


## **Crenças e atitudes linguísticas de alunos do 5º ano: ensino de língua portuguesa e variação linguística**


***Language beliefs and attitudes of 5th grade students: Portuguese language teaching and linguistic variation***

***Creencias y actitudes lingüísticas de los estudiantes del 5º año: enseñanza de lengua portuguesa y variación lingüística***


Poliana Rosa Riedlinger Soares<sup>1</sup>

 0000-0003-4409-5665

Silvia Helena de Freitas Ruiz<sup>2</sup>

 0000-0003-0523-9267

Joyce Elaine de Almeida Baronas<sup>3</sup>

 0000-0001-7866-5166

**RESUMO:** Os estudos sobre crenças e atitudes linguísticas podem auxiliar o trabalho docente para compreender o que pensam e como agem os alunos em relação às diferentes normas linguísticas. Nesse sentido, o presente artigo objetiva analisar as crenças e atitudes linguísticas de estudantes do 5º ano — Ensino Fundamental I, de uma escola municipal de Londrina - PR, a partir dos estudos relacionados à Sociolinguística e à Sociolinguística Educacional, além de estudos da Psicologia Social, mais especificamente, nos trabalhos de Aguilera (2008), Lambert e Lambert (1966), Cyranka (2015), Bortoni-Ricardo (2005), entre outros. Trata-se de uma pesquisa qualitativa e segue um viés analítico e interpretativo. A metodologia da pesquisa constitui-se de: (i) aplicação do primeiro questionário com perguntas objetivas e dissertativas sobre variação linguística, (ii) leitura compartilhada do poema “O sabiá e o gavião”, de Patativa do Assaré (1999), bem como as intervenções das pesquisadoras com diálogos sobre a temática da pesquisa com os estudantes, (iii) aplicação do segundo questionário para análise das possíveis mudanças de atitudes após a intervenção. Os resultados evidenciam que os alunos já são iniciados em uma reflexão sociolinguística capazes de construir conhecimentos sobre as variedades da língua, prevalecendo em seus discursos os pares dicotômicos em escalas valorativas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Crenças e atitudes linguísticas; Variação linguística; Ensino.

**ABSTRACT:** Studies on linguistic beliefs and attitudes can help teachers to understand what students think and how they act concerning different linguistic norms. In this sense, this

<sup>1</sup> Mestra e doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL-UEL). vínculo: Prefeitura Municipal de Londrina. E-mail: poliana.soares@uel.br

<sup>2</sup> Mestra e doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL-UEL). vínculo: Prefeitura Municipal de Londrina. E-mail: silviafreitas.ruiz@gmail.com

<sup>3</sup> Doutora pela Universidade Estadual Paulista: Araraquara (UNESP) vínculo: UEL. E-mail: joyal@uel.br

article aims to analyze the linguistic beliefs and attitudes of students enrolled in the 5th year of elementary School at a public school in Londrina - PR. The study is based on studies related to Sociolinguistics and Educational Sociolinguistics, in addition to studies of Social Psychology, more specifically, in the works of Aguilera (2008), Lambert and Lambert (1966), Cyranka (2015), Bortoni-Ricardo (2005), among others. It is qualitative research and follows an analytical and interpretative framework. The research methodology consists of: (i) the application of the first questionnaire with objective and essay questions about linguistic variation, (ii) shared reading of the poem “O sabiá e o gavião” by Patativa do Assaré (1999) as well as researcher’s dialogic interventions regarding the subject of the research with the students, (iii) application of the second questionnaire to analyze the possible changes in attitudes after the intervention. The results show that students are already initiated into a sociolinguistic reflection and are capable of building knowledge about the varieties of language, with the prevalence of dichotomous pairs in value scales in their discourse.

**KEYWORDS:** Linguistic beliefs and attitudes; Linguistic variation; Teaching.

**RESUMEN:** Los estudios sobre creencias y actitudes lingüísticas pueden ayudar a los profesores a comprender qué piensan y cómo actúan los estudiantes en relación a las diferentes normas lingüísticas. Así, este artículo tiene como objetivo analizar las creencias y actitudes lingüísticas de los alumnos del 5º año — Enseñanza Básica I, de una escuela municipal de Londrina - PR, a partir de estudios relacionados con la Sociolingüística y la Sociolingüística Educativa, además de estudios de Psicología Social, especialmente en los trabajos de Aguilera (2008), Lambert y Lambert (1966), Cyranka (2015), Bortoni-Ricardo (2005) y otros. Es una investigación cualitativa y sigue un sesgo analítico e interpretativo. La metodología de investigación consiste en: (i) aplicación del primer cuestionario con preguntas objetivas y descriptivas sobre variación lingüística, (ii) lectura compartida del poema “O sabiá e o gavião” de Patativa do Assaré (1999) así como las intervenciones de las investigadoras con discusiones sobre el tema de la investigación con los estudiantes, (iii) aplicación del segundo cuestionario para análisis de los posibles cambios de actitudes tras la intervención. Los resultados muestran que los estudiantes ya están iniciados en una reflexión sociolingüística capaz de construir conocimientos sobre las variedades de la lengua, prevaleciendo en sus discursos los pares dicotómicos en las escalas de valores.

**PALABRAS CLAVE:** creencias y actitudes lingüísticas; variación lingüística; enseñanza.

## Introdução

Um dos propósitos do ensino de língua portuguesa na escola é o desenvolvimento das habilidades linguísticas do aluno a fim de que esteja apto para interagir socialmente em diversos contextos. Nesse sentido, é necessário levar em conta toda a bagagem cultural e linguística que o estudante já traz para a escola, visto que sua habilidade de falar o Português já passou por um processo de desenvolvimento durante o período pré-escolar.

Entretanto, é comum escutarmos que “o Português é muito difícil”, e que “o aluno não sabe Português”, o que nos remete à importância de um trabalho efetivo com língua sob a perspectiva variacionista. É preciso o entendimento de que a

variação linguística existe em todas as línguas, que está presente em todas as comunidades, sendo essa variação legítima e relacionada às diferenças que se observam na estrutura da sociedade.

Conforme Cyranka (2015), é essencial conhecer o estudante, saber a comunidade de fala a que ele pertence, quais valores culturais perpassam suas experiências, quais práticas de letramento tem vivenciado. Cabe ao professor considerar as experiências reais dos alunos quanto ao uso da língua portuguesa, a variedade linguística que eles utilizam e a capacidade de se expressarem. É essencial "ampliar as competências linguísticas dos alunos, a partir daquelas que eles chegam à escola, sem negá-las, mas reconhecendo nelas importante aquisição já consolidada. Isso constitui uma decisão fundamental." (CYRANKA, 2015, p. 34).

Nesse sentido, destacamos como ponto de partida deste estudo a importância de observar e conhecer as crenças e atitudes linguísticas dos alunos, relatar como enxergam e descrevem as várias dimensões da língua e, a partir dessa observação, abordar a língua por meio de uma pedagogia culturalmente sensível. Segundo Bortoni-Ricardo (2005), essa pedagogia está centrada na sensibilidade para ajustar os processos interacionais em sala de aula, transformando-o em um ambiente de aprendizagem que favoreça o desenvolvimento de participação social e modos de falar presentes na cultura dos alunos, ou seja, uma prática docente que não desconsidera a cultura dos discentes e facilita o acesso ao conhecimento.

Com base no exposto, o objetivo geral desta pesquisa emerge de um questionamento inicial: Quais são as crenças e atitudes linguísticas dos alunos dos 5.º anos (último ano do Ensino Fundamental I) de uma escola municipal de Londrina-PR?

Destacamos como objetivos específicos: i) avaliar o conhecimento dos alunos acerca da variação linguística; ii) investigar se os alunos acreditam na importância da variação linguística dentro e fora do ambiente escolar; iii) propor um diálogo sobre variação, crença e preconceito linguístico.

A pesquisa se estrutura da seguinte maneira: na primeira seção será realizado um breve percurso teórico sobre alguns conceitos relacionados às crenças, atitudes e variação linguística; na sequência, será apresentada a metodologia da pesquisa; na terceira seção, o *corpus* será descrito e analisado; por fim, as

considerações finais.

## **Um breve percurso sobre as crenças e atitudes linguísticas**

As crenças e atitudes linguísticas são estudadas por diferentes áreas do conhecimento, cada uma lança um olhar específico e traz contribuições sobre a temática. Os primeiros estudos estão vinculados à área da Psicologia Social, com início na década de 1960; posteriormente, outras áreas passaram a investigar a temática, como a Sociolinguística e a Linguística Aplicada.

Sobre o papel da Sociolinguística, Corbari (2012, p. 113) explica que, dentre as suas funções, está “a tarefa de pesquisar a diferença entre a maneira como as pessoas fazem uso da(s) língua(s), bem como suas crenças a respeito de seu próprio comportamento linguístico e o dos demais falantes.”

As pesquisas na área da Sociolinguística são relevantes para compreendermos as crenças e atitudes linguísticas frente aos distintos falares. As crenças e comportamentos linguísticos interferem nas mudanças, nas relações valorativas e também no ensino de línguas, o que evidencia a importância das pesquisas na área, sobretudo para subsidiarem práticas efetivas em sala de aula, uma vez que são poucos os estudos que abordam a variação linguística, e menos ainda os que são elaborados como material didático para a prática de sala de aula. Mas como as crenças e atitudes podem ser definidas, dada a própria subjetividade que as envolve?

A definição de crenças é uma difícil tarefa. No campo da Linguística, o interesse pela temática emerge em consequência, por exemplo, da saída de uma visão de língua com foco no produto, na estrutura, em direção ao processo, usos e funções. Os conceitos atribuídos a crenças dependem de cada área (Psicologia, Antropologia, Sociologia, Linguística, Sociolinguística, etc.).

Barcelos (2004) explica que o conceito de crenças é antigo e destaca dois importantes filósofos americanos que se preocuparam em defini-lo: Charles S. Peirce e John Dewey. Ao apresentar uma interessante tabela com diferentes termos e definições para crenças sobre a aprendizagem de línguas, a autora afirma que as crenças “não são somente um conceito cognitivo, mas também social, porque

nascerem de nossas experiências e problemas, de nossa interação com o contexto e da nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca.” (BARCELOS, 2004, p. 132).

Já em relação às atitudes, Lambert e Lambert (1966, p. 77), reconhecem a complexidade que as permeiam e entendem que a atitude é uma maneira organizada de pensar e reagir em relação a pessoas, grupos ou questões sociais, seus componentes essenciais são “os pensamentos e as crenças, os sentimentos (ou emoções) e as tendências para reagir.” Assim, uma atitude é construída quando tais componentes se inter-relacionam, de modo que as tendências de reações específicas se alinham com uma maneira particular de pensar.

Explicam, também, que o desenvolvimento das atitudes, quando em um estágio inicial, pode ser transformado conforme a vivência de novas experiências. Mas se o indivíduo passa por longos períodos reagindo de modo padronizado em relação a acontecimentos ou a determinados grupos, a organização das atitudes pode se tornar estereotipada e inflexível, sendo as atitudes estereotipadas redutoras do ambiente de contato e limitadoras das ações dos indivíduos (LAMBERT; LAMBERT, 1966). Nesse sentido, enxergamos a importância de um trabalho efetivo em sala de aula desde os anos iniciais da escolarização, atravessando as reações rotineiras, de modo que os preconceitos linguísticos não se tornem petrificados, impossíveis de serem revertidos.

Conforme Marques e Almeida Baronas (2015, p. 3), “convém ressaltar que as atitudes linguísticas afetam a comunidade de fala somente quando são realizadas de forma motivada também pelo contexto social em que foram geradas, já que as crenças estão embasadas na realidade do falante.” É possível observarmos que as atitudes e crenças não podem ser desvinculadas do aspecto social, da presença do outro na interpretação que se faz do mundo.

A língua faz parte da interação social e da construção identitária do indivíduo e da coletividade, é por meio dela que nos tornamos seres históricos e sociais. Mas é importante destacarmos que o objeto de estudo das atitudes linguísticas é o grupo de fala e não as línguas em si. Conforme Corbari (2012, p. 115), as atitudes linguísticas representam um componente fundamental da identidade linguística do falante, de modo que “o estudo das crenças e atitudes linguísticas precisa estar

fundamentado na relação entre língua e identidade étnica.”

Segundo Aguilera (2008), a atitude linguística do falante implica a noção de identidade, que pode ser definida como as características que permitem distinguir um grupo do outro. Conforme a autora:

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

A variedade linguística, enquanto traço definidor da identidade de um grupo, está estritamente imbricada em complexas relações de poder. Já na década de 1960, Lambert e Lambert (1966) destacavam as preferências de seus usuários em relação ao *status*, aos grupos de maior prestígio social ou poder econômico que ditavam as pautas das atitudes linguísticas das comunidades de fala.

Destacamos, assim, a relevância do trabalho com as crenças e as atitudes linguísticas com vistas a uma reorientação escolar no sentido de compreender a realidade linguística dos alunos. Sob tal aspecto, Bortoni-Ricardo (2005) aponta a importância do trabalho etnográfico do professor em sala de aula, ou seja, o docente precisa conhecer seus alunos, sua fala, suas crenças e atitudes linguísticas para melhor conduzir seu trabalho com a língua.

## Metodologia

O *corpus* da pesquisa é formado por dados coletados a partir de uma intervenção realizada pelas professoras pesquisadoras em duas turmas de 5.º ano — Ensino Fundamental I, em uma escola pública do município de Londrina, PR<sup>4</sup>.

Conforme o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição, a escola está situada na região sul da cidade de Londrina. Possui 12 turmas e um total de 273

---

<sup>4</sup> Para a realização da pesquisa foi necessária autorização da Secretaria Municipal de Educação, da direção escolar, da professora regente e dos alunos participantes. Dada a dimensão do estudo, houve dispensa de avaliação pelo comitê de ética.

alunos, com um quadro de 26 professores. O IDEB da escola (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) é de 7,6. A comunidade escolar é relativamente fixa, pois a escola está localizada em um bairro antigo da cidade (LONDRINA, 2021).

No bairro onde a escola está situada não há edifícios e a maioria das casas está em volta da praça central (ponto de encontro das crianças). As ruas são asfaltadas e contam com os serviços básicos de água, luz, transporte público e coleta de lixo. A renda familiar dos alunos está na classe C, segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

O grau de escolaridade de pais e mães está igualitário no fundamental completo, entretanto, quando se trata do ensino superior completo, os dados mostram que as mães possuem mais anos de escolarização. Quanto às expectativas das famílias em relação à escola, 81% afirmam que escolheram esta unidade escolar por oferecer ensino de qualidade, com ambiente agradável e profissionais comprometidos com a educação (LONDRINA, 2021).

As análises seguiram o viés da pesquisa qualitativa e interpretativa, em que se busca descrever e interpretar o fenômeno, em uma tentativa de compartilhar significados (MOREIRA, CALEFFE, 2006). Para a coleta e descrição dos dados foram utilizados como instrumentos de pesquisa dois questionários e o diário de campo.

Os caminhos da pesquisa foram trilhados da seguinte maneira: aplicação de um questionário inicial com perguntas objetivas e dissertativas sobre as variações linguísticas. Na sequência, foi proposta a leitura em roda, em voz alta e compartilhada, do poema *O sabiá e o gavião*, de Patativa do Assaré (1999). A escolha do poema justifica-se pela presença de variantes linguísticas e pela construção estética do gênero.

O passo seguinte foi dialogar com os alunos sobre o poema lido, de modo que pudessem verbalizar as interpretações, inferências e percepções sobre a leitura realizada; bem como apresentar aos discentes a representação das variações linguísticas por meio dos *contínuos de urbanização, de monitoração estilística e de oralidade/letramento* (BORTONI-RICARDO, 2005), situando o texto lido e suas próprias realizações linguísticas em uma atividade regular de reflexão linguística. Por

fim, aplicamos um novo questionário, para identificar se houve alguma mudança nas respostas a partir da intervenção realizada.

É importante destacarmos a ética na pesquisa, questão pensada e discutida pelas professoras pesquisadoras desde a escrita do projeto inicial. Assim, a pesquisa buscou se amparar no que Celani (2005) denomina de pesquisa emancipatória, em que a participação não é somente um meio, mas um fim em si, em que o olhar, o interpretar e o construir significados são realizados pelas pesquisadoras e participantes em processos de negociações, “sujeitos passam a ser participantes, parceiros”, em que prevalece o método de descrição dialógico, assim como é a própria vida social (CELANI, 2005, p. 109). A pesquisa foi aplicada somente após autorização da Secretaria Municipal de Educação, da unidade escolar, da professora regente e dos alunos participantes.

## **Crenças e atitudes linguísticas: o que dizem as crianças?**

### **1º Instrumento - Questionário 1**

A pesquisa ocorreu no mês de dezembro/2021, sendo duas turmas participantes: uma turma do período matutino e a outra do vespertino, totalizando 37 alunos. Os estudantes foram participativos, fizeram perguntas, deram exemplos e questionaram sobre os pontos abordados. A primeira intervenção (aplicação do questionário 1) foi realizada sem explicações prévias aos alunos, de modo que não ocorresse interferência das pesquisadoras nas respostas.

Questões do primeiro questionário: 1. Quais conteúdos você considera importante para aprender a língua portuguesa?; 2. Qual é a função da escola quanto ao ensino de língua portuguesa?; 3. Quando uma pessoa fala: “nóis vai num jogo” o que você pensa a respeito dessa fala? Por quê?; 4. Alguma vez você já sentiu vergonha ou constrangimento ao conversar com alguém? Por quê?; 5. Você costuma corrigir a fala dos amigos durante a aula de língua portuguesa? Por quê?; 6. Você acredita que escrevemos da mesma forma que falamos? Sim, não, às vezes; 7. Você já aprendeu o que é escrever de maneira informal ou escrever de maneira formal? Se você já aprendeu, qual é a diferença?; 8. No Brasil, temos



peças que moram em diferentes regiões. Você acha que elas falam do mesmo jeito que você? Existem formas diferentes de falar em cada região?

Na primeira questão, a maioria dos alunos pontuou que os conteúdos importantes para aprender a língua materna eram: “interpretação de texto”, “leitura”, “gramática” e “ensinar a falar correto”.

Sobre o papel da escola quanto ao ensino da língua portuguesa, predominantemente demonstraram uma visão arraigada ao modelo de ensino tradicional. Dentre as 37 respostas, apenas duas mencionaram “o respeito” e “o diálogo”. As demais afirmaram: “ensinar escrever certo”, “ensinar falar”, “gramática”, “regras”, “letra cursiva”, “verbos no imperativo”, “ditado”, “ajudar o aluno ler mais rápido”, “copiar o texto”, “ler com pontuação”, “copiar textos”, “corrigir a fala”. Apenas um aluno respondeu “não sei”.

Na terceira questão (Quando uma pessoa fala: “nóis vai num jogo” o que você pensa a respeito dessa fala?) observamos atitudes de preconceito linguístico. Algumas respostas nos chamaram a atenção, como: “pessoa sem educação com o próximo”, “a fala está errada”, “acho estranho”, “é uma gíria”, “a pessoa fugiu da escola ou aprendeu informalmente”, “está incorreto”, “a pessoa é do interior”, “dá pra entender, mas tá errado”, “totalmente errado, não estudou a língua portuguesa”, “não estudou e não sabe falar Português”.

Na questão 4: “Alguma vez você já sentiu vergonha ou constrangimento ao conversar com alguém? Por quê?” obtivemos muitas respostas positivas (24 crianças afirmaram que “sim”) e como justificativa afirmaram que sentiam medo de falar “errado” com o interlocutor, apresentando insegurança linguística.

Ao serem questionados se costumavam corrigir a fala dos amigos durante as aulas de língua portuguesa, houve um interessante equilíbrio nas respostas, dado que 15 crianças afirmaram que “sim”; 17 afirmaram que “não”; apenas uma respondeu “sim e não”; 4 responderam “às vezes”. O que nos chama a atenção é que grande parte das crianças vincularam a correção com a figura do professor. Destacamos algumas respostas que ilustram essa crença: “não, porque a professora corrige”; “não, porque eu não sou professor”; “não, porque na maioria das vezes ninguém fala errado ou se erra uma pergunta a professora já corrige em cima”; “sim (em qualquer aula), porque minha mãe é professora de Português e ela sempre

*corrige*".

Nas últimas questões sobre linguagem formal e informal e a regionalidade da fala (questões 6, 7 e 8), os alunos manifestam pouco conhecimento sobre o assunto. Alguns mencionaram as falas diferenciadas da região Norte e Sul do país e relacionaram essas diferenças com a cultura da região. Destacamos uma das respostas para exemplificar essa ausência de conhecimento sobre o assunto: ao ser questionada se já aprendeu o que era escrever de maneira informal e formal, a criança responde que “*sim*”, na sequência, é questionada sobre a diferença entre essas duas maneiras de escrever, e ela responde que “*nenhuma*”, ou seja, para a criança, escrita formal e informal são a mesma coisa. É provável que a criança já tenha sido apresentada às diferentes modalidades da língua escrita, mas aparentemente essa distinção não estava clara para ela, o que pode ter gerado tal resposta.

Analisando as respostas obtidas após a aplicação do primeiro instrumento, constatamos que há muito a ser realizado no contexto escolar, tendo em vista que os estudantes já trazem uma ideia cristalizada de que o papel da escola é apenas e exclusivamente ensinar a norma gramatical tradicional. O preconceito linguístico é perceptível nas respostas da maioria das crianças.

## **2º Instrumento - Leitura do poema e intervenções**

Na sequência, iniciamos a intervenção com a leitura em voz alta do poema “O sabiá e o gavião”, de Patativa do Assaré (1999). Alguns alunos acompanharam a leitura olhando para a interpretação da professora, outros realizaram a escuta e acompanharam o texto escrito. Durante a leitura os estudantes riam das palavras pronunciadas de forma “diferente”, alguns “corrigiam” a docente diante da leitura dessas palavras. Pareciam incomodados, porém atentos ao desfecho da narrativa. Ao final, aplaudiram a interpretação da pesquisadora e disseram que gostaram muito do poema.<sup>5</sup>

<sup>5</sup> É relevante destacarmos a importância da leitura prévia e estudo do texto. Em sua obra *Da escuta de textos à leitura*, Bajard (2014) trata a sessão de mediação de leitura como um dispositivo engenhoso, que envolve a emissão, olhar, a combinação de gestos e estratégias de tempo. A leitura prévia é indispensável para a transmissão vocal ser eficiente, pois é difícil atribuir um tom expressivo se o encadeamento de eventos da história e o seu desfecho não são conhecidos. Caso a

A pesquisadora explicou sobre o autor, o contexto de produção do poema, o gênero “repente” e fez um de improviso com as crianças. Os alunos dialogaram sobre a interpretação do poema; questionaram as palavras desconhecidas; relembrou nomes de outros pássaros, além daqueles mencionados no texto, frequentemente interrompiam para contar alguma experiência familiar em associação com o texto. De forma paralela, as crianças dialogavam sobre o nome, as cores e espécies de pássaros; alguns eram assertivos, outros discordavam, o que entendemos como uma prova do interesse das crianças pelo tema<sup>6</sup>.

Em resumo, os alunos ilustraram o poema dessa forma: “*tudo aconteceu porque o sabiá não come carne e gavião come*”; “*além disso, o sabiá é menor e gavião é maior*”; “*o sabiá sim é leal, jamais comeria alguém da sua própria família*”.

Ao questionar sobre a fala “diferente” do autor, uma aluna descreveu que “*desde a primeira linha do poema já dá para perceber que ele fala diferente*”. Outro aluno complementou: “*Ele é do sítio, da roça*”. Uma criança mencionou que devido à leitura e também da interpretação da pesquisadora foi possível perceber que o autor “*era do sítio*”, e que “*muitas vezes falamos de um jeito e escrevemos de outro*”. Deu um exemplo: *leite* (escrito) e *leiti*(falado).

Vale destacar que as pesquisadoras explicaram a representação da variação linguística por meio dos *contínuos* de urbanização, de monitoração estilística e de oralidade/letramento (BORTONI-RICARDO, 2005). Para isso, elas utilizaram uma linguagem metafórica e pediram que os alunos imaginassem uma linha, sendo uma das pontas “o ambiente rural, o sítio ou a cidade pequena” e a outra ponta “o ambiente urbano, a cidade grande”. Por meio de perguntas, como: “vamos imaginar que cada pessoa está em uma das pontas, elas falam da mesma maneira? Por quê?” As pesquisadoras explicaram que os antecedentes sociais e culturais do falante podem caracterizar um falar “mais rural” ou “mais urbano”, por exemplo, ter nascido no sítio ou em uma grande cidade.

Outra questão foi proposta: “agora, se essa pessoa nasce no meio rural, mas

---

proferição ocorra sem leitura prévia, a performance sofre algumas limitações.

<sup>6</sup> Em sua pesquisa, Cyranka (2015) relata um trabalho conjunto entre a professora de língua portuguesa e o professor de matemática, evidenciando a importância da interdisciplinaridade associada às práticas de letramento no processo de educação linguística. Nesse sentido, entendemos que a proposta dessa pesquisa pode ser associada a um trabalho conjunto entre professores de língua portuguesa, ciências e geografia, por exemplo.

depois de adulta passa a viver na cidade, como será a fala dela? Onde a fala dela está nessa linha que imaginamos?” Até que mencionaram o centro dessa linha, caracterizando o espaço sociocultural que Bortoni-Ricardo (2005) designa como “rurbano”. Essa mesma “atividade metafórica” foi realizada para explicarem os *contínuos oralidade/letramento e de monitoração estilística*, de modo que os alunos pudessem situar o texto lido e as suas práticas linguísticas.

Essa proposta de análise e reflexão sobre as situações de uso da língua vai à contramão daquelas polarizações frequentemente apresentadas aos alunos durante o seu percurso escolar, que não levam em consideração o dinamismo da interação verbal. Para Faraco (2008), tal abordagem favorece um olhar mais próximo da realidade linguística do país, pois os eventos de fala se apresentam em contínuos. Segundo o autor:

Adotando o modelo dos *três contínuos*, podemos caracterizar estas variedades como aquelas que se distribuem no entrecruzamento do polo urbano (no eixo rural-urbano) com o polo do letramento (no eixo oralidade; letramento). No eixo da monitoração estilística, essas variedades conhecem, como todas as demais, diferentes estilos, desde os menos até os mais monitorados. (FARACO, 2008, p. 44).

Na sequência, uma criança exemplificou que quando a professora está lendo um texto ou uma atividade “*ela fala de um jeito formal*”, mas quando conversa com os alunos fala de “*um jeito mais informal*”. Acrescentou: “*o nosso corpo entende que ao apresentar um trabalho escolar para outros colegas da sala temos que falar de forma formal, porém quando falamos com os amigos podemos usar gírias, falar do nosso jeito, ou seja, informal*”.

Essa exemplificação exposta pela criança adquire um caráter importante na pesquisa, uma vez que ela realizou um processo de reflexão sobre o *contínuo de monitoração estilística* em associação com a sua realidade social.

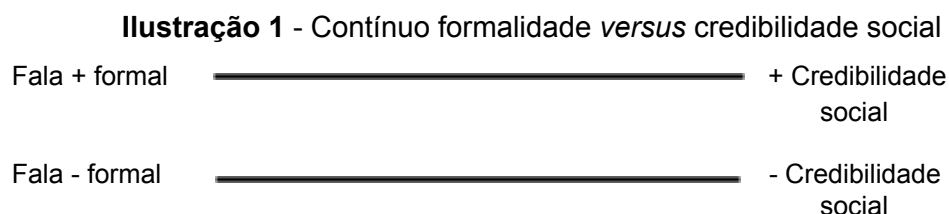
Um discente complementou: “*quando vou chamar um amigo, falo: ‘ô, vem cá’ (realiza gestos de chamado com a mão); agora, quando vou chamar a professora, falo assim: ‘professora, vem aqui fazendo um favor’ (realiza um gesto levantando o dedo indicador)*”.

Um ponto que nos chama a atenção é que as crianças não só utilizam

diferentes movimentos corporais para exemplificarem determinados usos da linguagem verbal, mas chegam a mencionar o reconhecimento que o corpo faz dessas diferentes situações, como apresentar um trabalho escolar. Ou seja, além de utilizarem outras linguagens, como a corporal, observam que o corpo também se adapta aos contextos sociais. Assim como a linguagem verbal, a linguagem corporal se molda às situações comunicativas, que vão desde gestos, movimentos e expressões corporais até a altura e o timbre da voz. Considerar a corporalidade<sup>7</sup> no processo de ensino e aprendizagem da língua materna, sobretudo nos anos iniciais de escolarização, é um elemento essencial.

Após todas essas discussões e participação dos alunos, uma criança concluiu: *“o jeito que você fala com as pessoas muda de acordo com a aproximação que você tem com ela. Quando falamos de uma forma mais formal as pessoas prestam mais atenção porque acham que o que estamos falando é importante”*.

Notamos uma atitude sobre variação linguística, pois a criança acredita que a fala formal está associada a maior credibilidade nas relações sociais, que podemos representar assim:



**Fonte:** Elaborado pelas autoras.

Na sequência, a pesquisadora fez o seguinte questionamento: “tem um falar que é mais bonito que o outro?” As respostas foram as seguintes: *“no Brasil têm muitas formas diferentes de falar, no Ceará* (possivelmente mencionou o Estado em associação com as origens do autor do poema) *tem um sotaque diferente de Curitiba”*; *“a família pode interferir no jeito que a pessoa fala”*. *“Os pais podem*

<sup>7</sup> Palavra-valise defendida por Belintane (2017), que marca a imbricação entre corpo e linguagem. A corporalidade envolve momentos em que a linguagem tem intenção mais expressiva, como contar histórias, cantar cantigas, brincar com palavras, trava-línguas, parlendas, adivinhas, etc. A corporalidade será importante para a constituição de uma subjetividade mais afetada pela diversidade, mais afeita aos jogos intertextuais e com um perfil de letramento favorável à entrada da criança na escrita. Segundo o autor, a corporalidade é um foco para educadores, pois assume a ideia de que corpo e linguagem constituem as dimensões de um bom plano de ensino.

*ensinar “errado”. Tem mais ou menos certo e errado”* (entre risos); um aluno mencionou que *“o lugar, a idade, a origem do nascimento, com quem você vive pode interferir na sua fala”* (solidificando uma associação com o contínuo apresentado anteriormente); *“antes, as pessoas tinham mais dificuldade pra frequentar a escola, a cultura também interfere”*. Concluindo as discussões, um aluno pontuou: *“é importante respeitar o jeito que as pessoas falam, não há certo e errado, porém se falar errado em uma entrevista a pessoa não será contratada”*.

Essa fala conclusiva do estudante vai ao encontro do que Cyranka (2015) identifica em sua pesquisa, pois mostra, por um lado, que os alunos realizam uma reflexão sociolinguística, e são capazes, já no 5º ano do Fundamental I, de construir um conhecimento sobre a variação linguística, como podemos verificar na afirmação *“é importante respeitar o jeito que as pessoas falam, não há certo e errado”*. Por outro lado, reforçam a dicotomia “certo” *versus* “errado”, em que predomina uma hierarquia de sobreposição da língua-padrão em relação às variações: *“porém se falar errado em uma entrevista a pessoa não será contratada”*.

Após as intervenções, percebemos que, durante os diálogos, o comportamento e a opinião dos alunos mudaram em relação à temática da pesquisa. Em pouco tempo de conversa com as crianças, foi possível estabelecer as diferenças entre os contínuos propostos por Bortoni-Ricardo (2005), bem como iniciar um processo de alteração das atitudes linguísticas dos alunos, na busca de reduzir o preconceito linguístico presente nas respostas do primeiro instrumento de análise.

### **3º Instrumento - Questionário 2**

Após a leitura do poema e do diálogo com os discentes, foi aplicado o segundo questionário para comparar com o primeiro, respondido antes das discussões com os alunos.

As questões abordadas no segundo questionário foram:

1. Após a leitura do poema *O sabiá e o gavião* (Patativa do Assaré), você compreendeu a mensagem que o autor quis transmitir? Explique; 2. O tipo de linguagem usada no poema é adequada para qualquer situação de comunicação?

Sim/não; 3. Algumas palavras do poema estão escritas de forma diferente da ortografia padrão. Por quê?; 4. Se você fosse dono de uma empresa, você contrataria alguém que falasse como o autor do poema? Sim/não/; Por quê?; 5. Como você considera uma pessoa que fala como o autor do poema?; 6. Em uma entrevista de emprego, você usaria a linguagem empregada no poema? Por quê?

Na primeira questão (após a leitura do poema *O Sabiá e o Gavião* (Patativa do Assaré), você compreendeu a mensagem que o autor quis transmitir? Explique), a maioria dos alunos mencionou que havia compreendido o texto. Alguns alunos destacaram que o poema trata sobre a “*questão da linguagem*”, sobre a “*língua do sertão*”, “*sotaque do autor*”, “*o autor escreveu muito errado, porém era possível entender*”.

A noção de “erro” é frequente no vocabulário dos alunos, consequência da própria tradição escolar e das classificações por meio de pares dicotômicos: “certo” *versus* “errado”. O advérbio de intensidade utilizado pela criança em “o autor escreveu muito errado, porém era possível entender” descreve uma possível “escala de erros”, sendo alguns “muito/mais” e outros “pouco/menos”, o que nos remete ao chamado *traços descontínuos* (BORTONI-RICARDO, 2005), caracterizando usos descontinuados nas áreas urbanas e que sofrem grande estigmatização por caracterizarem a variedade de falantes sem prestígio social. No poema utilizado alguns desses traços se destacam, por exemplo, o rotacismo: *fruta, farso, resorveu, subprime, disciplina, marvado*; a baixa frequência de concordância nominal e verbal: “*os dois passarinho amado*”, “*mais bonito eles ficava*”; a síncope: *musga* por música; a iotização: *oiavapor* olhava, *gaio* por galho; *fiotepor* filhote; a substituição do /e/ por /i/ no início do vocábulo : *inzerido, incerra, iscondido*; a epêntese: *assarssino*.

Bagno (2007) destaca que as formas linguísticas são julgadas por meio de uma avaliação essencialmente social, ou seja, não é propriamente a língua que é avaliada, mas a pessoa que a usa daquele modo. Quem são os falantes que empregam as formas mencionadas acima? Podemos dizer que são os residentes no meio rural ou nas periferias das grandes cidades, pessoas que não tiveram acesso à educação escolarizada, que exercem atividades profissionais mal remuneradas, etc. Essas pessoas têm pouco ou nenhum prestígio em nossa sociedade, conseqüentemente menor prestígio será atribuído ao seu modo de falar.

Destacamos a importância do professor se apropriar da fala e das observações das crianças a favor de uma reflexão linguística, de modo que compreendam que existem várias formas de dizer a mesma coisa, que a língua é variável e a escola é um espaço de intersecção entre o conhecimento científico e o do senso comum, promovendo o reconhecimento da diversidade linguística.

Em relação às questões 2 e 7, os alunos perceberam que a linguagem se modifica para cada situação de comunicação, pois a relacionaram com momentos formais e informais. Em relação à questão 2 (O tipo de linguagem usada no poema é adequado para qualquer situação de comunicação? Sim/não), dentre os 37 alunos, apenas 4 responderam “sim”, que a linguagem do poema é adequada para qualquer situação de comunicação. Destacamos duas justificativas (as outras duas estavam ilegíveis para leitura): “*Por que o autor gosta de escrever, então ele pode escrever*”; “*cada um fala diferente, com sotaque, cultura, gírias*”. A primeira criança trata da escrita, o que nos permite compreender que ela faz referência à licença poética dos autores para escrever, ou seja, “ele” tem autorização para escrever como desejar. A segunda criança trata das variações da fala, em que menciona o sotaque, as gírias e a influência da cultura.

As crianças que responderam “não”, que a linguagem do poema não é adequada para qualquer situação de comunicação, apresentaram as seguintes justificativas: “às vezes não podemos falar de qualquer jeito”; “pois ela é informal”; “porque essa linguagem é informal”; “porque nem sempre vamos usar essa linguagem”; “porque é uma linguagem mais informal”; “pois existem momentos certos”; “porque ninguém fala essa língua”; “porque a pessoa pode falar de um jeito que o outro não entende”; “porque ele está falando errado”; “porque vai ver é uma pessoa importante, essa linguagem você usa com os amigos”; “porque existem pessoas que merecem mais respeito”; “porque se você for falar com o Papa não vai falar assim”; “porque para algumas pessoas essa forma de falar é errada”.

Os dados obtidos com as questões 4 e 5 (Se você fosse dono de uma empresa, você contrataria alguém que falasse como o autor do poema? Sim/não/. Por quê?) revelaram que após a intervenção os alunos refletiram sobre a questão do preconceito linguístico, pois a maioria afirmou que se fosse dono de uma empresa, por exemplo, contrataria uma pessoa que falasse como o autor do poema. Alguns



discentes pontuaram como justificativa para essa decisão que “*não importa o jeito que a pessoa fala e sim suas habilidades*”; “*respeito a todos*”, “*não temos que ter preconceito*”.

No entanto, as respostas da questão 6 (Como você considera uma pessoa que fala como o autor do poema?) evidenciam a relação entre crenças, atitudes linguísticas e identidade, uma vez que grande parte das crianças (27 respostas) afirmou que uma pessoa que fala como o autor do poema é “*normal*” ou “*diferente*”; prevalecendo a dicotomia entre “*normal*” e “*anormal*”; “*igual*” e “*diferente*”. As demais respostas consideram essa pessoa “*engraçada*”, “*divertida*”, “*feliz*”, “*legal*”, “*nordestina*”; e apenas uma resposta afirmou se tratar de uma “*pessoa que não estudou o Português*”. Conforme Aguilera (2008, p. 106), “na maior parte das vezes, ao caracterizar um grupo ao qual não pertence, a tendência é o usuário fazê-la de forma subjetiva, procurando preservar o sentimento de comunidade partilhado e classificando o outro como diferente.”

É importante destacarmos que o processo de constituição da norma-padrão não é algo negativo e que não estamos propondo sua substituição, mas a possibilidade de o aluno ter acesso às diferentes normas a fim de poder adequar sua linguagem para diferentes situações de interação linguística.

Nesse contexto, Bortoni-Ricardo (2005) afirma que nada adiantaria propor uma gramática variacionista e disponibilizá-la ao professor, o que resultaria apenas na substituição de uma gramática que ele já usa por outra. É necessário contribuir para o desenvolvimento de uma pedagogia culturalmente sensível, o que exige uma mudança de postura da escola e da sociedade.

Ao retomar o conceito de *culturally responsive pedagogy* de Erickson (1987), Bortoni-Ricardo (2005, p. 118) explica que “uma pedagogia culturalmente sensível é um tipo de esforço especial empreendido pela escola, a fim de reduzir os problemas de comunicação entre professores e alunos, de desenvolver a confiança e impedir a gênese de conflito [...]”.

Desse modo, constatamos que as crianças manifestaram compreender que a linguagem do poema faz parte de um contexto mais rural e com muitas características regionalistas, e que isso é uma das consequências da diversidade regional e cultural do nosso país. Para além de um trabalho com as variações

diatópicas, muitas vezes exploradas em sala de aula de maneira isolada, destacamos a importância de considerar as experiências reais dos alunos, por meio de uma proposta que possibilite, de fato, a reflexão.

Inclusive, Faraco comenta o tratamento da variação, ainda inadequado, trazido pela maioria dos livros didáticos do país:

Nos livros, os fenômenos de variação são ainda marginais e maltratados (são abordados tendo a cultura do erro como pano de fundo). Quando se fala em variedades da língua, predominam referências à variação geográfica (sem dúvida, a mais fácil de ser abordada por envolver menos preconceitos do que a variação social). No entanto, os fenômenos são aqui apresentados muito mais de uma maneira anedótica do que como expressões linguísticas da história das comunidades de cada região. (FARACO, 2008, p. 177).

Gonzales (2015) aponta que um dos principais problemas encontrados nos livros didáticos é o tratamento da variação, que se dá, em sua maioria, de forma estereotipada, apresentadas ao discente “gírias curiosas” relacionadas a determinados grupos sociais e, por estarem dissociadas de seus usos, “acabam sendo apresentadas aos alunos, como exemplares exóticos de uma variedade distante da língua portuguesa, estereotipando os grupos sociais que supostamente as usam.” (GONZALEZ, 2015, p. 234).

Com base nessas considerações, procuramos, neste estudo, tratar de diferentes realidades linguísticas, visto que, no trabalho com a leitura do poema, buscamos evidenciar que não é somente a língua do Patativa do Assaré que varia, mas que a nossa (professor e aluno) também.

A interação com os estudantes não ficou centrada apenas no *contínuo* rural/urbano, nossa proposta pedagógica buscou conduzi-los em um processo gradativo de reflexões, em que pudessem observar o caráter artístico do poema utilizado, ao passo que sentiam liberdade para expor e refletir sobre as variedades linguísticas que utilizam em casa, na escola, com os amigos e professores. Ou seja, a reflexão sobre os usos da língua sai de um campo abstrato e alcança um concreto, a língua não é pensada a partir de construções artificiais, mas da sua própria realidade.

## Considerações finais

A comunicação humana é carregada de *juízos* que fazemos ou recebemos, afetando nossas atitudes linguísticas e ocasionando alguns estereótipos sociais, passados de geração em geração, numa cadeia incessante de crenças, em que *juízos* sobre “certo e errado” são rotineiros, especialmente no ambiente escolar.

As análises evidenciaram que os alunos já realizam uma reflexão sociolinguística e que são capazes de construir conhecimentos sobre a variação da língua, mas prevalecem os pares dicotômicos de escalas valorativas, evidenciando atitudes de preconceito linguístico frente a diversidade da língua portuguesa. Após a leitura do poema e o diálogo com os estudantes, observamos um “movimento reflexivo”, por meio de comparações, exemplos, contextos diferenciados de usos da língua, havendo um entendimento mais nítido sobre as variedades.

Entretanto, ao responderem os questionários, a tradição escolar vinculada à cultura “do erro”, “do anormal”, “do estranho”, prevaleceu nas crenças e atitudes dos alunos. Isso ficou evidente de modo muito pragmático, pois muitas crianças apresentaram atitudes de respeito e valorização da diversidade no diálogo informal após a leitura, mas no preenchimento dos questionários apontaram dados contraditórios, ratificando outra posição.

A postura tradicional da escola de não aceitar as variedades linguísticas, não contribui para o processo de desenvolvimento social do indivíduo, que se constitui pela linguagem, e este fato foi percebido nas contradições entre a fala dos informantes e as respostas escritas, pois ainda prevaleceu a ideia de inferiorização e menosprezo da língua e dos falantes.

Portanto, entendemos que essa pesquisa foi um primeiro passo para o rompimento de atitudes e crenças preconceituosas em relação à variedade linguística, um movimento que almeja romper com a organização dessas atitudes, de modo que elas não se tornem estereotipadas e inflexíveis.

É necessária uma alteração de postura dos professores quanto à temática, o que constitui um desafio, pois tal transformação envolve mudanças na formação dos docentes, políticas públicas adequadas para o trabalho com a diversidade da língua

presente dentro e fora das salas de aula, sem desmerecer a bagagem do aluno a fim de promover uma transformação discursiva, interacional e social de respeito às variedades linguísticas.

## Referências

AGUILERA, V. A. Crenças e atitudes linguísticas: o que dizem os falantes das capitais brasileiras. *Estudos linguísticos*, São Paulo, v. 37, n. 2, p. 105-112, maio /ago. 2008.

ASSARÉ, P. O sabiá e o gavião. In: ASSARÉ, Patativa. *Cante lá que eu canto cá: filosofia de um trovador nordestino*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

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

BAJARD, E. *Da escuta de textos à leitura*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas. *Linguagem e Ensino*, Pelotas, v. 7, p. 123-156, jan./jul. 2004. DOI: <https://doi.org/10.15210/rle.v7i1.15586>

BELINTANE, C. *Da corporalidade lúdica à leitura significativa: subsídios para formação de professores*. São Paulo: Scortecci, 2017.

BORTONI-RICARDO, S. M. A contribuição da sociolinguística para o desenvolvimento da educação dos anos de 1970 aos anos de 1990. In: BORTONI-RICARDO, S. M. *Nós chegamos na escola, e agora?: sociolinguística e educação*. São Paulo: Parábola, 2005, p. 113-125.

CELANI, M. A. A. Questões de ética na pesquisa em linguística aplicada. *Linguagem e ensino*, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 101-122, 2005. DOI: <https://doi.org/10.15210/rle.v8i1.15605>

CORBARI, C. C. Crenças e atitudes linguísticas de falantes de Irati (PR). *Signum*, Londrina, n. 15, p. 111-127, 2012.

CYRANKA, L. F. M. A pedagogia da variação linguística é possível? In: ZILLES, Ana Maria Stahl; FARACO, Carlos Alberto (org.). *Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino*. São Paulo: Parábola, 2015. p. 31-52.

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

GONZALEZ, C. A. A variação linguística em livros didáticos. In: FARACO, C. A; ZILLES, A. M. S. (org.). *Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino*. São Paulo: Parábola, 2015.

LAMBERT, W. W.; LAMBERT, W. E. *Psicologia social*. Rio de Janeiro: Zahar, 1966.

LONDRINA. Secretaria Municipal de Educação. *Projeto político-pedagógico: escola municipal Dalva Fahl Boaventura*. Londrina: SME, 2021.

MARQUES, T. M; ALMEIDA BARONAS, J. E. Crenças e atitudes linguísticas na sala de aula. *Linguasagem*, São Carlos, v. 24, p. 1-16. 2015. Disponível em: <https://www.linguasagem.ufscar.br/index.php/linguasagem/article/view/154>. Acesso em: 30 ago. 2022.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

Recebido em: 29 set. 2022.  
Aprovado em: 11 dez. 2022.

Revisora de língua portuguesa: Patrícia Cardoso Batista  
Revisora de língua inglesa: Gabrieli Rombaldi  
Revisora de língua espanhola: Juliana Moratto