entre o locutor e o interlocutor tem que haver interação, pois se a comunicação estiver decorrendo tranquilamente e se a “intencionalidade está sendo bem transmitida e devidamente interpretada” está no caminho certo (BORTONI-RICARDO, 2017, p. 147).

A interação entre pessoas não se constrói por frases desconexas e sem coerências, mas sim por obediência a uma coerência interna, ao qual foi influenciada pela teoria do Princípio de Cooperação, proposto pelo filósofo Paul Grice [1913-1988] e organizada na perspectiva de Immanuel Kant [1724-1804], em quatro máximas, são princípios que descrevem o comportamento linguístico, que são elas: máxima de quantidade, máxima de qualidade, máxima de relação e a máxima de clareza (BORTONI-RICARDO, 2017).

De modo geral, as máximas, em conformidade com a autora: a de quantidade prevê que a informação a qual o falante tenta passar seja tão informativa quanto necessária, “nem mais nem menos” importante para que tenha-se êxito no objetivo; a de qualidade consiste na veracidade dos fatos que serão informados; a de relação recomenda que o falante seja relevante ao que será falado; a última, de clareza, prevê que seja objetivo e claro no que quer informar, evitando ambiguidade, por exemplo.

Visto isso, além de todas as máximas que é preciso para que haja uma interação comunicativa, os conhecimentos prévios também são necessários para que possam compreender além do que foi dito, pois tais conhecimentos são primordiais para que tenha-se êxito nas situações interativas. Sendo assim, haverá comunicação e diálogo cooperativos e interativos, onde um fala e o outro responde, e vice-versa, dentro de uma dinâmica sociodiscursiva. Nessa direção, Antunes (2009) aponta isto:

[...] todas as questões que envolvem o uso da língua não são apenas *questões linguísticas*; são também *questões políticas, históricas, sociais e culturais*. Não podem, portanto, ser resolvidas somente com o livro de gramática ou à luz do que prescrevem os comandos de alguns manuais de redação (ANTUNES, 2009, p. 21, grifos da autora).

Portanto, com os estudos sociolinguísticos, de modo panorâmico, percebemos que as abordagens supracitadas defendem que o que existe são línguas diferentes e uma fala mais ou menos monitorada para cada situação de interatividade. Com isso, é necessário e importante o papel do professor na sala de aula para que ensine de forma ética e respeitando sempre a individualidade sociolinguística de cada aluno.

1.1 Sociolinguística Educacional e Ensino: breves reflexões

Há uma influência muito significativa e contributiva na abordagem da variação linguística para o ensino da língua materna, dentre elas, destacamos duas indicadas por Oliveira & Wilson (2011, p. 238): a primeira é “a possibilidade efetiva de se superar o tratamento estigmatizado dos usos linguísticos por intermédio da consideração de que todas as expressões têm sua legitimação e motivação justificadas pela multiplicidade de fatores intervenientes do âmbito social” e; a segunda contribuição efetiva está ligada “com a formação dos professores, notadamente os de língua materna”. Posteriormente, adentramos, de forma mais precisa, nesse assunto.

Sendo assim, a Sociolinguística Educacional no ensino da Língua Portuguesa tem como um de seus principais objetivos combater o Preconceito Linguístico no ambiente escolar, quebrando paradigmas no que diz respeito a só ensinar a Gramática Normativa como única forma de ser o “português correto”, e, implementando o ensino de compreensão das mais variadas formas de uso da língua, com isso, desmistificando a ideia de que existe o falar certo e o falar errado, pois como define Souza (2012, p. 20):

O Brasil é um país heterogêneo nos aspectos econômico, cultural e social, o que há de se refletir na variação linguística, que é inerente às línguas. A língua varia em relação ao contexto (formal/informal), ao sexo, à região de origem, à profissão, ao estilo

pessoal dos falantes, entre outros. Logo, é necessário que o professor de língua portuguesa conheça as diferenças culturais e linguísticas dos alunos para a construção de novos conhecimentos com base na realidade cultural de cada um.

Ou seja, os professores devem levar em consideração a realidade do aluno e usar o ensino da Língua Portuguesa de forma contextualizada para que assim os alunos compreendam melhor a língua materna e não percam a sua identidade cultural e social para se encaixar nos padrões linguísticos implementados pela elite, uma vez que eles já trazem uma vivência cultural, e, também, uma linguagem intersubjetiva. Desse modo, defendemos que o combate ao preconceito linguístico, que Bagno (2007a) define como todo juízo de valor negativo atribuído às variantes linguísticas, também é papel do docente. Dito isso, concordamos com o seguinte:

[...] os discentes devem compreender que a sociedade em sua maioria cobrará deles um uso normativo, mas também precisam saber que numa sociedade como a nossa, pessoas de escolaridade baixa, de prestígio social menor e situação econômica reduzida, geralmente, são alvos de discriminação por aqueles que se compreendem como detentores dos usos “corretos” da LP, língua essa que pertence a todos, uma vez que é nossa LM. Por fim, que nossos alunos tenham condições de apreender e aprender as diretrizes da GN, mas que também possam compreender que o preconceito linguístico é uma realidade ancorada na desigualdade social (SOUZA-SILVA, 2020, p. 19-20).

Como maneira de auxiliar e abordar a temática da Sociolinguística Educacional, alguns documentos oficiais explicam a respeito do ensino da variação linguística nos anos iniciais do fundamental. Assim, destacamos como são apresentadas e discutidas tais questões nos *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)* e na *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*.

Sabemos que a variação da língua está presente em diversos âmbitos da sociedade, dentre eles no educacional, e, podemos dizer que é o mais importante, pois é na escola que são formados cidadãos para o convívio coletivo e, se tiverem uma formação propositiva, casos como o preconceito linguístico serão cada vez mais banidos da sociedade. Porém, para que isso ocorra, o docente deve também estar preparado e ser instruído durante sua formação. Quando o professor compreende e compartilha com o aluno que a língua é mutável e varia de acordo com determinada situação, possibilita a construção de um conhecimento que possa ser instrumento de respeito à individualidade do outro e para o entendimento de sua própria identidade, reconhecendo que a linguagem é parte de sua cultura. Neste sentido, Dionísio (2005) aponta o seguinte:

Acrescente-se que é no momento em que o aluno começa a reconhecer sua variedade linguística como uma variedade entre outras que ele ganha consciência de sua identidade linguística e se dispõe à observação das variedades que não domina (DIONÍSIO, 2005, p. 88).

Contudo, ainda há dificuldades em se discutir e utilizar como óculo de análise a Sociolinguística na sala de aula, pois como já foi abordado anteriormente, muitos professores não receberam formação adequada para trabalhar este assunto e competência na sala de aula, pois foram instruídos apenas para o trato da Gramática Normativa tida como único modelo de língua e que apenas ela deve ser trabalhada na sala de aula, qualquer outra abordagem fora disso é tida como errada, problemática e modista. Em contrapartida, é necessário aceitar as mais diversas maneiras de como os alunos falam sem que haja intervenções corretivas, especialmente, vexatórias. Desse modo, Bortoni-Ricardo (2004, p. 37) afirma que “até hoje, os professores não sabem muito bem como agir diante dos chamados *erros de portugueses*.”

Por conseguinte, Bortoni-Ricardo (2005, p.127-128) argumenta que “a sociolinguística tem papel relevante e específico no processo educacional, mas sua forma de contribuir para esse processo tem de ser revista”. A tese da autora supracitada distancia-se de Labov. E, desse modo, podemos pensar que por isso ela sugere o nome de Sociolinguística Educacional que também é qualitativa, porém “tem que considerar os resultados obtidos a partir das descrições realizadas quantitativamente. Se não fosse o conhecimento da realidade da língua a partir do seu uso, pouco poderia ser feito” (HORA, 2021, p. 32).

Deste modo, seguindo a perspectiva de Bortoni-Ricardo (2005, p. 130-133), é necessário que haja uma reflexão sobre os 6 (seis) princípios que direcionam à Sociolinguística Educacional, são eles:

- (1) ‘a influência da escola na aquisição da língua não deve ser procurada no dialeto vernáculo dos falantes, mas sim, em seus estilos formais monitorados’.
- (2) ‘Regras que não estão associadas à avaliação negativa na sociedade não são objeto de correção na escola e, portanto, não vão influir consistentemente nos estilos monitorados’.
- (3) ‘inserção da matriz sociolinguística na matriz social’.
- (4) ‘os estilos monitorados da língua são reservados à realização de eventos de letramento em sala de aula’.
- (5) ‘a descrição da variação na sociolinguística educacional não pode ser dissociada da análise etnográfica e interpretativa do uso da variação na sala de aula’.
- (6) ‘refere-se ao processo de conscientização crítica dos professores e alunos quanto à variação e à desigualdade social que ela reflete’.

Desse modo, fica evidente que a perspectiva da Sociolinguística Educacional é voltada para a sala de aula e na inserção do uso da língua como forma de interação entre os falantes/ouvintes em suas mais variadas formas de uso dentro do cotidiano social. Por fim, vale ressaltar que há uma diferença entre a variação na perspectiva laboviana e a perspectiva educacional de Bortoni-Ricardo, contudo, não há empecilho para uma complementaridade entre essas vertentes para fins de pesquisas, análises e estudos relacionados ao tema.

Para tanto, sabemos que apenas o professor não vai conseguir uma mudança efetiva na realidade dos alunos, para que tenha êxito e menos dificuldade, é necessário o empenho da escola e toda a comunidade escolar. Portanto, de acordo com Fernandes (2016, p. 41):

[...] podemos concluir que o estudo das variantes linguísticas em sala de aula, é uma prática desafiadora que exige do professor preparação para encarar essa realidade e, para isso é preciso que haja colaboração do corpo gestor e de todos que compõem a comunidade escolar. Os quais deverão estar atentos à realidade sociolinguística do alunado e apoiá-lo em suas ações sociocomunicativas, em vista da promoção de uma educação inclusiva das variações linguísticas, que oferece ao aluno a oportunidade de expandir seu campo linguístico e não colabora com a disseminação do preconceito linguístico.

Em virtude disso, os PCN (1997) indicam que:

Cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral nas diversas situações comunicativas, especialmente nas mais formais: planejamento e realização de entrevistas, debates, seminários, diálogos com autoridades, dramatizações, etc. Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois seria descabido “treinar” o uso mais formal da fala. A aprendizagem de procedimentos eficazes tanto de fala como de escuta, em contextos mais formais, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la (BRASIL, 1997, p. 32).

Por conseguinte, os PCN (1997) trazem consigo alguns objetivos gerais no que tange ao ensino de Língua Portuguesa para que alunos do ensino fundamental sejam capazes de concretizar e efetivar suas expectativas, dentre eles destacamos: “conhecer e respeitar as diferentes variedades linguísticas do português falado” (BRASIL, 1997, p. 41). Por essa perspectiva, a BNCC aponta, em relação ao ensino da Língua Portuguesa, que a habilidade para se trabalhar a variação linguística consiste em:

Ouvir gravações, canções, textos falados em diferentes variedades linguísticas, identificando características regionais, urbanas e rurais da fala e respeitando as diversas variedades linguísticas como características do uso da língua por diferentes grupos regionais ou diferentes culturas locais, rejeitando preconceitos linguísticos. (BRASIL, 2018, p. 113).

Em consonância com tais apontamentos, concordamos com Souza-Silva (2020):

[...] os documentos oficiais confirmam sua relevância, pois são documentos que reproduzem discursos de valor científico, os quais resultam de extensos estudos e intensas análises, logo, sua aprovação assevera sua aplicabilidade nos variados contextos educacionais. Assim, aguarda-se que as práticas de combate ao preconceito linguístico, bem como o ensino de LP, de forma democrática, ocorram em vias de respeito e comprometimento com valores éticos. No mais, que a democratização do ensino seja também a valorização de uma educação linguística (SOUZA-SILVA, 2020, p.24).

Sendo assim, os documentos oficiais, como os PCN e a BNCC, mediante essa realidade tão desafiadora, quando se trata de trabalhar a variação linguística na sala de aula, buscam

encorajar os professores a enfrentar esses obstáculos e paradigmas que surgem no caminho da prática docente, trazendo direcionamentos para que haja uma melhor forma de realizar aplicabilidade de metodologias sensíveis com os alunos, considerando que a prática é algo que requer reflexão para que se tenha êxito na sala de aula. Afinal, conforme Hora (2021, p. 33), “o que fica claro da proposta da Sociolinguística Educacional é que sua realidade é a sala de aula, e é na interação e no uso da língua que se pauta a sua prática, isso traz implícita a vivência do aluno em seu cotidiano”.

Nesse sentido, podemos compreender a Sociolinguística Educacional não só como desenho teórico-metodológico, mas também como incentivo positivo e de contribuição significativa para melhor desempenho dos alunos na sala de aula de língua, bem como no uso da linguagem oral no contexto de outras disciplinas, em diferentes ambientes escolares e da sociedade. Assim, tratamos aqui da importância de conhecer, aprender e ensinar sobre aspectos sociolinguísticos, sem deixar de lado o ensinamento da norma padrão, porque ambas são ferramentas importantes para a formação do cidadão.

Portanto, a Sociolinguística Educacional também procura responder e solucionar as questões voltadas para a área educacional com o objetivo de melhorar e aperfeiçoar o ensino, sendo assim, compreendendo os usuários e as suas mais variadas formas de comunicação. Afinal, o estudo da língua está ligado a tudo em que a sociedade está inserida - não se deve distinguir o ensino da Língua Portuguesa da língua que os alunos utilizam na sua comunidade, é necessário que se utilize das variantes dos alunos para contextualizar o ensino, agindo dessa maneira, facilita no processo de ensino/aprendizagem dos discentes.

Desse modo, para que a língua seja ensinada de forma dinâmica deve-se romper com algumas crenças e atitudes linguísticas negativas, indo além dos materiais didáticos e de questões meramente gramaticais – decorando regras e conceitos; tem que abordar também conteúdos subjetivos e reflexivos, desorientando o tradicionalismo. Afinal, se a sociedade está em constante mudança, o ensino na sala de aula não pode ser diferente, pois as práticas educacionais necessitam de aprimoramento e reflexão, entendendo que professor e aluno aprendem e ensinam juntos, construindo o saber em um espírito de equipe.

2 REFLEXÕES SOBRE ATITUDES E CRENÇAS LINGUÍSTICAS

De acordo com o Minidicionário Houaiss de Língua Portuguesa (2004), “crença” trata-se do seguinte: “fato de acreditar-se numa coisa ou pessoa [...] convicção profunda” e a “atitude” trata-se de um “modo de agir”. Desse modo, entendemos que as crenças são ideais impregnados pelo meio social, pelas experiências e formações adquiridas durante a trajetória

de vida do indivíduo. Já a atitude é um fator comportamental que cada um vai ter em situações adversas e diversas. Assim, as crenças permeiam as atitudes, nesse sentido, estas se concretizam (consciente ou inconscientemente) por influência daquelas, sendo assim, as atitudes, especificamente as negativas, são um fator para o preconceito linguístico, pois elas se materializam e põe em prática o que está idealizado no interior de cada um de maneira mais sólida.

Em conformidade com o que foi exposto acima, Santos (1996, p. 15) aponta o seguinte:

[...] crenças e atitudes aparecem inter-relacionadas, e isto, como já tem sido demonstrado, de forma sensível e dinâmica: a mudança em uma parte do sistema acarreta mudança em outra parte. Várias pesquisas produziram evidências de que a atitude de um indivíduo pode ser mudada se forem mudadas suas crenças sobre o objeto.

Ao tratarmos das crenças linguísticas, no que concerne o ambiente educacional, é válido salientar que os professores ao começarem as atividades docentes na sala de aula já percorreram uma longa trajetória durante as suas vidas na sociedade e na formação acadêmica, com isso, já trazem experiências e opiniões formadas sobre determinados assuntos, as quais obviamente podem mudar quando tiverem novas experiências e aprendizados, e essas vivências vão influenciar significativamente na vida e na formação dos discentes no ensino da língua materna.

Dentre tantas crenças que pairam sobre o ensino da Língua Portuguesa, Bagno (2007a) aponta mitos que permeiam a sociedade e, conseqüentemente, o ambiente escolar, dentre eles, destacamos estes:

- Brasileiro não sabe português / Só em Portugal se fala bem português;
- Português é muito difícil;
- As pessoas sem instrução falam tudo errado;
- O certo é falar assim porque se escreve assim;
- É preciso saber gramática para falar e escrever bem;

Os mitos supracitados estão presentes na sociedade e no cotidiano de uma grande parcela dos brasileiros, os quais convivem e são vítimas do preconceito linguístico que, segundo Bagno (2007a), é alimentado diariamente:

[...] em programas de televisão e de rádio, em colunas de jornal e revista, em livros e manuais que pretendem ensinar o que é ‘certo’ e o que é ‘errado’, sem falar, é claro, nos instrumentos tradicionais de ensino da língua: a gramática normativa e os livros didáticos (BAGNO, 2007a, p. 13).

Nesse sentido, todos esses mecanismos de fácil acesso contribuem ainda mais para que esse preconceito não se desmistifique. O autor ainda explica a causa de os ter denominado de mitos, pois, o preconceito linguístico já faz parte da “imagem (negativa) que o brasileiro tem de si e da língua falada”, e que, na maioria das vezes, algumas atitudes são até “bem-intencionadas”, porém contribuem para um “preconceito positivo” e que se examinar com uma análise mais rigorosa, tais atitudes não passam de “afirmações falaciosas” e fáceis de derrubar e acrescenta que o único objetivo é de “perpetuar os mecanismos de exclusão social” (BAGNO, 2007a, pp. 12-14).

Para tanto, sabemos que os mitos são baseados em ideias contestáveis, pois vários estudos comprovam sua ilegitimidade, todavia há pessoas que creem e pregam esses mitos, trazendo-os como verdadeiros. Esses mitos não permeiam apenas a sociedade comum, pois a maioria deles está consolidado no ambiente escolar atrapalhando o ensino/aprendizagem dos alunos e efetivando parte do “fracasso” escolar.

Por esse viés, é necessário que os professores de Língua Portuguesa reflitam sobre os conteúdos ministrados em sala de aula, fazendo com que haja respeito e, também, que fujam dos rótulos impostos sem visibilizar a particularidade dos alunos, fazendo assim com que a Variação Linguística seja tão importante quanto a Gramática Normativa, pois é necessário trazer assuntos voltados à realidade dos alunos, para que assim tenha-se um maior entendimento e aproveitamento das aulas, como apontam os autores Faraco & Zilles (2017):

[...] na escola, é indispensável trabalhar com o ensino produtivo, já que se trata de garantir a ampliação do repertório linguístico e dos conhecimentos dos alunos sobre como a linguagem e a sociedade funcionam, a fim de prepará-los para serem cidadãos participativos, responsáveis e críticos, capazes de se expressar de forma adequada e de discernir, na voz do outro, os sentidos que estão sendo construídos conjuntamente nas interações (FARACO & ZILLES, 2017, p. 202-203).

Mediante o que foi mencionado, ensinar visando as particularidades dos alunos e fazendo-os refletir é a melhor maneira de formar bons cidadãos para discernir nos mais variados âmbitos da sociedade, portanto, em concordância com Costa (2019):

As aulas de LP precisam romper ainda muitas barreiras para se chegar a um ensino efetivo que preze pelas diferenças e que se aprendam com elas, pois todo ser humano tem um pouco para ensinar ao outro com suas bagagens de vida. As aulas devem ir para além de questões puramente gramaticais, de assimilação e de reprodução de regras. Elas também devem ser responsáveis por promoverem diálogos incessantes sobre questões sociais, econômicas etc., pois tais posicionamentos são também uma forma de aprender. Aprender com o próximo, respeitando suas diferenças e suas crenças linguísticas e extralinguísticas (COSTA, 2019, p. 35-36).

Portanto, ao trabalhar de maneira reflexiva e adequada em sala de aula os docentes estão apresentando uma atitude positiva; entendendo e respeitando a pluralidade linguística dos alunos, que resultará em um ensino harmonioso, produtivo e reflexivo para ambos.

Partindo, especificamente para as atitudes linguísticas, de acordo com Aguilera (2008), à luz das ideias de Moreno Fernández, temos os três principais componentes que formam as atitudes linguísticas, são eles:

O saber ou crença (componente cognoscitivo); a valoração (componente afetivo); e a conduta (componente conativo), o que significa dizer que a atitude linguística de um indivíduo é o resultado da soma de suas crenças, conhecimentos, afetos e tendências a comportar-se de uma forma determinada diante de uma língua ou de uma situação sociolinguística. (FERNÁNDEZ, 1998 *apud* AGUILERA, 2008, p. 106).

Neste sentido, fica perceptível que atitudes e crenças andam lado a lado, pois ao definirmos do que se trata o **componente cognoscitivo**, entendemos que é aquilo que o indivíduo crê, acredita e traz consigo como verdade. É, justamente, em detrimento desse componente que o indivíduo tem seu conceito pré-estabelecido a respeito de determinado assunto, pessoa ou grupo específico, seja ele de maneira boa ou ruim, positiva ou negativa, certa ou errada. Dessa maneira, é o “desenvolvimento” da crença que gera à atitude, pois esta é formada por decorrência daquela.

Já o **componente afetivo** corresponde à identidade, valores, formação, vivências e experiências do indivíduo, é como ele vai agir, ignorar, preferenciar, influenciar e ter influência sobre determinado assunto de acordo com sua experiência de vida. Assim, no ambiente educacional, trata-se de como as atitudes e crenças do professor vão influenciar seus alunos na sala de aula, seja de forma positiva ou negativa.

Em consonância com o pensamento de Bagno (2007a, p. 115-116), entendemos que em determinadas situações e ensinamentos na sala de aula, principalmente em relação ao ensino da Língua Portuguesa, deveria “**REFLETIR**” ao invés de “**REPETIR**” determinadas coisas, como, por exemplo, “a velha doutrina gramatical”. Nesse pensamento, continuamos e concordamos com Bagno (2007a, p. 117), quando o autor indica que: “[...] o professor também deve preferir ser uma ‘metamorfose ambulante, do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo’, como cantava Raul Seixas.” Pois, de acordo com a dinamicidade da língua, o professor também deve evoluir.

Por fim, temos o **componente conativo**, aquele que manifesta a intenção do falante, o comportamento referente a diferentes contextos, como: profissional, afetivo, diário, partindo desse viés, há uma “preparação” para atuar em situações adversas. Para tanto, na perspectiva de Lima (2018, p. 98), entendemos que “a atitude linguística do falante irá emergir,

inevitavelmente, diante da situação de variação linguística, já que seu discurso virá carregado de sua identidade, opinião e cultura”.

Além disso, após a abordagem aos componentes que constituem as atitudes linguísticas, as atitudes dos falantes também podem ser constituídas por uma conduta, podendo ser, de forma direta e/ou indireta. A conduta indireta, segundo (FREITAG *et al.*, 2016, p. 66), tem que se “submeter os falantes à apreciação de características linguísticas e pedir que as associem a traços psicossociais atribuídos aos seus falantes, e, por tabela, à variante em questão”; já na conduta direta, o indivíduo é questionado “face a face” com perguntas objetivas (ou não), mas o que é posto em xeque é saber o que ele realmente pensa e, como age em relação a alguma temática/ponto/conteúdo ao qual foi exposto e estimulado a argumentar a respeito.

Portanto, salientamos o quão importante é o conhecimento relacionado às crenças e às atitudes linguísticas, uma vez que se faz necessário sair da acomodação de seus “mitos” para que haja respeito aos valores, culturas e variações do outro – em especial, do aluno, já que estamos nos referindo ao âmbito educacional. Assim, tratamos, a seguir, de algumas contribuições dos estudos das atitudes para o ensino da Língua Portuguesa.

2.1 Contribuição das atitudes linguísticas para o ensino de Língua Portuguesa

As temáticas que envolvem o ensino da Língua Portuguesa, sobretudo nos estudos das variações linguísticas na sala de aula, estão ligadas às ações pedagógicas e critérios metodológicos dos docentes. Abordamos aqui, como os professores vêm ensinando e inserindo tal assunto enquanto tema e questão, na disciplina de Língua portuguesa, dentro das suas aulas. Além disso, como o conteúdo de variação linguística e, conseqüentemente, os preconceitos linguísticos podem ser explicados/combatidos e quais contribuições positivas as atitudes trazem e como complementam a experiência pedagógica, social, política, cultural, tanto dos alunos quanto dos professores.

Tendo em vista que o ensino da Gramática Normativa é imposto e abordado nos livros didáticos, sendo a melhor forma de aprender e “dominar” a língua materna, porém é considerado muito complexo pela maioria dos professores, sabendo isso, a Sociolinguística defende que para ter êxito no ensino da Gramática Normativa na sala de aula tem-se que levar em consideração a identidade e a comunidade que o aluno está inserido, para que assim possa ser ensinada uma gramática funcional caracterizada pela norma culta do português brasileiro (BAGNO, 2007).

Vale ressaltar que o ensino atual vem sendo trabalhado da mesma forma que se trabalhava há décadas, por isso a dificuldade no aprendizado é recorrente, pois, se a língua, como já comprovada, é viva, por que as abordagens não evoluem e acompanham as infundáveis mutações que a língua sofre? Pois bem, é necessário uma revisão e mudança com relação a forma de como é abordada a Língua Portuguesa na maioria das escolas, atualmente. Indo por esse caminho, Oliveira & Wilson (2011, p. 237) apontam o seguinte:

Nos materiais didáticos de ensino de língua, geralmente o denominado "livro do professor", manual que traz as respostas aos exercícios do livro correspondente do aluno ou o conjunto de orientações didáticas para utilização do livro didático, ilustra também a concepção formalista da linguagem como instrumento de comunicação. Trata-se de um material que, em geral, propõe uma série de instruções para o procedimento do professor, desconsiderando maiores especificidades envolvidas na questão do ensino-aprendizagem, como a região onde se localiza a escola, o perfil do aluno e do professor, as condições histórico-culturais que cercam e marcam a experiência com a linguagem, entre muitas outras.

Partimos para as contribuições que a área da Sociolinguística Variacionista colabora para um ensino eficiente, em concordância com Oliveira & Wilson (2011, p. 238), uma das grandes contribuições da abordagem variacionista para o ensino de língua “foi a possibilidade efetiva de se superar o tratamento estigmatizado dos usos lingüísticos (sic) por intermédio da consideração de que todas as expressões têm sua legitimação e motivação justificadas pela multiplicidade de fatores intervenientes do âmbito social”, nesse sentido, fica nítido que qualquer variante tem seu valor, seja ele social, cultural, político, o que está em questão é que todas devem ser valorizadas e cada uma tem sua peculiaridade, nem mais, nem menos eficiente e melhor que a outra, mas singular e diferente.

Visto o que já foi mencionado acima, a abordagem variacionista não contribui apenas nisso, como também em relação à formação de professores, em especial, os de língua materna. Oliveira & Wilson (2011) apontam que:

Por intermédio das contribuições da abordagem sociolinguística, pode o professor iniciar seu trabalho a partir dos usos de seus alunos, incorporando e valorizando essa expressão em suas aulas. Não nos esqueçamos de que, nos dias atuais, com a democratização do ensino em nível nacional, as chamadas "classes populares" têm acesso à escolarização, e esses grupos expressam-se por marcas lingüísticas (sic) específicas muitas vezes distantes e distintas da chamada norma culta da língua, mas nem por isso menos eficientes ou linguisticamente inferiores (p. 238-239).

Portanto, “cabe à escola munir-se de instrumental teórico e metodológico eficiente para lidar com esses novos alunos, cidadãos brasileiros com direito a uma educação de qualidade”. Nesse sentido, uma das primeiras atividades que são necessárias para que a escola faça é que considere e valorize a bagagem cultural e usos lingüísticos dos alunos “como formas genuínas de expressão da língua portuguesa, convenientes e adequadas à sua inserção social”. Sendo

assim, partindo para a experiência educacional, “cabe também à escola trabalhar, considerando sempre o caráter político e ideológico que recobre essa questão”. (OLIVEIRA; WILSON, 2011, p. 238)

Exposto isso, o professor sai daquele lugar de superioridade e começa a fazer parte, também, da evolução e entendimento do aluno, passando a ser um mediador, o qual ensina e aprende, tendo assim sua construção na relação humana. Indo por esse caminho, a abordagem interacionista há uma ligação com a abordagem pragmática, ela aborda que o professor é visto como “um interlocutor privilegiado, um mediador mais experiente que irá concorrer para que seus alunos usem efetiva e eficientemente os recursos lingüísticos (sic) a fim de produzirem e receberem textos com competência” (OLIVEIRA; WILSON, 2011, p. 240).

Portanto, as dimensões das abordagens variacionista trazem a possibilidade de trabalhar a língua como noção de sujeito, ou seja, “trata-se de um sujeito real inserido em situações concretas, com papéis sociais múltiplos e diversificados, sobretudo aqueles pertencentes às sociedades urbanas e industrializadas e em constante processo de adaptação e readaptação” (OLIVEIRA; WILSON, 2011, p. 241), portanto, as autoras concluem que:

[...] cabe também ao professor assumir o papel que de fato lhe diz respeito. O professor é leitor/(co)produtor de saberes, estudando e pesquisando, atualizando-se nas novas pesquisas que envolvem o seu trabalho a fim de optar por concepções de língua e gramática afinadas teórica e metodologicamente com os avanços científicos produzidos para, assim, desenvolver práticas de ensino transformadoras (p. 241).

Posto isso, é de suma importância que o docente seja um pesquisador constante, estando sempre atualizado e a par das infundáveis adversidades que podem surgir, por isso deve estar preparado para assumir novas perspectivas e, se optar a “assumir uma perspectiva teórico-metodológica implica assumir crenças e valores a ela vinculados. Tais crenças e valores estão relacionados à questão de apropriação de conhecimento e à forma com que essa apropriação é realizada”, além disso, é válido ressaltar que, estamos mostrando as várias formas de aplicar uma prática democrática de ensino, com uma “perspectiva de língua distante do conceito de homogeneidade e idealização do modelo lingüístico (sic)”, assim, é necessário salientar a importância da maneira de como tais práticas são “apropriadas e incorporadas pelos alunos de diferentes classes sociais” (OLIVEIRA; WILSON, 2011, p. 241).

Além disso, é necessário haver espaço possível para a “circulação de formas plurais de conhecimento e, conseqüentemente, de linguagem e de tantas competências pragmático-discursivas para quantas manifestações de comunicação e expressão houver” (OLIVEIRA;

WILSON, 2011, p. 241), levando sempre em consideração que há uma enorme variedade linguística existente em nosso país.

Ao abordarmos inúmeras formas de contribuição dos arrojados da Sociolinguística na sala de aula, apresentamos a pesquisa de Costa (2019) - *Crenças e atitudes linguísticas de professores de Língua Portuguesa: a variação linguística na oralidade* - que objetiva descrever como os professores lidam e agem com a *Variação Linguística na oralidade - na sala de aula*, trazendo questionamentos sobre o ensino da Língua Portuguesa, sob a perspectiva da norma padrão e da variação linguística. Para tanto, a autora fez uma entrevista semiestruturada com 18 professores para alcançar os resultados para a análise. Os resultados alcançados pela autora, após a entrevista com os professores, demonstraram que ainda há muitas crenças que pairam o ensino da Língua Portuguesa, dentre elas a mais presente, recorrente e predominante entre os professores é que há uma língua ideal embasada pela norma padrão e, que segundo eles, essa deve ser a mais ensinada nas aulas de língua.

Contudo, a autora descreve que a maioria dos professores reconhecem que a língua é rica em variações linguísticas, porém essa temática ainda é pouco abordada nas salas de aula. A pesquisa também mostrou que a oralidade é pouco trabalhada e que os docentes preferem trabalhar mais a escrita porque essa contempla melhor a formalidade da língua. Sendo assim, Costa, na sua pesquisa, enfatiza que tais crenças e atitudes podem ser estudadas e repensadas, com o objetivo de um melhor aproveitamento na prática docente no ensino de Língua Portuguesa.

Partindo desse pressuposto, as crenças e atitudes que alguns professores carregam acabam influenciando, na maioria das vezes, de forma negativa no ensino/aprendizagem dos alunos. Então, é válido ressaltar que os professores precisam mostrar aos alunos que é quase impossível alguém ter o total domínio total das regras prescritas para a língua, pois nem eles com todos o conhecimento que carregam conseguem ter, dessa forma, tiram essa pressão que os alunos colocam sobre si de não conseguir ter total domínio da língua, que acaba gerando maior frustração.

Indo por esse viés, Costa (2009, p. 40) aponta que “ao pensarmos em um ambiente escolar, atualmente a maioria dos alunos acredita que só há uma maneira correta de falar e de escrever, considerando que sua língua é errada, pois se afasta das normas gramaticais presentes nas páginas dos livros didáticos”, porém, com os estudos voltados para a Sociolinguística sabemos o quão necessária é a condução do ensino de maneira contextualizada, mostrando aos alunos as múltiplas variedades e formas de uso da língua, somente assim os alunos compreenderão, entenderão e aprenderão o real sentido e essência do ensino da língua materna.

Portanto, com tudo o que já foi exposto, cabe ao professor ter uma visão mais dinâmica e crítica do assunto em questão podendo abordar a oralidade tanto quanto a escrita na sala de aula, pois, como afirma Marcuschi (2005, p. 25), “dedicar-se ao estudo da fala é também uma oportunidade singular para esclarecer aspectos relativos ao preconceito e à discriminação linguística, bem como suas formas de disseminação”. Nesse rumo, é válido ressaltar que há vários gêneros textuais orais que podem ser abordados e até ser trabalhados em conjunto com a escrita, a exemplo da reportagem, entrevista, seminário, entre outros, para que assim tenha-se êxito no ensino dos múltiplos usos linguísticos.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Aqui, damos ênfase aos procedimentos metodológicos utilizados durante o processo de realização da pesquisa, explicando os procedimentos que foram utilizados, apontando o perfil das informantes, a localidade escolhida para coletarmos os dados para análise, abordando o contexto no qual estamos inseridos. A priori, no contexto da pesquisa, enfatizamos o professor-pesquisador, pois concordamos ser um sujeito reflexivo da sua própria prática. Nesse sentido, Bortoni-Ricardo (2008) aponta o seguinte:

O professor pesquisador não se vê apenas como um usuário de conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se propõe também a produzir conhecimentos sobre seus problemas profissionais, de forma a melhorar sua prática. O que distingue um professor pesquisador dos demais professores é seu compromisso de refletir sobre sua própria prática, buscando reforçar e desenvolver aspectos positivos e superar as próprias deficiências. Para isso ele se mantém aberto a novas ideias e estratégias (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 46).

Nessa perspectiva, o professor-pesquisador é comprometido e não se acomoda, busca sempre está ativo e refletindo sobre suas práticas pedagógicas, priorizando o aprimoramento e trazendo resultados positivos e satisfatórios para o bem educacional. Tal postura será importante para a minha formação, afinal, ser professor é pesquisar constantemente e priorizar, acima de tudo, o ensino democrático, reflexivo e adequado para os alunos. Além do mais, o comprometimento e a abertura para novas ideias e atualizações das práticas educacionais são primordiais para construir um profissional significativo.

Para tal desenvolvimento profissional e aplicado ao contexto escolar, a natureza qualitativa foi a selecionada, pois em conformidade com Oliveira (2016), trata-se:

[...] um estudo detalhado de um determinado fato, objeto, grupo de pessoas ou ator social e fenômenos da realidade. Esse procedimento visa buscar informações fidedignas para se explicar em profundidade o significado e as características de cada contexto em que se encontra o objeto de pesquisa (OLIVEIRA, 2016, p. 60).

Nessa direção, o professor-pesquisador tende a ser a peça primordial na análise dos dados coletados durante a pesquisa, embora tenhamos auxílios de meios e recursos digitais para a elaboração e conclusão da pesquisa, Gil (2008, p. 177) aponta que os meios digitais são “muito úteis, porém são apenas programas de apoio, pois apenas gerenciam o processamento de dados. Na análise qualitativa o elemento humano continua sendo fundamental.” Portanto, ela tem características como: interação, organização, humanização, interpretação, análise das informações, entre outros, na qual há princípios para que se faça uma boa pesquisa.

Nesse sentido, a pesquisa caminha para uma abordagem interpretativa, pois, segundo Bortoni-Ricardo (2008, p. 32) “não há como observar o mundo independentemente das práticas sociais e significados vigentes”. Contudo, “a capacidade de compreensão do observador está enraizada em seus próprios significados” portanto, em conformidade com o professor-pesquisador e com a metodologia de natureza qualitativa, o método interpretativista faz uma junção do que acabamos de mencionar, ele aprimora e dá ênfase, ainda mais, a essas abordagens. Sendo assim, o pesquisador que se enquadra em tais conceitos torna-se um agente ativo de suas análises e observações (BORTONI-RICARDO, 2008).

Esta pesquisa foi realizada com professoras de Sapé-PB. Tal município foi escolhido para a realização dos estudos, por ser residência da pesquisadora, a qual também trabalha numa das escolas, aproximadamente, há cinco anos. E, desde então, vem atentando-se às práticas de ensino e as atitudes dos professores na sala de aula.

O município de Sapé tem esse nome porque nos tempos da povoação havia mato em excesso na região, dentre eles havia um capim em abundância que era o **eçape**, “o que alumia o caminho, o que dá claridade”². Ela está localizada na Zona da Mata da Paraíba, há aproximadamente 46 km da capital João Pessoa, tendo a população estimada - em 2021 - de 52.977 habitantes, segundo o *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)*³. A cidade é conhecida como a “cidade do abacaxi”, devido à grande exportação do produto para as regiões vizinhas.

As professoras-informantes atuam em uma escola pública do município supracitado, sendo assim, analisamos as atitudes linguísticas que elas tomam na sala de aula. A escola é da rede municipal e está localizada em um bairro periférico na zona urbana. Trata-se de uma instituição de pequeno porte que atende a 234 discentes nos três turnos, atendendo turmas da

² Informações retiradas do site: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pb/sape/historico>>. Acesso em: 20 de agosto de 2021.

³ Informações obtidas do site: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pb/sape/panorama>>. Acesso em: 07 de setembro de 2021.

pré-escola à Educação de Jovens e Adultos (EJA). As turmas das professoras-informantes são de 5º ano, distinguindo-se em “A” e “B”, na qual o primeiro tem matriculado 24 alunos e o segundo 20.

3.1 Informantes da pesquisa

A pesquisa realizada contou com a coleta de dados em contato com 2 (duas) professoras da rede pública de ensino de Sapé-PB. Nesse sentido, selecionamos as professoras dos anos iniciais do ensino fundamental, especificamente, docentes que atuam no 5º ano. Para tanto, analisamos como está sendo formados os alunos das turmas da referida escola, no que tange ao ensino de língua portuguesa, sabendo que no ano seguinte eles terão formação com professores de Língua Portuguesa e, por conseguinte, quais atitudes podem estar influenciando esses alunos. Evidenciando, assim, que a escola é a principal agência formadora de crenças, sendo elas na maioria das vezes, excludentes.

Ao longo de todo o processo, deixamos claro para as informantes que seria uma entrevista semiestruturada, que não teriam suas identidades reveladas e que elas poderiam ficar à vontade para responder às perguntas, como também, se, porventura, a qualquer momento elas não se sentissem confortáveis poderiam se retirar da pesquisa sem prejuízo algum para elas, sendo assim elas concordaram e preencheram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (cf. Apêndice A).

Abaixo, a tabela expõe o perfil das participantes (cf. Apêndice B), para resguardar a sua identidade, adotamos um método de apresentação para as identificarmos, com a seguinte legenda: professora número um (P1) e professora número dois (P2). A tabela traz as principais informações a respeito das professoras-informantes.

Quadro 1- Perfil das professoras

Identificação	Idade	Grau de escolaridade	Formação superior	Tempo de docência	Rede de ensino
P1	39-45	Pós-Graduação	Letras	22 anos	Pública
P2	32-38	Pós-Graduação	Biologia	10 anos	Pública

Fonte: Autora do trabalho

Ambas as professoras relataram que concluíram o ensino médio na Escola Normal, ou seja, ao terminar o ensino médio saíram com o curso de magistério e com o certificado em mãos poderiam lecionar em turmas do maternal ao 5º ano do ensino fundamental. Naquela época e, até, há alguns anos atrás qualquer pessoa que tivesse apenas o magistério poderia prestar

concurso para o cargo de professor/a pedagogo/a sem precisar de curso superior na área. Após aprovadas em concurso público da cidade, iniciaram atuação no segmento em questão. Sendo assim, em consonância com a Lei nº 1.042/2011 que dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração (PCCR) para o Grupo Ocupacional Magistério do município de Sapé-PB, o Poder Legislativo aprovou a seguinte lei:

CAPÍTULO I - DA ORGANIZAÇÃO DA CARREIRA. Art. 8 - § 1º - Os cargos de professor P1 correspondem ao exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental e exigem de seus detentores qualificação mínima para o Magistério, em nível médio - Magistério Normal ou equivalente.

Exposto isso, na **Seção II - Da nomeação** o **Art.13** exige como habilitação profissional mínima, que o P1 apresente na sua nomeação para o referido cargo no concurso público: “I. Ensino Médio completo, na modalidade normal ou equivalente para o cargo Professor P1, Nível Médio” (PARAÍBA; SAPÉ, 2011).

Porém, diante de novas leis, foram obrigadas a possuir formação superior para lecionar, com atualização das metas do *Plano Nacional de Educação* (PNE) (2014), passou a ser, de acordo com a meta 15:

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Conforme exposto, fazia-se necessário uma graduação específica, no caso delas, seria o curso superior em Pedagogia, mas conforme o que assegura a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (2017), o **Art. 62** aponta o seguinte:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 2017, P.42).

Sendo assim, de acordo com a LDB (2017) é possível ter graduação em licenciatura em outro curso, sem ser o de pedagogia, desde que não fuja da área de educação. Sendo assim, é válido ressaltar que a meta estabelecida pelo PNE nos parece mais oportuna, uma vez que, os cursos de formação de licenciatura eles não são completos a ponto de não se ter acesso a todas as teorias, propostas metodológicas. Então, se há necessidade das formações continuadas para executar as atividades, avalie um profissional que tem uma formação destinada a um outro público-alvo e que acaba não estudando algo específico para trabalhar de forma coerente

durante a docência. Portanto, há lacunas, pois existem questões e assuntos que envolvem a formação dos pedagogos as quais não terão acesso, porque as disciplinas que abordam tais temáticas não serão vistas, tendo em vista que cada curso tem um objeto muito específico de estudo e aprimoramento, como, por exemplo, o curso de letras-português que tem como seu maior objeto de estudo a linguagem.

Dito isso, no quadro acima, como exposto, temos a P1 que tem graduação no curso de Letras-Português pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e a P2 fez a graduação no curso de Biologia, também pela UFPB. Ambas têm curso de pós-graduação com especialização na área do ensino.

Conforme o Quadro 1, a informação a respeito da graduação das professoras é muito significativa para a análise da pesquisa, uma vez que, o peso de suas áreas de formação superior é importante para o desenvolvimento da análise. Dito isso, as participantes não se opuseram a contribuir para a pesquisa e suas participações foram muito importantes e significativas para que pudéssemos ter êxito e contribuir para as reflexões da Sociolinguística no âmbito educacional. Portanto, trata-se, acima de tudo, de instrumentalizá-las com conhecimentos que lhes possibilitem lidar com a variação linguística no contexto da sala de aula.

3.2 Instrumentos da pesquisa

Desde o mês de Março de 2020, enfrentamos a pandemia que provocou uma grande crise sanitária, ocasionada pelo coronavírus e que causou, desde o seu surgimento, só no Brasil, segundo o Ministério da Saúde, 573.511⁴ mortes. Portanto, com a pretensão de desacelerar a propagação do vírus, foi decretado o cancelamento de atividades presenciais não-essenciais, através da implantação do isolamento social. Logo, os impactos da pandemia excederam a saúde pública ao afetar diversos âmbitos da sociedade, em especial, destacamos o educacional.

Dito isso, várias medidas de segurança foram implantadas e as tomamos para a realização desta pesquisa. Usamos de recursos e meios digitais disponíveis para coletarmos os dados de maneira adequada e segura. Então, o processo, desde a procura até o aceite por parte das informantes, incluindo as mensagens trocadas para acordarmos o dia e horário, e explicar como seria realizada a coleta dos dados – que foram feitas pelo aplicativo *WhatsApp*. As entrevistas foram realizadas de modo *online*, pelo aplicativo *Google Meet*, durante as entrevistas utilizamos o aplicativo *Podbean* para gravarmos, transcrevermos e analisarmos os discursos das professoras posteriormente. O TCLE, junto a algumas perguntas pessoais, foram

⁴ Informações retiradas do site: <<https://covid.saude.gov.br>>. Acesso em: 21 de Agosto de 2021.

coletados por meio de aplicativo *Google Forms*. Vale ressaltar que tudo foi feito individualmente para que não houvesse influência entre suas respostas.

Para tanto, há dois métodos que se distinguem no levantamento da atitude, são eles: o direto e o indireto, segundo Kaufmann (2011). Sendo assim, o método direto tenta “averiguar diretamente a atitude do informante para com o objeto em questão”, deixando a questão mais aberta para que o informante possa ficar mais à vontade com a sua resposta; já o método indireto ele trabalha “com associações por parte dos informantes [...] no qual os informantes têm que associar atributos como *bom, agradável* ou *feio* aos objetos de sua pesquisa” KAUFMANN (2011, p. 130, grifos do autor).

Enfim, foi escolhida a entrevista semiestruturada de método direto com questões mais abertas e subjetivas para que pudéssemos coletar o máximo possível, sabendo que, nesse modelo de entrevista, a entrevistada tende a dissertar mais sobre o tema que está sendo abordado e consegue ser mais aberta e explícita. Para tanto, dividimos em tópicos as perguntas da entrevista e formamos quatro blocos, apontados a seguir:

Quadro 2: Informações acadêmicas das professoras.

<i>BLOCO 1: FORMAÇÃO ACADÊMICA</i>
Questão 01 – Você sempre quis atuar na educação? Como foi essa decisão?
Questão 02 – Como professora, qual sua percepção sobre o ensino no Brasil?
Questão 03 – Você acredita que a educação pública de Sapé oportuniza uma formação de qualidade aos estudantes? Se não, o que precisaria mudar?
Questão 04 – Faz tempo que trabalha na escola em que leciona atualmente? Como é sua relação com outro/as professores/as e com os pais de seus/suas alunos/as?

Fonte: autora do trabalho

O bloco 1 é composto por quatro questões que concernem à formação acadêmica das professoras, instigando saber o que elas pensam e acreditam a respeito do ensino e da educação no Brasil e, em especial, na cidade de Sapé-PB. Tais informações foram importantes para sabermos há quanto tempo estão lecionando e trabalham na cidade, bem como suas percepções sobre ensino. Já no segundo bloco, analisamos as suas concepções sobre o ensino de Língua Portuguesa, isso a partir das seguintes perguntas:

Quadro 3: Concepções sobre o ensino de Língua Portuguesa.

<i>BLOCO 2: ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA</i>
Questão 05 - Na sua concepção, qual a importância do ensino de Língua Portuguesa?
Questão 06 - O que você pensa a respeito do ensino de gramática na sala de aula? De qual forma você gosta de trabalhar os conteúdos gramaticais?
Questão 07 - Você acredita que o ensino de Língua Portuguesa deve ensinar mais do que regras gramaticais e ortográficas?

Fonte: autora do trabalho

O bloco 2 foi essencial para que pudéssemos chegar ao “ponto chave” que é saber quais são as atitudes linguísticas das professoras na sala de aula no que concerne ao ensino da Gramática Normativa. Nesse bloco, durante a entrevista, instigamos para que elas dissertassem sobre o ensino da Língua Portuguesa, apontando mais sobre como é ministrado e trabalhado os conteúdos e o ensino da Gramática Normativa na sala de aula.

Quadro 4: Variação Linguística.

<i>BLOCO 3: VARIAÇÃO LINGUÍSTICA</i>
Questão 08 - Como você lida com a Variação Linguística dos alunos?
Questão 09 - Já se viu em situação de preconceito linguístico entre alunos? (Algum tipo de ataque pela maneira que o outro fala). Se sim, você entrevistou de alguma forma?
Questão 10 - Já teve alunos/as vindos/as de outros estados? Como foi o comportamento dos alunos ou dos/as novatos/as com relação a isso? Houve “chacota”, preconceito, discriminação de alguma das partes?
Questão 11 - Você acredita que a variação linguística é um conteúdo relevante para a formação dos alunos? Por qual motivo?

Fonte: autora do trabalho

Nesse terceiro bloco, adentramos ao assunto sobre Variação Linguística e preconceito linguístico, para avaliarmos como se insere no âmbito educacional e como as professoras lidam com tal assunto. Como está explícito, perguntamos o quão relevante elas acham o conteúdo para ser trabalhado em sala de aula e para a formação dos alunos e o porquê. Aqui, evidenciamos o principal motivo da análise.

Quadro 5: “Erros” de Português.

<i>BLOCO 4: “ERROS” DE PORTUGUÊS</i>
Questão 12 - O que você considera como “erro de português”?
Questão 13 - Como você trabalha na correção de atividades de Língua Portuguesa?
Questão 14 - Quais os “erros” mais comuns dos alunos em avaliações?
Questão 15 - Você acha que há “erros” na escrita e oralidade dos seus alunos? Poderia me dar alguns exemplos?

Fonte: autora do trabalho

Por fim, no último bloco, finalizamos com as perguntas mais comuns que escutamos no dia a dia, os famosos “erros de português”. Perguntamos quais os “erros” mais comuns e frequentes na sala de aula, de acordo com a concepção de cada uma e como elas trabalham para corrigi-los, sejam eles na oralidade ou na escrita. É válido ressaltar que esses quatro blocos foram a base da nossa entrevista semiestruturada e que ao decorrer dela foram surgindo questionamentos e mais perguntas, sem seguir necessariamente essa ordem. Portanto, exposto isso, partimos para a análise.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Conforme mencionado anteriormente, nossa entrevista divide-se em quatro blocos, o primeiro refere-se à formação acadêmica, o segundo ao ensino de Língua Portuguesa, em seguida tratamos sobre a Variação Linguística e, por último, os “erros” de português. Nesse sentido, analisamos as questões que tiveram mais produtividade e aparato teórico para a pesquisa.

4.1 Bloco 1: Formação Acadêmica

Neste primeiro bloco, abordamos apenas uma questão, pois consideramos pertinente iniciarmos a análise trazendo as percepções das professoras referentes ao ensino que é oferecido aos alunos pelo município de Sapé-PB. Tendo em vista que os estudos defendidos por Émile Durkheim (1858-1917) – voltados para a psicologia humana – afirmam que o meio influencia o indivíduo. Nessa perspectiva, é adequado apontar quais as suas percepções sobre o meio no qual estão inseridas, ressaltamos ainda que a pesquisa com a Sociolinguística evidencia diversos fatores sociais.

Nossa primeira indagação feita às professoras fundamentou-se no seguinte questionamento: **você acredita que a educação pública de Sapé oportuniza uma formação de qualidade aos estudantes? Se não, o que precisaria mudar?**

Para **P1**, há uma linha tênue entre os profissionais qualificados que são ótimos formadores e a falta de estrutura e espaço físico adequado para os alunos terem uma formação adequada e se sentirem confortáveis para assistirem às aulas, sendo assim, ela acredita na capacidade das professoras formadoras do município, porém não há uma organização estrutural para que os alunos tenham um ensino justo e de qualidade. Em consonância com a fala da docente, Soares Neto *et. al* (2013, p. 78) apontam que:

Promover a educação requer a garantia de um ambiente com condições para que a aprendizagem possa ocorrer. É importante proporcionar um ambiente físico, aqui denominado infraestrutura escolar, que estimule e viabilize o aprendizado, além de favorecer as interações humanas.

A **P1** acrescenta uma observação para o atual cenário da pandemia, ressaltando que, com o modelo de aulas remotas, mais de 80% dos alunos estão sendo severamente prejudicados, pois até a presente data os profissionais da rede não haviam tido uma formação adequada para ministrar as aulas, nem incentivo, sem visar adequadamente a realidade dos alunos e que, por muitas vezes, faltam materiais de expedientes essenciais para o bom funcionamento das aulas.

Observamos que a docente enfatiza a falta de capacitação adequada para os profissionais enfrentarem os entraves do cenário posto pelo novo coronavírus, prejudicando ainda mais os discentes.

A **P2** relatou algo na mesma direção que a **P1**; porém a **P2** acrescentou que a comunidade escolar faz a educação da escola acontecer, que a participação e a união de todos da comunidade são essenciais e sustentam a escola em questão. Além do mais, a falta de valorização dos professores é a peça fundamental para o baixo estímulo dos docentes e, conseqüentemente, dos discentes.

Portanto, as considerações mencionadas pelas docentes vão muito além de suas competências e capacidades como profissionais de educação. Pois, como observamos, a infraestrutura escolar e o sistema educacional de modo geral precisam ser repensados e reorganizados. Para tanto, sabemos que tais mudanças requerem a mobilização de recursos, buscando pela valorização do professor para a oferta de um ensino de qualidade, bem como maior capacitação para alcançar os objetivos e vencer obstáculos que surgirem e, só assim, terão maior produtividade e menor desgaste, tanto o docente quanto o discente (COSTA, 2019).

4.2 Bloco 2: O ensino de Língua Portuguesa

Neste bloco, tratamos das concepções das professoras no que concerne ao ensino de Língua Portuguesa e quais são as suas atitudes quando surgem alguns questionamentos ou situações voltadas à disciplina supracitada, por parte dos alunos, em especial, como elas trabalham essa disciplina na sala de aula. E, como elas acreditam que seja a melhor forma de abordar a língua materna com seus alunos.

Nossa primeira pergunta às professoras foi a seguinte: **na sua concepção, qual a importância do ensino de Língua Portuguesa?** A **P1** iniciou a discussão mencionando a nova reforma ortográfica, ressaltou ter se formado há mais de 15 anos e que “dominava” todas as regras anteriores. Com a exigência das novas regras, ela teve que aprender junto aos alunos, no ato do ensino. A professora, logo em seguida, diz isto:

P1: [...] a língua portuguesa é essencial... essencial porque é a nossa língua materna e porque ela disponibiliza ferramentas pra gente utilizar no dia a dia, seja no que for... então... tudo que a gente fizer vamos utilizar ela. Então, acredito que ela contribui muito pra tudo hoje em dia, porque precisamos dela pra tudo.

A **P1** apresenta-nos, com a sua fala, uma associação da linguagem a um instrumento de comunicação. Alves & Xavier apontam que há três concepções de linguagens e, a **P1** apresenta, segundo a pesquisa dos autores supracitados, a concepção que é intitulada como “linguagem

como processo de interação” que “capacita o sujeito a realizar ações, isto é, atuar sobre o seu ouvinte/leitor” (ALVES; XAVIER, 2018, p. 439).

A **P2** apontou semelhança com a fala da **P1**, dizendo que o ensino de Língua Portuguesa é crucial porque é a nossa língua materna e que acredita que é uma disciplina que tem que ser altamente explorada com o lúdico. Então, pedimos para que, se possível, ela explicasse com mais detalhes **como seria essa exploração da Língua Portuguesa com o lúdico**. Então, ela prosseguiu explicando que:

P2: [...] porque o português, que não era pra ser, pra nós brasileiros difícil, num é?... as colocações... tanto... eu sempre falo que é o português e a matemática que as crianças usam mais, os alunos, nós enquanto estudantes... a gente tem as maiores dificuldades e não eram para ser, mas muitas das vezes são as maneiras como nós aprendemos e como nós professores estamos passando... o que vai ficar muito mais claro para o aluno, principalmente primeira e segunda fase F1 é a maneira como é passado, se for misturado com o lúdico... é... vai ficar muito mais fácil.

Percebemos que as professoras sabem da importância do ensino de Língua Portuguesa, porém elas não conseguem dissertar a respeito sem mencionar as dificuldades que apresentam ao lecionar tal disciplina. Nesse sentido, fica nítido a crença e o mito que paira no ensino de que Português é muito difícil (BAGNO, 2007a). Nessa perspectiva, Bagno (2007a) aponta o seguinte:

Como o nosso ensino da língua sempre se baseou na norma gramatical de Portugal, as regras que aprendemos na escola em boa parte não correspondem à língua que realmente falamos e escrevemos no Brasil. Por isso achamos que “português é uma língua difícil”: porque temos de decorar conceitos e fixar regras que não significam nada para nós. No dia em que nosso ensino de português se concentrar no *uso real, vivo e verdadeiro da língua portuguesa do Brasil* é bem provável que ninguém mais continue a repetir essa bobagem (BAGNO, 2007a, p. 35, grifos do autor).

Nessa direção, é válido lembrar que a Língua Portuguesa é a nossa língua materna, sendo assim, queremos desmistificar essa crença que ela é difícil, defendemos que não é porque é uma língua que já temos conhecimento internalizado dela, a sua gramática – em especial, a gerativista – está interiorizada em nós, sendo assim, é o sistema de ensino é que dificulta tal aprendizagem. O que se faz necessário é uma formação universitária que instrumentalize os professores com o conhecimento de uma gramática descritiva e de algumas normas e funções sobre tal gramática, para que assim, os docentes possam consolidar um novo senso comum na sala de aula da educação básica, como sugere Bagno (2014). E, só assim, serão formados bons profissionais. Nesse rumo, complementamos com a afirmação de Bagno (2007a, p. 37-38):

[...] se durante todos esses anos os professores tivessem chamado a atenção dos alunos para o que é realmente interessante e importante, se tivessem desenvolvido as habilidades de expressão dos alunos, em vez de entupir suas aulas com regras ilógicas e nomenclaturas incoerentes, as pessoas sentiriam muito mais confiança e prazer no

momento de usar os recursos de seu idioma, que afinal é um instrumento maravilhoso e que pertence a todos! [...].

Portanto, desmistificando essa crença de que a Língua Portuguesa é difícil e trazendo tal intervenção partimos para a próxima pergunta: **o que você pensa a respeito do ensino de gramática na sala de aula? De qual forma você gosta de trabalhar os conteúdos gramaticais?**

A **P1** iniciou abordando as cobranças que ocorrem constantemente para que o ensino da gramática na sala de aula aconteça da melhor maneira, pois sempre têm provas e simulados avaliativos elaborados pelos governos: federal, estadual e municipal os quais focam, na maioria das vezes, na capacidade e desempenho dos alunos e em como eles dominam tal disciplina, explorando sempre as normas, escrita e interpretação de texto. Sendo assim, ela conclui:

P1: [...] eu gosto sempre de trabalhar os conteúdos gramaticais na sala de aula conversando muito, assim... de forma contextualizada, pra que eles possam assimilar melhor o conteúdo... porque eu acredito que perguntando e eles participando da aula, aprendem melhor... gosto quando eles participam da aula, porque a gente só aprende quando a gente faz e a gente só faz quando tem vontade [...] então... a gente tem que persistir, persistir... porque ela auxilia nas outras disciplinas.

Já a **P2** afirmou que:

P2: **Eu gosto de trabalhar a gramática da forma tradicional.** Gramática e ortografia. Eu acho que fica mais fácil de aprender... porém, hoje... é... e principalmente no 5º ano que é a série que eu estou, utiliza mais dos gêneros textuais, né... que é a forma explícita e implícita de leituras, de entendimento de textos... maaas, eeu... particularmente, **gosto de usar a gramática nua e crua** - como se diz a história.

Como podemos perceber, há diferenças entre as concepções das duas professoras, a **P1** diz acreditar e gostar de trabalhar a gramática de forma contextualizada, maneira a qual apontam Dias & Silva (2020, p. 131):

Ao se tratar de “gramática contextualizada” logo se conclui que é o ensino das normas gramaticais por meio dos mais variados textos. A princípio simples, porém, o que tem ocorrido com bastante frequência é o uso dos textos como “pretexto” para a realização dessa proposta pedagógica, acreditando efetivar um ensino de gramática contextualizado.

Todavia, parece-nos que a **P1** entende que a língua se faz na interação, mas talvez ainda se limite a regras. Indo na perspectiva da citação acima, o ensino da gramática de maneira contextualizada é o mais adequado para que os alunos possam compreender melhor o conteúdo, porém a **P2** ainda defende o ensino da gramática de modo isolado e tradicional, deixando explícito na sua fala, e, criticando as orientações que trazem os documentos oficiais de educação. Não ficando muito satisfeita em trabalhar a gramática utilizando os gêneros textuais,

uma vez que, para ensinar de maneira contextualizada precisa-se de algum texto para iniciar a aula, referenciando-a para dar prosseguimento à aula.

Portanto, os PCN (1997, p. 26) afirmam que “todo texto se organiza dentro de um determinado gênero”. Portanto, é imprescindível o uso do texto e, conseqüentemente, de um gênero textual nas aulas de gramática. Afinal, os itens gramaticais emergem a partir de enunciados concretos, os quais se manifestam a partir de diferentes gêneros textuais e em diferentes suportes – escritos, orais e ou digitais.

Aproveitando a discussão a respeito dos gêneros textuais, demos prosseguimento com a seguinte pergunta: **você acredita que o ensino de Língua Portuguesa deve ensinar mais do que regras gramaticais e ortográficas?** “Sim, com certeza” - afirmou **P1**, complementando que:

P1: [...] por exemplo, se a gente pegar um livro paradidático, um documentário... uma revista, um panfleto... [...] então, a leitura também é tão importante quanto a gramática. Porque a leitura abre horizontes e desperta... é... no aluno um conhecimento a mais... e... acredito que tudo é um conjunto, onde um auxilia o outro e... assim a gente segue, né? [risos].

A **P2**, ao escutar a pergunta, pensou um pouco antes de responder, nesse sentido enfatizamos que a abordagem direta da coleta possibilita que o ambiente de pressões sociais, tal como é o “politicamente correto”, faça o respondente estar ciente sobre a sua responsabilidade comunicativa, como também há outra possibilidade, que nesse meio tempo ela percebeu que a resposta anterior estava um pouco equivocada, então, se contrariou dando a seguinte resposta:

P2: Sim, eu acredito que tem que ser trazido pra.. vivência do aluno.. né? Porque hoje em dia o português ele tá: num panfleto.. é um tipo de texto, é um gênero textual... a bula de um remédio... é um gênero textual é um tipo de leitura é um tipo de texto... e... é... um rótulo... o rótulo de um xampu é um título de texto, é um título de gênero textual. então... ela tem... o português tem que tá dentro da vivência do aluno, dentro da vida, da casa do aluno.

Sendo assim, observamos a contrariedade da **P2**, pois na resposta anterior ela foi totalmente contrária a de agora. Isso nos mostra que ela tem consciência, mas talvez não domine questões metodológicas. Conforme a resposta, percebemos que ela vai contra a sua concepção, ou parece, ao mesmo tempo, que ela está um pouco perdida com o assunto e tenta ir em conveniência com a pergunta, respondendo da forma que ela acha correto e não da forma que ela age na sala de aula ou para alcançar aquilo que gostaríamos de ouvir. Nessa direção, Kaufmann (2011, p. 127) aponta que “o [...] ponto a ser frisado com relação ao vínculo entre atitudes e comportamento é a direção de uma possível influência”, uma das influências pode ser as normas sociais.

E, nessa questão notamos, também, a igualdade entre as respostas das duas professoras. A **P1** ainda abordou a leitura como sendo instrumento importante para ser trabalhada com a turma, sendo assim, consideramos a **P1** tendo uma visão mais funcional, diferente da **P2** que nos parece ser mais normativa.

Tornou-se perceptível ao longo da entrevista que ao serem questionadas sobre o ensino da disciplina em questão, as professoras só abordam a escrita e as normas que devem ser obedecidas, quase não tocaram no assunto da oralidade – até serem questionadas.

4.3 Bloco 3: Variação Linguística

Neste bloco, observamos e analisamos as atitudes das professoras em relação ao tema variação linguística. Iniciamos esse bloco com a seguinte questão: **qual a sua concepção a respeito da Variação Linguística?** A **P1** iniciou relatando que antes da graduação em Letras-Português tinha uma visão muito diferente a respeito da variação linguística que os alunos apresentavam na sala de aula, e tinha atitudes que, hoje, ela considera totalmente errôneas. E só depois que foi apresentada ao livro de Bagno – *Preconceito Linguístico, o que é, como se faz* – durante a graduação, que conseguiu ter uma visão mais coesa a respeito do preconceito linguístico e da variação linguística.

Então, ela retomou a pergunta e respondeu o seguinte:

P1: [...] eu entendi que... você ignorar ou você criticar a pessoa pela maneira que ela fala é muito errado... né?... mas eu não sabia disso e achava que até a minha forma de falar nordestino era errada... de tanto que outras pessoas de outros lugares falavam... mas isso não tá certo, porque cada lugar tem seu jeito de falar. Antes... é... eu tinha até vergonha de falar, mas hoje eu entendo que é o meu jeito, pronto e acabou... é o meu jeito de falar. [...] eu explico para os meus alunos que cada um tem sua forma de falar, e isso não é errado, o que não é correto é ser mal educado e tratar mal as pessoas, né?... então todos têm que ser respeitados pela forma de falar.[...] então, **o preconceito linguístico pode ser combatido só por não inferiorizar a fala do outro, né?... eu entendo isso.**

A partir do discurso de **P1**, percebemos que ela é consciente sobre o assunto e a necessidade de se posicionar perante tal situação, como também é perceptível que ela concebe um dos objetivos gerais de Língua Portuguesa para o ensino fundamental – dos PCN – que é: “conhecer e respeitar as diferentes variedades linguísticas do português falado”, para tanto, há uma maneira de combater o preconceito linguístico, na sua fala, quando ela afirma que não devemos inferiorizar a fala do outro. (BRASIL, 1997, p. 41).

Porém, como alguns estudos mostram, há preconceito pelo falar nordestino, em particular, do paraibano, sendo assim, na pesquisa de Morais e Lima (2019, p. 88), a autora aponta que “parece que o preconceito em relação ao falar nordestino está mais associado a

questões de diferenças sociais do que, necessariamente, a variedade linguística em si.” Percebemos, então, que tais preconceitos acontecem constantemente, mas só são perceptíveis e rebatidos quando há um entendimento sobre o erro/preconceito, e só é “combatido” – ou tentado combater – quando adquirimos o conhecimento sobre o assunto, como foi o caso da professora, que só percebeu tal preconceito e perdeu essa vergonha de falar, por muitas vezes, ter o receio de ser criticada, depois que adquiriu conhecimento através do livro.

Já durante a entrevista com a **P2**, ao chegarmos nessa pergunta, ela passou um tempo pensando sem saber ao certo o que responder e em seguida falou: "hummm... deixa eu ver...", e, segundos depois a sua internet caiu, pareceu-nos ser algo intencional, porque minutos depois ela retornou e falou ter sofrido uma queda de internet e que desligaria a câmera para não “pesar” muito, dando uma resposta a qual parecia que estava lendo algo da internet. Após essa pergunta, ao decorrer da entrevista ficou perceptível que ela não sabia muito bem do que estávamos falando. Então, ao perguntarmos novamente – qual era a sua concepção a respeito da variação linguística, sua resposta foi a seguinte:

P2: A variação linguística... deixa eu ver aqui... ela é literalmente uma linguagem verbal, né?... oral/escrita, de um determinado grupo de indivíduos... que traz a sua própria identidade... ela é dinâmica sujeita a variações... com normas, e essas normas muitas vezes... como é que eu posso falar... a... a... variedade de cultura do nosso povo, aqui no Brasil que é tão grande.

Como podemos observar, sua resposta parece ser vários conceitos desconexos, portanto, o que notamos antes da sua resposta foi comprovado quando ela começou a responder a questão. Sendo assim, questionamos mais uma vez: **como você lida com a Variação Linguística dos alunos?** E ela respondeu:

P2: É difícil. Porque [...] trabalho numa comunidade carente... e... a gente tem que aceitar, não é verdade? Mesmo nós morando no mesmo município, mas nós percebemos que cada comunidade tem aquela sua variação linguística... mas a gente precisa... é... aceitar e utilizar isso que eles trazem.

Mais uma vez identificamos a falta de instrumentalização da **P2** quando o assunto é a percepção da variação e a possibilidade de intervenções pedagógicas sensíveis no contexto do ensino da Língua Portuguesa e, conseqüentemente, a falta atitudes adequadas para lidar com a variação linguística dos alunos. Nessa perspectiva, ao longo desta pesquisa nosso foco é instrumentalizar as docentes com conhecimentos e constatações para que possam lidar com os múltiplos contextos de variações linguísticas que surgem na sala de aula. Além disso, é válido ressaltar que a **P1** parece ter maior familiaridade com o assunto por ter graduação em Letras-Português.

Por conseguinte, a nossa pergunta foi: **já se viu em situação de preconceito linguístico entre alunos? (Algum tipo de ataque pela maneira que o outro fala). Se sim, você entrevistou de alguma forma?** A **P1** respondeu da seguinte maneira:

P1: Sim, sim... [...] como antes eu não entendia, então pedia pra parar e pronto. Hoje eu peço pra parar e explico. Porque eu adquiri esse conhecimento... e boto em prática pra que eles aprendam... **as vezes eu penso: meu Deus, eu já falei tanta besteira... mas ainda bem que... eu adquiri esse conhecimento.** [...] por isso eu sempre falo que estuda amplia os conhecimentos... então... pra mim esse livro esclareceu bastante e me sinto mais preparada depois dele [...] então, tem que existir o respeito sempre.

Percebemos aqui, mais uma vez, que o que a professora aprendeu na graduação há mais de 15 anos, ficou enraizado no seu consciente, pois ela sempre retoma o assunto do livro que serviu muito para instrumentalizá-la enquanto profissional formadora e, mais uma vez, ressaltamos que a graduação de Letras-Português prepara o profissional para lidar com o assunto da variação linguística na sala de aula. Além disso, a busca e a pesquisa constantes sobre assuntos que concernem ao ensino é primordial para um bom profissional de educação.

A **P2** deu ênfase a sua resposta e dissertou:

P2: Sim, sim, sim, sim! [...] Eu tinha um aluno... que ele trocava o L pelo R... [...] era um aluno muito bom e inteligente, e... muito dos outros alunos ficavam fazendo chacota da maneira... da pronúncia do aluno. [...] eu não esqueço disso nunca, foi muito constrangedor... [...] eu pedia pra parar, né...? maaas...

Observamos na fala da **P2**, quando ela menciona essa troca da letra L pela R, o fenômeno que chama-se rotacismo, em que Bagno (2007a) aborda tal fenômeno a partir da percepção comum de que as pessoas sem instrução falam “tudo errado”, quando na verdade deparam-se com diferentes *fenômenos linguísticos* e que contribuem para a formação da própria língua portuguesa padrão, como exemplo o autor apresenta algumas palavras, das quais destacamos duas que no português-padrão são escritas assim: “cravo” e “praga”, e nas suas etimologias eram da seguinte forma: “clavu” e “plaga”, ambas se originam do latim, conforme indica Bagno (2007a).

Reparamos acima que tais palavras na sua origem eram grafadas com a letra L – numa representação da oralidade – e com o passar do tempo, com a transformação da língua, passou a ser grafada e escrita com R. Portanto, concordamos com o seguinte:

Se dizer Cráudia, praca, pranta é considerado “errado”, e, por outro lado, dizer frouxo, escravo, branco, praga é considerado “certo”, isso se deve simplesmente a uma questão que não é lingüística (sic), mas social e política — as! pessoas que dizem Cráudia, praca, pranta pertencem a uma classe social desprestigiada, marginalizada, que não tem acesso à educação formal e aos bens culturais da elite, e por isso a língua que elas falam sofre o mesmo preconceito que pesa sobre elas mesmas, ou seja, sua

língua é considerada “feia”, “pobre”, “carente”, quando na verdade é apenas diferente da língua ensinada na escola (BAGNO, 2007a, p. 42).

Em conformidade ao que foi exposto e com a fala da **P2** quando ela aponta que “trabalho numa comunidade carente... e... a gente tem que aceitar, não é verdade?”, notamos a “desvalorização” pela comunidade carente e a construção oracional “tem que aceitar” é como se fosse a única opção que ela tem para poder trabalhar. Contudo, já que ela prefere trabalhar a gramática “nua e crua” na sala de aula, trazemos o que defende Perini (2014, p. 66) para instrumentalizar e conscientizar a professora no ensino de tal disciplina - e, em especial a gramática:

[...] é preciso redefini-la em termos de formação científica. Só assim essa disciplina - o estudo da linguagem, que é o mais importante dos fenômenos sociais - poderá dar sua contribuição à alfabetização científica nossa e de nossos alunos. [...] A gramática pode ser exatamente isso, no seu campo especial de atuação que é a estrutura da língua; mas só se adotarmos a perspectiva adequada, vendo-a como mais uma das disciplinas científicas do currículo.

Para tanto, há perspectivas que se adequam ao ensino da gramática, abordando e fazendo com que os alunos aprendam da maneira certa. Ainda em consonância com Perini, concluímos que: “o ensino de gramática pode mostrar alguns aspectos de um fenômeno vasto e fascinante: sua estrutura e seu funcionamento como instrumento de comunicação” (PERINI, 2014, p. 66).

Portanto, concluindo a análise desses discursos das professoras, evidenciamos o seguinte:

[...] do ponto de vista exclusivamente lingüístico (sic), o fenômeno que existe no português não-padrão é o mesmo que aconteceu na história do português-padrão [...]. O rotacismo participou da formação da língua portuguesa padrão, como já vimos em branco, escravo, praga, fraco etc., mas ele continua vivo e atuante no português não-padrão, como em broco, chicrete, pranta, Cráudia, porque essa variedade não-padrão deixa que as tendências normais e inerentes à língua se manifestem livremente. Assim, o problema não está naquilo que se fala, mas em quem fala o quê. Neste caso, o preconceito lingüístico (sic) é decorrência de um preconceito social (Bagno, 2007a, pp. 42-43).

Notamos que a **P1** faz intervenções pedagógicas adequadas e tem a consciência do que é incoerente e tenta corrigir, já a **P2** traz consigo um preconceito estrutural ou, talvez, a falta de instruções adequadas, todavia como uma profissional de educação é necessário a pesquisa constante para que assuntos assim e a falta de atitudes corretas não prejudiquem os alunos. Indo nessa direção, perguntamos: **Qual a maneira que você gosta de trabalhar a Variação Linguística dos alunos?** E ela respondeu:

P2: Em ortografia... eu gosto de trabalhar em ortografia... através das leituras regionais, de palavras regionais...

Entretanto, sabemos que trabalhar a variação linguística corrigindo a ortografia não há coerência, pois se formos nessa concepção que a **P2** colocou, subentendemos que se o aluno fala da forma “inadequada” conseqüentemente escreverá errado, contudo, sabemos que não é assim, porque nem sempre uma competência está totalmente ligada a outra. Portanto, é de suma importância que professores conscientizem os alunos sobre a diferença entre a fala e a escrita.

Na próxima questão perguntamos: **já teve aluno(s) vindo(s) de outros estados? Como foi o comportamento dos alunos ou do(s) novato(s) com relação a isso? Houve “chacota”, preconceito, discriminação de alguma das partes?**

A **P1** falou que sim e que houve discriminação de ambas as partes, pois o aluno novato veio do estado de São Paulo e lá ele estudava em uma escola particular e mais evoluída do que a que ela ministra aula hoje, evoluída e melhor em relação a tudo – estrutura, com mais profissionais em sala, então o novato utilizava um sotaque sulista muito forte e uma linguagem mais formal que os alunos da cidade de Sapé-PB, sendo assim, o Paulista menosprezava os alunos e achava ser mais inteligente e que falava melhor que os demais. Já os alunos o ignoravam.

Partindo do discurso da **P1**, Silva & Gomes (2020) apontam que durante uma análise a “recepção” que os migrantes de São Paulo/Paraíba e vice versa recebem ao chegar em um estado diferente da sua terra natal, e concluem o seguinte:

Diferentemente das avaliações linguísticas recebidas pelos paulistas, como “riquinha!”, “paulistinha”, os falantes paraibanos residentes em São Paulo receberam as avaliações linguísticas de “barriga verde”, isto é, de uma expressão que remonta um insulto regional, social, cultural, classista e linguístico (SILVA; GOMES, 2020, p. 63).

Conforme o que foi exposto, percebemos que as atitudes linguísticas entre os alunos mostram que há uma discriminação bem maior pela parte do paulista sob os alunos do município de Sapé-PB, como também está explícito na análise dos autores supracitados. Nessa direção, a professora observando tudo aquilo, interveio várias vezes e explicava da melhor forma possível o assunto: variação linguística, e, que há diferença entre os dialetos de cada estado, sempre frisando o respeito que deve haver entre as diferenças linguísticas deles, mas eles não queriam saber e, ambas as partes não cederam. Então, ela resolveu trabalhar um texto na sala de aula, com o título: *Os Três Amigos*⁵, a partir do texto abordou a amizade e a união e,

⁵ O texto é um apólogo, pois possui um gênero alegórico que traz na sua narrativa - curta - ensinamentos para a vida, com situações parecidas com as que vivenciamos no cotidiano. Envolve tanto pessoas, como objetos ou seres animados. Com ensinamentos que tem como objetivo modificar o comportamento e atitudes humanas, de maneira positiva.

daí em diante, eles pararam de discutir na sala de aula e depois de um tempo se aproximaram nas horas vagas, dentro da escola. Enfim, houve respeito entre eles.

Segundo o depoimento da **P1**, percebemos que há uma crença, que paira a sociedade, a qual aponta que o dialeto do Sudeste parece ser melhor e de maior prestígio que o do Nordeste, e que tal crença já está enraizada no meio social, pois, em conformidade, com o observamos na explicação da **P1**, o aluno novato se considerava superior aos demais, pelo simples fato de ser Paulista e falar “melhor” que os demais e que, possivelmente, desde cedo já traz essa percepção consigo.

A **P2** falou que teve um aluno que veio do Rio de Janeiro, e, segundo ela, os alunos do Sudeste do país utilizam muito na escrita a letra de forma, com isso a maior dificuldade do aluno foi se adaptar a forma de escrita daqui – Paraíba – que é a cursiva, então os próprios alunos ficavam o questionando querendo saber o porquê dele escrever daquela forma, se ele não sabia escrever da forma “correta”.

Porém, para ela, não houve muita “preocupação”, pois, era um assunto que não atrapalharia a amizade deles na sala de aula. Dito isso, percebemos que ela não compreendeu bem o contexto que estávamos abordando, então perguntamos em relação à oralidade do aluno e ela falou que nunca presenciou chacota por causa da forma de falar de nenhum lado.

Por fim, a última pergunta desse bloco foi a seguinte: **você acredita que a variação linguística é um conteúdo relevante para a formação dos alunos? Por qual motivo?** A **P1** respondeu que sim, mas para ser um conteúdo realmente relevante, tem que capacitar todos os professores, porque nem todos têm esse conhecimento, e pode acabar prejudicando-os ao lhes ensinar de forma inadequada. Já a **P2** deu uma resposta muito categórica, respondeu, apenas, que sim, então questionamos: **por qual motivo acha o conteúdo relevante?** e ela concluiu sua fala dizendo que:

P2: É pela linguagem verbal, né?... que a língua traz, a oral/escrita.

Ambas as professoras fizeram um breve comentário para responder a pergunta. Notamos que a **P1** relatou, novamente, essa falta de capacitação e formação adequada sobre o assunto para os professores. E, a **P2** usou o mesmo conceito que ela apontou para dissertar acima sobre a variação linguística, não deu uma resposta consistente, apenas reutilizou sua fala anterior.

4.4 Bloco 4: “Erros” de Português

Este último bloco foi colocado "propositalmente" para que pudéssemos dialogar com as respostas que tivemos durante a entrevista de modo geral, pois elas sempre colocavam essa

noção de “certo” e “errado” em qualquer “brecha” e apontavam “erros” gramaticais dos alunos, principalmente, a **P2**. Então, para enfatizarmos mais suas concepções, iniciamos com a seguinte pergunta: **você acha que há erros na escrita e oralidade dos seus alunos? Poderia me dar alguns exemplos?** A **P1** respondeu:

P1: Tem sim.. é... a troca do T pelo D, do F pelo V, né?... porque é muito do que a gente fala, é muito do que a gente escreve, né? A palavra problema que eles falam... problema, com o R [...] na questão... das conjugações... é... é... concordância... [...] então, são nesses momentos que eles têm mais dificuldades.

Consoante a fala da **P1**, trazemos o que aponta Silva (2020):

[...] é comum para os professores da alfabetização encontrarem trocas de consoantes na escrita dos seus alunos. Isso ocorre quando a criança tem dificuldade de distinguir um fonema de outro, por isso é tão importante que o professor tenha conhecimentos fonéticos, fonológicos e acerca da consciência fonológica (SILVA, 2020, p. 28).

Nessa perspectiva, para saber mais, sugerimos a pesquisa feita por Silva (2020) intitulada: *A consciência fonológica e o grau de vozeamento nos pares /p, b/, /t, d/, /f, v/: uma proposta didática para alfabetização de crianças*, que tem como objetivo “investigar se crianças em fase de alfabetização apresentam desvios ortográficos quanto à escrita de consoantes obstruentes vozeadas e não vozeadas em função do grau de vozeamento nos seguintes pares /p, b/, /t, d/, e /f, v/” e, também é uma pesquisa que visa contribuir positivamente a “colaborar com os profissionais da educação com uma possível proposta de intervenção no desenvolvimento da escrita de crianças” (SILVA, 2020, p. 11).

A **P2** dissertou da seguinte maneira:

P2: Sim, tem sim... tem sim... não deveria ter, né... mas tem... e que às vezes deixa a gente até triste, porque a gente bate na mesma tecla, principalmente em produção textual... [...] esse aluno que eu falei que sofria chacota na sala... era um vício de linguagem que ele tinha... que... invés dele falar planta, ele falava pranta; invés dele falar bicicleta ele falava bicireta... e ele escrevia com a maneira que ele falava, mas era um vício de linguagem que ele trazia de dentro da casa dele... os familiares falavam assim, então ele aprendeu dessa forma... [...] não era nenhum problema, era um vício mesmo. [...] Era algo que se trazia do seio familiar.

A **P2** tem a concepção errada sobre o que é vício de linguagem. Primeiro, que essa noção de vício é típico da Gramática Normativa, os supostos vícios servem a outras finalidades, como, por exemplo, identitárias, discursivas, pragmáticas e, como exposto, ela acredita que rotacismo é vício de linguagem, porém o vício de linguagem, que nasce de uma visão puramente gramatical, pois nos estudos linguísticos não tratamos de vícios. Tais expressões são apontadas como erros de oralidade, segundo a Gramática Normativa, pois não estão acordadas com o uso formal da língua. Contudo, no início deste bloco, com essa primeira questão, notamos que ambas as professoras têm uma concepção aproximada de “erro” de português no que se refere

à escrita. Sendo assim, achamos pertinente trazer a abordagem de Costa (2019) que, durante a sua pesquisa com professoras dos anos iniciais do fundamental, chegou à seguinte conclusão:

Podemos concluir que as professoras [...] acreditam que seus alunos escrevem da mesma maneira como falam. Também observamos que para elas a escrita possui mais valor do que a oralidade, embora seus alunos, ainda em processo de alfabetização, comuniquem-se mais pela oralidade, pois a escrita não é completamente desenvolvida. Também observamos que ainda não há uma conscientização do uso das variações linguísticas a serem trabalhadas em sala de aula. A preocupação maior é com a crença de se ensinar o falar e o escrever “corretamente” (COSTA, 2019, p. 82).

Portanto, em conformidade com Costa (2019), identificamos que, em especial, a **P2**, abrange tudo o que foi apontado pela autora supracitada. E, na questão apontada do valor da escrita sobre a oralidade, pudemos observar ao longo de toda entrevista, pois elas só abordam o assunto oralidade quando são questionadas. Portanto, todos esses pontos são pertinentes e precisam ser repensados para que os discentes não se prejudiquem na sua formação, enquanto alunos e cidadãos. Além do mais, a **P2** traz uma crença que o aluno traz esse “erro” de casa, mas como aponta Leite (2011, p. 21): “qualquer comparação entre os dialetos ou variações regionais e sociais que pretenda atribuir valor positivo ou negativo às diferenças verificadas é cientificamente errônea”. Nessa perspectiva, é notável que a língua materna acaba sendo menosprezada em favor da língua da Lei.

Nessa direção, em conformidade com o que Bagno (2012) aponta, a língua materna é língua da mãe, tal língua é adquirida logo cedo - durante o processo de crescimento e desenvolvimento da criança, ela é puramente oral, ela é afetuosa; sendo assim, ela é “intrinsecamente variável, doméstica, familiar, idioma particular daquilo que em inglês se chama *household*, um termo que inclui a casa, seus ocupantes e todas as atividades ali desenvolvidas por eles”. Já a língua da Lei, também denominada Língua Paterna, associa-se à figura do pai, ela é “essencialmente *escrita, ortografizada, normatizada*” (BAGNO, 2012, p. 100, grifos do autor).

Portanto, a “Língua Materna – língua de *mulher* – sofre na maioria das sociedades as mesmas depreciações dedicadas ao gênero feminino: é o lugar do “erro”, do “desvio”, do “frágil”, do pouco confiável, do instável, do inconvenientemente sensível e sensitivo.” Partindo para a língua do pai, cabe então, “domar e domesticar esse idioma errático, conferindo-lhes regras, [...] regências, regulamentos [...]”. Portanto, assim como na sociedade, a língua também sofre com essas padronizações, muita das vezes, por inferiorizá-la (BAGNO, 2012, p. 100).

Logo depois questionamos: **como você trabalha a correção de atividades de Língua Portuguesa?**

A **P1** respondeu:

P1: Eu coloca a... a.... observação... [...] se eu vejo que é um ou dois eu vou na carteira de um em um e falo... mas quando eu vejo que a maioria da turma tá naquele erro... aí eu vou para o quadro... coloco é... é... todas as questões... todas as palavras que não estão escritas direito... que não tá escrita direito... e... coloco... apresento a escrita correta e explico... né? [...] para que todos aprendam na mesma hora, porque fica bem mais prático, né?

A resposta da **P2**:

P2: Na parte de produção textual eu gosto de... de... trabalhar corrigindo mesmo manualmente..., trazendo pra casa, depois levando pra eles e mostrando individualmente é... onde melhorar, como melhorar, colocando algumas observações pra melhora de escrita. Já na parte de exercícios eu gosto de trabalhar em conjunto, na sala de aula, as correções.

Perguntamos o que ela sugere aos alunos quando eles apresentam esses “erros”, e a sua resposta foi:

P2: A gente pe... eu gosto de pedir a eles fazer... observarem... ver se realmente é... era aquilo que eles queriam escrever... e... tipo... é, uma palavra que errou ortograficamente: gente, escreveu com G ou com J, mostrar a parte da ortografia que gente se escreve com G e não com J e o porquê... Lógico que quando você tem trinta... trinta e alguma coisa de alunos... num... num... numa sala de aula, tudo vai ficar mais difícil, né? Porque não tem tanto tempo pra você fazer essas observações... então eu também gosto de colocar essas observações no... no próprio folheto ou... na própria xerox, ou na própria atividade pra que... o aluno possa... é... colocar ele pra pensar mesmo. É... não funciona, mas a gente tenta.

Nessa questão notamos que as professoras, mais uma vez, se aproximaram com as suas respostas, na forma de trabalhar tal correção, fazendo observações. Para tanto, Barrera & Maluf (2004, p. 45) afirmam que há uma “necessidade de que o professor alfabetizador conheça a realidade lingüística (sic) dos alunos, para que possa trabalhar de modo mais consciente com as especificidades fonológicas, morfosintáticas e semânticas das variantes lingüísticas (sic) utilizadas por eles”, para que assim os discentes possam aprender de maneira consciente e adequada.

A próxima pergunta foi: **quais os “erros” mais comuns dos alunos em avaliações?** As professoras de forma unânime responderam, primeiramente, que é em ortografia. E não é nenhuma novidade, pois elas sempre abordaram tal assunto durante quase toda a entrevista. Sendo assim, a **P1** completou:

P1: Os erros mais comuns são na ortografia. [...] Às vezes eles têm a resposta certa, mas quando vai escrever não escreve corretamente. Isso acontece muito.

Perguntamos se **existem “erros” na oralidade dos alunos** – na concepção dela, e tivemos a seguinte resposta:

P1: Na maioria das vezes é só no começo, no começo do ano... é... nos três primeiros meses... é... assim... na questão da oralidade, mas a escrita é no ano inteiro. A gente tem que tá em cima o ano inteiro.

A **P2** respondeu:

P2: Ortografia... e gramática. [...] a gramática na parte de verbos, de conjunções, de pronomes... meu Deus, como eu queria que fosse... que eles aprendessem isso... se fosse mais... mais prazeroso. E a ortografia regras de... de... acentuação... é... é o que é mais difícil também... e na parte de produção textual, é... a parte dos parágrafos. [...] chega dá... chega bate um desespero... um... uma... você pede pra fazer uma atividade, uma produção textual... você dá um determinado tema, você às vezes... é... eu gosto de colocar até uma gravura para estimular o pensamento e iniciar... aí você dá uma produção textual, você explica início, meio e fim... ou uma narrativa, seja lá como for o texto que você pede pra ser inscrito... aí o aluno faz tudo em um parágrafo e no final coloca: fim – na última linha. Isso quando não coloca fim por fim, feito por mim [risos] [...].

A ortografia é o assunto mais apontado pelas professoras como o principal “erro” de português, para que desmistifique tão crença trazemos os apontamentos de Bagno (2007a), para que possam compreender que:

Não confundir erro de português (que, afinal, não existe) com simples erro de ortografia. A ortografia é artificial, ao contrário da língua, que é natural. A ortografia é uma decisão política, é imposta por decreto, por isso ela pode mudar, e muda, de uma época para outra. Em 1899 as pessoas estudavam *psychologia* e história do Egito; em 1999 elas estudam psicologia e história do Egito. Línguas que não têm escrita nem por isso deixam de ter sua gramática (BAGNO, 2007a, p. 143).

Para tanto, de acordo com as respostas das professoras, argumentamos que é necessário trabalhar a ortografia com finalidade para a escrita, mas que a variação linguística dos alunos deve ser objeto de reflexão pleno e funcional, pois assim como as categorias gramaticais são importantes para a ortografia - escrita na forma padrão, a oralidade é a particularidade linguística dos alunos, sendo assim, é primordial e importante para o seu processo de formação e para o respeito a sua identidade.

A partir das respostas à pergunta anterior, questionamos o seguinte: o **que você considera como “erro de português”?**

P1: Eu considero como erro de português... quando não se escreve a palavra corretamente, não quando você quer dizer alguma coisa. É justamente o que eu disse: quando quer dizer, mas não consegue escrever corretamente. É... assim... se eu consegui entender o que ele quis me dizer, tá certo... **agora erro mesmo é quando escreve errado; na fala não [...].**

A resposta dada pela P1 demonstra que ela tem noção de como a fala e a escrita são competências distintas. Pois “a escrita tem sido vista como estrutura complexa, formal e abstrata, enquanto a fala, de estrutura simples ou desestruturada, informal, concreta e

dependente do contexto”, sendo assim, há flexibilidade e normas que regem as duas competências, possibilitando usos distintos entre elas e diferenciando-as (FÁVERO; ANDRADE; AQUINO, 2009, p. 09).

A **P2** respondeu:

P2: Na minha concepção... eu acho que pra o nosso dia a dia mesmo é a parte de ortografia, com a escrita errada de palavras simples e complexas, também, mas principalmente de palavras simples... que nós vemos ainda que o pessoal erra bastante. Exemplo: **paisagem com Z, lixeira com CH** [...].

Partindo da resposta da **P2**, tais exemplos mencionados por ela mostram-se bastantes influenciados pela oralidade. Então questionamos: **você acha que há “erro” de português na parte da oralidade também, ou só na escrita?** Ela completou dizendo:

P2: Há sim erros, sim... principalmente no nosso... nos nossos vícios de linguagens. [...] exemplo: a gente chamar um amigo de “mano”... é um vício de linguagem nossa, de não chamar por nome, é... a própria palavra “a gente”... que a gente fala muito: a gente, a gente, a gente, a gente, a gente... é... outro vício de linguagem “oxente”, né? que é nosso, aqui do nordeste [...].

Logo, a **P2**, mais uma vez, se equivocou ao citar, novamente, vícios de linguagens, quando, na verdade, a expressão “mano” é gíria – comum da nossa língua, e “a gente” de tanto uso, já faz parte do nosso cotidiano e o “oxente” já faz parte da interjeição na linguagem oral – usada, na maioria das vezes, pelos nordestinos. A partir da pesquisa de Costa (2019), percebemos familiaridade entre as concepções das professoras entrevistadas em Sapé-PB e as de Mariana-MG, uma vez que:

De acordo com os relatos das professoras que lecionam no EFI, o que mais acontece nas aulas é a troca de letras, ou seja, os alunos ainda confundem os sons de s por z, o por u, e por i, m por n etc. Sabemos que tais ocorrências sofrem influência da oralidade, portanto as professoras inferem que os alunos escrevem exatamente da mesma forma como pronunciam os sons na oralidade. Outro apontamento feito pelas professoras é em relação as concordâncias verbais, os alunos ainda não sabem conjugar os verbos de acordo com a norma padrão da língua. Para elas, esses são os “erros” mais frequentes e comuns (COSTA, 2019, p. 87).

Para tanto, a **P1** demonstrou ter maior compreensão sobre o assunto abordado, por mais que, algumas vezes, demonstre atitudes empoçadas numa pedagogia mais sensível. Atribuímos isso a sua formação no curso de Letras, pois acreditamos que o curso consegue expor tal conteúdo melhor que outros cursos de licenciatura, por exemplo. Contudo, como a nossa pesquisa está voltada para a Língua Portuguesa e o objeto de estudo do curso é a linguagem, portanto tal abordagem na licenciatura mencionada é o básico para a formação universitária. Diferente da **P2** que na maioria das perguntas, parecia estar perdida e ter atitudes empoçadas no conservadorismo e na tradição gramatical.

Acima de tudo, é válido ressaltarmos a falha na formação dos professores, e tal falha abrange todo o território nacional, pois como identificamos com a pesquisa de Costa (2019), com professores de uma região diferente, as concepções são as mesmas que as das professoras daqui. É necessário um olhar especial voltado para a educação do Brasil, pois encontramos poucos profissionais, realmente, capacitados e que suprem essas demandas em sala de aula, sendo assim se os cursos de licenciaturas atuais seguirem essa mesma roupagem dos cursos de anos atrás, sem um olhar mais dinâmico e flexível, principalmente, para as disciplinas de linguagens e de práticas educacionais teremos outros profissionais com essas mesmas concepções sobre o que é o ensino de gramática e sobre o que são "erros de português".

Por fim, é necessário um "novo senso comum sobre língua e ensino de língua". Pois as velhas práticas e atitudes de ensino, como percebemos, não são tão adequadas como pensam e defendem Bagno (2014). Além do mais, como aborda Leite:

[...] pedir a uma criança que mude seu código linguístico para um mais elaborado, o qual pressupõe relações diferentes de papéis sociais e sistemas de sentido, sem a compreensão sensível do contexto exigido cria para a criança uma experiência desorientadora e potencialmente danosa" (LEITE, 2011, p. 30-31).

Ao longo da análise mostramos e buscamos instrumentalizar com aparatos teóricos visando contribuir nas práticas pedagógicas das docentes. Para que assim, possam respeitar e entender as diversidades linguísticas dos alunos. Portanto, de forma geral, em consonância com Bortoni-Ricardo, afirmamos que:

Se valorizarmos menos as regras prescritivas, se dermos asas a nossa criatividade, vamos encontrar muitas formas de refletir sobre o português brasileiro e de usá-lo com satisfação e confiança, porque, afinal, todos nós que o temos como língua materna somos muito competentes em língua portuguesa. Vamos contagiar nossos alunos com essa confiança e com a alegria de usar o nosso português, na fala e na escrita, com pouca ou com muita monitoração, prontos para desempenhar qualquer tarefa comunicativa que nos caiba (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 105).

Por fim, acreditamos que há maneiras de se trabalhar com a Língua Portuguesa sem que ela seja rotulada como complexa e difícil, dito isso, esperamos poder contribuir positivamente para que o ensino e as atitudes das professoras na sala de aula sejam reconfiguradas e que possibilitem melhor formação para os alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como exposto nas nossas discussões, não defendemos o não ensino da Gramática Normativa na sala de aula, tampouco que os docentes "aceitem tudo" que foge da norma padrão da Língua Portuguesa. O que defendemos aqui é a conscientização, aceitação e práticas

pedagógicas, por partes dos docentes, que respeitem a identidade dos alunos, e que haja instrumentalização necessária para que possam entender que a variação linguística está presente na sociedade e se não utilizadas na sala de aula acabarão causando danos prejudiciais à formação dos discentes.

Para tanto, vale ressaltar que nossa pesquisa evidenciou que as correlações entre a Sociolinguística Educacional e a Sociolinguística Variacionista representam uma possibilidade de complementariedade, portanto, não há empecilho entre essas vertentes para fins de pesquisas, análises e estudos relacionados ao tema.

Nessa direção, consideramos que nossas análises, partindo das atitudes das professoras, foram bem proveitosas e reflexivas, pois apresentamos aqui concepções diferentes a respeito das variações linguísticas dos alunos de Sapé-PB. Assim, percebemos que uma formação adequada e bem instrumentalizada faz diferença no âmbito educacional, pois consegue atender as demandas, compreender e tomar atitudes adequadas na sala de aula, sabendo como intervir para que sejam formados bons alunos/cidadãos, além do mais, ressaltamos que o professor pode influenciar direta e/ou indiretamente as atitudes dos alunos, seja de forma positiva ou negativa.

De modo geral, a formação acadêmica das professoras acabou influenciando na prática de ensino de língua, bem como percebemos, nas suas crenças e atitudes na sala de aula. Logo, os postulados da variação linguística devem transpor os cursos de Letras, pois é necessário está presente, especialmente, nos cursos de Pedagogia, porque é onde temos o maior número de futuros professores do ensino fundamental – dos anos iniciais.

Apesar da produtividade na entrevista de maneira online, acreditamos que teria sido bem mais proveitosa se fosse presencialmente, pois além de analisarmos as atitudes linguísticas das professoras, suas falas, conseguiríamos também observar seus gestos, expressões, etc. De qualquer forma, nossa pesquisa atingiu nossos objetivos, pois conseguimos abordar e analisar o que propomos.

Portanto, enfatizamos que os estudos da Sociolinguística devem ser mais abordados nas licenciaturas, pois instrumentalizar um futuro professor é necessário para torná-lo um bom formador. E, mais cursos de capacitação para os docentes já atuantes. Dito isso, esperamos que essa pesquisa sirva como aporte para futuras pesquisas e para que professores já atuantes reflitam sobre suas práticas educacionais.

Ademais, consideramos relevante apontar como estudos de outras vertentes e perspectivas podem aumentar o lastro da análise das atitudes. Nesse intento, indicamos a Teoria da Enunciação de base bakhtiniana, compreendendo o dizer, a enunciação “[...] como uma réplica do diálogo social, é a unidade de base da língua, trate-se de discurso interior ou exterior”

(BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014, p. 16), logo, a natureza social da língua implica em considerá-la ideológica, uma vez que os falantes atuam com e pela linguagem sem distanciamento de valores, crenças e juízos de valor de diferentes ordens e procedências.

Por fim, consideramos pertinente uma intervenção para essa realidade a qual expomos durante a análise, pois como professores-pesquisadores que somos, poderemos ofertar uma formação para as professoras-colaboradoras afim de instrumentalizá-las para uma melhor postura na sala de aula, como também investigarmos quais serão as suas atitudes após nossa intervenção em suas realidades, para que possamos analisá-las em novas pesquisas e, conseqüentemente, trazermos contribuições positivas para o campo pedagógico, pois como já mencionamos, a pesquisa e o estudo não podem parar.

REFERÊNCIAS

- AGUILERA, V. de A. **Crenças e atitudes linguísticas**: o que dizem os falantes das capitais brasileiras, em Estudos Linguísticos, 37 (2): 105-12, 2008.
- ALKMIN, T. M. Sociolinguística: In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (org.). **Introdução à linguística**: domínios e fronteiras. São Paulo: Cortez, 2005.
- ALVES, D. de C.; XAVIER, V. R. D. **Concepções de linguagem e seus efeitos no ensino da variação linguística e da norma-padrão**. Revista de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura Ano 14 - n.23 – 2º Semestre – 2018.
- ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BAGNO, M. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- BAGNO, M. **Nada na Língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BAGNO, M. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz? São Paulo: Loyola, 2007.
- BAGNO, M. Uma gramática propositiva. In: NEVES, M. H. de M.; CASSEB-GALVÃO, V. C. (org.). **Gramáticas contemporâneas do português**: com a palavra, os autores. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- BAKHTIN, M. (V. N. Volochínov). **Marxismo e Filosofia da linguagem**: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.
- BARRERA, S. D.; MALUF, M. R. Variação linguística e alfabetização: um estudo com crianças da primeira série do ensino fundamental. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 8, n. 1, p. 35-46, 2004.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Manual de Sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2017.

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

BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós chegemos na escola, e agora?** Sociolinguística & educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

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

BRASIL, **LDB: Lei de Diretrizes e bases da educação nacional.** - Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. 58 p.

BRASIL, **PNE: Planejando a Próxima Década: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação.** Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE), 2014.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: língua portuguesa.** Brasília: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa: Ensino da primeira à quarta série.** Brasília: Ministério da Educação, 1997.

COSTA, M. M. C. da. **Crenças e atitudes linguísticas de professores de língua portuguesa: a variação linguística na oralidade.** 143f. 2019. Dissertação (Mestrado em Sociolinguística) - Universidade Federal de Ouro Preto - MG.

DIAS, D. R. B. da S.; SILVA, D. M. **Reflexões sobre o ensino de gramática contextualizada.** Faculdade de Ciências do Tocantins, 2020, ed. 19, v. 1, p.119-134.

DIONÍSIO, Â. P. Variedades Linguísticas: avanços e entraves. In: DIONÍSIO, Â. P. **O livro didático de português: múltiplos olhares.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 75-88.

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

FARACO, C. A. O tratamento “você” em português: uma abordagem histórica. **LaborHistórico**, Rio de Janeiro, 3 (2): 1-134, jul/dez, 2017.

FÁVERO, L. L.; ANDRADE, M. L. C. V. O.; AQUINO, Z. G. O. **Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna.** 4 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FERNANDES, S. de O. **As marcas de oralidade nas produções escritas de alunos do ensino fundamental: um olhar sob a perspectiva sociolinguística.** 2016. 44 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) – Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira.

FREITAG, R. M. Ko; SEVERO, C. G.; ROST-SNICHELOTTO, C. A.; TAVARES, M. A. Como os brasileiros acham que falam? Percepções sociolinguísticas de universitários do Sul do Nordeste. **Todas as letras**, São Paulo, V. 18, n. 2, p. 64-84, maio/ago. 2016.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HORA, D. **Linguagem: Variação e estrutura da língua.** In: MATZENAUER, C.; HORA, D. (org.). Campinas, SP: Pontes Editores, 2021.

- KAUFMANN, G. Atitudes na sociolinguística: aspectos teóricos e metodológicos. Em MELLO, H. et al. **Os contatos linguísticos no Brasil**. Belo Horizonte, Editora UFMG: 121-137, 2011.
- LABOV, W. **Padrões Sociolinguísticos**. Tradução de BAGNO, M.; SCHERRE, M. M. P.; CARDOSO, C. R. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- LEITE, J. E. R. **Sociolinguística Interacional e a variabilidade cultural da sala de aula**. v. 7. João Pessoa: Editora da UFPB, 2011.
- LIMA, L. A. S. de. Atitudes linguísticas: discussão acerca da língua como representação da identidade cultural do falante. In: LINS, J. N.; LOPES, P. A. D.; OLIVEIRA, A. F. F. de. (org.). **Linguagem e usos sociais: práticas linguísticas, literárias e discursivas**. João Pessoa: Ideia, 2018, p. 93-108.
- MARCUSCHI, L. A. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco “falada”. In: DIONÍSIO, A. P; BEZERRA, M. A. **O livro didático de Português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2005, p. 21-34.
- MINIDICIONÁRIO HOUAISS**. Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa S/C Ltda. (org.). 2. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.
- MORAIS E LIMA, P. E. Análise das atitudes linguísticas de falantes do sertão paraibano em relação ao seu próprio falar. In: ATAÍDE, C. (org.). **Estudos linguísticos e literários: caminhos e tendências**. São Paulo: Pá de Palavra, 2019, p. 83-94.
- OLIVEIRA, M. R. de; WILSON, V. Linguística e ensino. In: MARTELOTTA, M. E. (org.). 2. ed. - **Manual de Linguística**. São Paulo: Contexto, 2011, p. 235-242.
- OLIVEIRA, M. M. de. **Como fazer pesquisa quantitativa**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2016.
- PARAÍBA. **PCCR do município de Sapé-PB**. Lei nº 1.042/2011.
- PERINI, M. Defino minha obra gramatical como a tentativa de encontrar respostas às perguntas: por que ensinar gramática? Que gramática ensinar? In: NEVES, M. H. de M.; CASSEB-GALVÃO, V. C. **Gramáticas contemporâneas do Português: com a palavra, os autores**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014, p. 48-67.
- SANTOS, E. **Certo ou errado?** atitudes e crenças no ensino da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Graphia, 1996.
- SILVA, I. M. M. da. **A consciência fonológica e o grau de vozeamento nos pares /p, b/, /t, d/, /f, /v:** uma proposta didática para alfabetização de crianças. 2020, 30 p. Artigo (Especialização em Ensino de Línguas e Literaturas na Educação Básica). Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira.
- SILVA, M. R. da; GOMES, A. A. de A. O papel das atitudes linguísticas nos estudos variacionistas e de contato dialetal no PB. **Cuadernos de la ALFAL**, nº 12, 2020, p. 53-70.
- SOARES NETO, J. J.; JESUS, G. R.; KARINO, C. A.; ANDRADE, D. F. Uma escala para medir a infraestrutura escolar. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 78-99, jan./abr. 2013.

SOUZA-SILVA, A. L. **O pajubá no ENEM: preconceito e diversidade linguística.** 2020. 66 p. Monografia (Especialização em Ensino de Língua e Literaturas na Educação Básica) - Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira.

SOUZA, E. C. **Crenças e Atitudes de professores e alunos no Brasil e na Espanha, sobre Variação Linguística.** 2012, 333 p. (Tese de Doutorado em Linguística) – Universidade de Brasília - DF.

WITKOWSKI, R. **A sociolinguística e suas principais correntes de estudo.** Centro Universitário Leonardo da Vinci - UNIASSELVI. Indaial-SC, 2013, p. 87-94.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TCLE

03/10/2021 17:10

Atitudes linguísticas de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola pública de Sapé-PB

Atitudes linguísticas de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola pública de Sapé-PB

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DO PARTICIPANTE

A seguir, você irá assinalar o item "sim", autorizando a sua participação voluntária na pesquisa intitulada "Atitudes linguísticas de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola pública de Sapé-PB", desenvolvida pela aluna Andreza da Silva Tavares como pesquisa de conclusão de curso (TCC) pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), sob orientação do Prof. Esp. André Luiz Souza da Silva.

Dito isso, estás ciente de que os procedimentos (formulários, questionários e/ou entrevistas) não terão custos e desconfortos para você, também não tendo riscos envolvidos. Assim, você autoriza os responsáveis pela pesquisa a conservar, sob sua guarda, os resultados da pesquisa, assim como a utilizar estas informações sobre o participante em reuniões, congressos e publicações científicas, uma vez que sua identidade estará mantida em sigilo.

Também está ciente que terá direito a respostas de quaisquer dúvidas que possam surgir durante a sua participação na pesquisa. Em hipótese alguma, você será identificado e poderá retirar este consentimento em qualquer momento da investigação, sem qualquer penalização.

Este termo de consentimento lhe foi apresentado, entendendo que seu conteúdo foi compreendido.

Sapé - PB, julho de 2021.

Andreza da Silva Tavares, residente na rua Antônio Alves da Silva, 170 - Sapé, PB - (83) 99145-8959.

*Obrigatório

1. E-mail *

2. Você tem mais de 18 anos e concorda em colaborar com a pesquisa? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

APÊNDICE B – Questionário

03/10/2021 17:10

Atitudes linguísticas de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola pública de Sapé-PB

Informações sobre o
perfil das informantes

Nesta seção, iremos apresentar perguntas que irão nos
oportunizar traçar seu perfil pessoal e docente.

3. Grau de escolarização: *

Marcar apenas uma oval.

- Graduação
- Pós-graduação
- Mestrado
- Doutorado

4. Abaixo, selecione a opção que possa indicar a sua idade: *

Marcar apenas uma oval.

- 18 - 24
- 25 - 31
- 32 - 38
- 39 - 45
- 45 - 50

5. Quanto tempo de atividade docente? *

6. Rede de Ensino: *

Marcar apenas uma oval.

- Pública
- Pública e privada

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.