



FACCREI

17

NÚMERO 1

REVISTA
DIÁLOGO E
INTERAÇÃO

ISSN 1275-3687

<https://revista.faccrei.edu.br>

ATITUDES LINGUÍSTICAS DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DE ESCOLAS DO CAMPO: UM OLHAR PARA O OESTE E NOROESTE DO PARANÁ

LANGUAGE ATTITUDES OF PORTUGUESE LANGUAGE TEACHERS IN COUNTRY SCHOOLS: A LOOK AT THE WEST AND NORTHWEST OF PARANÁ

Izabella Regina Basso Pimentel*

Clarice Cristina Corbari**

RESUMO: Este estudo objetiva analisar, sob a ótica da pedagogia da variação linguística, atitudes de professores de Língua Portuguesa que atuam em escolas do campo. A pesquisa, de natureza qualitativa interpretativista, tem como sujeitos cinco professoras de quatro escolas do campo localizadas nos municípios paranaenses de Tupãssi, Marechal Cândido Rondon e Quarto Centenário. Para refletir sobre conceitos relacionados ao tema da pesquisa, utilizamos autores que tratam da variação linguística (CALVET, 2002; LABOV, 2008), da relação entre língua e identidade (MORENO FERNÁNDEZ, 1998; CALVET, 2002; AGUILERA, 2008), da pedagogia da variação linguística (SOARES, 2000; BORTONI-RICARDO, 2004; 2005; 2008; BAGNO, 2007; MOLLICA, 2007; FARACO, 2015; FARACO; ZILLES, 2015; CYRANKA, 2015), das atitudes linguísticas (LAMBERT; LAMBERT, 1968; MORENO FERNANDES, 1998; AGUILERA, 2008), da formação de estereótipos, preconceito e estigma (GOFFMAN, 1963; BEM, 1973; CAGLIARI, 2000; BAGNO, 2003; BERGAMASCHI, 2006; BOTASSINI, 2013; CORBARI, 2013) e das crenças sobre ensino e aprendizagem (BARCELOS, 2001; 2004; 2006; ALMEIDA FILHO, 2008). Os dados foram coletados por meio da aplicação de questionários *online* aos sujeitos da investigação, e o recorte considerado refere-se às respostas a três grupos de questões voltadas ao componente cognoscitivo da atitude. A análise dos dados mostrou que as professoras têm consciência da variação linguística presente em seus contextos de atuação e uma concepção, de modo geral, não preconceituosa das variedades usadas nas respectivas localidades, não obstante algumas visões estereotipadas. Os dados também revelaram a crença na função da escola de

* Doutoranda em Letras pela Unioeste - Universidade Estadual do Oeste Paranaense. Mestre em Letras - Linguagens e Letramentos - pela Unioeste. Possui graduação em Letras (Português/Inglês) e Respectivas Literaturas pela Universidade Paranaense (2000). Atualmente é professora da Rede Estadual de Ensino, pela SEED - Secretaria de Estado da Educação.

** Graduada em Letras Português - Inglês pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (1990). Mestre em Letras - Linguagem e Sociedade pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (2005). Doutora em Letras e Linguística pela Universidade Federal da Bahia (2013). Atuou nos níveis Fundamental e Médio de ensino. Atualmente, é docente do Ensino Superior. Tem experiência nas seguintes áreas: ensino de língua portuguesa; ensino de língua inglesa; prática de ensino de língua inglesa; linguística teórica e linguística aplicada.

propiciar o acesso à norma culta, sem incorrer na estigmatização das variedades usadas pelos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Língua portuguesa. Variação linguística. Atitudes linguísticas. Escola do campo.

ABSTRACT: This study aims to analyze, from the perspective of the pedagogy of language variation, attitudes of Portuguese language teachers who work in country schools. The research, of an interpretative qualitative nature, has as subjects five teachers from four country schools located in the municipalities of Tupãssi, Marechal Cândido Rondon and Quarto Centenário, in the state of Paraná (Brazil). To reflect on concepts related to our research object, we used authors who deal with language variation (CALVET, 2002; LABOV, 2008), the relationship between language and identity (MORENO FERNÁNDEZ, 1998; CALVET, 2002; AGUILERA, 2008), the pedagogy of language variation (SOARES, 2000; BORTONI-RICARDO, 2004; 2005; 2008; BAGNO, 2007; MOLLICA, 2007; FARACO, 2015; FARACO; ZILLES, 2015; CYRANKA, 2015), language attitudes (LAMBERT; LAMBERT, 1968; MORENO FERNANDES, 1998; AGUILERA, 2008), formation of stereotypes, prejudice and stigma (GOFFMAN, 1963; BEM, 1973; CAGLIARI, 2000; BAGNO, 2003; BERGAMASCHI, 2006; BOTASSINI, 2013; CORBARI, 2013) and beliefs on teaching and learning processes (BARCELOS, 2001; 2004; 2006; ALMEIDA FILHO, 2008). The data were collected by applying online questionnaires to the research subjects, and the data selection refers to the answers to three groups of questions related to the cognitive component of the attitude. The analysis showed that the teachers are aware of language variation in their contexts and have a generally non-prejudiced conception of the varieties used in their respective locations, despite some stereotyped views. The data also revealed the belief in the role of the school in providing access to the cultured norm, without stigmatizing the varieties used by the students.

KEYWORDS: Portuguese language. Language variation. Language attitudes. Country schools.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo analisar, sob a ótica da pedagogia da variação linguística, atitudes de professores de Língua Portuguesa que atuam em escolas do campo. Trata-se de um recorte de pesquisa de doutorado em andamento que tem como objetivo geral a análise das atitudes de professores sobre o ensino de Língua Portuguesa em escolas do campo localizadas nas regiões Oeste e Noroeste do Paraná.

Destaca-se que, no âmbito do Estado do Paraná, o currículo das escolas do campo segue as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo (PARANÁ, 2006), além da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017). O projeto educacional pensado para a educação do campo, proposto no documento estadual (PARANÁ, 2006), caracteriza-se como um resgate histórico do Estado em relação aos sujeitos do campo, que, muitas vezes, tiveram seu direito a uma educação de qualidade negado, uma vez que modelos pedagógicos geralmente marginalizavam esses sujeitos, ou vinculavam-se ao mundo urbano, de forma a ignorar a diversidade sociocultural do povo brasileiro, especialmente a expressa na prática social dos sujeitos do campo.

A escola do campo tem como especificidade o trato com personagens reais do contexto do campo e prevê um ensino-aprendizagem baseado na identidade desses sujeitos, o que motivou o propósito de analisar se o trabalho com o componente curricular Língua Portuguesa estava de acordo com o que previam os documentos que regem o ensino na realidade da escola do campo. O foco é a discussão sobre variação linguística no contexto escolar e, mais precisamente, a reflexão sobre as atitudes de professores de Língua Portuguesa quando se trata do ensino da língua e da variação linguística em escolas do campo.

Este estudo se insere no paradigma de pesquisa qualitativa interpretativista, desenvolvida por meio de pesquisa bibliográfica (revisão de literatura) e pesquisa de campo, em que coletamos, por via de um questionário *online*, dados de professores de Língua Portuguesa dos níveis Fundamental e Médio em quatro escolas do campo, localizadas em dois municípios do Oeste do Paraná e um município do Noroeste do Paraná. Essas localidades constituem cenários sociolinguísticos complexos, resultantes da ocupação desses territórios por grupos étnicos/sociais diversos, detentores de culturas e variedades linguísticas diversas. Entende-se que os aspectos socioeconômicos e histórico-culturais podem propiciar manifestações da identidade linguística local e comportamentos linguísticos que evidenciam, em maior ou menor grau, estereótipos e preconceitos arraigados, que acabam por alcançar a sala de aula.

O arcabouço teórico que guia as reflexões e análises situa-se na grande área da Sociolinguística, com foco na Sociolinguística Educacional ou pedagogia da

variação linguística e nos estudos sobre atitudes linguísticas. Os estudos de natureza sociolinguística contribuem para o entendimento de que a língua é heterogênea, multifacetada, variável e mutante (CALVET, 2002; LABOV, 2008); de que a língua é um aspecto constituidor da identidade dos falantes (MORENO FERNÁNDEZ, 1998; CALVET, 2002; AGUILERA, 2008); e de que urge a adoção, no meio educacional, da perspectiva da pedagogia da variação linguística para o trabalho com o componente curricular Língua Portuguesa (SOARES, 2000; BORTONI-RICARDO, 2004; 2005; 2008; BAGNO, 2007; MOLLICA, 2007; FARACO, 2015; FARACO; ZILLES, 2015; CYRANKA, 2015). No que tange à análise das atitudes linguísticas, adotamos a perspectiva mentalista, que assume uma configuração tripartite da atitude, formada pelos componentes cognoscitivo (pensamentos e crenças), afetivo (sentimentos e emoções) e conativo (tendências de ação), conforme os pressupostos de Lambert e Lambert (1968), Moreno Fernandes (1998) e Aguilera (2008). Além disso, discutimos aspectos relacionados às atitudes, como a formação de estereótipos, preconceito e estigma (GOFFMAN, 1963; BEM, 1973; CAGLIARI, 2000; BAGNO, 2003; BERGAMASCHI, 2006; BOTASSINI, 2013; CORBARI, 2013). Também é necessário lançar um rápido olhar sobre as crenças sobre ensino e sobre aprendizagem (BARCELOS, 2001; 2004; 2006; ALMEIDA FILHO, 2008), que impactam as crenças e as práticas dos professores.

Fazer uma investigação sobre atitudes linguísticas de professores que atuam em escolas do campo vem ao encontro com o tipo de educação que se quer para esse contexto. Analisar atitudes começa com o ouvir, ouvir os sujeitos inseridos no campo – no nosso caso, ouvir o sujeito professor de Língua Portuguesa. Nesse propósito, organizamos este texto em cinco seções principais. Assim, após esta Introdução, segue a seção destinada a contextualizar a abordagem da variação linguística nas escolas do campo, por meio da visita aos documentos curriculares oficiais e uma breve discussão sobre a necessidade de uma pedagogia da variação linguística. Em seguida, discutimos os conceitos de atitude linguística, estereótipo, preconceito e estigma, para, na seção seguinte, proceder a uma breve reflexão a respeito da formação de crenças sobre ensino e aprendizagem de língua(s). Na sequência, apresentamos a seção da metodologia da pesquisa, com dados sobre o percurso da

pesquisa e descrição do perfil dos sujeitos da investigação. Depois, expomos a análise dos dados do recorte da pesquisa para este capítulo, seguida das Considerações finais.

2 CONTEXTUALIZANDO A ABORDAGEM DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NAS ESCOLAS DO CAMPO: DOCUMENTOS CURRICULARES OFICIAIS E A NECESSIDADE DE UMA PEDAGOGIA DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

A organização das escolas do campo, no sistema educacional do Estado do Paraná, ampara-se, em termos de currículo, nas Diretrizes Curriculares da Educação do Campo (PARANÁ, 2006). O documento propõe a valorização da diversidade sociocultural dos sujeitos do campo, o que implica considerar, além de suas culturas, também as variedades linguísticas que utilizam. Contudo, embora essas diretrizes busquem garantir que a realidade do campo, com sua diversidade, esteja presente em toda a organização curricular, cabe ao professor planejar o que será trabalhado em sala de aula, o que justifica investigarmos as crenças e as práticas de professores de Língua Portuguesa que atuam nesse contexto.

Segundo as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo,

Os povos do campo querem que a escola seja o local que possibilite a ampliação dos conhecimentos; portanto, os aspectos da realidade podem ser pontos de partida do processo pedagógico, mas nunca o ponto de chegada. O desafio é lançado ao professor, a quem compete definir os conhecimentos locais e aqueles historicamente acumulados que devem ser trabalhados nos diferentes momentos pedagógicos. Os povos do campo estão inseridos nas relações sociais do mundo capitalista e elas precisam ser desveladas na escola (PARANÁ, 2006, p. 29).

Na perspectiva dessas Diretrizes (PARANÁ, 2006), portanto, o professor da escola do campo tem a responsabilidade de reorganizar sua prática e torná-la cada vez mais próxima da realidade dos alunos, levando em consideração, no caso do componente curricular Língua Portuguesa, a diversidade linguística e cultural das populações do campo. Isso equivale a dizer que, no contexto das regiões Oeste e Noroeste do Paraná (*locus* de nossa pesquisa), em virtude de diversas frentes de

movimentos migratórios (WACHOWICZ, 1982; GREGORY, 2002), as peculiaridades dos sujeitos inseridos nesse contexto devem ser o ponto de partida da organização da prática docente na disciplina de Língua Portuguesa, em busca de uma abordagem que reflita sobre a(s) língua(s) e sua relação com a identidade dos sujeitos, na perspectiva da pedagogia da variação linguística (BAGNO, 2007; FARACO; ZILLES, 2015).

Além das Diretrizes Curriculares da Educação do Campo, de abrangência estadual, as escolas do campo também precisam contemplar as definições da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) sobre os conhecimentos essenciais que todos os alunos da Educação Básica têm o direito de acessar. O caráter normativo da BNCC enseja a elaboração ou reelaboração dos currículos das redes públicas e privadas de ensino, urbanas e rurais, nos níveis estadual e municipal, de modo a levar em consideração a trajetória de cada contexto geográfico e sociocultural, o que possibilita um movimento de reflexão e avanços quanto ao desenvolvimento de práticas pedagógicas mais perfiladas às realidades socioculturais locais e regionais.

No que concerne ao componente curricular Língua Portuguesa, a BNCC (BRASIL, 2017) indica como uma das competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental “compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos” (BRASIL, 2017, p. 87). Com relação ao objeto de conhecimento “Variação linguística”, há, na BNCC, a menção às seguintes habilidades gerais¹ a serem trabalhadas:

- Conhecer algumas das variedades linguísticas do português do Brasil e suas diferenças fonológicas, prosódicas, lexicais e sintáticas, avaliando seus efeitos semânticos.
- Discutir, no fenômeno da variação linguística, variedades prestigiadas e estigmatizadas e o preconceito linguístico que as cerca, questionando suas bases de maneira crítica (BRASIL, 2017, p. 83).

¹ No detalhamento das habilidades por campo de atuação, A BNCC indica as habilidades específicas relacionadas a cada objeto de conhecimento.

Essas habilidades gerais dão o tom da abordagem da variação linguística em sala de aula: por um lado, propiciar o conhecimento das variedades do português brasileiro, e por outro, possibilitar a reflexão sobre esse fenômeno e suas implicações sociais. Isso vale também, portanto, para o contexto da escola do campo.

Segundo Bortoni-Ricardo (2005), a escola não pode ignorar as diferenças sociolinguísticas, e tanto professores como alunos devem saber que existem duas ou mais maneiras de dizer a mesma coisa. Ademais, essas formas servem a propósitos comunicativos distintos, e a sociedade também as vê de forma diferente, o que implica a existência de normas e valores culturais que condicionam o comportamento linguístico. Daí a necessidade de desenvolver o ensino da língua com base na pedagogia da variação linguística, nos termos com que operam Bagno (2007) e Faraco e Zilles (2015), ou na pedagogia sociolinguisticamente sensível, conforme designa Bortoni-Ricardo (2004; 2005), no campo da Sociolinguística Educacional, com o propósito de “[...] criar em sala de aula ambientes de aprendizagem onde se desenvolvam padrões de participação social, modos de falar e rotinas comunicativas presentes na cultura dos alunos” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 128).

Os temas da variação e da mudança linguística têm estado, há muito tempo, no foco de estudos e discussões nas áreas da Sociolinguística, da Dialetoлогия e da Linguística Histórica. As pesquisas acadêmicas vêm, há décadas, desvelando a realidade e a história sociolinguística do português do Brasil, de modo que temos já um bom volume de conhecimento acumulado sobre o tema. No entanto, ainda assim,

O senso comum tem escassa percepção da língua como um fenômeno heterogêneo, que alberga grande variação e está em mudança contínua. Por isso, costuma folclorizar a variação regional; demoniza a variação social e tende a interpretar as mudanças como sinais de deterioração da língua (FARACO; ZILLES, 2015, p. 7).

No âmbito da educação, especialmente com o advento da BNCC (BRASIL, 2017), intensificou-se o debate sobre a abordagem da variação linguística no contexto escolar, embora, muito antes desse documento, pesquisadores brasileiros (SOARES, 2000; BORTONI-RICARDO, 2004; 2005; 2008; BAGNO, 2007; MOLLICA, 2007; FARACO, 2015; FARACO; ZILLES, 2015; CYRANKA, 2015, entre muitos outros)

tenham defendido o tratamento pedagógico da variação, justamente pelo fato de a língua continuar sendo “forte elemento de discriminação social, seja no próprio contexto escolar, seja em outros contextos sociais, como no acesso ao emprego e aos serviços públicos em geral” (FARACO; ZILLES, 2015, p. 8).

A defesa de uma pedagogia da variação linguística nasce da necessidade de um ensino que garanta o domínio das práticas socioculturais de leitura, escrita e fala nos espaços públicos, inclusive as mediadas pela norma culta, sem, no entanto, incorrer no equívoco de fomentar o preconceito linguístico em relação às variedades menos prestigiadas (BAGNO, 2007; FARACO, 2015).

No contexto das escolas do campo, é possível que os sujeitos que a frequentam sejam usuários de variedades linguísticas não padrão que são alvo de atitudes linguísticas negativas. É frequente a atribuição do rótulo de “caipira” às falas rurais, como se todos os sujeitos do campo fossem usuários de uma única e indistinta variedade, independente do contexto geográfico e sociocultural em que se inserem, assim como é comum estereotipação do linguajar caipira em programas de humor e, inclusive, nas histórias em quadrinho (como ilustra a personagem Chico Bento). Nesse sentido, reveste-se de grande importância o olhar sensível para essas variedades e o cuidado na abordagem da norma culta, de forma a evitar a persistência da “ideologia da norma-padrão”, que supervaloriza uma norma em detrimento das demais e alimenta a crença de que existe uma única forma “correta” de falar.

3 ATITUDES LINGUÍSTICAS, ESTEREÓTIPO, PRECONCEITO E ESTIGMA

Discutir o ensino de Língua Portuguesa na educação do campo, bem como as atitudes linguísticas que permeiam a prática docente nesse espaço, é refletir sobre a língua falada pelos sujeitos do campo e sobre o papel da escola com relação ao ensino da língua. Nesse sentido, interessa-nos o arcabouço teórico da Sociolinguística e, em especial, dos estudos sobre atitudes linguísticas, para guiar a análise das afirmações de professores sobre o ensino de Língua Portuguesa nas escolas do campo.

As atitudes constituem um fenômeno psicológico com significado social, como indicam Lambert e Lambert (1968). Os diferentes falares despertam, nos indivíduos,

atitudes linguísticas diversas, que podem ser positivas (de aceitação) ou negativas (de rechaço) (LÓPEZ MORALES, 1993; CALVET, 2002). Assim, é tarefa da Sociolinguística analisar as atitudes linguísticas, já que se relacionam com o problema da avaliação dos falantes quanto à sua variedade linguística e à de outros falantes. No caso de nosso recorte de pesquisa, especificamente, interessa-nos compreender as crenças de professores, que, potencialmente, traduzem-se em ações em sala de aula, aspectos que estão subsumidos ao conceito de atitude.

A concepção de atitude² que guia nossa análise é emprestada da Psicologia Social, da qual a Sociolinguística se apropriou para entender as atitudes em relação a língua(s)/variedade(s) linguística(s). Conforme Lambert e Lambert (1968, p. 100), “uma atitude é uma maneira organizada e coerente de *pensar, sentir e reagir* a pessoas, grupos, problemas sociais ou, de modo mais geral, a qualquer acontecimento no ambiente” (grifos nossos). Os termos destacados nessa citação – pensar, sentir e agir – conduz-nos aos três componentes da atitude: a) o componente cognoscitivo, referente aos pensamentos e às crenças; b) o componente afetivo, relativo aos sentimentos e às emoções; e c) o componente conativo, que diz respeito às tendências de reação frente ao objeto atitudinal. Nesse caso, a atitude linguística de um indivíduo resultaria da soma de suas crenças e conhecimentos, seus afetos e sua tendência a se comportar de determinada forma diante da língua ou de uma situação sociolinguística.

Esta compreensão da estrutura componencial tripartite da atitude caracteriza a perspectiva mentalista, em oposição a uma perspectiva comportamentalista, que concebe a atitude meramente como determinado tipo de ação em relação a um objeto. Na perspectiva mentalista, a ação seria apenas a etapa final do processo de formação da atitude: esta resultaria da soma das crenças e conhecimentos, dos sentimentos ou emoções e das intenções comportamentais do indivíduo diante da língua ou de uma situação sociolinguística (OPPENHEIM, 1992; MORENO FERNÁNDEZ, 1998).

² É importante ressaltar que não existe consenso sobre o conceito de atitude, seja no interior da Psicologia Social, seja no interior da Sociolinguística. Para melhor compreensão das diferentes concepções, indica-se a leitura da tese de Corbari (2013).

Do ponto de vista da Sociolinguística, todas as manifestações linguísticas são legítimas e previsíveis. Contudo, os diferentes padrões linguísticos estão sujeitos à avaliação social positiva ou negativa e podem, a depender de um ou outro viés, determinar o tipo de inserção do falante na escala social. A escola, como forte agente na propagação da língua oficial, segundo Aguilera (2008), colabora para a sedimentação da crença dos usuários das diferentes variedades linguísticas de que existe uma única forma “correta” de falar.

Nessa esteira, Corbari (2013, p. 71) aponta que,

De modo geral, as normas valorizadas na sociedade correspondem às variedades padrão, cujo prestígio é estabelecido e/ou alimentado por um conjunto de forças, entre as quais se destacam a) a gramática tradicional, normativa, que proscree usos mais coloquiais ou não abonados; b) a escola, que reproduz esse discurso, defendendo o “bom uso” da língua e condenando o “falar errado”; c) os meios de comunicação de massa, que colaboram para a difusão do preconceito linguístico; e d) os próprios falantes, que se desculpam pelo seu modo de falar “errado” ou por erros gramaticais ou ortográficos.

Mollica (2010) entende que, na educação, ainda predominam práticas pedagógicas assentadas em diretrizes maniqueístas do tipo “certo x errado”, tomando-se como referência o padrão culto. De fato, em nossa experiência docente, em especial nas escolas do campo, é típico ouvirmos, por alunos e membros da comunidade, que eles falam o “português errado” ou “não falam direito português”, ou ainda que “não sabem falar português”. A observação empírica mostra que mesmo os professores, muitas vezes, endossam essa crença.

Além disso, conforme já comentamos, é muito comum a visão folclorizada do habitante da zona rural como aquele que fala “errado”, o que reforça estereótipos e alimenta preconceitos. Por essa razão, é importante compreender os processos mentais que resultam na categorização e no julgamento de indivíduos ou grupos segundo seu pertencimento a uma categoria social ou simplesmente por apresentarem um ou mais atributos dessa categoria – no caso de nosso estudo, as variedades linguísticas de que são usuários. Os conceitos de estereótipo e de preconceito permitem entender melhor os processos de estigmatização e exclusão social baseados no comportamento linguístico dos falantes.

Para o entendimento de como operam as crenças e os julgamentos em relação à variação linguística, não se pode ignorar que a língua está vinculada a seu contexto social, principalmente na sua condição de aspecto constituidor da identidade de determinado grupo (MORENO FERNÁNDEZ, 1998). Então, o juízo sobre as línguas atinge outro alvo: o falante (CALVET, 2002), de modo que as atitudes em relação a uma variedade linguística são, em essência, atitudes voltadas para seus usuários.

Segundo Bem (1973), os estereótipos são formados quando se consideram as generalizações – um processo mental comum do ser humano para a organização de nosso mundo conceptual – como se fossem verdades universais. Goffman (1963) também concebe a categorização dos indivíduos como algo necessário ao convívio social, mas alerta que é essa categorização que está na base da estigmatização.

Na esfera linguística, Labov (2008) define estereótipos como formas linguísticas fortemente estigmatizadas, de grande impacto social. São produto de avaliação social, configurando-se como marcas que representam a fala de indivíduos ou grupos. Os estereótipos resultam da seleção de algumas formas que, simbólica ou efetivamente, funcionam como índices de pertencimento social, regional, sexual, etário etc.

Corbari (2013), ao relacionar o estereótipo aos componentes da atitude linguística, compreende, com base em Botassini (2013), que esse elemento “é de base cognitiva, ou seja, está mais ligado às crenças. Trata-se de uma generalização desfavorável, exagerada e simplista, revelando-se, no âmbito sociolinguístico, nos rótulos atribuídos a determinada variedade ou a seus falantes (CORBARI, 2013, p. 71).

Já o preconceito e o estigma são de base conativa, ou seja, trata-se de uma reação negativa frente ao objeto atitudinal – por exemplo, frente a determinada variedade ou grupo linguístico, especialmente os grupos que detêm pouco ou nenhum prestígio social –, sem que haja um exame crítico da razão porque se pensa desse modo (BOTASSINI, 2013; CORBARI, 2013). A diferença entre eles é que o estigma “vai além do preconceito, é mais forte e mais inibidor. Este termo remete a atitudes negativas, que marcam o estigmatizado para o resto da vida” (BERGAMASCHI, 2006, p. 46). Assim, por se tratar de uma “marca” que identifica negativamente o falante,

entende-se que o estigma só pode ser imputado por outros, diferentemente do preconceito, que pode ser atribuído tanto ao “outro” e à sua variedade como também ao próprio grupo e à própria variedade.

De acordo com Cagliari (2000), o preconceito marca primeiro o interlocutor e, depois, busca nas peculiaridades de seu falar os traços distintivos que o tornam vulnerável à discriminação. O autor exemplifica que, se alguém não gosta de pobre, vê na fala dele as variantes que apresenta, julga-as fruto da ignorância e não de um uso diferenciado das estruturas linguísticas e, depois, passa tal julgamento dos elementos linguísticos para a pessoa do falante. Segundo o autor, a pobreza, por meio desse jogo preconceituoso de manipulação dos valores linguísticos, passa a ser sinônimo de falta de cultura, de conhecimentos, de capacidade para seguir as regras do pensar lógico, enfim, da gramática.

Quanto ao estigma linguístico, Botassini (2013) afirma que, por se tratar de uma marca que identifica negativamente o falante, este, geralmente, procura escondê-la:

Por exemplo: se um falante de dialeto que usa o /r/ retroflexo tenta produzir, no seu discurso oral, outra variante (um tepe, talvez?), ele está tentando esconder o estigma de sua identidade linguística. Diz-se “esconder” e não “apagar”, porque, assim como não é possível apagar uma cicatriz, não é possível apagar a identidade linguística. Pode-se ocultá-la, mas, em algum momento, ela se revelará, como uma cicatriz que se tenta esconder por baixo da roupa, mas que um movimento descuidado pode fazer aparecer (BOTASSINI, 2013, p. 67).

Feitas essas considerações, concluímos que o estudo das atitudes linguísticas se mostra relevante para a área da educação, especialmente para o componente curricular Língua Portuguesa, por ser nessa disciplina que se lida mais especificamente com o uso da língua nas práticas sociais. Para os professores, é essencial entender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, e também como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem. Além disso, uma educação sociolinguisticamente sensível passa por compreender como as crenças e os julgamentos sobre as variedades linguísticas podem culminar em estereótipos, preconceito linguístico ou até mesmo estigma em relação às variedades linguísticas

não padrão.

4 CRENÇAS SOBRE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA(S)

As crenças sobre ensino e sobre aprendizagem de língua(s) constituem um aspecto relevante tanto na formação quanto na prática docente, pois, assim como elas influenciam o próprio modo de aprender, podem também ter implicações em seu modo de ensinar. Em outras palavras, as experiências vividas como aprendizes, em múltiplos contextos sociais – na Educação Básica e em cursos de formação (inicial ou continuada) de professores –, além de outros aspectos, contribuem para a construção do conhecimento do professor acerca do ensino e configuram uma “cultura de ensinar” (ALMEIDA FILHO, 2008).

Para Almeida Filho (2008), as escolhas metodológicas e filosóficas caracterizadoras da prática do professor são influenciadas por vários fatores que determinam suas concepções de linguagem, de aprender e de ensinar. As experiências que o professor teve como aprendiz podem influenciar suas ações pedagógicas, e sua abordagem revela sua cultura de ensinar, definida como

[...] uma filosofia de trabalho, um conjunto de pressupostos explicitados, princípios estabilizados ou mesmo crenças intuitivas quanto à natureza da linguagem humana, de uma língua estrangeira em particular, de aprender e de ensinar línguas, da sala de aula de línguas e de papéis de aluno e professor de uma outra língua (ALMEIDA FILHO, 2008, p. 13).

Apesar de Almeida Filho fazer referência ao ensino de línguas estrangeiras, acreditamos que essas considerações servem também para o ensino da língua portuguesa.

Barcelos (2001, p. 72), ao discutir sobre crenças relacionadas à aprendizagem e ao ensino, define-as como “opiniões e idéias que alunos (e professores) têm a respeito dos processos de ensino e aprendizagem de línguas” (BARCELOS, 2001, p. 72). De forma mais detalhada, a autora entende crenças como

[...] uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas

experiências resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais (BARCELOS, 2006, p. 151).

Barcelos (2004), ao delinear um percurso histórico do estabelecimento de definições sobre crenças, avalia que, não obstante as diferentes visões sobre o conceito, “parece haver um consenso que crenças sobre aprendizagem de línguas, obviamente, são crenças a respeito do que é linguagem, do que é aprendizagem de línguas e sobre aspectos pertinentes à linguagem e à aprendizagem, ou toda tarefa de aprender” (BARCELOS, 2004, p. 132). Entre a dimensão individual e a social da construção das crenças, a autora entende que “as crenças não são somente um conceito cognitivo, mas também social, porque nascem de nossas experiências e problemas, de nossa interação com o contexto e da nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca”.

Entendemos que o professor pode ter determinadas crenças e desenvolver determinada maneira de ensinar orientado por uma abordagem, geralmente implícita, latente, que envolve concepções de linguagem/língua, de sujeito, de texto, de ensino, de aprendizagem etc. essa abordagem, de certa forma, juntamente com as próprias experiências como aprendiz, ajudam a formar essa cultura de aprender, de modo que justifica refletirmos sobre as atitudes linguísticas e, de modo especial, sobre as crenças.

5 METODOLOGIA DA PESQUISA

Este estudo se situa no paradigma de investigação qualitativa, pois permite um olhar para atitudes linguísticas de professores de Língua Portuguesa no contexto da escola do campo, tendo em vista a complexidade histórica, social e cultural das variedades linguísticas e das comunidades em que as referidas escolas do campo estão inseridas.

Segundo Bortoni-Ricardo,

Não há como observar o mundo independentemente das práticas sociais e significados vigentes. Ademais, e principalmente, a capacidade de compreensão do observador está enraizada em seus próprios significados, pois ele (ou ela) não é um relator passivo, mas um agente ativo (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32).

De caráter interpretativista, o estudo recorre à análise interpretativa dos dados, como geralmente se caracterizam as pesquisas realizadas na área da educação (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; BORTONI-RICARDO, 2008; ANDRÉ, 2009).

O *corpus* deste estudo constitui-se de dados coletados de cinco professoras de Língua Portuguesa dos níveis Fundamental e Médio de ensino, que atuam em escolas do campo localizadas em dois municípios do Oeste do Paraná – Tupãssi e Marechal Cândido Rondon – e um município do Noroeste do Paraná – Quarto Centenário. Essas localidades situam-se em regiões de economia predominantemente agrícola e têm sua população formada majoritariamente por descendentes de famílias advindas de diversas regiões do país, no caso de Quarto Centenário e Tupãssi, e descendentes de imigrantes europeus vindas do Sul do Brasil, no caso de Marechal Cândido Rondon. Assim, de maneiras diferentes, essas localidades apresentam características linguísticas ligadas a fatores socioeconômicos e socioculturais que podem resultar em atitudes linguísticas.

Os sujeitos da investigação – designados como P1, P2, P3, P4 e P5, para preservação de suas identidades – são professoras concursadas que atuam na educação pública há vários anos (entre 7 e mais de 35 anos de magistério, tendo como referência o período da coleta dos dados, isto é, o ano de 2021), e o tempo em que atuam em escola do campo varia de 7 a 12 anos (igualmente, tendo como referência o ano de 2021). Quanto à idade dos sujeitos da pesquisa, inseriam-se nas faixas etárias 2 (entre 16 e 64 anos) e 3 (a partir de 65 anos)³.

Quadro 1 – Perfil dos sujeitos da investigação⁴

³ A pesquisa de doutorado da qual se recortou os dados para este texto envolvia, no início, sujeitos alunos e professores (com questionários diferenciados), de forma que a faixa etária 1 referia-se a indivíduos de até 15 anos.

⁴ Os dados das duas últimas colunas da tabela têm como referência o período da coleta dos dados.

Sujeito	Sexo	Faixa etária	Município de atuação / Núcleo Regional de Educação	Tempo de atuação no magistério	Tempo de atuação na escola do campo
P1	Feminino	3	Tupãssi – NRE de Assis Chateaubriand (PR)	Mais de 35 anos	12 anos
P2	Feminino	2	Marechal Cândido Rondon – NRE de Toledo (PR)	7 anos	7 anos
P3	Feminino	3	Quarto Centenário – NRE de Goioerê (PR)	Mais de 11 anos	8 anos
P4	Feminino	2	Tupãssi – NRE de Assis Chateaubriand (PR)	18 anos	12 anos
P5	Feminino	3	Tupãssi – NRE de Assis Chateaubriand (PR)	Mais de 25 anos	12 anos

Fonte: Elaboração das autoras, a partir dos dados da pesquisa

O instrumento de coleta de dados consistiu em um questionário, elaborado na plataforma *Google Forms*, para ser respondido remotamente, devido às restrições sanitárias decorrentes da pandemia da Covid-19 no período da coleta, que ocorreu no ano de 2021. O questionário continha oito perguntas relacionadas às práticas de ensino de Língua Portuguesa, ao reconhecimento e à avaliação da variação linguística das localidades, ao conhecimento das Diretrizes Curriculares da Educação do Campo do Paraná, à formação para atuar no contexto da escola do campo e ao trabalho com variação linguística. As perguntas buscavam contemplar os três componentes da atitude: o cognoscitivo, o afetivo e o conativo. O tratamento dos dados tem sido feito por meio da quantificação dos dados e da interpretação qualitativa das respostas dos informantes.

Para este estudo, foram selecionadas as respostas às questões voltadas ao componente cognoscitivo da atitude, que teve por objetivo coletar, entre outros aspectos, conhecimentos e crenças sobre a diversidade linguística na localidade. No entanto, como as respostas são imprevisíveis, é possível que os sujeitos da pesquisa acabem revelando índices dos componentes afetivo e conativo, já que os três componentes estão intimamente imbricados.

Especificamente, foram destacadas, para esta análise, as respostas aos seguintes grupos de questões, renumerados para este estudo: 1) É possível identificar diferentes modos de falar na localidade onde sua escola do campo está inserida?

Você poderia dar exemplos dos modos de falar desse local?; 2) É possível identificar algumas reações por parte dos alunos em relação à variação linguística? E como reagem em relação à variedade que você utiliza?; 3) Você conhece a história da localidade em que sua escola está inserida? Que relação essa história tem com a forma de falar da comunidade e, especificamente, dos alunos?

As respostas a essas perguntas devem apontar para a consciência da diversidade na localidade e a representação que fazem da consciência dos alunos a respeito da sua realidade sociocultural e linguística. A análise das respostas é apresentada na próxima seção.

6 ANÁLISE DOS DADOS

A pergunta 1 do questionário – “É possível identificar diferentes modos de falar na localidade onde sua escola do campo está inserida?” – buscou verificar consciência dos sujeitos da pesquisa sobre os diferentes modos de falar da localidade em que a escola do campo onde atua está inserida. Todos responderam afirmativamente, demonstrando terem consciência desses diferentes modos de falar.

Essa pergunta do questionário se desdobrava em outra, de forma a permitir dar exemplos: “Você poderia dar exemplos dos modos de falar desse local?”. Das respostas a essa questão, destacam-se, primeiramente, as seguintes:

(1) *nóis vai, pro mode nóis fumo ,, nóis cantemos*⁵ (P1)

(2) *Como nossa comunidade escolar é pequena e oriunda da zona rural é comum encontrar pessoas idosas utilizando na oralidade esses tipos de fala: nóis vai, nóis foi* (P3)

Observa-se, nas respostas (1) e (2), a menção a construções coloquiais orais que são frequentemente atribuídas a falantes pouco escolarizados. O sujeito P3 menciona duas variáveis extralinguísticas: o contexto da zona rural e a faixa etária do

⁵ As respostas são reproduzidas fielmente, conforme coletadas, sem intervenção corretiva.

falante. Observa-se, nos exemplos apresentados, a recorrência a construções que se tornaram estereótipos dos modos de falar de sujeitos com esse perfil, inclusive nos meios de comunicação e nas mídias sociais (no campo do humor, por exemplo), embora os falares de pessoas menos escolarizadas e moradoras de áreas rurais possam apresentar diversas outras características. Geralmente, as pessoas relacionam as normas populares com o fenômeno da concordância não padrão: “do ponto de vista linguístico, a diferença mais notável entre a norma culta e a norma popular é a frequência no emprego das regras de concordância nominal e verbal, que é um verdadeiro divisor de águas na realidade linguística do Brasil” (LUCCHESI, 2008, p. 33).

Ao mencionarem, em suas respostas, exemplos que constituem estereótipos relacionados a falantes de uma variedade linguística não prestigiada, os sujeitos da pesquisa, na condição de professores de escolas do campo, poderiam revelar uma crença de que a escola precisa atuar no sentido de levar ao abandono da variante não padrão. Contudo, nessa questão em específico, as respostas não dão pistas dessa crença.

O sujeito P4 também menciona a falta de concordância padrão:

(3) A maioria dos alunos usa a língua de maneira similar, normalmente com alguns problemas em relação à concordância verbal. Em algumas épocas, porém, já tivemos alunos descendentes de alemães com “sotaque” bem marcado (P4)

Além de fazer alusão à concordância não padrão, o sujeito P4, no recorte (3), menciona o sotaque de alunos descendentes de alemães. Também se referiram ao sotaque as seguintes professoras:

(4) Sim, a observação mais frequente é em relação ao uso do RR ou R ao início das palavras, outras vezes um sotaque mais gaúcho (P2)

(5) Sotaques dependendo da região que a família veio, gírias, etc. (P5)

Os sujeitos P2, P4 e P5, docentes de escolas localizadas no Oeste do Paraná, ao fazerem menção à variação dialetal/regional – “sotaque’ bem marcado”, “uso do RR ou R”, “um sotaque mais gaúcho”, “sotaques dependendo da região que a família veio” –, demonstram consciência da diversidade linguística que constitui o contexto sociocultural das escolas onde atuam. De fato, nessa região paranaense, segundo Gregory (2002), houve ocupação por descendentes de imigrantes europeus (especialmente italianos e alemães), vindos do Rio Grande do Sul, onde haviam se estabelecido inicialmente. No excerto (4), há menção a uma marca dialetal desses descendentes, bem documentada em diversos estudos sociolinguísticos. Novamente, temos, aqui, a questão do estereótipo, que, para Labov (2008), é produto de avaliação social e se constitui como marca que representa a fala de indivíduos, de grupos ou classes de indivíduos. Para o autor, simbólica ou afetivamente, os estereótipos resultam da seleção de algumas formas que funcionam como índices de pertencimento social, regional, sexual, etário entre outras, podendo estar relacionados tanto às línguas quanto aos seus falantes.

A pergunta 2 – “É possível identificar algumas reações por parte dos alunos em relação à variação linguística? E como reagem em relação à variedade que você utiliza?” – objetivou saber dos sujeitos se era possível identificar reações por parte dos alunos em relação à variação linguística e por que isso aconteceria. Além disso, esperava-se que as professoras respondessem como os alunos reagiam em relação à variedade que elas utilizavam.

Nas respostas, o sujeito P4 demonstra não ter identificado, entre os alunos, reação, seja negativa, seja positiva, à variação linguística em seu meio:

(6) Como eles fazem uso da língua de maneira semelhante, não há “estranhamento” e, mesmo em épocas que conviviam com variações distintas, eu não percebia nenhuma reação diferente, até porque, normalmente, os alunos que chegavam ao Ensino Fundamental II já conviviam durante os primeiros anos na escola. Em relação à variedade que eu faço uso, eles não estranham, pois procuro utilizar a língua respeitando as normas, mas, ao mesmo tempo, tento não distanciar-me da maneira com que eles fazem uso da língua. Entretanto, já aconteceu de um aluno comentar que eu falo muito “certinho”. (P4)

A última parte da resposta de P4, no entanto, sinaliza para uma reação à variedade usada pela professora, quando reporta que “já aconteceu de um aluno comentar que eu falo muito ‘certinho’”. Já o sujeito P1 relata uma reação dos alunos frente à variação linguística:

(7) *não, às vezes eles acham graça, mas depois ok (P1)*

Os sujeitos da pesquisa não manifestam avaliação negativa em relação à variedade linguística dos alunos e parecem, de modo geral, reconhecer a legitimidade do uso dessas variedades nas interações cotidianas do aluno. Contudo, observa-se a crença de que a escola tem o papel de ensinar a norma culta ou a norma-padrão, conforme explicitam as seguintes respostas:

(8) *Sim pois como os alunos são criados em diferentes níveis sociais e cultural é necessário que escola intervenha de forma suave para adequação dos níveis de fala presente em sala de aula. (P3)*

(9) *Sim, as vezes eles acham que não é necessário o uso da língua mais elaborada. É papel nosso fazer essa ponte entre as línguas e o seu momento de usos. (P5)*

Observa-se que o sujeito P3 reconhece que os alunos são oriundos de diferentes níveis sociais e culturais, mas crê que a escola deve intervir para que o aluno se aproprie da variedade ensinada na escola, embora isso deva ser feito “de forma suave” – provavelmente, de forma a não menosprezar a variedade linguística utilizada pelo aluno. Já o sujeito P5 identifica que os próprios alunos percebem a necessidade de usar uma variedade “mais elaborada”, o que justificaria a intervenção da escola.

É válido destacar as respostas que manifestam o componente conativo da atitude, isto é, que mostram uma ação ou reação diante da língua ou de uma situação sociolinguística, conforme postulam Lambert e Lambert (1968). No excerto (6), apresentado anteriormente, o sujeito P4 menciona uma atitude pedagógica, quando diz: “procuro utilizar a língua respeitando as normas, mas, ao mesmo tempo, tento não

distanciar-me da maneira com que eles fazem uso da língua”. Diferentemente das respostas reproduzidas em (8) e (9), que mostram crenças em relação à função da escola, a fala de P4, na resposta reproduzida em (6), aponta para a própria prática. O mesmo ocorre na resposta de P2, reproduzida a seguir:

(10) *Busco mostrar que há uma língua padrão que deve ser utilizada, por exemplo, na escrita de um texto dissertativo, mas que no cotidiano, com nossas famílias, amigos, usamos a variação que faz parte do grupo em que estamos inseridos. Alguns observam minha pronúncia em relação aos RRs, e assim aproveito para mostrar as variedades na fala. (P2)*

Inferese, nas respostas de P2 e P4, o desenvolvimento de uma prática pedagógica voltada para uma abordagem sociolinguisticamente sensível, conforme defende Bortoni-Ricardo (2004; 2005; 2008).

Finalmente, com relação à pergunta 3 – “Você conhece a história da localidade em que sua escola está inserida? Que relação essa história tem com a forma de falar da comunidade e, especificamente, dos alunos?” –, a finalidade era verificar se os sujeitos da pesquisa conheciam a história da localidade em que a escola está inserida e se conseguiam estabelecer a relação dessa história com o modo de falar da comunidade e dos alunos, especificamente. As respostas dos sujeitos P1, P2 e P4 demonstram conhecimento da história local e, conseqüentemente, o reconhecimento da diversidade linguística resultante desse histórico:

(11) *A comunidade escolar a qual sou inserida é oriunda de diversas cultura, temos descendentes de alemães, portugueses, espanhóis, italianos. Então temos diversos sotaques (P1)*

(12) *Conheço um pouco, são agricultores em sua maioria, assim, por vezes eles mesmos denominam como um falar “caipira” (P2)*

(13) *Conheço a história da comunidade em que leciono, sei que ela se formou a partir da chegada de pessoas de diferentes regiões do país: Rio Grande do Sul, nordeste, dentre outras. Além disso, sei que a maioria dos moradores possui pouca escolaridade e isso interfere diretamente na maneira como fazem uso da língua. (P4)*

Observe-se que a resposta de P2 revela uma avaliação dos falantes locais sobre a própria variedade – “eles mesmos denominam como um falar ‘caipira” –, que pode ter conotação positiva, no sentido de perceberem essa marca como um fator de identidade do grupo (prestígio encoberto), ou negativa, no sentido de revelarem um estigma que persegue os falantes das comunidades do campo e, muitas vezes, levam o próprio aluno a estigmatizar seu modo de falar.

O sujeito P4, por sua vez, demonstrou ter consciência da história da comunidade e da formação da localidade, o que o autorizaria a expressar a crença de que “a maioria dos moradores possui pouca escolaridade” e que esse fator interfere na variedade linguística da qual esses grupos são usuários.

Diferentemente das respostas anteriores, o sujeito P3, por não estar inserido na localidade onde atua, afirma conhecer pouco da história local:

(14) Como sou professora residente em outro município, só tem o conhecimento básico da convivência dos educandos e dos seus familiares sobre aquilo que é relevante no contexto escolar. (P3)

Essa resposta parece revelar uma crença de que a história em que a comunidade na qual a escola está inserida talvez não seja importante para balizar o ensino de Língua Portuguesa.

Já o sujeito P5 manifesta uma crença na existência de uma variedade “correta” da língua e na função da escola de ensinar essa variedade:

(15) Sim. Sendo o aluno nosso objeto de trabalho com língua portuguesa é necessário partir da sua fala para ensinar o uso correto e o momento correto da variedade e da língua padrão. (P5)

No entanto, verificam-se indícios de uma abordagem sociolinguisticamente sensível nas afirmações de que “é necessário partir da sua fala” e que há um “momento correto da variedade e da língua padrão”, ou seja, que se trata de uma variedade restrita a determinados contextos de uso, assim como a norma padrão constitui-se como a mais adequada em outros contextos.

Com relação aos fatores extralinguísticos, não se observaram diferenças significativas entre as respostas das professoras da faixa etária 2 e da faixa etária 3, assim como também não houve diferenças nas respostas com relação ao tempo de atuação.

Como foi possível observar, as respostas a esses três grupos de questões mostram predominantemente a manifestação do componente cognoscitivo da atitude, isto é, os pensamentos/conhecimentos das professoras, sujeitos da pesquisa, sobre a realidade sociolinguística da localidade em que se insere a escola de campo que constitui seu *locus* de atuação, bem como suas crenças sobre a função da escola, notadamente do componente curricular Língua Portuguesa, de possibilitar o acesso à norma culta. Houve também, conforme vimos, indícios do componente conativo da atitude nas respostas de algumas professoras, quando deram pistas de sua forma de atuação para mediar a aprendizagem da norma culta, sem deixar de reconhecer, de forma geral, a legitimidade das variedades não padrão. No entanto, é importante entender que todos os componentes da atitude estão interligados, de forma que uma tendência para certo tipo de ação nada mais é do que o momento em que as crenças e os valores afetivos se transformam em intenções comportamentais ou em ações efetivas.

CONSIDERAÇÕES

O objetivo deste estudo foi analisar, sob a ótica da pedagogia da variação linguística, atitudes de professores de Língua Portuguesa que atuam em escolas do campo. Para isso, primeiramente, falamos da abordagem da variação linguística no contexto das escolas do campo, por meio da consulta aos documentos curriculares oficiais – as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo (PARANÁ, 2006) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) –, que pautam o ensino de Língua Portuguesa na perspectiva de valorização da diversidade linguística e cultural dos alunos, e procedemos a algumas reflexões sobre a necessidade de uma pedagogia da variação linguística. Em seguida, discutimos os conceitos de atitude linguística, estereótipo, preconceito e estigma, que nos ajudam a entender os

processos de formação de crenças e atribuição de julgamentos sobre as variedades linguísticas e seus falantes, conhecimento essencial para o professor quando se pensa na necessidade de uma pedagogia sociolinguisticamente sensível, de ensino da norma culta ao mesmo tempo em que se respeita a legitimidade das variedades linguísticas não padrão. Também vimos que, além das crenças, dos juízos e dos comportamentos em relação às variedades linguísticas e seus falantes, também incidem no trabalho docente as crenças sobre ensino e sobre aprendizagem, de forma que esta constitui uma discussão importante no âmbito do ensino de Língua Portuguesa.

Com relação ao recorte analisado, o exame das respostas dos sujeitos da pesquisa apontou principalmente o conhecimento (consciência linguística) das professoras a respeito da variação linguística presente em seu contexto de atuação e uma visão, de modo geral, não preconceituosa das variedades usadas nas respectivas localidades. Além disso, os dados revelaram a crença sobre a função da escola de mediar o acesso à norma culta, sem que se estigmatizem as variedades usadas pelos alunos. Algumas professoras também mencionaram procedimentos/estratégias que utiliza no ensino do português no que se refere à abordagem da variação linguística.

Esperamos que este estudo lance mais luzes sobre as atitudes linguísticas no ensino do componente curricular Língua Portuguesa, em busca de um ensino mais democrático, livre de preconceitos linguísticos e voltado para a desmitificação de crenças e a conscientização sobre a perniciosidade dos julgamentos negativos sobre o falar do outro.

REFERÊNCIAS

- AGUILERA, Vanderci de Andrade. Crenças e atitudes lingüísticas: quem fala a língua brasileira? In: RONCARATI, Cláudia; ABRAÇADO, Jussara (Orgs.). *Português Brasileiro II*. Niterói: EdUFF, 2008. p. 311-328.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. 5. ed. Campinas: Pontes, 2008.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. 16. ed. Campinas: Papyrus, 2009.

BAGNO, Marcos. *Preconceito lingüístico: o que é, como se faz*. 31. ed. São Paulo: Loyola, 2004.

BAGNO, Marcos. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação lingüística*. São Paulo: Parábola, 2007.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 1, n. 1, p. 71-92, 2001.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Crenças sobre aprendizagem de língua, Linguística Aplicada e ensino de línguas. *Linguagem & Ensino*, v. 7, n. 1, p. 123-156, 2004.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês. *Linguagem & Ensino*, v. 9, n. 2, p. 145-175, jul./dez. 2006.

BEM, Daryl Jay. *Convicções, atitudes e assuntos humanos*. Trad. Carolina Martuscelli Bori. São Paulo: EPU, 1973.

BERGAMASCHI, Maria Cristina Zandomeneghi. *Bilingüismo de dialeto italiano-português: atitudes lingüísticas*. Dissertação (Mestrado em Letras e Cultura Regional) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2006.

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

BORTONI-RICARDO, Stela Maris. *Nós chegamos na escola, e agora?* Sociolinguística & Educação. São Paulo: Parábola, 2005.

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

BOTASSINI, Jaqueline Ortelan Maia. *Crenças e atitudes lingüísticas: um estudo dos róticos em coda silábica no Norte do Paraná*. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base*. Brasília: MEC/SEB, 2017.

CAGLIARI, Luiz Carlos. Variação e preconceito. *Textura*, Canoas, n. 2, p. 15-22, 2000. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/viewFile/673/483>. Acesso em: 12 nov. 2021.

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

CORBARI, Clarice Cristina. *Atitudes linguísticas: um estudo nas localidades paranaenses de Irati e Santo Antônio do Sudoeste*. 2013. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

CYRANKA, Lucia Furtado Mendonça. A pedagogia da variação linguística é possível? In: ZILLES, Ana Maria Stahl; FARACO, Carlos Alberto (Orgs.). *Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino*. São Paulo: Parábola, 2015. p. 31-51.

FARACO, Carlos Alberto. Norma culta brasileira: construção e ensino. In: ZILLES Ana Maria Stahl; FARACO, Carlos Alberto (Orgs.). *Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino*. São Paulo: Parábola, 2015. p. 19-30.

FARACO, Carlos Alberto; ZILLES, Ana Maria Stahl. Introdução. In: ZILLES, Ana Maria Stahl; FARACO, Carlos Alberto (Orgs.). *Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino*. São Paulo: Parábola, 2015. p. 7-15.

GOFFMAN, Erving. *Stigma: notes on the management of spoiled identity*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1963.

GREGORY, Valdir. *Os eurobrasileiros e o espaço colonial: migrações no Oeste do Paraná (1940-1970)*. Cascavel: Edunioeste, 2002.

LABOV, William. *Padrões sociolinguísticos*. São Paulo: Parábola, 2008.

LAMBERT, William W.; LAMBERT, Wallace E. *Psicologia Social*. Rio de Janeiro: Zahar, 1968.

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

LUCCHESI, Dante. A diversidade e a desigualdade linguística no Brasil. In: SALTO PARA O FUTURO. Português: um nome, muitas línguas. Boletim 8. Brasília: Secretaria de Educação a Distância, 2008. p. 29-37.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. *Pesquisas em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MOLLICA, Maria Cecília. *Fala, letramento e inclusão social*. São Paulo: Contexto, 2007.



<https://www.faccrei.edu.br/revista>

MOLLICA, Maria Cecília. *Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

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

OPPENHEIM, Abraham Naftali. *Questionnaire design, interviewing and attitude measurement*. 2. ed. rev. London; New York: Continuum, 1992.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes Curriculares da Educação do Campo*. Curitiba: Seed, 2006.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 17. ed. São Paulo: Ática, 2000.

WACHOWICZ, Ruy Christovam. *História do Paraná*. 5. ed. Curitiba: Vicentina, 1982.

Recebido em: 10/06/2023.

Aprovado em: 20/08/2023.