



Universidade Estadual do Oeste do Paraná

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - CAMPUS DE CASCAVEL
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
NÍVEL DE MESTRADO E DOUTORADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM LINGUAGEM E SOCIEDADE**

IZABELLA REGINA BASSO

**ATITUDES DE DOCENTES SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM
ESCOLAS DO CAMPO: CONSIDERAÇÕES SOBRE A PEDAGOGIA DA
VARIAÇÃO LINGUÍSTICA**

CASCAVEL – PR
2024

IZABELLA REGINA BASSO

**ATITUDES DE DOCENTES SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM
ESCOLAS DO CAMPO: CONSIDERAÇÕES SOBRE A PEDAGOGIA DA
VARIAÇÃO LINGUÍSTICA**

Tese apresentada à Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – para obtenção do título de Doutora em Letras, junto ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Letras, nível de Mestrado e Doutorado – área de concentração Linguagem e Sociedade.

Linha de Pesquisa: Estudos da Linguagem: descrição dos Fenômenos Linguísticos, Culturais, Discursivos de Diversidade

Orientadora: Profa. Dra. Clarice Cristina Corbari

CASCADEL – PR
2024

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Basso, Izabella Regina

ATITUDES DE DOCENTES SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM ESCOLAS DO CAMPO: CONSIDERAÇÕES SOBRE A PEDAGOGIA DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA / Izabella Regina Basso; orientadora Clarice Cristina Corbari. -- Cascavel, 2024.

169 p.

Tese (Doutorado Campus de Cascavel) -- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2024.

1. Variação linguística . 2. Atitudes linguísticas. 3. Escolas do campo. 4. Língua Portuguesa. I. Corbari, Clarice Cristina , orient. II. Título.

IZABELLA REGINA BASSO PIMENTEL

ATITUDES DE DOCENTES SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM ESCOLAS DO CAMPO: CONSIDERAÇÕES SOBRE A PEDAGOGIA DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Doutora em Letras, área de concentração Linguagem e Sociedade, linha de pesquisa Linguagem: Práticas Linguísticas, Culturais e de Ensino, APROVADO(A) pela seguinte banca examinadora:

Documento assinado digitalmente
 **CLARICE CRISTINA CORBARI**
Data: 09/09/2024 20:28:13-0300
verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Orientador(a) - Clarice Cristina Corbari

Documento assinado digitalmente
 **FABIANE CRISTINA ALTINO**
Data: 11/09/2024 11:18:58-0300
verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Fabiane Cristina Altino

Documento assinado digitalmente
 **JACQUELINE ORTELAN MAIA BOTASSINI**
Data: 10/09/2024 22:55:28-0300
verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Jacqueline Ortelan Maia Botassini

Documento assinado digitalmente
 **APARECIDA FEOLA SELLA**
Data: 26/09/2024 16:36:24-0300
verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Aparecida Feola Sella

Documento assinado digitalmente
 **CARMEN TERESINHA BAUMGARTNER**
Data: 17/09/2024 09:35:31-0300
verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Carmen Teresinha Baumgärtner

Cascavel, 9 de setembro de 2024

Para
Jullia, Gianna e Mallu,
Filhas amadas,
Crianças abençoadas,
Rebentos de luz.

AGRADECIMENTOS

Tese finalizada. Hora de reunir os escritos espalhados, as folhas rabiscadas e os bilhetes amontoados na mesa de trabalho. É hora de jogar os restos fora, de organizar o quebra-cabeças, de concluir. Porém, é o tempo, também, de se lembrar daqueles que estiveram presentes, de alguma forma ou de outra, durante a realização deste trabalho. É o momento não só de lembrar, mas de agradecer.

À minha mãe Dalva Rigon Basso, por ser minha primeira motivadora, com seu exemplo de mulher guerreira incansável, que sempre buscou o melhor para nossa família e, como professora, ensinou-me o valor do conhecimento e da determinação.

Ao meu pai Dijary Basso (*in memoriam*), que, na sua simplicidade e amorosidade, sempre me apoiou a estudar e deixou muito claro o orgulho que tinha de mim, sua primogênita, pela minha incansável busca pelo conhecimento.

À minha tia e madrinha Olivete Rigon, que, orgulhosa da sua afilhada, sempre esteve presente na minha vida, uma segunda mãe, estendendo sempre a mão para me apoiar em todas as minhas decisões e aventuras.

Às minhas irmãs Tatianna e Vanessa, companheiras de vida, que sempre me viram como inspiração para buscar também o melhor para suas vidas.

Ao meu marido Roberson e às minhas filhas Jullia, Gianna e Mallu (fruto deste doutorado), que, com paciência, compreensão, amor e parceria, foram a base sólida que me sustentou ao longo de toda esta caminhada. O meu mais profundo amor e gratidão por fazerem parte da minha vida e se orgulharem de mim.

Aos amigos queridos que, com orgulho e palavras de encorajamento, estiveram ao meu lado, celebrando cada conquista e me motivando a seguir firme nessa linda e laboriosa luta.

Ao meu personal, ex-aluno e amigo, Carlos Augusto, que me apresentou o livro “O Milagre da manhã”, cuja leitura me propiciou disciplina e organização para a árdua e valorosa finalização desta tese.

Aos meus caros alunos, que, com reconhecimento e apoio constante, foram o combustível para minha determinação e melhoria a cada dia.

Aos colegas professores, parceiros de luta nas escolas em que atuo, que sempre estenderam seu apoio e motivação para eu seguir firme.

À minha orientadora Clarice Cristina Corbari, que, com paciência e dedicação, ajudou-me a tecer esta tese, conduzindo-me nesta jornada acadêmica, dando-me

palavras quando essas faltavam e sendo o exemplo de compromisso e sabedoria de que tanto precisava.

Às professoras Aparecida Feola Sella, Carmen Teresinha Baumgärtner, Fabiane Cristina Altino e Jacqueline Ortelan Maia Botassini, pelas valorosas sugestões dadas no exame de qualificação e pela solicitude em participar da banca de defesa.

A Deus, que, antes de todos já mencionados, foi minha fonte de força, de luz e de sabedoria, pois me amparou a todo momento, ouviu minhas preces e me envolveu com sua infinita misericórdia nos momentos de angústia e tribulação.

Como resultado do trabalho de todas essas forças estratificadoras, não permanecem na língua quaisquer palavras neutras, "de ninguém": a língua fica toda em frangalhos, perpassada de intenções, acentuada. A língua, para a consciência que nela vive, não é um sistema abstrato de formas normativas, mas uma opinião concreta e heterodiscursiva sobre o mundo. Todas as palavras exalam uma profissão, um gênero, uma corrente, um partido, uma determinada obra, uma determinada pessoa, uma geração, uma idade, um dia e uma hora. Cada palavra exala um contexto e os contextos em que leva a sua vida socialmente tensa: todas as palavras e formas são povoadas de intenções.

Mikhail Bakhtin

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo geral identificar as atitudes linguísticas de docentes de Língua Portuguesa de escolas do campo do Oeste e Noroeste do Paraná. Partimos das seguintes perguntas de pesquisa: i) Quais conhecimentos, crenças e avaliações são acionados por docentes de Língua Portuguesa de escolas do campo sobre a realidade sociolinguística da comunidade, sobre variação linguística e sobre o ensino da Língua Portuguesa?; ii) Quais tendências de ação as docentes, sujeitos da pesquisa, expressam, ou quais ações efetivas desenvolvem na perspectiva da pedagogia da variação linguística? A partir dessas perguntas, lançamos as seguintes hipóteses iniciais: 1) Os conhecimentos, as crenças e as avaliações acionadas por docentes podem estar relacionados à visão escolarizada da língua, vinculada à noção de prestígio da norma-padrão em relação às variantes presentes na comunidade; 2) As tendências de ação ou as ações efetivas das docentes podem estar intimamente relacionadas aos conhecimentos, às crenças e às avaliações que elas expressam como docentes em sala de aula. Os pressupostos teóricos basilares à pesquisa compreendem discussões acerca dos conceitos de língua e variação linguística, com base em autores como Calvet (2002), Tarallo (2005), Bagno (2007; 2008), Labov (2008), Faraco (2008), Cavalcanti (2015) e Faraco (2015); das atitudes linguísticas, a partir de autores como Lambert e Lambert (1968), Bem (1973) e Moreno Fernández (2009), além dos conceitos de estereótipo, preconceito e estigma, com base principalmente em Goffman (1988), Bagno (1999) e Botassini (2013); e da pedagogia da variação linguística, com base em Bortoni-Ricardo (2004; 2005), Faraco (2008; 2015), Mollica (2010) e Faraco (2015). A metodologia utilizada se caracteriza como qualitativa – embora utilizemos alguns dados percentuais –, de cunho interpretativista, pois permite um olhar para atitudes emanadas por docentes a respeito do ensino de Língua Portuguesa em escolas do campo, tendo em vista a complexidade histórica, social e cultural das variedades linguísticas das comunidades em que atuam. O estudo tem como *corpus* os dados coletados por meio de questionário *on-line* (*Google Forms*), aplicado a seis docentes, nas localidades de Tupãssi (duas escolas), Marechal Cândido Rondon (uma escola) e Quarto Centenário (uma escola), totalizando quatro escolas do campo. A partir dos dados das seis docentes, organizados em três blocos, analisamos as atitudes manifestadas por elas, observando as variáveis faixa etária, tempo de serviço e a localidade em que atuam. Com a análise do primeiro bloco, notamos que pode haver, nas escolas do campo, algumas dificuldades em relação à abordagem da variação linguística no ensino e na aprendizagem do português, na perspectiva da pedagogia da variação linguística. No segundo bloco, analisamos os componentes cognoscitivo e afetivo, ligados às crenças e avaliações das docentes com relação ao ensino de língua portuguesa e da variação linguística. Finalmente, no terceiro bloco, examinamos o componente conativo (atitudinal), ligado a ações efetivas ou a tendências de reação. Observamos avanços em relação à forma de conceber a língua, a variação linguística e o ensino do componente curricular Língua Portuguesa, mas também a persistência de algumas crenças que ecoam visões e práticas tradicionais de língua e de ensino de língua. Por fim, destacamos que as variáveis faixa etária, tempo de serviço e local de atuação, na maioria das vezes, parecem não ser relevantes no que diz respeito à expressão das crenças, avaliações e ações (hipotéticas ou efetivas).

Palavras-chave: Atitudes linguísticas, variação linguística, escola do campo, ensino de Língua Portuguesa

ABSTRACT

This research aimed to identify language attitudes expressed by Portuguese teachers who work in country schools located in the West and Northwest of Paraná. We proposed the following research questions: i) What knowledge, beliefs and assessments are triggered by Portuguese teachers from country schools regarding the sociolinguistic reality of the community, language variation and the teaching of Portuguese?; ii) What tendencies of action or effective actions do the teachers who are subjects of research develop from the perspective of the pedagogy of linguistic variation? Based on these questions, we formulated the following hypotheses: 1) The knowledge, beliefs and assessments triggered by teachers may be related to the schooled view of the language, linked to the notion of prestige of the standard norm in relation to the variants in the community; 2) The action tendencies or effective actions of teachers may be closely related to the knowledge, beliefs and assessments that they express as teachers. The theoretical framework include discussions on the concepts of language and language variation, based on authors such as Calvet (2002), Tarallo (2005), Bagno (2007; 2008), Labov (2008), Faraco (2008), Cavalcanti (2015) and Faraco (2015); language attitudes, based on authors such as Lambert e Lambert (1968), Bem (1973) and Moreno Fernández (2009), in addition to the concepts of stereotype, prejudice and stigma, based on authors such as Goffman (1988), Bagno (1999) and Botassini (2013); and the pedagogy of language variation, based on Bortoni-Ricardo (2004; 2005), Faraco (2008; 2015), Mollica (2010) and Faraco (2015). The methodology used is characterized as qualitative – although we use some percentage data –, of an interpretative nature, as it allows a look at attitudes emanating from the work of teachers in teaching Portuguese in country schools, given the historical, social and cultural complexity of the linguistic varieties of these communities. The research is based on the *corpus* composed by data collected through a questionnaire applied *on-line* (*Google Forms*) to six teachers, in the municipalities of Tupãssi (two schools), Marechal Cândido Rondon (one school) and Quarto Centenário (one school), in the total of four country schools. Based on data from the six teachers, organized into three groups, we analyzed the attitudes they expressed, observing the variables age, years of service and place of work. In the analysis of the first group, we noticed that there may be, in country schools, some difficulties regarding the approach of language variation in the teaching and learning of Portuguese, from the perspective of the pedagogy of language variation. In the second group, we analyzed the cognitive and affective components, linked to teachers' beliefs and evaluations regarding the teaching of Portuguese and language variation. Finally, in the third group, we examined the conative (attitudinal) component, linked to effective actions or reaction tendencies. The study showed advances in the way of conceiving language, language variation and the teaching of Portuguese, but it also showed the persistence of some beliefs that echo traditional views and practices of language and language teaching. Finally, we highlight that the variables age, years of service and place of work, most of the time, do not seem to be relevant for the expression of beliefs, evaluations and actions (hypothetical or effective ones).

Keywords: Language attitudes, language variation, country school, Portuguese teaching

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1** – Gráfico relativo à identificação da consciência dos alunos sobre a própria história e/ou a diversidade linguística da comunidade..... 110
- Figura 2** – Gráfico relativo à discussão ou preparação em nível institucional para o trabalho com a língua portuguesa e a variação linguística com base nas Diretrizes Curriculares da Educação do Campo..... 111
- Figura 3** – Gráfico relativo à importância da Leitura no ensino de Língua Portuguesa 121
- Figura 4** – Gráfico relativo à importância da Oralidade no ensino de Língua Portuguesa 120
- Figura 5** – Gráfico relativo à importância da gramática no ensino de Língua Portuguesa 121
- Figura 6** – Gráfico relativo aos aspectos considerados pontos de partida para o ensino de Língua Portuguesa..... 1223
- Figura 7** – Gráfico relativo à importância de reconhecer a realidade linguística dos alunos 1245
- Figura 8** – Gráfico relativo ao preconceito e estigma das variedades linguísticas no interior da escola..... 1290
- Figura 9** – Gráfico relativo à resistência dos falantes em reconhecer as formas utilizadas na fala como parte da língua portuguesa 131
- Figura 10** – Gráfico relativo à reação dos pais e da sociedade diante da abordagem da variação linguística na escola..... 1345
- Figura 11** – Gráfico relativo a materiais utilizados nas aulas de Língua Portuguesa 138
- Figura 12** – Gráfico relativo à explicação da expressão “falar corretamente” 13940
- Figura 13** – Gráfico relativo à explicação da expressão “falar de forma errada” .. 1423
- Figura 14** – Gráfico relativo à interferência docente na variedade linguística do aluno 1445
- Figura 15** – Gráfico relativo aos recursos utilizados para o trabalho com a variação linguística..... 145

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Perfil dos sujeitos da investigação	90
Quadro 2 – Perfil do participante da pesquisa	912
Quadro 3 – Questionário	923
Quadro 4 – Organização das perguntas do questionário para fins de análise	967

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 LÍNGUA, VARIAÇÃO, ATITUDES LINGUÍSTICAS E ENSINO	19
1.1 LÍNGUA E VARIAÇÃO.....	19
1.2 NOÇÃO DE NORMA E ERRO.....	24
1.3 ATITUDES LINGUÍSTICAS.....	31
1.3.1 Crenças: o componente cognoscitivo da atitude.....	35
1.3.2 Atitudes linguísticas no contexto escolar.....	37
1.4 IDENTIDADE LINGUÍSTICA.....	44
1.5 PRECONCEITO LINGUÍSTICO, ESTEREÓTIPO E ESTIGMA.....	46
1.5.1 Preconceito linguístico.....	46
1.5.2 Estereótipo.....	49
1.5.3 Estigma.....	51
2 DOCUMENTOS NORTEADORES DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UM OLHAR PARA O TRABALHO COM A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA	55
2.1 PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO.....	55
2.2 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR.....	62
2.3 REFERENCIAL CURRICULAR DO PARANÁ: PRINCÍPIOS, DIREITOS E ORIENTAÇÕES.....	68
2.4 DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	77
2.4.1 Cadernos Temáticos da Educação do Campo.....	81
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	84
3.1 CARACTERIZAÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA.....	84
3.2 CARACTERIZAÇÃO DOS LOCAIS DA PESQUISA.....	86
3.3 PERFIL DOS SUJEITOS DA PESQUISA.....	88
3.4 INSTRUMENTO E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	90
4 ATITUDES LINGUÍSTICAS DE docentes DE ESCOLAS DO CAMPO	101
4.1 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	101
4.1.1 Bloco 1: Conhecimentos relativos à consciência da diversidade linguística na localidade e aos encaminhamentos curriculares relacionados ao trabalho com a variação linguística no ensino de Língua Portuguesa.....	101
4.1.2 Bloco 2: Crenças e avaliações das docentes – componentes cognoscitivo e afetivo.....	118
4.1.3 Bloco 3: Ação efetiva – componente conativo (atitudinal).....	137
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	151
REFERÊNCIAS	165

INTRODUÇÃO

Esta tese se concentra nas atitudes de docentes sobre o ensino de Língua Portuguesa em escolas do campo, sob a ótica da pedagogia da variação linguística. O gérmen deste estudo está no início da carreira docente da pesquisadora na Educação Básica, na Secretaria de Estado da Educação do Paraná, no Colégio Estadual do Campo Heitor Cavalcanti de Alencar Furtado, localizado no distrito de Jotaesse, município de Tupãssi (PR). Vivenciar a Educação do Campo e conviver com seus atores – personagens reais da luta diária por um ensino-aprendizagem baseado na própria identidade – levaram à constatação de que o ensino de Língua Portuguesa da Educação do Campo não contemplava o previsto nos documentos que regem o ensino na realidade da escola do campo.

Soma-se a isso a experiência com o estudo desenvolvido no Mestrado Profissional em Letras da Unioeste (Profletras), na dissertação intitulada “A abordagem da variação linguística no contexto da escola do campo” (Pimentel, 2018), que possibilitou a realização de uma ação concreta com vista a contribuir para a melhoria do ensino de Língua Portuguesa para os alunos da escola do campo, uma vez que, naquele momento, traçamos como meta abordar a variação linguística no contexto escolar de alunos do Ensino Fundamental a partir da realidade vivenciada em uma comunidade do interior da Região Oeste do Paraná, que foi justamente a escola anteriormente nomeada. Essa escola atendia a alunos advindos do campo, que tinham práticas essencialmente orais e que eram usuários de uma variedade estigmatizada pela escola, que valoriza, na maioria das vezes, o domínio da norma-padrão. Inclusive, essa é uma das escolas escolhidas para esta pesquisa de doutorado, pela oportunidade de investigar questões relacionadas à variação linguística na perspectiva dos docentes que nela atuam. Diante da realidade, na pesquisa de mestrado citada, foi desenvolvida uma proposta didática que possibilitasse à escola, especificamente nas aulas de Língua Portuguesa, problematizar a concepção de erro e abordar os fenômenos da variação e mudança linguística de forma adequada, com vista a minimizar o preconceito linguístico. Esse trabalho foi muito positivo no sentido de ter mudado algumas concepções arraigadas e preconceituosas que os alunos-alvo do projeto tinham sobre a forma como falavam e sobre como os outros também se expressavam.

Ademais, no contexto de nossa pesquisa de mestrado, constatamos a

inexistência de trabalhos que tratassem da variação linguística no contexto da escola do campo, que investigassem e abordassem, tanto em termos teóricos quanto metodológicos e mesmo pedagógicos, a(s) variedade(s) falada(s) pelos alunos do campo. Assim, esses fatores, entre outros, motivaram o início da trajetória de pesquisa sobre variação linguística, para vislumbrar, consoante Bortoni-Ricardo (2005), uma abordagem sociolinguisticamente sensível da variedade utilizada pelos alunos inseridos no contexto do campo, sem ignorar o gradativo domínio da norma culta, que entendemos ser o papel da escola. Naquela oportunidade, o objetivo, no horizonte da pesquisa e da aplicação da proposta de intervenção em sala de aula, era o de que o aluno, após estudos e reflexões, tivesse noção da variedade da qual ele e sua comunidade fazem uso e percebesse como os outros a veem e como ele mesmo a avalia. Além disso, havia o objetivo de que esse aluno fosse capaz de analisar se essa variedade supre as necessidades do contexto em que ele vive, mas também constatasse a importância de aprender a norma culta como opção para outros contextos de uso da língua.

Com o propósito de ampliar essa trajetória de pesquisa, voltamo-nos, agora, para a outra interface do processo de ensino-aprendizagem: os docentes. O foco, agora, é ampliar a discussão sobre variação linguística no contexto escolar e, mais precisamente, refletir sobre as atitudes de docentes de Língua Portuguesa quando se trata do ensino da língua e da variação linguística em escolas do campo.

Nesse sentido, estabelecemos duas perguntas de pesquisa: 1) Quais conhecimentos, crenças e avaliações são acionados por docentes de Língua Portuguesa de escolas do campo sobre a realidade sociolinguística da comunidade, sobre variação linguística e sobre o ensino de Língua Portuguesa?; 2) Quais tendências de ação as docentes, sujeitos da pesquisa, expressam, ou quais ações efetivas os docentes relatam, na perspectiva da pedagogia da variação linguística?.

Com base nesse questionamentos, elaboramos algumas hipóteses, ou respostas provisórias: 1) Os conhecimentos, as crenças e as avaliações acionadas por docentes podem estar restritos à visão escolarizada da língua, relacionada à visão de prestígio da norma-padrão sobre as variantes presentes na comunidade; 2) As tendências de ação ou as ações efetivas dos docentes podem estar intimamente relacionadas aos conhecimentos, às crenças e às avaliações que as docentes expressam como docentes em sala de aula.

Para responder a essas perguntas e verificar a validade dessas respostas

provisórias, estabelecemos como objetivo geral da pesquisa *identificar as atitudes linguísticas de docentes de Língua Portuguesa de escolas do campo do Oeste e Noroeste do Paraná*.

Para alcançar o objetivo geral, determinamos os seguintes objetivos específicos:

(i) Refletir sobre o ensino de Língua Portuguesa na escola do campo na perspectiva da pedagogia da variação linguística;

(ii) Identificar diretrizes para a abordagem da variação linguística nos documentos curriculares oficiais;

(iii) Identificar as crenças e as avaliações acionadas por docentes de Língua Portuguesa de escolas do campo sobre a realidade linguística e os modos de falar da comunidade;

(iv) Analisar as ações e tendências de reação que docentes de Língua Portuguesa da escola do campo manifestam a respeito dos fenômenos da variação linguística no ensino de Língua Portuguesa.

Com relação à fundamentação teórica, embasam esta pesquisa estudos especialmente da área da Sociolinguística. Partimos do princípio de que a língua é heterogênea e, portanto, apresenta variação. Nesse sentido, Calvet (2002), Tarallo (2005), Bagno (2007; 2008), Labov (2008), Faraco (2008; 2015) e Cavalcanti (2015) contribuem com a noção de língua vinculada às comunidades de fala, em que há variação, influenciada por fatores estruturais e sociais características dessas comunidades, cujos falantes utilizam variedades linguísticas que não gozam do mesmo prestígio que a norma-padrão. Apoiamo-nos, também, na Sociolinguística Educacional e na pedagogia da variação linguística, com Bortoni-Ricardo (2004; 2005), Faraco (2008; 2015) e Mollica (2010), que aplicam a teoria variacionista no contexto da educação.

Os estudos de Bem (1973), Lambert e Lambert (1968) e Moreno Fernández (2009) foram utilizados nesta pesquisa para embasar a compreensão das atitudes, conceito em que estão imbricados uma reação do falante, impressões, estereótipos que demarcam identidade cultural, bem como uma avaliação cheia de significado social e longe da neutralidade, especialmente, quanto se trata da língua do outro. Destacamos que, neste estudo, o conceito de *atitude* tem uma estrutura componencial tripartite: uma *valoração* (componente afetivo), um saber ou *crença* (componente cognoscitivo) e uma *conduta* (componente conativo) (Lambert; Lambert, 1968; Moreno

Fernández, 2009). Salientamos que o conceito de atitude linguística engloba diversas dimensões, desde as atitudes com relação a variedades linguísticas/dialetais e estilos de fala, passando pelas atitudes com relação ao aprendizado de uma língua, até as atitudes com relação a grupos, comunidades, minorias, entre outras dimensões. Além disso, recorreremos a Goffman (1988), Bagno (1999) e Botassini (2013) para discutir os conceitos de estereótipo, preconceito e estigma.

Também analisamos os documentos oficiais que regem o sistema educacional e, especialmente, o ensino de Língua Portuguesa, já que a investigação focalizou docentes dessa disciplina. Trata-se dos seguintes documentos curriculares: os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998), as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo (Paraná, 2006), a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) e o Referencial Curricular do Paraná: Princípios, Direitos e Orientações para o Ensino Fundamental – Anos Finais (Paraná, 2020). A análise desses documentos oficiais serviu como base para a formulação do instrumento de coleta de dados da pesquisa.

Com relação especialmente ao ensino na escola do campo, as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo (Paraná, 2006) direcionam todas as áreas do conhecimento e estão pautadas em uma política pensada para os sujeitos inseridos nessas instituições. Assim, para que se efetive a valorização da cultura dos povos do campo na escola, é necessário repensar, segundo essas diretrizes, a organização dos saberes escolares e as crenças, as convicções, as avaliações e as atitudes efetivas sobre eles, especialmente em se tratando do ensino de Língua Portuguesa, que é nosso foco nesta pesquisa e do qual o documento não trata.

Destacamos a inexistência de trabalhos voltados para a descrição de atitudes linguísticas, nem mesmo especificamente sobre crenças, de professores e alunos da escola do campo, especificamente. Não encontramos, também, estudos que analisassem os documentos oficiais que regem o ensino nas escolas do campo, seja no Paraná ou no Brasil. A pesquisa aqui relatada, portanto, pode contribuir com reflexões sobre a língua, sobre as atitudes dos sujeitos envolvidos na Educação do Campo e sobre os estereótipos linguísticos que podem influenciar o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa nessas comunidades de fala.

Salientamos que, embora a *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) (Brasil, 2017) sirva como referência para a construção e a adaptação dos currículos de todas as redes de ensino do país, as escolas e os docentes seguem com autonomia para

elaborar, por meio do currículo, metodologias de ensino, abordagens pedagógicas e avaliações, incluindo elementos da diversidade local, com seus aspectos sociais e regionais, usando-os como temas para as disciplinas com as quais se relacionam. Entretanto, notamos, durante doze anos de nossa atuação na escola do campo e na observação atenta aos documentos que amparam o ensino no Paraná e no Brasil (Paraná, 2006; 2020a; Brasil, 2017), que essa abertura sugerida para a inserção da diversidade local, na disciplina de Língua Portuguesa, está constantemente esquecida pelos docentes dessa disciplina, o que justifica nosso interesse de investigar o tema.

Por último, o estudo se justifica pelo fato de que um dos objetivos da BNCC (Brasil, 2017) para o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa é compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem. O documento estabelece que se deve compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos (Brasil, 2017). Esses aspectos nos levaram a analisar os dados recolhidos de docentes no contexto da Educação do Campo, com foco nas atitudes linguísticas relacionadas ao ensino de Língua Portuguesa.

Em termos metodológicos, a pesquisa desenvolvida se insere na abordagem qualitativo-interpretativista, com utilização dos seguintes métodos: pesquisa bibliográfica, para a construção da fundamentação teórica; pesquisa documental, para o exame dos documentos curriculares oficiais; e pesquisa de campo, que envolveu a construção e aplicação de um questionário direcionado aos sujeitos da pesquisa – aos quais denominamos, na análise, de docentes – para coleta dos dados para a análise.

Em relação aos locais e aos sujeitos de pesquisa, foram convidados todos os docentes de Língua Portuguesa de quatro escolas denominadas do campo para participarem da pesquisa, dentre os quais seis aceitaram. As localidades em que se situam as escolas mencionadas fazem parte dos municípios de Tupãssi, Marechal Cândido Rondon e Quarto Centenário, nas regiões Oeste e Noroeste do Paraná, cenários sociolinguisticamente complexos, cujos aspectos socioeconômicos e histórico-culturais podem propiciar manifestações da identidade linguística local e comportamentos linguísticos que evidenciam, em maior ou menor grau, estereótipos e alguns preconceitos arraigados, que se manifestam na escola, principalmente nas aulas de Língua Portuguesa.

Para o relato da pesquisa, esta tese se organiza em quatro seções, além da *Introdução* e das *Considerações finais*. Na seção 1, *Língua, variação, atitudes linguísticas e ensino*, apresentamos conceitos sociolinguísticos, de língua, de norma-culta, de norma-padrão, de variação linguística, de atitudes linguísticas, como também de preconceito, estereótipo e estigma linguísticos. Na seção 2, *Documentos norteadores do ensino de Língua Portuguesa: um olhar para o trabalho com a variação linguística*, tratamos dos documentos oficiais que normatizam a educação e o ensino de Língua Portuguesa no Brasil e no Paraná. Na seção 3, *Procedimentos metodológicos da pesquisa*, descrevemos a metodologia aplicada para a obtenção dos dados, os participantes e os cenários da pesquisa, isto é, seu contexto geossociocultural, bem como o tratamento dos dados para a análise das atitudes. Na seção 4, *Atitudes linguísticas de docentes de escolas do campo*, analisamos os dados gerados por meio dos questionários, organizados em blocos, e respondidos por seis docentes das escolas do campo selecionadas. Nessa seção, portanto, voltamos nosso olhar sobre os dados dos sujeitos desta pesquisa sobre saberes, crenças, opiniões, avaliações e ações efetivas ou tendências de reação diante dos fenômenos da variação linguística no ensino de Língua Portuguesa.

1 LÍNGUA, VARIAÇÃO, ATITUDES LINGUÍSTICAS E ENSINO

Nesta seção, refletimos sobre os conceitos de língua e variação linguística, norma e erro, atitudes linguísticas, preconceito linguístico, estereótipo e estigma, que são temas basilares na análise das atitudes de docentes de Língua Portuguesa das escolas do campo.

1.1 LÍNGUA E VARIAÇÃO

Os estudos sociolinguísticos têm mostrado que as línguas humanas são compostas por um conjunto de variantes. Seja utilizada em pequenos grupos ou em grandes comunidades, a língua nunca é usada da mesma forma por todos os falantes ou até pelo mesmo falante. Nesse viés, Labov (2008) reflete sobre a comunidade de fala, que não é entendida como um grupo de pessoas que falam exatamente igual, mas que compartilham traços linguísticos que distinguem seu grupo de outros, além de normas e atitudes diante do uso da linguagem. Sobre isso, o autor afirma:

A comunidade de fala não é definida por nenhuma concordância marcada pelo uso de elementos linguísticos, mas sim pela participação num conjunto de normas compartilhadas; estas normas podem ser observadas em tipos de comportamento avaliativo explícito e pela uniformidade de padrões abstratos de variação que são invariantes no tocante a níveis particulares de uso (Labov, 2008, p. 150).

Discutir o ensino de Língua Portuguesa na Educação do Campo, bem como as atitudes que envolvem os sujeitos do campo, é refletir sobre a comunidade de fala desses sujeitos, sobre as especificidades desse grupo, sobre as normas compartilhadas das pessoas no entorno dessa escola e dentro dela.

Segundo Mollica (2010), a Sociolinguística estuda a língua em uso no seio das comunidades de fala, ou seja, correlaciona aspectos linguísticos e sociais. Para a autora, a Sociolinguística considera propriamente a variação como objeto de estudo, entendendo-a como um princípio geral e universal, passível de ser descrita e analisada cientificamente, partindo do pressuposto de que os fatores estruturais e sociais influenciam o uso da língua.

Dizer que a língua apresenta variação significa dizer que ela é heterogênea

(Calvet, 2002; Bortoni-Ricardo, 2004; 2005; Tarallo, 2005; Bagno, 2007; 2008; Labov, 2008; Mollica, 2010; Cavalcanti, 2015). De acordo com Bagno (2007, p. 39), a Sociolinguística sustenta “a concepção de língua como um substantivo coletivo: debaixo do guarda-chuva chamado língua, no singular, se abrigam diversos conjuntos de realizações possíveis dos recursos expressivos que estão à disposição dos falantes”.

De acordo com Tarallo (2005, p. 11), “as variantes de uma comunidade de fala encontram-se sempre em relação de concorrência: padrão vs. não padrão; conservadoras vs. inovadoras; de prestígio vs. estigmatizada”. Quanto às atitudes linguísticas, o autor as entende como “armas usadas pelos residentes para demarcar seu espaço, sua identidade cultural, seu perfil de comunidade, de grupo social separado”. De acordo com essa definição, o indivíduo pode se posicionar positiva ou negativamente diante de uma variedade e, a partir dessa posição, ele assume uma identidade que o diferencia de outro grupo, etnia ou povo.

Adentrando um pouco mais no conceito de variação, Mollica (2010) afirma que, no conjunto de variáveis internas, encontram-se os fatores de natureza fonomorfológicos, os semânticos, os discursivos e os lexicais, que dizem respeito a características da língua em várias dimensões, “levando-se em conta o nível do significante e do significado, bem como os diversos subsistemas de uma língua” (Mollica, 2010, p. 11).

Bagno (2007) traz uma caracterização mais didática da variação linguística nos diversos níveis da língua:

- variação fonético-fonológica – pense em quantas pronúncias você conhece para o R da palavra PORTA no português brasileiro;
- variação morfológica – as formas PEGAJOSO E PEGUENTO exibem sufixos diferentes para expressar a mesma ideia;
- variação sintática – nas frases UMA HISTÓRIA QUE NINGUÉM PREVÊ O FINAL/ UMA HISTÓRIA QUE NINGUÉM PREVÊ O FINAL DELA/ UMA HISTÓRIA CUJO FINAL NINGUÉM PREVÊ, o sentido geral é o mesmo, mas os elementos estão organizados de maneiras diferentes;
- variação semântica – a palavra VEXAME pode significar “vergonha” ou “pressa”, dependendo da origem regional do falante;
- variação lexical – as palavras MIJO, XIXI, URINA se referem todas à mesma coisa;
- variação estilístico-pragmática – os enunciados QUEIRAM SE SENTAR, POR FAVOR E VAMO SENTANO AÍ, GALERA correspondem a situações diferentes de interação social, marcadas pelo grau maior ou menor de formalidade do ambiente e de intimidade

entre os interlocutores, e podem inclusive ser pronunciados pelo mesmo indivíduo em situações de interação diferentes (Bagno, 2007, p. 39-40).

Há, entretanto, um conjunto de variáveis externas à língua que influenciam na variação linguística. Segundo Mollica (2010), há os fatores inerentes ao indivíduo (etnia e sexo), os propriamente sociais (escolarização, nível de renda, profissão e classe social) e os contextuais (grau de formalidade e tensão discursiva). A autora comenta que os do primeiro tipo referem-se a traços próprios aos falantes, enquanto os demais remetem a características circunstanciais que ora envolvem o falante, ora o evento de fala.

Calvet (2002, p. 111) considera que essas diferenças decorrem de “variações diastráticas (correlatadas aos grupos sociais), variações diatópicas (correlatadas aos lugares), variações diacrônicas (correlatadas às faixas etárias)”. Por esse ângulo, não há como estabelecer um padrão linguístico, visto que os usuários da língua dispõem da língua de acordo com aspectos históricos, geográficos e sociais que os cercam.

Com relação a esse aspecto, Mollica (2010) reforça:

Qualquer que seja o eixo, diatópico/geográfico, diastrático/social ou de outra ordem, a variação é contínua e em nenhuma hipótese é possível demarcarem-se nitidamente as fronteiras em que ela ocorre. É preferível falar em tendências a empregos de formas alternantes motivadas simultaneamente por condicionamentos diversos (Mollica, 2010, p.13).

De forma a contribuir com essa visão de língua como fato social, em que se percebem as comunidades em seu aspecto linguístico, Bagno (2007) apresenta desta maneira os fatores sociais importantes para a pesquisa da variação linguística:

- ORIGEM GEOGRÁFICA: a língua varia de um lugar para o outro; assim, podemos investigar, por exemplo, a fala característica das diferentes regiões brasileiras, dos diferentes estados, de diferentes áreas geográficas dentro de um mesmo estado etc.; outro fator importante também é a origem rural ou urbana da pessoa;
- STATUS SOCIOECONÔMICO – as pessoas que têm um nível de renda muito baixo não falam do mesmo modo das que têm um nível de renda médio ou muito alto, e vice-versa;
- GRAU DE ESCOLARIZAÇÃO – o acesso maior ou menor à educação formal e, com ele, à cultura letrada, à prática da leitura e aos usos da escrita, é um fator muito importante na configuração dos usos linguísticos dos diferentes indivíduos;
- IDADE – os adolescentes não falam do mesmo modo como seus

pais, nem estes pais falam do mesmo como as pessoas das gerações anteriores;

- SEXO – homens e mulheres fazem usos diferenciados dos recursos que a língua oferece;

- MERCADO DE TRABALHO – o vínculo da pessoa com determinadas profissões e ofícios incide na sua atividade linguística: uma advogada não usa os mesmos recursos linguísticos de um encanador, nem este os mesmos de um cortador de cana;

- REDES SOCIAIS – cada pessoa adota comportamentos semelhantes aos das pessoas com quem convive em sua rede social; entre esses comportamentos está também o comportamento linguístico (Bagno, 2007, p. 43).

Fazer um trabalho de investigação sobre atitudes, como nos propusemos, exige, portanto, refletir sobre os fatores sociais que podem motivar as avaliações dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Desses citados por Calvet (2002), Bagno (2007) e Mollica (2010), os de origem geográfica ou diatópica e os de origem social ou diastrática são os mais evidenciados em nossa pesquisa, por ter focalizado o contexto das escolas do campo, que se caracterizam geograficamente como tipicamente rurais ou *rurbanas*, de duas regiões diferentes do Paraná.

Quando pensamos em língua, há, na sociedade, dois pontos de vista, duas ordens de discurso bem definidos que se contrapõem, a saber:

1 – discurso científico, embasado nas teorias da Linguística moderna, que trabalha com as noções de variação e mudança; 2 – discurso do senso comum – impregnado de concepções ultrapassadas sobre a linguagem e de preconceitos sociais fortemente arraigados, e que opera com a noção de erro. No primeiro modo de ver as coisas, isto é, na perspectiva das ciências da linguagem, não existe erro na língua. Se a língua é entendida como um sistema de sons e significados que se organizam sintaticamente para permitir a interação humana, toda e qualquer manifestação linguística cumpre essa função plenamente – como é o caso com OS MENINOS TUDO VEIO/ OS MENINOS TODOS VIERAM OU ASSISTI O FILME/ASSISTI AO FILME. A noção de “erro” – que está no segundo modo de ver a língua – se prende a fenômenos *sociais e culturais*, que não estão incluídos no campo de interesse da Linguística propriamente dita, isto é, da ciência que estuda a língua “em si mesma”, em seus aspectos morfológicos, sintáticos etc. Para investigar esses dois pontos de vista, a gente tem que recorrer a uma outra disciplina, necessariamente interdisciplinar, que é precisamente a *Sociolinguística* (Bagno, 2007, p. 60-61).

É, então, nesse viés da Sociolinguística que propomos uma análise das atitudes sobre o ensino de Língua Portuguesa nas escolas do campo, tendo em vista a realidade linguística local. Recorreremos, então, a Calvet (2002) e Labov (2008), que

tratam da língua como fato social e afirmam que o objeto de estudo da linguística não é só a língua ou as línguas, mas a comunidade social em seu aspecto linguístico. Nesse sentido, devemos pensar a língua como intrinsecamente heterogênea, múltipla, variável, instável e que está sempre em desconstrução e em construção (Calvet, 2002; Bortoni-Ricardo, 2004; 2005; Bagno, 2007; 2008; Faraco, 2008; Mollica, 2010). Isso porque ela não é um produto pronto e acabado, um sistema monolítico, mas um processo que se faz e se refaz permanentemente, sem nunca ser concluído. Assim, a língua é atividade social, trabalho coletivo de todos os seus falantes, no momento da interação por meio da fala ou da escrita.

Segundo Bagno (2014), somos seres gregários, existimos no coletivo e nossa vida só faz sentido em sociedade, sendo a linguagem o elo mais poderoso que mantém uma comunidade humana interligada e coesa. Assim, ao estudarmos a linguagem, devemos considerá-la em dois planos ao mesmo tempo, o do indivíduo e o da sociedade, uma vez que linguagem e sociedade são indissociáveis, e tentar separá-las é tentar negar a existência de um dos lados de uma folha de papel ou ainda de uma das faces de uma moeda. Nesse sentido, “ser humano é ser na linguagem, ser humano também é ser social”, e a todo momento nos movemos do individual para o social, sem nunca sair de um para entrar no outro (Bagno, 2014, p. 11).

Todos os membros de uma comunidade que utilizam a língua realizam um trabalho social empreendido coletivamente. Assim, na linha de raciocínio de Bagno (2014), cada um dos indivíduos de uma comunidade não é apenas um usuário da língua que fala, mas é produtor, cultivador, preservador, transmissor e transformador dessa língua que pertence a cada um deles como indivíduo e como membro de um grupo social, que partilha a mesma cultura, com suas múltiplas subculturas.

Tomando como base o intuito de nossa pesquisa, destacamos que, quando falamos em escola do campo, estamos pensando em professores, alunos, comunidade escolar e comunidade local como membros de um grupo que partilha direta ou indiretamente de uma mesma cultura, cultura esta que carrega uma mistura de múltiplas subculturas, as quais se misturam no ato de ensinar e aprender a língua ou as línguas. É um processo extremamente complexo, diante do qual nós, docentes, precisamos ser sensíveis ao tratarmos do conceito de língua, de norma e de variação. Assim, na função docente, é produtivo pensar se temos deixado nossas crenças interferirem em nossas ações, se já paramos para pensar em nossas atitudes e quais são elas. Por fim, é imprescindível refletir sobre como estamos agindo e nos

posicionando diante do ensino de Língua Portuguesa e se estamos usando a nosso favor o que a cultura local oferece, no que diz respeito à variação linguística.

Podemos pensar que cada indivíduo dentro da comunidade que abriga a escola do campo, ainda seguindo a reflexão de Bagno (2014), representa uma cognição particular, conhecimentos, habilidades e todo um conjunto de crenças, valores, ideias, preconceitos e superstições que ele detém. Existe, também, algo que conecta os indivíduos entre si, que é a linguagem, uma ferramenta biológico-social que nossa espécie desenvolveu para sobreviver em comunidade. Diante disso, para o autor, o estudo da linguagem não pode estar dissociado de uma análise dos fenômenos cognitivos (individuais) e culturais (sociais), uma vez que são indissociáveis para o estudo da língua.

Diante desse conceito, destacamos que o estudo de atitudes em escolas do campo traz à tona essa linguagem humana vista de seus aspectos cognitivo e cultural e, assim, nosso estudo questiona como os docentes veem isso no ensino da língua, o pensam sobre isso e como agem diante desse fato. Nossa pesquisa vem ao encontro do que Bagno (2014, p. 16) afirma sobre a necessidade de estudar “a língua em contexto”. O autor afirma também que, durante muito tempo, via-se a língua apenas como sistema abstrato, independente de seus usuários, uma língua descontextualizada, mas agora já se pode dizer, de maneira radical, que “língua é contexto”. Como o campo (em sentido geográfico) é um contexto, a escola do campo também o é, e o ensino da língua, ao menos em teoria, a princípio, não pode ser visto fora dessa conjuntura. Assim, questionar docentes atuantes nesse ambiente nos leva a observar as atitudes deles perante o uso e ensino da língua.

1.2 NOÇÃO DE NORMA E ERRO

Quando pensamos em norma, no campo da linguagem, observam-se distinções em relação ao que o termo significa. De acordo com Neves (2001), existem dois significados para esse conceito. No primeiro, compreende-se *norma* como a modalidade linguística normal, comum, sendo estabelecida pela frequência de uso, e, ao contemplar o uso linguístico, essa visão reparte a noção de norma por estratos sociais (variação de uso diastrática), por períodos de tempo (variação de uso diacrônica) por regiões (variação de uso diatópica), sem se atribuir uma valoração. Já na segunda significação, de acordo com a autora, entende-se *norma* como uso

regrado, modalidade dominada por alguns, porém não por outros.

Ainda seguindo essa reflexão, quando se contempla a inserção da norma-padrão no uso linguístico, a noção de norma se mostra diastrática, diacrônica e diatopicamente, mas com juízos de valor sobre as modalidades, em cada variedade. Nesse viés, segundo Neves (2001), seriam umas variedades mais prestigiadas que outras. Por outro lado, a concepção é ainda mais arbitrária se há apenas uma variedade estabelecida como representação de um padrão almejável, e, para a autora, ela sempre se sustenta por autoridade.

Teríamos, então, uma dicotomia: Norma = Normal *versus* Norma = Normativo. Neves (2001) afirma que a norma está presente na sociedade nas duas concepções, com algumas diferenças, porque, na primeira, o uso real é o que está em questão ao se relacionar à sociedade pela aglutinação social; na segunda, enfoca-se o “bom uso”, pois relaciona-se com a sociedade pela discriminação, pelo estigma e, conseqüentemente, pela exclusão.

Para ampliar essa discussão, Faraco (2008) nos traz conceitos importantes sobre a diferença entre as variedades (ou normas) cultas e a norma-padrão. Para isso, afirma que os linguistas, a respeito da variação linguística, verificam a existência de variedades sociais designadas cultas. Essas são as variedades ocorridas em usos mais monitorados da língua por segmentos sociais urbanos, que se posicionam do meio para cima na hierarquia econômica, de modo a terem largo acesso aos bens culturais, especialmente à educação formal. Segundo o autor, seria aquilo que é normal, recorrente, comum na expressão linguística desses segmentos sociais, em situações mais monitoradas. Trata-se, então, daquilo que é efetivamente praticado por falantes desses segmentos sociais. Faraco (2008) complementa que, desse fato, surge o qualificativo “real” – norma culta real – ao se fazer referência a essas variedades.

Ainda no que se refere à expressão culta, Faraco (2008) distingue sua realização nas modalidades escrita e falada. Segundo o autor, a expressão culta escrita difere, em alguns aspectos, da expressão culta falada, sendo a primeira mais conservadora, embora seja cada vez mais visível a entrada, na escrita, de estruturas antes apenas comuns na fala culta.

Faraco (2008) relata que as variedades cultas, quando existem em suas modalidades orais e escritas, são manifestações do uso vivo (normal) da língua. Já norma-padrão – quando existe em alguma sociedade – é um construto idealizado, isto

é, uma compilação taxonômica de formas assumidas como um modelo linguístico ideal. Sobre isso, o autor destaca:

Em geral, a fixação de um certo padrão responde a um projeto político que visa impor uma certa uniformidade onde a heterogeneidade é sentida como negativa (como “ameaçadora de uma certa ordem”). Foi esse o caso do Brasil no século XIX em que uma certa elite letrada, diante das variedades populares (em particular do que se veio a chamar pejorativamente de ‘pretoguês’) e face a um complexo jogo ideológico (em boa parte assentado em seu projeto de construir um país branco e europeizado) trabalhou pela fixação de uma norma-padrão. Essa norma, no entanto, profundamente dissociada das variedades cultas efetivamente praticadas no Brasil, nunca se tornou de fato funcional. No entanto, tem servido, por mais de um século, de instrumento de violência simbólica e exclusão sociocultural (Faraco, 2008, p. 5-6).

Para compreendermos melhor o processo histórico que acompanha a norma-padrão ao longo dos tempos, Faraco (2015) faz uma retomada histórica e nos apresenta os motivos dessa artificialidade, dessa cultura do erro e da violência simbólica que nos acompanha. Para o autor, a questão normativa emergiu fortemente no Brasil, na segunda metade do século XIX, como uma reação ao ideário de nossos autores românticos, que defendiam um projeto que concedesse forma literária às paisagens e às realidades socioculturais brasileiras; queriam uma independência literária e cultural, assim como a independência política. Esse projeto voltado ao contexto brasileiro se materializaria transpondo para a escrita a língua portuguesa como falada pelo segmento letrado brasileiro, ou ainda, como “um abasileiramento na nossa expressão escrita” (Faraco, 2015, p. 22).

Entretanto, segundo Faraco (2015), intelectuais portugueses começaram a dizer que os autores brasileiros escreviam mal, não conheciam a língua e cometiam erros de gramática. Assim, o que ocorreu foi que interpretaram como erro as diferenças características do português culto brasileiro frente ao português culto europeu; isto é, de acordo com Faraco, o que era diferente foi considerado erro, um desconhecimento da própria história da língua e dos usos dos autores clássicos. Conforme o autor, isso ficou muito claro com os pronomes oblíquos:

Enquanto o português do Brasil manteve a colocação comum nos séculos XV e XVI, com a predominância da próclise – e isso em razão de termos mantido o vocalismo típico daquele período – o português europeu derivou para a ênclise como a colocação predominante em

razão das profundas alterações do vocalismo que ocorreram em Portugal a partir de meados do século XVII. [...] No século XIX, já eram bem distintos o português europeu e o português brasileiro, seja na pronúncia, seja na sintaxe, seja ainda no vocabulário. E as nossas características, quando transpostas para a língua escrita, foram, então – ao cabo de um conjunto de pesadas polêmicas –, inadequadamente classificadas como erros (Faraco, 2015, p. 22).

Importante reconhecer que, em consequência desse desconhecimento, dessa má interpretação, espalhou-se o discurso de que nosso português é cheio de erros, ou de que não sabemos português, ou, ainda, que escrevemos mal a língua, e essas crenças seguem permeando nossas escolas.

Diante disso, como professores – alfabetizadores que somos e promovedores de letramentos em língua portuguesa –, é importante que percebamos se estamos ou não e, se sim, como estamos contribuindo para que esse discurso se perpetue. É um conceito que precisa ser desconstruído; porém, inúmeras vezes, nós mesmos o estamos promovendo. Acreditamos também que algo pode ser feito, se não a curto, mas a médio e longo prazo para que haja uma desconstrução desse pensamento. Trataremos disso mais adiante.

Faraco (2015) também observa que, nas três últimas décadas do século XIX, propagou-se um discurso normativo de rejeição às características do português culto brasileiro em defesa da adoção e do ensino das características do português culto europeu como norma de referência. Segundo o autor, essa negativa à nossa cara linguística culta trazia uma postura que denotava um projeto de construir, no Brasil, pela elite brasileira, uma sociedade branca europeia, projeto que abandonava o país real, em que a população branca era minoria e a economia escravocrata de três séculos nos colocava muito distantes do que se via na sociedade da Europa Ocidental desde o século XVIII. Nas palavras do autor,

Tratava-se de um projeto anacrônico e irreal, mas que, em termos de língua instaurou entre nós uma cisão entre a língua culta praticada e a língua culta predicada (nos termos de Barbosa neste livro), cisão que, século e meio depois, ainda nos atormenta. De um lado, a expressão culta e efetivamente praticada e, de outro, um conjunto de preceitos artificiais tomados como régua impiedosa com a qual se desclassificam as pessoas, lançando sobre elas o estigma excludente da ignorância linguística (Faraco, 2015, p. 23).

Faraco (2015) analisa que os bons dicionários e as boas gramáticas, os

instrumentos normativos construídos com respaldos filológico e linguístico, muito raramente são levados em conta. O que tem predominado e servido de referência para o sistema escolar no Brasil, e sido reforçado por parte dos consultórios gramaticais, da mídia, dos manuais de redação, de cursinhos pré-vestibulares e dos elaboradores de questões de concurso é uma norma que o autor costuma chamar de “norma curta”, isto é, uma norma estreita, que, consoante o autor, sustenta-se na cultura do erro, o que contribui para sua reprodução. Assim, essa norma curta não passa de um resumo grosseiro de preceitos normativos que advêm do que Faraco (2015) define como exagerado pseudopurismo, que, na cultura linguística e nas práticas de ensino, tem se alastrado desde as últimas décadas do século XIX até os dias atuais.

Com efeito, nós, brasileiros, adotamos essa vertente, construída por um percurso histórico, o que nos faz adotar uma norma artificial. Tal postura histórica trouxe uma cultura normativa estreita, categórica e dogmática, que não tem fundamento nas pesquisas linguísticas e filológicas sistemáticas. Nossa realidade sociolinguística tem uma grande divisão: de um lado, está o conjunto das variedades que constituem o chamado português culto, em que se encaixam variedades típicas e tradicionalmente urbanas, próprias dos segmentos sociais mais bem situados na pirâmide econômica e, portanto, com acesso histórico à educação básica completa e aos bens da cultura letrada; de outro lado, está o conjunto das variedades que constituem o chamado português popular, em que se localizam as variedades típicas dos segmentos sociais da parte baixa da pirâmide econômica e, assim, com acesso historicamente restrito à educação básica completa e aos bens da cultura letrada (Faraco, 2015).

Não podemos negar a existência de uma divisão sociolinguística que reflete a divisão econômica, social e cultural, que se nota em nossa sociedade e que ainda não fomos capazes – nem nós, professores de língua – de diminuir em todos os seus aspectos. Entretanto, nós, que estamos responsáveis pelo ensino-aprendizagem da língua nas escolas brasileiras, precisamos encontrar meios, como lembra Faraco (2015), de instaurarmos um efetivo debate sobre questões sociolinguísticas em nossas escolas.

Nesse mesmo viés, Bortoni-Ricardo (2021) demonstra que, em comunidades brasileiras com menor pressão normativa, a assimilação de valores próprios da cultura urbana é mais viável. A autora explica que as comunidades que preservam valores,

crenças e comportamentos rurais estão menos predispostas à influência urbanizadora e, segundo ela, essa pressão normativa pode ser empregada para definir mais precisamente sociedades rurais, *rurbanas* ou urbanas. Nessa perspectiva, é um tanto comum que, nas comunidades em que se inserem as escolas do campo, haja uma forte pressão para a uniformização de comportamentos, pois se trata, nas palavras de Bortoni-Ricardo (2021, p. 45), de sociedades rurais e *rurbanas*, nas quais “todo mundo conhece todo mundo”. Assim, em se tratando do repertório linguístico, a pressão normativa favorece a preservação dos falares tradicionais da comunidade. A autora compara que, nas sociedades urbanas, essa pressão já não é tão intensa, e as pessoas tendem a uma maior heterogeneidade em seus modos de pensar e agir, devido à tendência à assimilação dos valores urbanos e heterogêneos por causa da menor pressão normativa.

Para ampliar essa ideia, Faraco (2008) afirma que, na perspectiva dos estudos científicos da linguagem verbal, a língua é uma entidade cultural e política e não uma entidade linguística; isto é, não há critérios puramente linguísticos para definir uma língua, mas há, essencialmente, critérios políticos e culturais. Segundo o autor, quando dizemos *português*, esse nome singular diz respeito a uma realidade plural, a um conjunto de diversas variedades reconhecidas histórica, política e culturalmente como manifestações de uma língua por seus falantes.

Entendemos que as comunidades do campo e os falantes que habitam esses locais, assim como os falantes que frequentam a escola do campo, preservam aquilo que, política e culturalmente, foi se conformando desde a colonização desses locais. É possível que essas comunidades não tenham tido a forte e decisiva influência dos valores urbanos e da heterogeneidade dos grandes centros. Boa parte das famílias de sítiantes, por exemplo, permanece nos mesmos locais, passando as terras de pai para filho, cultivando os mesmos costumes, as mesmas histórias, o que pode ter contribuído para preservar uma identidade linguística própria desses habitantes. Como a maioria dos locais investigados se constitui como distrito, ou seja, comunidade com um pequeno número de habitantes, os vínculos também se mostram mais estreitos e familiares, em comparação com as comunidades urbanas. Ainda que, com a evolução da internet e das redes sociais, os mais jovens possam ter sofrido influências em seu modo de falar, entendemos que a identidade linguística de sua comunidade de fala se mantém.

Ao discorrer sobre as normas em uma comunidade, normas no sentido de

normal, e não *normativo*, Faraco (2008) afirma que cada comunidade linguística tem várias normas, e não apenas uma, em virtude da heterogeneidade das relações sociais que se estabelecem no interior dessas comunidades, o que faz que muitos sociolinguistas entendam uma comunidade linguística como composta de várias comunidades de prática. Faraco (2008) explica que isso diz respeito a um aglomerado de pessoas que partilham essas experiências coletivas, seja no trabalho, nas igrejas, nas escolas, nos sindicatos, nas associações, no lazer, na rua etc., de forma que uma pessoa pertence simultaneamente a diferentes comunidades de prática. Nas palavras do autor,

Em cada uma dessas comunidades, costuma haver modos peculiares de falar (ou seja, há normas específicas) e o comportamento normal do falante é variar sua fala de acordo com a comunidade de prática em que ele/ela se encontra. É parte do território linguístico de cada falante um senso de adequação, ou seja, ele/ela acomoda seu modo de falar às práticas correntes em cada uma das comunidades de prática a que pertence. Por isso, se diz que cada falante é um camaleão linguístico. Obviamente ele/ela pode romper as expectativas por diferentes razões, entre outras: causar riso, provocar conflito ou assinalar que seus laços com aquela comunidade estão se tornando tênues (Faraco, 2008, p. 38).

Nessa percepção, quando pensamos no que Faraco (2008) nos propõe e atentamos para as comunidades envolvidas na pesquisa aqui relatada, pensamos em comunidades do campo cujos estudantes frequentam a escola e estão imersos o tempo todo em relações sociointeracionais, porque, além da família, participam de aulas e palestras, vão a bancos, mercados, cooperativas etc. e frequentam igrejas e, talvez, associações de diversas naturezas. Nesse sentido, não podemos negar que há, no contexto do campo, uma heterogeneidade linguística da qual o adolescente, de uma forma ou de outra, acaba participando. Além disso, ao pensarmos na escola, espaço onde ele passa a maior parte do tempo, temos diferentes docentes, com diferentes graus de formação, diferentes modos de falar, porque advêm de diferentes regiões do país, porque tiveram mais acesso à cultura letrada, porque são adultos, constituindo fatores que contribuem para que o estudante tenha contato com repertórios linguísticos diferentes.

1.3 ATITUDES LINGUÍSTICAS

As atitudes linguísticas estão intimamente relacionadas com as crenças e avaliações de um falante sobre determinada língua. O estudo das atitudes se iniciou no bojo da Psicologia Social, de onde provém nossa principal definição: segundo Lambert e Lambert (1968, p. 100), a atitude se define como “uma maneira organizada e coerente de pensar, sentir e agir em relação a pessoas, grupos, problemas sociais ou, de modo mais geral, a qualquer acontecimento no ambiente”. Nessa perspectiva, as atitudes são constituídas de pensamentos e crenças (componente cognoscitivo), sentimentos e emoções (componente afetivo) e tendências de reação (componente conativo). As atitudes são formadas quando as crenças e os sentimentos são ajustados ao ambiente social e acabam por influenciar o comportamento dos indivíduos.

De acordo com os autores:

Dizemos que uma atitude está formada quando esses componentes se encontram de tal modo inter-relacionados que os sentimentos e as tendências reativas específicas ficam coerentemente associados com uma maneira particular de pensar em certas pessoas ou acontecimentos. Desenvolvemos nossas atitudes ao enfrentarmos e ajustarmos ao meio social e, uma vez desenvolvidas, emprestam regularidade aos nossos modos de reagir e de facilitar o ajustamento social (Lambert; Lambert, 1968, p. 78).

Para Lambert e Lambert (1968), os três componentes da atitude – ou seja, a crença, a valoração e a conduta – são todos situados no mesmo nível, ou seja, é a junção dos três elementos que formam a atitude, o que caracteriza a perspectiva mentalista, de natureza psicossociológica, isto é, que interpreta a atitude como um estado mental, interno do indivíduo, uma disposição mental em relação a condições ou fatos. Em outras palavras, trata-se de um estado que media o estímulo recebido por uma pessoa e sua resposta a ele. Segundo esses autores, como as atitudes não são diretamente observáveis, elas devem ser inferidas, seja da cuidadosa observação do comportamento das pessoas em situações sociais, seja dos padrões de respostas a questionários especialmente elaborados para refletirem prováveis modos de pensar, sentir e reagir a ambientes sociais concretos e reais. Este último instrumento, inclusive, foi o usado para nosso estudo.

Além da perspectiva mentalista, que é a que seguimos nesta tese, há outra

perspectiva relevante, no campo dos estudos das atitudes: a comportamentalista, que concebe a atitude meramente como uma conduta, uma reação ou resposta a um estímulo (uma situação social, um grupo social, uma variedade linguística etc.) e que pode ser observada diretamente a partir do comportamento do indivíduo que tem essa conduta ou reação.

Essas considerações evidenciam que há outras concepções sobre os componentes da atitude, seja na perspectiva mentalista, seja na comportamentalista. Bem (1973), outro autor da Psicologia Social, por exemplo, considera um quarto componente: o social. Para esse autor, as crenças e atitudes humanas se fundamentam no pensar, no sentir, no comportar-se e no interagir com os outros, quatro atividades do homem que correspondem aos quatro fundamentos psicológicos das crenças e atitudes: cognitivos, emocionais, comportamentais e sociais. Já López Morales (2004) entende que as crenças podem produzir atitudes diferentes ou não produzir qualquer atitude. As atitudes (elemento conativo), por sua vez, ajudam a conformar as crenças, que são compostas pelos elementos cognoscitivo e afetivo.

Lambert e Lambert (1968) afirmam que as tendências reativas são típicas em nosso meio social. Podemos inferir, então, que é possível identificá-las em nossas escolas, pois elas frequentemente são evidenciadas quando tratamos da fala do outro, quando avaliamos as variantes utilizadas pelos alunos ou a utilização ou não da norma-padrão, entre outros aspectos.

Para Schneider (2007), pensar em atitudes significa pensar em avaliação e reconhecer que essas atitudes estão condicionadas a um sistema de valores acordado pelos indivíduos de uma sociedade, de grupos sociais e/ou de comunidades de fala. A autora destaca, além disso, que é fundamental reconhecer que as atitudes são aprendidas, uma vez que estão fundamentadas nas crenças e nas experiências dos indivíduos e “são co-construídas socialmente nas interações face a face e, em função disso, são notáveis e, muitas vezes, contraditórias” (Schneider, 2007, p. 85).

Bem (1973, p. 29) reforça que “atitudes são os gostos e as antipatias. São as nossas afinidades e aversões a situações, objetos, grupos ou quaisquer outros aspectos identificáveis em nosso meio, incluindo ideias abstratas e políticas sociais”. O que o autor nos revela é que nossos gostos e antipatias têm raízes em nossas emoções, no nosso comportamento e também nas influências sociais exercidas sobre nós. Nossas crenças são por natureza avaliativas, isto é, quando descrevemos algo, nem sempre se trata de mera descrição, mas, antes, há uma avaliação envolvida.

As crenças avaliativas sobre um objeto podem determinar parcialmente atitudes, ações efetivas em relação a ele. Não somente é possível gostar de algo que avaliamos negativamente (exemplo: cigarros), como também podemos não gostar de coisas que avaliamos positivamente (exemplo: exercícios físicos). Assim, pode-se fumar cigarros, mesmo avaliando-o como prejudicial, e não gostar de praticar exercícios físicos, ainda que se os conceba como necessários (Bem, 1973).

Corbari (2013) afirma que os estudos iniciais a respeito das atitudes linguísticas pertencem à área de Psicologia Social, mas atualmente outras áreas contribuem para as investigações, tais como a Sociolinguística e a Sociologia da Linguagem. Moreno Fernández (2009, p. 182), trazendo para a Sociolinguística a teoria originada na Psicologia Social, afirma que a atitude linguística atua como “una reacción o respuesta a un estímulo, esto es, una lengua, una situación o unas características sociolingüísticas determinadas”¹. Sob uma perspectiva mentalista, esse autor também entende que as atitudes implicam diretamente a presença de vários elementos ou subcomponentes que não se confundem: uma valoração, referindo-se a emoções e sentimentos (componente afetivo), um saber ou crença, incluindo-se as percepções e os estereótipos (componente cognoscitivo), e uma conduta, relacionada à tendência a reagir de uma certa maneira (componente conativo). No campo linguístico, o componente cognitivo refere-se às crenças ou àquilo que se sabe sobre uma língua, variedade ou grupo linguístico – ou, no caso de nossa pesquisa, também sobre o ensino da língua; o componente afetivo refere-se ao sentimento, à avaliação frente ao que se sabe a respeito de uma língua, variedade ou grupo linguístico, ou sobre o ensino da língua; e o componente conativo se refere à predisposição para agir frente ao que se sabe e sente sobre uma língua, variedade ou grupo linguístico, ou, em nosso caso, sobre o ensino da língua – e, em nossa pesquisa, refere-se também à conduta efetivada por parte dos sujeitos da pesquisa, conforme suas manifestações nas respostas.

Segundo Corbari (2013), com base em diversos autores, os estudos sobre atitudes linguísticas são relevantes para a Sociolinguística:

Para essa disciplina, a importância do estudo das atitudes linguísticas reside no fato de que elas, além de revelarem múltiplos aspectos para

¹ Nossa tradução: [...] uma reação ou resposta a um estímulo, isto é, uma língua, uma situação ou características sociolingüísticas determinadas.

melhor entendimento de uma comunidade, influem decisivamente nos processos de variação e mudança linguística, bem como afetam a eleição de uma língua em detrimento de outra e o ensino-aprendizagem de línguas nessa comunidade (Corbari, 2013, p. 113).

Essas definições de atitude que apresentamos anteriormente ilustram nosso propósito de investigar as atitudes linguísticas de docentes frente às variações linguísticas em sala de aula, atitudes essas que estão associadas a concepções linguísticas aprendidas e vivenciadas, a crenças arraigadas ao longo dos anos e que se manifestam no contexto escolar. Por investigar as atitudes de docentes que atuam no contexto da Educação do Campo, embasa nosso estudo o fato de o objeto de estudo das atitudes linguísticas não ser a(s) língua(s) em si, mas a comunidade social em seu aspecto linguístico, já que “as línguas não existem sem as pessoas que as falam e a história de uma língua é a história de seus falantes” (Calvet, 2002, p. 12).

Ademais, segundo Faraco (2011), os fenômenos relacionados à variação linguística devem ser apresentados, no contexto escolar, não de uma maneira anedótica, isto é, não como algo bizarro ou grotesco, como muitos os veem, mas como expressões linguísticas da história das comunidades de cada região. Nesse sentido, sabendo que os sujeitos da pesquisa atuam em escolas do campo e que essas escolas abrigam alunos moradores da zona rural ou *rurbana*, e que trazem em sua fala marcas ou aspectos linguísticos que, em grande parte, fogem do padrão definido pelos manuais didáticos, motivamo-nos a investigar como pensam e agem os sujeitos da pesquisa frente a essas questões da variação linguística ligadas às respectivas comunidades de fala.

Lambert e Lambert (1968) destacam que, nas primeiras fases do desenvolvimento de uma atitude, seus componentes não estão rigidamente sistematizados e podem ser modificados por novas experiências. Tardiamente, entretanto, sua organização pode se tornar inflexível e estereotipada, essencialmente para aqueles que forem encorajados por um longo tempo a reagir de acordo com processos *padronizados* ou *aceitáveis* a determinados acontecimentos e grupos. Nesse sentido, os dados da pesquisa podem revelar atitudes já estereotipadas, inflexíveis, conforme Lambert e Lambert (1968), ou mesmo “empacotamentos”, segundo Bem (1973), de crenças e convicções relacionadas à língua da comunidade, à variação linguística nela presente, à norma-padrão, à oralidade, à escrita e ao papel do ensino de Língua Portuguesa. Por essa razão, também nos interessa a questão

dos estereótipos, que, segundo Bem (1973), ocorrem quando o indivíduo considera generalizações como verdades universais². Partindo desse significado, alertamos para o impacto negativo que revelam esses estereótipos quando aplicados a um sujeito, a um grupo ou a uma comunidade, a uma língua ou variedade linguística. Outro elemento que pode estar envolvido na fala de docentes é o preconceito linguístico, mesmo que, muitas vezes, ele não seja manifestado explicitamente, ou que seja expresso por meio de manifestações contraditórias de crenças.

Reforçamos que, neste estudo, para analisar como os docentes agem frente à variação linguística nas aulas de Língua Portuguesa, adotamos o conceito de atitude de Lambert e Lambert (1968) e de Moreno Fernandes (2009), os quais seguem a perspectiva mentalista e entendem que a atitude é formada pelos componentes cognoscitivo, afetivo e conativo, de forma que as respostas das docentes serão analisadas segundo esses componentes. A seguir, abriremos uma subseção para discutir, isoladamente, um dos componentes da atitude: as crenças. Esse enfoque se justifica pelo fato de alguns dados de nosso *corpus* de pesquisa evidenciarem as crenças dos sujeitos da pesquisa.

1.3.1 Crenças: o componente cognoscitivo da atitude

Segundo Bem (1973), coletivamente, as crenças de uma pessoa formam a compreensão que ela tem de si mesma e do seu meio. Muitas crenças são o produto da experiência direta, e não estamos capacitados a notar que as mantemos, pois não tomamos conhecimento delas até sermos levados a lhes dar atenção ou até serem questionadas por alguma circunstância nas quais elas parecem ser violadas.

Como nossa investigação foi realizada no meio escolar e a escola é uma instituição cujos atores principais são professores e alunos, vivendo em um contínuo relacionamento humano, buscamos compreender, por meio do componente cognoscitivo, quais crenças circulam nesse contexto de ensino-aprendizagem. Por isso, ao direcionarmos nossa discussão para o contexto do ensino, é relevante trazer contribuições da Linguística Aplicada, que também se debruça sobre as crenças.

Para Barcelos (2004),

² Nesta seção, fazemos algumas menções a preconceito e estereótipo, conceitos que, juntamente com o de estigma, serão aprofundados na seção 1.5.

Apesar de ainda não haver uma definição uniforme a respeito de crenças sobre aprendizagem de línguas, em termos gerais, elas podem ser definidas como opiniões e ideias que alunos (e professores) têm a respeito dos processos de ensino e aprendizagem de línguas (Barcelos, 2001, p. 72).

O fato de que as crenças fazem parte da constituição dos grupos humanos é tão antigo quanto nossa existência, pois, desde que o homem começou a pensar, passou a acreditar em algo. Contudo, a visão mais recente desse conceito sinaliza para a modificação, o desenvolvimento e a ressignificação de crenças à medida que interagimos e modificamos nossas experiências e à medida que somos, ao mesmo tempo, modificados por elas. As crenças incorporam as perspectivas sociais, pois surgem nos contextos de interação e nas relações com os grupos sociais (Barcelos, 2007).

Assumindo o pensamento de que as crenças nascem de processos interativos e vão sendo ressignificadas a partir de nossas experiências, Barcelos (2007, p. 151) afirma:

Entendo 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).

As crenças estão entre as primeiras aprendizagens da criança quando ela começa a interagir com o seu meio e, no sentido psicológico, elas estão constantemente sendo validadas pela experiência. Nesse sentido, geralmente não percebemos o fato de que podem existir alternativas para essas crenças, e é por essa razão que não temos ciência das próprias crenças. Essas crenças são axiomas, princípios, não conscientes sobre os quais são fundadas nossas outras crenças (Bem, 1973). Assim, muito daquilo que hoje manifestamos, de forma muitas vezes inconsciente, sobre a língua, a variedade linguística diferente da que usamos, ou mesmo da igual à nossa, é fruto de uma experiência anterior, fruto do meio em que nascemos e crescemos, das crenças que fazem parte de nossa existência, nossa família, nossos pais.

Bem (1973) ainda reforça que poucas são nossas crenças primitivas que

repousam diretamente sobre uma única experiência, já que muitas são abstrações e generalizações de várias experiências que ocorreram ao longo do tempo de nossa vida. Para justificar, o autor utiliza o exemplo de um indivíduo que acredita que “a vida na cidade é agitada, ou que João é generoso ou que a liberdade é maravilhosa” (Bem, 1938, p. 17), crenças que advêm de várias situações distintas, porém, tendo em vista que o indivíduo ainda as relaciona com uma experiência direta, são mais propriamente classificadas como crenças primitivas. Isso porque a vida na cidade pode não ser sempre agitada, e João pode mostrar-se avarento algumas vezes e a liberdade pode não ser tão maravilhosa assim. Então, as generalizações não são sempre verdadeiras em todos os casos além daquele conjunto de experiências nas quais se baseiam.

Contribuindo com essa ideia, Barcelos (2001, p. 73) sustenta que “as crenças são pessoais, contextuais, episódicas e têm origem nas nossas experiências, na cultura e no folclore”. E, possivelmente, devido às generalizações a que Bem (1973) se refere, “as crenças também podem ser internamente inconsistentes e contraditórias” (Barcelos, 2001, p. 73).

1.3.2 Atitudes linguísticas no contexto escolar

De acordo com Santos (1996), a escola tem a missão de fixar e transmitir a variedade de prestígio para garantir sua continuidade, o que leva essa instituição a assumir compromissos que vão determinar crenças e atitudes³ em relação à língua e aos falantes. Para o autor, esse trabalho de fixação de uma variedade da língua implica um compromisso com a visão estática da língua e a consequente ideia de que a mudança linguística está relacionada a conceitos negativamente avaliados pela escola. Santos (1996) afirma que a defesa da variedade prestigiada e o combate às outras leva a escola a um ensino prescritivo-proscritivo, e essa variedade fixada sofre uma pressão vinda de baixo para cima.

Daí advém o que Santos (1996) chama de privilegiamento da modalidade escrita e aceitação e fortalecimento da autoridade dos bons autores, aqueles que se identificam com os padrões privilegiados pela escola. Segundo ele, a partir disso, a norma escolar já não é o dialeto real das classes superiores. O favorecimento da

³ Santos (1996) utiliza a expressão *crenças e atitudes*, diferentemente do viés mentalista que adotamos para este estudo, o que não interfere na validade das importantes reflexões sobre o ensino-aprendizagem da língua.

modalidade escrita pode ser atestado na análise dos manuais didáticos atualmente usados e nas expressões de crença formuladas no meio escolar.

Conforme esse autor,

[...] tendo-se em vista os compromissos originais da escola, é coerente o privilegiamento da modalidade escrita, pois é modalidade menos vulnerável do que a falada aos ataques e impactos das variedades não prestigiadas da língua, às pressões de baixo para cima que a fala (mesmo a dos elementos comprometidos com a escola) enfrenta com sucesso bem menor. A ortografia não só segura uma certa fixidez, como também vai favorecer um outro ideal escolar: a unidade lingüística (Santos, 1996, p. 19).

Segundo o autor, a escola fica comprometida com uma variedade da língua que se define como o registro mais formal da modalidade escrita e, como consequência, essa variedade não se confunde com a norma culta, se “ficar entendido que a norma culta é a língua efetivamente usada pelos segmentos da comunidade mais expostos à escrita e demais instrumentos da pressão escolar” (Santos, 1996, p. 19). Essa língua efetivamente usada é aquela que será inevitavelmente diversificada, uma vez que comporta muitos registros necessários para sua efetividade em função das várias situações em que a língua é empregada.

Sobre isso, destacamos que há muito se constata compromissos da escola com a fixidez e a unidade, muitas vezes por acreditar que a norma escolar, a variedade fixada, como diz Santos (1996), seja a melhor ou a única correta. Esse fato pode inclusive ter sido depreendido de nossos manuais didáticos, que reforçam a norma-padrão, como também dos modelos de autores da literatura brasileira e portuguesa, presentes em nossas lições escolares diárias.

Assim, se a escola apresenta essa variedade como padrão único, ela está certamente propondo um padrão ideal. Nesse sentido, bastaria apresentar que sua variedade é basicamente literária, com base nos autores que ela prestigia, que teríamos um padrão só atingível por poucos na modalidade escrita e por ninguém, nem pelos *bons* autores, na modalidade falada (Santos, 1996).

Completando essa linha de raciocínio, Santos (1996, p. 20) aponta que

[...] é de se esperar que a essas crenças girando em torno da “superioridade” ou “legitimidade” da *norma escolar* correspondam outras crenças que sejam a contrapartida, girando assim em torno da “inferioridade” ou “ilegitimidade” das outras variedades da língua,

principalmente as usadas pelos segmentos menos prestigiados da comunidade. E isto realmente acontece. Mas o universo escolar, como tantos outros, muito longe está de ser um todo uniforme e de extrema coerência (Santos, 1996, p. 20).

Para Santos (1996), no universo escolar, existe, então, muitas vezes, o ideal de unidade que pode levar à “legitimação” de uma variedade da língua e à estigmatização de todas as demais. Pode haver, inclusive, a crença na necessidade de eliminar as variedades estigmatizadas.

Não estamos aqui para julgar a escola, ou mesmo os docentes de Língua Portuguesa, especialmente os da escola do campo – escolhidos para investigação nesta pesquisa – sem lhes dar chances de manifestação; contudo, as reflexões de Santos (1996) nos mostram que há, por parte da escola, um ideal de unidade linguística e o compromisso com a fixação de uma variedade, avaliando negativamente a heterogeneidade linguística e combatendo as variantes (especialmente as usadas pelos grupos sociais menos prestigiadas). Essa unidade linguística pretendida pela escola é almejada por meio da “vulgarização do ensino em todos os graus, da educação das massas, da aquisição do hábito da leitura” (Santos, 1996, p. 21). Nas palavras do autor,

[...] a escola sonha com uma unidade cultural, sem a qual não seria possível o tipo de unidade linguística que ela quer. Não obstante essa unidade cultural desejada. Deva ser obtida por uma expansão de cima para baixo, o ideal escolar, no mínimo já não é o mesmo a cujo serviço foi a escola inicialmente colocada pelas classes dominantes (Santos, 1996, p. 21).

Para o autor, a crença de que esse padrão ideal é o único correto justifica outras crenças, como, por exemplo, a de que o português é uma língua muito difícil. Trata-se de uma crença assumida há muito tempo, e continuamente, no meio escolar, seja por estudantes, seja por professores. Assim, é possível afirmar que, quando se adota a crença de que a norma-padrão seja o ideal, a grande massa de falantes assume outras crenças consequentes dessa, especialmente a de que fala uma variedade errada da língua. No ambiente escolar, em especial o das escolas do campo, é típico ouvirmos, por alunos e por professores de outras disciplinas, ou mesmo na comunidade, que eles falam o *português errado* ou *não falam direito português*, ou, ainda, que *não sabem falar português*. Então, as pessoas cujas crenças são essas julgam esse português idealizado como algo inatingível, que parece muito distante da

realidade.

Para Bagno (2007), o português brasileiro apresenta inúmeras variedades dialetais que identificam geográfica e socialmente as pessoas pelo modo como falam. Contudo, há muitos preconceitos decorrentes do valor social relativo que é atribuído às diferentes formas de falar, uma vez que, segundo o autor, é muito comum considerar as variedades linguísticas de menor prestígio como inferiores ou erradas. No contexto escolar, essa inferioridade e o preconceito linguístico diante do *erro de português* demandam discussão, com o objetivo de mostrar que, embora haja variedades mais prestigiadas da língua, todas são legítimas e merecem respeito.

Bagno (2007) alerta que a discussão sobre o preconceito disseminado na sociedade diante das variedades linguísticas que se distanciam da norma culta deve ser encarado como parte do objetivo educacional da escola, de modo a ampliar o respeito à diferença. A escola deve se livrar de alguns mitos, como o de que existe uma única forma certa de falar, aquela que se parece com a escrita, ou o de que a escrita é um espelho da fala, e que, diante disso, seria necessário consertar a fala do aluno para impedir que ele escreva errado. Essas crenças produziram, segundo o autor, uma prática de mutilação cultural que, além de desvalorizar a forma de falar do aluno, que trata sua comunidade como se fosse formada por seres incapazes, reflete desconhecimento de que a escrita de uma língua não corresponde inteiramente a nenhum de seus dialetos, por mais prestígio que um deles tenha em dado momento histórico (Bagno, 2007).

Faraco (2011) afirma que é raro os livros didáticos tratarem da variação social, ou seja, dos contrastes, conflitos, aproximações e distanciamentos entre as variedades do português chamado de popular (a norma popular) e as do chamado culto (a norma culta). É nesse ponto que estão os estigmas linguísticos mais pesados de nossa sociedade, constituindo, consoante o autor, uma ferida na qual poucos se aventuram a tocar. Faraco (2011) menciona que talvez falte um estudo sistemático mais aprofundado da variação social e uma vasta divulgação dos fenômenos linguísticos brasileiros, tarefa dos sociolinguistas, segundo ele. No entanto, o autor frisa que não se pode ignorar o peso que a cultura do erro tem em nosso país, que tem impedido uma discussão mais aberta e menos preconceituosa de nossa cara linguística real.

Cyranka (2016) reconhece a dificuldade que existe na sociedade brasileira – incluímos nessa coletividade a escola – de aceitar a diferença linguística,

especialmente quando se trata de diferença marcadamente social, que evidencia a condição social e econômica vulnerável do falante, como é o caso, segundo ela, do português brasileiro.

Nas escolas do campo, visivelmente, muitos alunos, moradores do campo, apresentam uma condição social e econômica menos privilegiada do que aqueles que, hierarquicamente, estão acima deles – os professores, coordenadores, diretores, por exemplo. Muitas vezes, na oralidade e na escrita, as escolhas linguísticas desses alunos, as quais diferem dos modelos apresentados nas gramáticas normativas, carregam traços culturais transmitidos de pai para filho – por exemplo, o da pouca escolaridade –, típicos da zona rural ou *rurbana* (Bortoni-Ricardo, 2004), fato que contribui para que sejam vistos como falantes de uma variedade linguística desprestigiada.

Segundo Cyranka (2016), a sociedade brasileira não é homogênea em sua constituição, de modo que não pode pretender que a língua nacional o seja. Assim, a autora reflete que

A crença teimosa de que o português “correto” é o que está descrito, e parcialmente descrito, nas nossas gramáticas normativas constitui um equívoco grave e extremamente nocivo ao trabalho escolar de desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos. Isso porque, sejam eles falantes de uma variedade desprestigiada ou não, veem-se pressionados pelas escolas – infelizmente, ainda a imensa maioria delas – a “corrigir” seu modo de falar, porque não coincide com que está determinado naquelas gramáticas. Segundo a avaliação escolar, escreve errado não só o aluno que diz/escreve “me empresta seu livro” como também o que diz escreve “os livro custou caro”, porque ambas desobedecem àquelas normas (Cyranka, 2016, p. 168).

Nesse sentido, Perini, em sua *Gramática do português brasileiro* (2010, p. 21), diz que “‘certo’ é aquilo que acontece na língua”, e reconhece que todos temos nossas preferências; uns não gostam de algumas construções, preferem outras, mas

[...] o linguista precisa manter uma atitude científica, com atenção constante às realidades da língua e total respeito por elas. Se ele verifica que as pessoas dizem frases como *se você ver ela, fala com ela pra me telefonar*, precisa reconhecer essa construção como legítima na língua. Por outro lado, em um texto escrito, ele provavelmente encontraria *se você a vir, diga-lhe que me telefone*, e essa construção igualmente precisa ser reconhecida. As duas coexistem, cada qual no seu contexto (Perini, 2010, p. 21).

O autor defende que o linguista, cientista da linguagem, deve observar a língua como ela é, não como algumas pessoas acham que ela deveria ser. Nós, docentes de Língua Portuguesa da Educação do Campo, precisamos dessa atitude científica quando se trata da língua, uma atitude que demonstre consciência de que existem diferentes formas de uso dessa língua e que os falantes dessas variedades merecem respeito, porque todas são legítimas. Perini (2010) acredita que condenar uma construção ou uma palavra como incorreta seria como decretar que é *errado* que aconteçam terremotos, pois seria melhor que não acontecessem; porém, eles acontecem, e, como não há remédio, cabe ao cientista reconhecer os fatos. Com essa ilustração, o autor nos faz refletir sobre como deve ser nossa atitude como docentes de Língua Portuguesa: embora tenhamos nossas preferências, nossa posição diante dos fatos da língua, em sala de aula, deve ser de respeito e de aceitação. Não há remédio para esses fatos da língua, assim como não o há para terremotos.

Cyranka (2016) afirma que, como consequência de desconhecer ou de não observar o princípio da ciência da linguagem, a disciplina de Língua Portuguesa pode se tornar um tormento para o aluno. Diante disso, resultados muito baixos, quando avaliada a formação do leitor/escritor/falante/ouvinte maduro, têm sido verificados. Isso porque, segundo a autora, ao não reconhecer a legitimidade da língua de seus alunos, e afirmar que eles desconhecem a gramática de sua língua materna, a escola lhes rouba a indispensável crença de que sejam falantes competentes, embora necessitem, como é natural, ampliar essa competência. Cyranka (2016) reflete que os alunos precisam distinguir os diferentes contextos em que estão para serem capazes de agir com adequação linguística nesses contextos. Mas, como são convencidos de que não sabem se expressar em sua própria língua materna, sentem-se acudados, desanimados e, muitas vezes, por pensarem que não sabem português, pensam ser impossível “aprender” essa língua tão difícil.

Sabemos, com base nos preceitos da Sociolinguística Educacional, que não existe desconhecimento, por parte dos alunos, de sua língua materna, uma vez que sabem utilizá-la bem nas interações com seus interlocutores; porém, na escola, ao se inferir que eles não saibam português, temos como consequência um número significativo de jovens que apresentam grandes deficiências em suas práticas de letramento, por não conseguirem ler nem escrever textos de gêneros mais formais, ou mais complexos. A grande mídia tem denunciado isso, por ocasião da apresentação de resultados das chamadas nas avaliações externas, como Prova Brasil, Prova

Paraná e até mesmo o Enem.

Diante desse problema, há alguns anos, os linguistas brasileiros vêm se empenhando na desconstrução dessa crença, fruto de um processo histórico que ignora as diferenças no uso da língua ou não as reconhece como legítimas. Nesse sentido, a sociolinguista Stella Maris Bortoni-Ricardo, já mencionada em capítulo anterior, em sua obra *Educação em língua materna: sociolinguística na sala de aula* (2004), foi precursora da Sociolinguística Educacional, vertente que propõe que se leve para as salas de aula a discussão sobre a variação linguística, fenômeno natural da língua. Tal ação permite orientar os alunos a reconhecerem as diferenças dialetais e a compreenderem que essas diferenças são normais e legítimas, devendo ser consideradas de acordo com o contexto em que vão ser utilizadas e com as necessidades do leitor/escritor e do falante/interlocutor, ainda que não nos esqueçamos de que o papel da escola seja ensinar a norma culta – um direito do aluno, em nosso entendimento.

Acreditamos que a escola precisa se apropriar dos conhecimentos da Sociolinguística Educacional com seriedade, pois ela busca desconstruir o conceito de certo e errado, tão utilizado por professores ao longo dos anos, especialmente os de Língua Portuguesa, e substituí-lo pela noção de adequado e inadequado para determinado contexto comunicativo. Assim, ao fazermos a troca desses termos na abordagem do ensino da língua, passamos a ter uma atitude mais positiva diante das variedades linguísticas, o que pode levar o aluno a também ter uma atitude mais otimista em relação à língua portuguesa e à variedade que utiliza em seu cotidiano e, por efeito, desejar ampliar a competência comunicativa que já possui.

Para Cyranka (2016), o professor precisa se basear em critérios científicos, pedagogicamente consistentes, de modo que o aluno deseje aderir a atividades didáticas que o levem a ampliar a competência comunicativa. Por isso,

De qualquer modo, como ponto de partida, o professor precisa estudar a realidade sociolinguística de sua sala de aula. Meu aluno diz: “Nóis num leu não fessora”; outro afirma: “Cara, foi um show irado! Teve três apresentações!”. Posso deduzir que o primeiro deles utiliza “uma variedade linguística própria de certo segmento da sociedade onde predominam os chamados traços rurais, ou *rurbanos* (cf. Bortoni-Ricardo, 2004). Por esse enunciado, sou capaz de registrar alguns dados etnográficos desse aluno: a condição socioeconômica de sua família; a região da cidade em que ele, provavelmente, não mora; as profissões prováveis e as *não* prováveis de seus pais; sua provável renda familiar; como consequência, seu padrão de vida e, muito

provavelmente, pouca convivência com práticas de letramento (Cyranka, 2016, p. 170).

O que autora expõe é a base do ensino-aprendizagem na visão da Sociolinguística Educacional, porque, como já visto anteriormente, o aluno, no caso do primeiro exemplo, pode estar enfrentando pressão na escola e precisa que o docente esteja preparado para lidar com a variação linguística que utiliza. Pode ser também que esteja carregando o estigma de aluno que não aprende e que fala tudo errado. Por isso, a necessidade da adoção de uma pedagogia da variação linguística (Faraco, 2008), que traga para sala de aula a reflexão sociolinguística e que substitua a valorização da norma (normativa) pelo sentido de adequação da língua aos contextos de uso.

Para que a variação linguística seja trabalhada na escola, nas aulas de Língua Portuguesa, com um viés pedagógico adequado e sociolinguístico, é necessário que o docente conheça, como já mencionamos anteriormente, a realidade do aluno, a realidade social e, mais especificamente, a linguística, isto é, a identidade linguística desse sujeito do campo.

1.4 IDENTIDADE LINGUÍSTICA

Moreno Fernández (2009, p. 180), ao falar da identidade linguística, explica que identidade representa “aquilo que permite diferenciar um grupo do outro, uma etnia de outra, um povo de outro”. De modo objetivo, a identidade se caracterizaria pelas instituições que a constituem e por suas peculiaridades culturais; de maneira subjetiva, a identidade de um grupo pode ser reconhecida pelo sentimento de comunidade compartilhado por seus membros e pela forma como se diferenciam de outros grupos.

Do mesmo modo, Aguilera (2007) reflete que a língua está vinculada a seu contexto social, principalmente em sua condição de aspecto constituidor da identidade de determinado grupo étnico. Assim, “na maioria das vezes, ao caracterizar um grupo ao qual não pertence, a tendência é o usuário fazê-lo de forma subjetiva, procurando preservar o sentimento de comunidade partilhado e classificando o outro como diferente” (Aguilera, 2007, p. 106).

Aqui, destacamos que a língua identifica nossa origem, nossa história, nossa

cultura, o grupo a que pertencemos. Diante disso, as atitudes linguísticas consistem em avaliações subjetivas sobre o valor das variedades e sobre seus falantes (Calvet, 2002; Tarallo, 2005; Aguilera, 2007; Moreno Fernández, 2009). Assim, investigar atitudes de docentes da escola do campo nos permitirá perceber como se manifestam essas avaliações subjetivas no meio escolar e como elas refletem vieses dados ao ensino da língua, precisamente nas aulas de Língua Portuguesa.

Tarallo (2005, p. 14), ao entender as atitudes como “armas usadas pelos residentes para demarcar seu espaço, sua identidade cultural, seu perfil de comunidade, de grupo social separado”, compreende que o indivíduo pode se posicionar positiva ou negativamente diante de uma variedade, e, a partir dessa posição, ele assume uma identidade que o diferencia de um grupo, etnia ou povo.

Sobre isso, podemos pensar no que Silva (2000) afirma a exemplo da identidade e da diferença cultural, em que a declaração de identidade “sou brasileiro”, isto é, a identidade brasileira, carrega em si mesma o traço do outro, da diferença. Ou seja, nessa declaração, o indivíduo assume o “não sou italiano”, “não sou chinês”, e assim por diante. Para o autor, “a mesmidade (ou a identidade) porta sempre o traço da outridade (ou da diferença)” (Silva, 2000, p. 79).

Sobre o conceito de identidade linguística, podemos também retomar o que Botassini (2013) nos apresenta a respeito de esconder o estigma de uma identidade linguística, quando, por exemplo, um falante tenta esconder tal identidade na oralidade, trazendo características de outro dialeto. Segundo a autora, daria para “esconder e não ‘apagar’, porque, assim como não é possível apagar uma cicatriz, não é possível apagar a identidade linguística” (Botassini, 2013, p. 67). Nesse sentido, podemos até esconder ou disfarçar, porém, em algum momento, por descuido, nossa identidade linguística pode aparecer.

No contexto de nossa pesquisa, acreditamos que as comunidades em que as escolas do campo estão inseridas têm uma identidade linguística que as diferencia de outras comunidades. Conseqüentemente, os alunos inseridos nesse contexto levam para o ambiente escolar a língua que identifica sua origem, sua história, sua cultura, o grupo ao qual pertencem. Consideramos, então, imprescindível que os docentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa conheçam as peculiaridades regionais ou locais que envolvem os sujeitos alunos e usem essas peculiaridades de forma a enriquecer suas aulas no que diz respeito à identidade e à variação linguística.

Na próxima subseção, ampliaremos nossa discussão, focalizando os conceitos de preconceito linguístico, estereótipo e estigma, que estão ligados às atitudes linguísticas em relação às variedades linguísticas e a seus falantes, e, por extensão, relacionam-se à identidade linguística.

1.5 PRECONCEITO LINGUÍSTICO, ESTEREÓTIPO E ESTIGMA

Botassini (2013) afirma que são muito estreitos os limites dos significados atribuídos aos conceitos de estereótipo, preconceito e estigma, uma vez que se entrecruzam, imbricando-se, de forma que não é possível determiná-los com precisão; por isso, frequentemente, muitos autores os usam como sinônimos. Mesmo assim, é importante ressaltarmos algumas diferenças entre esses termos, ainda que sutis, e evidenciar como se relacionam com os componentes da atitude linguística.

1.5.1 Preconceito linguístico

Calvet (2002) explica que, se os usos linguísticos variam geográfica, social e historicamente, a norma espontânea varia da mesma maneira, visto que não se verificam as mesmas atitudes linguísticas na burguesia e na classe operária, em qualquer país que seja, hoje ou há cem anos. Nessa lógica, interessa à Sociolinguística o comportamento social que essa norma pode provocar, podendo ela desenvolver dois tipos de consequência sobre os comportamentos linguísticos: alguns desses comportamentos se referem ao modo como os falantes encaram a própria fala, e outros, às reações dos falantes ao falar dos outros. Em um caso, será valorizada sua prática linguística, em vez de modificá-la para conformá-la a um modelo de prestígio; no outro, as pessoas serão julgadas segundo seu modo de falar (Calvet, 2002). Sobre isso, interessa-nos também, neste estudo, observar como docentes encaram a língua do outro, quais são as reações e as avaliações quando se trata do ensino de língua no contexto da escola do campo.

Segundo Mollica (2010), numa perspectiva científica, todas as manifestações linguísticas são legítimas e previsíveis, mas, apesar de os julgamentos de valor não se aplicarem, os padrões linguísticos estão sujeitos à avaliação social positiva e negativa e podem, dependendo de um ou outro viés, determinar o tipo de inserção do falante na escala social. A pesquisadora afirma que os sociolinguistas têm se voltado

para a análise dessas relações, e o preconceito linguístico tem sido um ponto muito debatido na área, pois ainda predominam práticas pedagógicas assentadas em diretrizes maniqueístas do tipo “certo x errado”, tomando-se como referência o padrão culto. Para a autora, as línguas, em geral,

[...] apresentam uma diversidade que se distribui em um continuum, da qual o falante adquire primeiro as variantes informais e, num processo sistemático e paulatino, pode vir a apropriar-se de estilos de gêneros mais formais, aproximando-se das variedades cultas e da tradição literária (Mollica, 2010, p. 13).

Neste estudo, interessam essas reflexões de Mollica (2010), uma vez que os sujeitos da pesquisa podem revelar atitudes, em suas práticas pedagógicas, que reforçam essa noção de “certo x errado”, de forma que as variantes utilizadas pelos alunos sejam desqualificadas nas aulas de Língua Portuguesa. Contudo, importa considerar que toda língua apresenta variedades mais prestigiadas do que as outras, de modo que os estudos sociolinguísticos oferecem “valiosa contribuição no sentido de destruir conceitos linguísticos e relativizar a noção de erro, ao buscar descrever o padrão real que a escola, por exemplo procura desqualificar e banir como expressão linguística natural e legítima” (Mollica, 2010, p. 13).

Segundo Bagno (1999), o prestígio e o desprestígio linguísticos estão diretamente relacionados ao domínio ou não da norma culta, vista como instrumento de ascensão social. Sobre as variedades desprestigiadas, costuma haver uma avaliação negativa, que, muito mais do que um conceito, é um preconceito, ou seja, “uma grade de critérios avaliativos para o estabelecimento de juízos de valor dicotômicos (certo vs. errado, bonito vs. feio, português vs. não-português etc.” (Bagno, 2001, p. 9). O preconceito, então, está na concepção que se tem sobre a língua do outro, isto é, está em como eu a avalio, especialmente quando se expressam qualificações negativas sobre a maneira como esse outro fala.

Bagno (1999, p. 61) ainda trata do “preconceito grafocêntrico, isto é, a análise de toda a língua do ponto de vista restrito da escrita, que impede o reconhecimento da verdadeira realidade linguística”. Na escola, nas aulas de Língua Portuguesa, especialmente, esse preconceito é muito visível, o que pode, inclusive, fazer que os alunos criem resistência à aprendizagem da língua.

O português brasileiro apresenta muitas variedades dialetais, que, de acordo com Bagno (2007), identificam-se geográfica e socialmente às pessoas pela forma

como falam. Entretanto, há muitos preconceitos decorrentes do valor social relativo que é atribuído aos diferentes modos de falar: é muito comum, em diversos contextos sociais, considerar as variedades linguísticas de menor prestígio como inferiores ou erradas.

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, através 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. Além disso,

Muitas vezes, as próprias vítimas dos preconceitos acabam se convencendo de que falam errado, de que não sabem pensar, enfim, de que não sabem falar. Como todo preconceito, é difícil de ser extirpado da sociedade. Não basta constatar as diferenças, as pessoas querem se julgar melhores ou superiores às demais e, para isto, lançam mão de forma de diferença, como pretexto para suas avaliações e atitudes (Cagliari, 2000, p. 19).

Esse preconceito linguístico a que os autores se referem pode estar presente em nosso contexto escolar do campo, razão pela qual nosso estudo visa analisar como as docentes de Língua Portuguesa, sujeitos de nossa investigação, manifestam as avaliações e atitudes a que Cagliari (2000) se refere.

Nos termos da atitude linguística, de acordo com Botassini (2013) e Corbari (2013), é possível vincular o preconceito ao componente conativo, já que se trata 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 (Corbari, 2013, p. 72).

Ressaltamos, porém, que nenhuma reação se manifesta sem que haja uma crença e uma avaliação que a precedam. Nesse sentido, o preconceito está assentado em visões que se tem das variedades linguísticas e de seus falantes. Esse é o caso

dos estereótipos, de que nos ocupamos na sequência.

1.5.2 Estereótipo

Segundo Botassini (2015), embora estereótipo esteja contextualmente vinculado a preconceito e a estigma, não possui o mesmo sentido deles e, por isso, não deve ser usado como forma sinônima.

As pessoas, em seus contatos sociais, formam inúmeras e constantes impressões a partir daquilo que observam nos outros, em todos os aspectos da vida em sociedade. Sobre isso, destaca-se a formação de conclusões e consequentemente de atributos que implicam generalizações, formadas a partir da vivência e da observação de experiências. Segundo Bem (1973, p. 17), “muito poucas são as nossas crenças primitivas que repousam diretamente sobre uma única experiência. Muitas delas são abstrações e generalizações de várias experiências que ocorreram no tempo”. O autor explica que as generalizações são um processo mental comum do ser humano:

Generalizar de um conjunto limitado de experiências e tratar indivíduos como membros de um grupo, além de atos cognitivos comuns, são atos necessários. São recursos do pensamento que possibilitam evitar o caos conceptual, empacotando nosso mundo em um número razoável de categorias. A formação de estereótipos de trabalho é inevitável até que a experiência ulterior os refine e os desacredite, visto que é simplesmente impossível lidar com cada situação ou pessoa como se fossem únicas (Bem, 1973, p. 18).

Segundo Bem (1973, p. 12), “as crenças de um homem formam a compreensão que tem de si mesmo e do seu meio”. Entretanto, as generalizações nem sempre são confiáveis e podem ser aplicáveis a todas as situações, ou seja, “nem sempre são verdadeiras em todos os casos além daquele conjunto de experiências nas quais se baseia. Quando um indivíduo considera tais generalizações como se fossem verdades universais, geralmente as denominamos de estereótipos” (Bem, 1973, p. 17-18). Nesse sentido, para o autor, as crenças supergeneralizadas, baseadas em um limitado conjunto de experiências, são chamadas de estereótipos, usados para designar nossas percepções e conceitos.

Essa generalização de um conjunto limitado de experiências e o tratamento de indivíduos como membros de um grupo, além de atos cognitivos comuns, são atos

necessários, a que o autor chama de “recursos do pensamento”, que ao fornecerem um número razoável de categorias, possibilitam contornar o “caos conceptual” ou os “empacotamentos” do que nos rodeia. Assim, a formação de estereótipos é inevitável até que é experiência posterior os refine ou os desacredite, porque é impossível lidar com cada situação ou pessoa como se fossem únicas (Bem, 1973).

Bem (1973) reflete que a maioria de nossos estereótipos é positiva, pois aprendemos a olhar o mundo à medida que as experiências se ampliam e se multiplicam, de modo que descartamos as características irrelevantes de nossas categorias sociais. O autor reforça que, se alguns estereótipos são vulneráveis a novas experiências, outros não se alteram, mesmo não sendo repetidamente confirmados, porque o indivíduo os trata como exceção; isto é, o estereótipo permanece na concepção do indivíduo.

Bem (1973) aponta que, devido a vários fatores, alguns aprendem a considerar os estereótipos indesejáveis ou não aceitos, pois, às vezes, esses estereótipos não se baseiam em experiências válidas, mas são apreendidos com boatos ou formados com o objetivo de racionalizar os preconceitos. Nesse caso, “os estereótipos são também frequentemente utilizados para justificar um tratamento mesquinho a indivíduos com base num suposto grupo de características que, na realidade nenhum indivíduo e nenhum grupo possuem” (Bem, 1973, p. 18).

De acordo com Calvet (2002), nossa história está repleta de estereótipos e preconceitos em relação às línguas e variedades linguísticas, cujo avaliação atinge outro alvo: o falante. Isso equivale a dizer que existe uma visão depreciativa das formas linguísticas como isomorfias a divisões sociais que também se fundam em uma visão depreciativa. Muitos estereótipos referem-se ao “bem falar”, noção que implica a existência de línguas e sotaques desagradáveis, que são condenáveis, e outros harmoniosos (Calvet, 2002). Aplicando essa reflexão ao contexto escolar, é comum ouvirmos, entre os pares da área de Língua Portuguesa, correções baseadas na noção de “certa” e “errado” ou no mito de que determinadas formas “não existem”, embora sejam frequentemente usadas pelos falantes, especialmente na oralidade.

Nesse sentido, Corbari (2013) aponta os fatores que colaboram para a difusão da crença relacionada ao falar “certo” ou “errado”:

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 (Corbari, 2013, p. 71).

Para Labov (2008), estereótipos são formas linguísticas fortemente estigmatizadas, de grande impacto social, uma vez que são produtos de avaliação social e se constituem como marcas que representam a fala de indivíduos, de grupos ou classes de indivíduos. 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 a seus falantes. O autor afirma que o estereótipo está relacionado às formas linguísticas, isto é, aquelas que merecem, na comunidade, uma avaliação social relevante, algumas, inclusive, fortemente estigmatizadas, o que resulta, na maioria das vezes, em seu desaparecimento.

No contexto da Educação do Campo, um estereótipo, partindo do que Labov (2008) nos apresenta, pode ser um traço predominante, um sotaque ou expressões típicas, por exemplo, predominantes na comunidade de fala ou no cotidiano das famílias. Na medida do possível, procuraremos compreender, por meio das atitudes linguísticas manifestas pelos docentes investigados, se há formas linguísticas estigmatizadas dentro das escolas do campo e se elas se constituem como estereótipos linguísticos atribuídos a alunos desse contexto. Inclusive, um exemplo de estereótipo relacionado ao morador do campo é a personagem Chico Bento e seu modo de falar, rotulado como “caipira”.

Podemos depreender, portanto, diante das considerações feitas, que o estereótipo é de base cognitiva, estando mais ligado às crenças. Constitui-se uma generalização exagerada, desfavorável e simplista, a qual se revela, no contexto sociolinguístico, nas atribuições a determinada variedade ou a seus falantes.

1.5.3 Estigma

Para entendermos o que significa estigma, Goffman (1988) se refere ao que caracteristicamente exigimos ao observarmos uma pessoa e se essas exigências são

preenchidas. A partir disso, o autor explica que fazemos algumas afirmativas em relação àquilo que o indivíduo que está em nossa frente deveria ser e considera que as exigências que fazemos poderiam ser adequadamente denominadas de demandas feitas. Para esse caráter que imputamos ao indivíduo, Goffman (1988) diz haver uma identidade social virtual. Já a categoria e os atributos que ele realmente possui, o autor chama de identidade social real.

Nesse sentido, para o autor, quando o estranho está à nossa frente, surgem evidências de que algo o torna diferente dos outros que se encontram em determinada categoria, o que pode fazer que deixemos de considerá-lo uma criatura comum e total, reduzindo-a a adjetivos que manifestem uma exclusão ou que o diminua. Tal característica é o estigma, pois, para Goffman,

especialmente quando o seu efeito de descrédito é muito grande - algumas vezes ele também é considerado um defeito, uma fraqueza, uma desvantagem – e constitui uma discrepância específica entre a identidade social virtual e a identidade social real. Observe-se que há outros tipos de discrepância entre a identidade social real e a virtual como, por exemplo, a que nos leva a reclassificar um indivíduo antes situado numa categoria socialmente prevista, colocando-o numa categoria diferente, mas igualmente prevista e que nos faz alterar positivamente a nossa avaliação. Observe-se, também, que nem todos os atributos indesejáveis estão em questão, mas somente os que são incongruentes com o estereótipo que criamos para um determinado tipo de indivíduo⁴ (Goffman, 1988, p. 6).

Partindo do que Goffman (1988) postula, o estigma dialoga com o componente afetivo das atitudes por apresentar, primeiramente, uma valoração, ligada a emoções e sentimentos de quem avalia um indivíduo ou grupo. Mas não podemos descartar o componente conativo das atitudes, que está relacionado à conduta, à tendência a reagir de determinado modo, sendo o estigma mais taxativo que o preconceito. Segundo o autor, a atitude que nós, *normais*⁵, temos diante de uma pessoa com um estigma é, muitas vezes, de discriminação, pois construímos uma teoria para o estigma, “uma ideologia para explicar a sua inferioridade e dar conta do perigo que ela representa, racionalizando algumas vezes uma animosidade baseada em outras diferenças, tais como as de classe social” (Goffman, 1988, p. 8).

⁴ A paginação corresponde ao trabalho digitalizado.

⁵ Goffman assim define o termo *normais*: “Nós e os que não se afastam negativamente das expectativas particulares em questão serão por mim chamados de normais”.

Botassini (2015) afirma que é comum usar os termos *preconceito* e *estigma* como sinônimos, já que ambos são utilizados para fazer uma avaliação negativa. Entretanto, há, entre os dois, diferenças referentes ao grau dessa avaliação. Segundo a autora, em relação ao preconceito, a atitude negativa frente ao elemento que está sendo objeto de avaliação parece ser menor do que no caso do estigma. Assim, estigma aparentemente está impregnado de uma aversão que está ausente no preconceito.

De acordo com Botassini (2013), carregar um estigma linguístico significa carregar uma marca que identifica negativamente o falante e, por isso, geralmente ele procura escondê-la. Para ilustrar essa consideração, a autora explica:

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 as compreensões de preconceito linguístico e de estigma têm significados muito próximos; no entanto, vão se diferenciar pelo grau da avaliação negativa, que quanto maior, mais ligada à aversão, e, portanto, mais próxima de estigma.

Em síntese, preconceito linguístico, estereótipo e estigma são conceitos distintos que refletem a discriminação em torno dos fatos da língua. O primeiro consiste na desvalorização de certas variedades da língua, geralmente associadas a grupos sociais, regionais ou étnicos, o que pode gerar exclusão. Estereótipos envolvem generalizações que atribuem características específicas (como “preguiçoso” ou “inculto”) a pessoas por seu modo de falar, de modo a simplificar e distorcer identidades culturais, e podem estar na base do preconceito e do estigma. Já o estigma é um julgamento social duradouro que marca o falante e afeta sua autoestima ao mesmo tempo que reforça identidades sociais desfavorecidas. Nas escolas, esses elementos se combinam, influenciando como alunos percebem sua própria língua e pertencimento social, o que pode perpetuar desigualdades. Refletir, no ensino de Língua Portuguesa, como esses elementos se relacionam é importante para evitarmos a perpetuação de crenças, avaliações e comportamentos em relação

às variedades linguísticas não padrão e a seus falantes.

Na próxima seção, dedicamo-nos ao exame dos documentos norteadores do ensino de Língua Portuguesa, para verificar os encaminhamentos propostos para o ensino-aprendizagem da língua na ótica da variação linguística.

2 DOCUMENTOS NORTEADORES DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UM OLHAR PARA O TRABALHO COM A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

Esta seção apresenta uma discussão sobre encaminhamentos para o ensino-aprendizagem da variação linguística, seja em relação aos projetos educacionais gerais ou ao ensino de Língua Portuguesa. Quando trazemos o panorama histórico da construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (Brasil, 1998), da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017) e do Currículo Referencial do Paraná (Paraná, 2018), nós o fazemos porque, em todos esses documentos que norteiam o ensino há anos, e os que norteiam agora em nosso país, há presença da proposta de valorização dos contextos sociais, econômicos e culturais das diferentes regiões e locais. Então, trazemos dos documentos oficiais as lacunas que nos deixam adentrar no campo da língua e da variação linguística. Por fim, será apresentado o documento que direciona o currículo das escolas do campo no Paraná.

2.1 PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO

De acordo com Geraldi (2015), o sistema educacional brasileiro sofre as consequências de uma vontade de mudança que não mais se expressa pela convocação dos sujeitos envolvidos à participação na reflexão sobre as práticas pedagógicas de todos os segmentos escolares, mas pelos inúmeros documentos oficiais que pretendem implantar novas perspectivas a essas práticas, independentemente das possibilidades reais que a escola e os docentes tenham para concretizar tais mudanças.

Os anos 90 foram um período de efervescência política em que emergiram experiências realizadas em sala de aula, inúmeras e, às vezes, silenciosas, às escondidas, assim como se expressavam vontades de encontrar outros caminhos para ação em sala de aula. Professores, inquietos e até frustrados com os resultados de seu trabalho queriam propostas e respostas, o que ocasionou um diálogo produtivo que estava em andamento quando secretarias começaram a elaborar suas propostas curriculares, contando com a participação de assessores universitários, mas, principalmente, de professores que procediam do chão da escola e que representassem seus colegas de profissão. Nesse momento, elaboravam-se, no vai e

vem entre a secretaria e as escolas, as primeiras versões, com sugestões e alterações, em que práticas e perspectivas teóricas dialogavam, tentando elaborar propostas que apontavam caminhos possíveis para o ensino das diferentes disciplinas do currículo escolar (Geraldi, 2015).

Geraldi (2015) aponta que a pouca experiência democrática desses atores do processo de ensino, a urgência de resolução dos problemas e a pretensão de condensar o processo histórico de mudança social em passos de curta duração encerraram esse tempo de participação popular, de participação democrática dos atores da escola, fazendo ressurgir, no cenário brasileiro, políticos que poderiam concretizar as mudanças com rapidez.

Diante disso, técnicos, especialistas e consultores foram designados para trazer as respostas, que foram agrupadas. Assim, em lugar da participação, ocorreu a consulta aos especialistas, como foi o caso da elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (Brasil, 1998), cuja versão praticamente definitiva foi encaminhada a muitos docentes universitários para emissão de pareceres e sugestões, sem que eles soubessem se essas sugestões seriam usadas pelos técnicos e assessores especializados (Geraldi, 2015). Essas reflexões críticas iniciais ilustram como os documentos oficiais que regem o ensino no Brasil, na maior parte dos casos, foram impostos aos professores de cima para baixo.

Os PCN (Brasil, 1998) preveem o direito de aprender, garantido pelo princípio da equidade, à medida que o processo educacional ofereça condições de garantir uma formação de qualidade a todos e que seja capaz de, numa realidade com características tão diferenciadas, não descaracterizar nem desvalorizar peculiaridades culturais e regionais. Esse documento propõe reconhecer a diferença, trabalhar na perspectiva de garantir a todos uma educação de qualidade, valorizando a realidade de nossos alunos, que apresenta características e peculiaridades culturais e regionais. O documento é assertivo ao defender um trabalho em que essas características sejam valorizadas e não descaracterizadas. Diante disso, por exemplo, pensando no ensino de Língua Portuguesa, podemos pensar na abordagem da variação linguística em sala de aula, tema discutido nesta tese.

Diante dessas considerações, cabe ressaltar que, ao pensarmos no contexto em que se insere a pesquisa que realizamos e nas reflexões que ela tenta promover, quando se trata da língua, as características sociais e culturais em que a escola está inserida e, mais precisamente, a variação linguística dos moradores locais, das

famílias dos alunos das escolas do campo estão um tanto esquecidas. Trataremos dessa questão específica mais adiante, quando analisarmos as diretrizes específicas das escolas do campo, bem como seus cadernos temáticos.

De acordo com a proposta dos PCN (Brasil, 1998), o ensino deve atender as necessidades reais dos alunos. Além disso, o documento propõe adequação a um grupo específico de alunos, responsabilidade de cada contexto escolar. Sobre essa ideia de adequação a um grupo específico é que pensamos nas escolas do campo e no trabalho que está sendo feito no âmbito do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, a partir de alguns questionamentos: os docentes conhecem as características e a realidade local em que a escola está inserida? As características sociais e culturais locais estão sendo consideradas no ensino de Língua Portuguesa? Os docentes conhecem as variedades linguísticas que fazem parte do contexto da escola do campo? Todos esses questionamentos nos levam a buscar uma compreensão do que foi pensado para a Educação do Campo e se, na disciplina de Língua Portuguesa, o que o campo oferece no que diz respeito à variação linguística está sendo explorado, haja vista que, entre os objetivos gerais propostos nos PCN (Brasil, 1998) para o ensino da língua nas escolas, estão conhecer e valorizar as diferentes variedades do português, procurando combater o preconceito linguístico, e reconhecer e valorizar a linguagem do seu grupo social como instrumento adequado e eficiente na comunicação cotidiana, na elaboração artística e mesmo nas interações com as pessoas de outros grupos sociais que se expressem por meio de outras variedades. Aqui, percebemos claramente a proposta de um trabalho voltado à variação linguística, de que trataremos mais adiante.

Em relação aos conteúdos de Língua Portuguesa, os PCN (Brasil, 1998) destacam dois eixos básicos: o uso da língua oral e escrita, e a reflexão sobre a língua e a linguagem. Dentro dos conteúdos das práticas que constituem o eixo “uso”, estão os aspectos que caracterizam o processo de interlocução, sendo eles “1. historicidade da linguagem e da língua; 2. constituição do contexto de produção, representações de mundo e interações sociais: sujeito enunciador; interlocutor; finalidade da interação; lugar e momento de produção” (Brasil, 1998, p. 35).

Sobre o eixo “uso”, estão os conteúdos do eixo “reflexão”, que se referem à construção de instrumentos para análise do funcionamento da linguagem em situações de interlocução, na escuta, leitura e produção, de modo a privilegiar aspectos linguísticos para ampliar a competência discursiva do sujeito. Nesse sentido,

o documento cita os seguintes aspectos a serem abordados: “1. variação lingüística: modalidades, variedades, registros; 2. organização estrutural dos enunciados; 3. léxico e redes semânticas; 4. processos de construção de significação; 5. modos de organização dos discursos” (Brasil, 1998, p. 51).

Verificamos que, por mais que isso venha prescrito desde a década de 90 nesse documento, que até pouco tempo regia prioritariamente o ensino no país, os manuais didáticos dedicam poucas de suas páginas ao tratamento da variação lingüística. Constatamos isso no dia a dia da sala de aula, ao usarmos os livros didáticos de Língua Portuguesa, independentemente de qual coleção e/ou autor seja; porém, apesar da relevância da questão, isso não é alvo de nossa análise neste estudo⁶. Convém também já antecipar que os documentos norteadores da escola do campo não se atentam a esses eixos quando tratam do ensino, ou melhor, não mencionam explorar a variação lingüística das comunidades do campo. Isso será tratado nas próximas seções.

Quando se fala na produção de textos orais, o documento espera que o aluno, dentre outros aspectos, considere os papéis assumidos pelos participantes, ajustando o texto à variedade lingüística adequada e que saiba utilizar e valorizar o repertório lingüístico de sua comunidade na produção de textos. Nesse mesmo viés, ao abordar o processo de análise lingüística, a proposta do documento é a de que o aluno seja capaz de verificar “as regularidades das diferentes variedades do português, reconhecendo os valores sociais nela implicados e conseqüentemente o preconceito contra as formas populares em oposição às formas dos grupos socialmente favorecidos” (Brasil, 1998, p. 52).

A primeira discussão, ao tratar dos conteúdos para o Ensino Fundamental, é a respeito da proficiência discursiva e lingüística do aluno em função dos objetivos colocados para os dois últimos ciclos do ensino fundamental. Os primeiros conteúdos apresentados como proposta nos PCN (Brasil, 1998) referem-se à “prática de escuta de textos orais e leitura de textos escritos”. Para o primeiro caso, o documento elenca o seguinte:

Escuta de textos orais: compreensão dos gêneros do oral previstos

⁶ No artigo intitulado “O tratamento da variação lingüística em uma coleção de livros didáticos de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental” (Corbari; Pimentel, 2018), constatamos que, apesar dos avanços quanto à abordagem da variação lingüística nos livros didáticos, esses materiais ainda apresentam limitações.

para os ciclos articulando elementos lingüísticos a outros de natureza não verbal; identificação de marcas discursivas para o reconhecimento de intenções, valores, preconceitos veiculados no discurso; emprego de estratégias de registro e documentação escrita na compreensão de textos orais, quando necessário; identificação das formas particulares dos gêneros literários do oral que se distinguem do falar cotidiano (Brasil, 1998, p. 55).

Aos considerarmos que esse documento trata da escuta dos textos orais, das marcas discursivas e da identificação das formas dos gêneros literários do oral e sua distinção com o falar cotidiano, levantamos o questionamento em nossa pesquisa sobre os saberes trazidos pelos alunos, sobre sua história e diversidade linguística e se tudo isso está sendo contemplado nas aulas de Língua Portuguesa, uma vez que os professores têm liberdade de adequar as aulas e os materiais didáticos à realidade local, especialmente à realidade do campo. Assim, consideramos imprescindível investigar as atitudes de docentes em relação ao ensino da língua, de modo que, a partir disso, possamos contribuir para que o ensino de Língua Portuguesa nessas comunidades seja pensado de forma diferente, ou seja, atento ao que precisa ser desenvolvido, a partir dos documentos, para um ensino-aprendizagem efetivo e contextualizado em relação à variação linguística local.

Percebemos, nos objetivos para o trabalho com leitura/recepção dos gêneros nas duas modalidades, oral e escrita, a inexistência de um direcionamento para a variedade linguística, mesmo que, ao tratar dos gêneros orais, o documento tenha citado a relevância de observar valores e preconceitos no discurso. Comprova-se isso, porque os aspectos indicados para o trabalho com a “leitura de textos escritos” são: a exploração da forma e do conteúdo, das características do gênero, do suporte e do autor; a condução da leitura integral, inspeccional, tópica ou de revisão; a formulação de hipóteses antes da leitura e a reformulação de hipóteses após leitura; a construção de sínteses; a inferência de sentido das palavras; a consulta a outras fontes complementares; as atividades de relacionar segmentos do texto e articular enunciados, estabelecendo a progressão temática em função das especificidades no interior do gênero; o confronto de opiniões; o posicionamento crítico, entre outros aspectos não relacionados à questão da variação linguística.

Quando o documento trata da produção de textos orais e escritos, novamente, não se encontra menção à abordagem da variação linguística, pois não se sugere trabalhar com a linguagem utilizada nesses textos; apenas se fala da seleção de

recursos semânticos e gramaticais.

Quando alude à prática de análise linguística, o documento reforça o reconhecimento das características dos diferentes gêneros textuais quanto ao tema, aspectos composicionais e estilo. Aqui, no quesito que trata da observação da língua em uso, propõe que se dê conta da variação intrínseca ao processo linguístico no que diz respeito

[...] aos fatores geográficos (variedades regionais, variedades urbanas e rurais), históricos (linguagem do passado e do presente), sociológicos (gênero, gerações, classe social), técnicos (diferentes domínios da ciência e da tecnologia); às diferenças entre os padrões da linguagem oral e os padrões da linguagem escrita; à seleção de registros em função da situação interlocutiva (formal, informal); aos diferentes componentes do sistema lingüístico em que a variação se manifesta: na fonética (diferentes pronúncias), no léxico (diferentes empregos de palavras), na morfologia (variantes e reduções no sistema flexional e derivacional), na sintaxe (estruturação das sentenças e concordância) (Brasil, 1998, p. 60).

Notamos, então, que, apenas quando alude à análise linguística, o documento menciona um encaminhamento para trabalho com a variação linguística, frisando também, além do citado anteriormente, a importância da “escolha mais adequada em relação à modalidade falada ou escrita ou no nível de formalidade e finalidade social do texto” (Brasil, 1998, p. 62). Desse modo, esquece-se de que esse trabalho deve ser realizado também quando se trata do exercício da leitura e da produção, seja dos gêneros orais ou escritos.

É importante destacar que há o tópico “*valores e atitudes subjacentes às práticas de linguagens*”, que contém os seguintes itens: “valorização das variedades linguísticas que caracterizam a comunidade dos falantes da língua portuguesa nas diferentes regiões do país”; “reconhecimento da necessidade de dominar os saberes envolvidos nas práticas sociais mediadas pela linguagem como ferramenta para a continuidade da aprendizagem fora da escola”; “reconhecimento de que o domínio da linguagem oral e escrita pode oferecer ao sujeito melhores possibilidades de acesso ao trabalho” (Brasil, 1998, p. 65). Constatamos, diante do que se propõe nesse tópico, uma abertura para valorizar as variedades linguísticas das comunidades em que a escola está inserida, mas também para reconhecer outras linguagens e desenvolver o “domínio da linguagem oral e escrita” (que linguagem oral e escrita?), de modo que o aluno tenha melhores possibilidades de acesso ao mercado de trabalho.

Ao tratar da variação linguística e reconhecer que a língua portuguesa se constitui de variedades, o documento assinala que o aluno, ao entrar na escola, já sabe pelo menos uma dessas variedades, por estar inserido em uma comunidade de falantes. Nessa lógica, ele será capaz de perceber que as formas da língua apresentam variação e que determinadas expressões ou modos de dizer podem ser apropriados para certas circunstâncias, e para outras, não. Além disso, os PCN frisam que essas variedades linguísticas são “geralmente associadas a diferentes valores sociais” (Brasil, 1998, p. 29). Nesse sentido, o documento ressalta o papel da escola:

Frente aos fenômenos da variação, não basta somente uma mudança de atitudes; a escola precisa cuidar para que não se reproduza em seu espaço a discriminação linguística. Desse modo, não pode tratar as variedades linguísticas que mais se afastam dos padrões estabelecidos pela gramática tradicional e das formas diferentes daquelas que se fixaram na escrita como se fossem desvios ou incorreções. E não apenas por uma questão metodológica: é enorme a gama de variação e, em função dos usos e das mesclas constantes, não é tarefa simples dizer qual é a forma padrão (efetivamente, os padrões também são variados e dependem das situações de uso). Além disso, os padrões próprios da tradição escrita não são os mesmos que os padrões de uso oral, ainda que haja situações de fala orientadas pela escrita (Brasil, 1998, p. 82).

No que se refere ao tema da nossa pesquisa – atitudes em relação ao ensino de Língua Portuguesa nas escolas do campo –, o contido nos PCN (Brasil, 1998) permite estabelecer que não se deve reproduzir a discriminação linguística na sala de aula e que devemos pensar em nossas atitudes de julgamento quanto àquilo que foge da língua padrão, de modo que saibamos conduzir a discussão em torno das variações da língua em uma visão não limitante de desvios e de incorreções.

Antes mesmo da publicação dos PCN (Brasil, 1998), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei n.º 9.394 (Brasil, 1996) – já estabelecia que a base familiar, as manifestações culturais e a prática social deveriam fazer parte da organização escolar no Brasil. A LDB assim determina

Art. 1º. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. § 1º. Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias. § 2º. A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à

prática social (Brasil, 1996, n.p.).

Além disso, a LDB, que ampara ainda hoje a educação do Brasil, determina, no Art. 26, a construção dos currículos, no Ensino Fundamental e Médio, “com uma Base Nacional Comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela” (Brasil, 1996). Isto é, há quase três décadas, está normatizada a indicação de considerar as características regionais e locais da comunidade em que o aluno está inserido.

Feitas essas considerações, apresentamos, na próxima subseção, o documento elaborado, não para substituir os PCN – pois estes trazem normas orientadoras, direções para o currículo escolar –, mas para trazer um caráter normativo para a Educação Básica a partir de sua homologação.

2.2 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Hoje, quando nos ocupamos dos documentos atuais que amparam o sistema de ensino, temos a BNCC (Brasil, 2017), cuja versão final foi homologada em 2017. Esse é o documento que define os conhecimentos essenciais que todos os alunos da Educação Básica têm o direito de aprender. Prevista em lei, ela deve ser obrigatoriamente observada na elaboração e na implementação de currículos das redes públicas e privadas, urbanas e rurais, em todos os níveis da Educação Básica no Brasil. Nesse sentido, a BNCC se propõe a ajudar na melhoria da qualidade do ensino em todo o Brasil, uma vez que, como referência comum para todos os sistemas de ensino, contribui para promover a equidade educacional (Brasil, 2017).

A construção de um currículo comum para todo o território nacional é resultado de um processo longo de discussões em relação às necessidades da educação brasileira, com o objetivo de garantir um conjunto progressivo de aprendizagens essenciais como direito das crianças, dos jovens e dos adultos no âmbito da Educação Básica. Se observarmos a Constituição Federal de 1988, em seu Art. 210, há um conceito de formação básica comum, em que seriam fixados os conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, atentando-se ao respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

Nesse sentido, a LDB (Brasil, 1996) consolida e amplia a visão da Constituição

Federal e manifesta, no inciso IV de seu artigo 9º, que cabe à União

Estabelecer, em colaboração com Estados, o Distrito Federal e os Municípios competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio que nortearão os currículos e os conteúdos mínimos de modo a assegurar formação básica comum (Brasil, 1996, p. 12).

Então, para cumprir o que está prescrito na LDB, de forma a orientar os currículos, nos últimos anos, o Conselho Nacional de Educação (CNE) instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCN) (Brasil, 2013). Entretanto, esse documento não trata, de maneira específica, dos conteúdos mínimos de acordo com que está estabelecido no artigo 9º, mas, sim, de expectativas de aprendizagem.

Em 2014, o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei n.º 13.005 (Brasil, 2014), estabeleceu determinações quanto à necessidade de definir conteúdos mínimos como direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, conforme o contido na meta 7 do documento:

7.1. estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa [União, Estados Distrito Federal e Municípios] diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do Ensino Fundamental e Médio, respeitadas as diversidades regional, estadual e local (Brasil, 2014, [s.p.]).

A partir disso, ao estabelecer uma base de direitos e de objetivos de aprendizagem comum para todo país, a BNCC (Brasil, 2017) passa a ter caráter normativo e torna obrigatória a elaboração ou a reelaboração dos currículos das redes de ensino, de modo a levar em consideração a trajetória de cada estado e/ou município, o que possibilita um movimento de reflexão e avanços quanto às práticas pedagógicas.

De acordo com a BNCC (Brasil, 2017), a expressão *Direitos e objetivos de aprendizagem* revela o compromisso com o princípio legal da educação, priorizando-se a qualidade, a igualdade e a equidade. Quanto aos dois últimos aspectos, a igualdade refere-se ao direito igualitário de acesso, permanência e sucesso escolar, enquanto a equidade refere-se ao princípio de superação da exclusão e da

desigualdade no âmbito escolar, de modo a se compreenderem as diferenças de necessidades dos estudantes na busca da qualidade da aprendizagem.

Convém ressaltar que a BNCC (Brasil, 2017) descreve os direitos e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento como “competências e habilidades” a serem atingidos nos tempos e nas etapas da Educação Básica, de acordo com o artigo 3º da Resolução n.º 02/2017-CNE/CP:

No âmbito da BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2017, [s.p.]).

Os direitos da aprendizagem estão expressos no documento da BNCC (Brasil, 2017) em dez competências gerais que orientam o desenvolvimento escolar dos estudantes em todas as fases da Educação Básica, destacando-se os aspectos cognitivos e socioafetivos, com vista à formação dos cidadãos engajados na construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. Esses direitos de aprendizagem se inter-relacionam e se desdobram no tratamento didático proposto para as três etapas da Educação Básica, para os quais não existe hierarquia. Nesse viés, as DCN descrevem que

Compreender e realizar a educação básica, no seu compromisso social de habilitar o estudante para o exercício dos diversos direitos significa, portanto, potencializá-lo para a prática cidadã com Plenitude cujas habilidades se desenvolvem na escola e se realizam na comunidade em que os sujeitos atuam. [...] O ponto central da Lei, naqueles artigos, incide sobre a obrigatoriedade da participação da comunidade escolar e dos profissionais da educação na tomada de decisões, quanto à elaboração e ao cumprimento do projeto político-pedagógico, com destaque para a gestão democrática e para a integração da sociedade com a escola, bem como pelo cuidado com as aprendizagens dos estudantes (Brasil, 2013, p. 56).

Diante da importância de compreender que os direitos e os objetivos de aprendizagens são comuns e, ao mesmo tempo, de reconhecer que os currículos devem ser também elaborados de acordo com a realidade local, social e individual de cada contexto social, fez-se necessária, nos domínios estaduais e municipais, a elaboração de currículos específicos, que espelham, em grande medida, a BNCC (Brasil, 2017), mas que também contemplam a diversidade. No Paraná, foi elaborado

o Referencial Curricular do Paraná: Princípios, Direitos e Orientações para o Ensino Fundamental – Anos Finais (Paraná, 2020), que considera a realidade educacional de nosso Estado, e sobre o qual iremos conhecer com mais propriedade adiante.

Nesse segmento, embora, atualmente, a BNCC (Brasil, 2017) sirva como referência para a construção e a adaptação dos currículos de todas as redes de ensino do país, as redes e escolas têm autonomia para elaborar metodologias de ensino, abordagens pedagógicas e avaliações, incluindo elementos da diversidade local e apontando como os temas e as disciplinas se relacionam. A BNCC (Brasil, 2017) não é um currículo pronto, com normativas exclusivas. Ela funciona como uma orientação aos objetivos de aprendizagem de cada etapa da formação escolar, sem ignorar as particularidades de cada escola no que diz respeito à metodologia e aos aspectos sociais e regionais.

Diante do que nosso estudo propõe, já que estamos tratando da variação linguística nas escolas do campo, é importante que nós, docentes de Língua Portuguesa, entendamos que o documento dá abertura para a diversidade local, para os aspectos sociais e regionais, e que podemos moldar o currículo de acordo com a identidade linguística e com a comunidade de fala de nosso aluno. Então, nesse viés, acreditamos que é importante verificar como essa liberdade metodológica e contextual está sendo usada nas escolas do campo.

Dessa forma, partindo da liberdade que esse documento dá a cada rede de ensino e a cada instituição, podemos trabalhar com questões alinhadas à perspectiva da pedagogia da variação linguística, já que a BNCC (Brasil, 2017) prevê a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem. Ademais, o documento indica que se deve compreender o fenômeno da variação linguística e demonstrar atitude respeitosa diante de variedades linguísticas, além de rejeitar preconceitos linguísticos.

Para compreendermos melhor do que estamos tratando, a BNCC (Brasil, 2017), no que diz respeito à Língua Portuguesa, está dividida em eixos, os quais se relacionam às práticas de linguagens situadas no documento, sendo eles *Oralidade*, *Leitura/escuta*, *Produção de textos* e *Análise linguística/semiótica*. Há uma outra categoria que organiza o currículo e se articula com as práticas, que são os “Campos de atuação”. No documento, esses campos foram escolhidos porque contemplam dimensões formativas importantes de uso da linguagem na escola e fora dela, além

de criarem condições para uma formação e para a atuação em atividades diárias no espaço familiar e escolar; formação para produzir conhecimento e para pesquisar; para o exercício da cidadania, para se inteirar dos fatos do mundo e também poder opinar sobre eles, poder discutir e solucionar problemas; formação propiciada pela experiência de leitura e de escrita do texto literário; e compreensão e produção de textos artísticos multissemióticos. São eles:

Campo da vida cotidiana (somente anos iniciais), Campo artístico-literário, Campo das práticas de estudo e pesquisa, Campo jornalístico-midiático e Campo de atuação na vida pública, sendo que esses dois últimos aparecem fundidos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com a denominação Campo da vida pública (Brasil, 2017, p. 84).

A divisão por “Campos de atuação” tem, no componente Língua Portuguesa, a função didática de possibilitar o entendimento de que os textos circulam de modo dinâmico na prática escolar e na vida social, o que contribui para a organização dos saberes a respeito da língua e das outras linguagens, nos tempos e nos espaços escolares.

Ao averiguarmos o que a BNCC (Brasil, 2017) nos traz sobre variação linguística, destacamos algumas menções. Entretanto, antes de adentrarmos nesse ponto, há um aspecto crucial do documento, que considera a diversidade cultural como uma das premissas para a questão dos multiletramentos:

Da mesma maneira, indicada a questão dos multiletramentos, essa proposta considera, como uma das premissas, a *diversidade cultural*. Sem aderir a um raciocínio classificatório reducionista que desconsidera as hibridizações, apropriações e mesclas, é importante contemplar o cânone, o marginal, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, a cultura digital, as culturas infantis e juvenis, de forma a garantir uma ampliação de repertório e uma interação e trato com o diferente (Brasil, 2017, p. 70, grifo nosso).

Além de defender que não haja uma visão reducionista e que a diversidade cultural seja contemplada, o texto da BNCC (Brasil, 2017) considera que mais de 250 línguas são faladas no país, sendo elas indígenas, de imigração, crioulas e afro-brasileiras, assim como o português e suas variedades e também a Língua Brasileira de Sinais (Libras), oficializada em 2002. Assim, tomando como base o que o documento orienta, é relevante que, no espaço escolar, especialmente no contexto da

escola do campo, focalizado em nosso estudo, conheçam-se e valorizem-se a realidade local e a diversidade linguística, além de buscar uma reflexão sobre as atitudes relacionadas nos usos linguísticos.

Avançando um pouco no documento, ao tratar do eixo da Análise Linguística/Semiótica, na BNCC Brasil, 2017), um quadro referente a todos os “Campos de atuação” apresenta os conhecimentos linguísticos relacionados à ortografia, à pontuação, aos conhecimentos gramaticais (morfológicos, sintáticos, semânticos), entre outros. Nesse quadro, há alguns levantamentos no tópico da Fono-ortografia, com a proposta de “conhecer e analisar as relações regulares e irregulares entre fonemas e grafemas na escrita do português do Brasil”; e, ainda, “conhecer e analisar as possibilidades de estruturação da sílaba na escrita do português do Brasil” (Brasil, 2017, p. 82). Destacamos a importância desse aspecto para os estudos sociolinguísticos, porém não é o foco de nosso estudo nesse momento.

No tópico Variação linguística, tem-se como objetivos:

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).

Verificamos a relevância dada ao tema da variação, quando se propõe a tão necessária discussão crítica sobre as variedades prestigiadas e estigmatizadas, o que se alinha ao tema de nossa reflexão nesta tese, que leva em consideração as especificidades da língua da comunidade de fala dos alunos da escola do campo. Além disso, esse tema envolve outro aspecto importante quando se trata das variedades já descritas, que é o preconceito linguístico.

No tópico Elementos notacionais da escrita, dentre outros enfoques, elenca-se a habilidade de “utilizar os conhecimentos sobre as regularidades e irregularidades ortográficas do português do Brasil na escrita de textos”, o mesmo do tópico Fono-ortografia (Brasil, 2017, p. 83). Não se pode negar que, no campo da Sociolinguística, especialmente da Sociolinguística Educacional, um trabalho em sala de aula com essas regularidades e irregularidades é imprescindível, tendo em vista as diferenças e as especificidades na fala e na escrita; mas, como mencionado, não trataremos disso neste trabalho.

Feitas essas considerações, na análise do texto da BNCC (Brasil, 2017), quando se foca no componente curricular Língua Portuguesa, observamos que as expressões *variação linguística* e *variedade linguística* aparecem poucas vezes expostas nos tópicos sugeridos para os quatro anos do Ensino Fundamental II, do sexto ao nono ano. Por isso, como os objetivos de aprendizagem desse documento, com suas respectivas *habilidades*, foram usados para a construção Referencial Curricular do Paraná (2020a), vamos descrever, na sequência, a partir deste documento, quais são essas poucas e pontuais habilidades relacionadas aos conceitos de *variedade* e *variação linguística*, bem como de *preconceito linguístico*, expressão também pouco mencionada nos documentos curriculares oficiais.

2.3 REFERENCIAL CURRICULAR DO PARANÁ: PRINCÍPIOS, DIREITOS E ORIENTAÇÕES

O Referencial Curricular do Paraná: Princípios, Direitos e Orientações (Paraná, 2020a) surgiu para a implementação da BNCC (Brasil, 2017) em nosso Estado, e foi estruturado pelo Ministério da Educação em um regime de colaboração entre o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), contando com a participação de representantes dessas duas instituições, o que formou um grupo de trabalho, em cada Unidade Federativa, composto por coordenadores estaduais, articulador do regime de colaboração, coordenador de Educação Infantil, coordenadores de Ensino Fundamental, analista de gestão, articuladores dos conselhos, além de três redatores de Educação Infantil e dezenove redatores dos componentes curriculares do Ensino Fundamental (Paraná, 2020a).

A semana pedagógica, no segundo semestre de 2018, realizada nas escolas do Paraná, foi uma semana de estudos, análise e contribuições, feitas à versão inicial, por parte de gestores e professores, que, em parceria, fizeram a análise do documento e geraram contribuições sistematizadas e integradas ao Referencial (Paraná, 2020a). Realmente, nós, das escolas estaduais, assim o fizemos. Após esse processo, o documento passou pela análise do Conselho Estadual de Educação do Paraná para emissão de parecer normativo. A demanda foi grande, cansativa, mas, ao mesmo tempo, produtiva. O que não conseguimos saber até hoje é como essas contribuições dos professores foram analisadas e se foram utilizadas para a finalização do

documento.

Enfim, o Referencial (Paraná, 2020a) foi finalizado em 2019, e as escolas foram mobilizadas para a elaboração ou até mesmo a reelaboração das propostas curriculares e dos projetos político-pedagógicos, sendo contempladas todas as etapas e as modalidades da Educação Básica. Houve momentos de orientação às escolas e de formação continuada aos professores para que a efetivação dos currículos acontecesse em 2020. Deveriam fazer parte dos documentos orientadores das redes as especificidades e adaptações curriculares que cabem às diferentes modalidades de ensino da Educação Básica, sejam elas a Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Profissional, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial e Educação Escolar Quilombola, com o objetivo de que, durante o processo de reorganização dos currículos, os estudantes tivessem seus direitos e necessidades específicas atendidos.

Nesse viés, observamos a necessidade de que a escola, a partir dos documentos norteadores maiores, cumpra a determinação de se adequar à realidade do contexto escolar em que se insere. Porém, o que se observa é que a Secretaria de Estado da Educação (SEED/PR) oferta o currículo tal qual o Referencial (Paraná, 2020a) demanda e a equipe responsável organiza; depois, fica como responsabilidade das escolas as possíveis adaptações. A escola, então, conta com os docentes das disciplinas escolares, chamadas agora de *componentes curriculares*, para fazer as inserções e adaptações conforme regem os documentos e as necessidades de cada contexto escolar. O problema disso é que, muitas vezes, essas adaptações não são feitas ou não chegam ao aluno e, quando chegam, talvez sejam sutis e não muito efetivas. Sobre isso, em nosso componente curricular, o maior problema está na abordagem à variação linguística, tema que, na escola do campo, seria essencial para a discussão sobre a língua. Nesse sentido, nosso estudo de atitudes linguísticas buscou verificar se o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa no Paraná está contemplando a abordagem da diversidade linguística das diferentes regiões, especialmente no contexto das escolas do campo.

Ao examinarmos o Referencial (Paraná, 2020a), constatamos a existência do tópico *Valorização da diversidade*, que propõe o trabalho com as temáticas da diversidade em diferentes áreas do conhecimento e componentes curriculares. Nesse sentido, destaca-se o papel da escola em garantir os direitos de aprendizagem sobre a diversidade cultural, socioambiental, étnico-racial, territorial, entre outras, de modo

a levar os alunos a compreenderem a constituição e a dinâmica da sociedade brasileira.

Além de destacar esse papel da escola, o documento frisa a importância de essas questões estarem presentes no momento da construção dos currículos das redes e também das instituições de ensino, uma vez que os componentes curriculares devem trazer a reflexão e o diálogo com a realidade social de cada comunidade. O Referencial (Paraná, 2020a) reforça também que o Projeto Político-Pedagógico das escolas deve trazer a perspectiva multicultural, pluriétnica, e a crítica das desigualdades e das mazelas sociais, o que já aparece nas propostas curriculares da educação paranaense, pois a diversidade como princípio educativo organiza o trabalho pedagógico em diferentes conteúdos das diversas disciplinas do currículo. Assim,

Os conhecimentos, selecionados historicamente, para compor os currículos, os planos de ensino e os materiais didáticos expressaram durante muito tempo as contradições e desigualdades históricas, *perpetuando preconceitos nas diversas formas de manifestações*. Uma escola que se pretende emancipadora deve olhar conscientemente para os processos de produção de currículos e contemplar conhecimentos e direitos de aprendizagem que nem sempre estiveram explícitos nos currículos escolares. Para isso há a necessidade de afirmar as especificidades da diversidade nos documentos que orientam os currículos contemplando enquanto relações sociais: as relações entre homens e mulheres, étnico-raciais, de classe, geracionais, territoriais e socioambientais (Paraná, 2020a, p. 16, grifo nosso).

A partir dessas considerações, inferimos que, há muito, os preconceitos em relação à diversidade se fazem presentes no contexto escolar, mas o que pouco se fala, e até fica em segundo ou terceiro plano, é a diversidade linguística, algo bastante velado em comparação a outros preconceitos mais discutidos atualmente no ambiente escolar, como os citados pelo documento.

Associamos, então, que essa diversidade ligada a relações de classes, fatores territoriais e socioambientais diz respeito à nossa pesquisa, pois, além de muitos outros aspectos, esses fatores estão ligados à diversidade linguística. Segundo Paraná (2020a), a diversidade faz parte do desenvolvimento cultural da humanidade e está expressa nos saberes, nos valores, nas experiências de sociabilidade e na aprendizagem, e acreditamos que nisso a variação linguística está incorporada, uma vez que diz respeito ao que a comunidade linguística sabe sobre a língua, a como usa

essa língua, aos valores associados à variação que utilizam, à cultura que expressam quando usam a língua que usam, ao lugar de onde vem essa língua. Por isso, voltando ao documento, há a necessidade de as práticas escolares considerarem essa concepção “como um fator de enriquecimento e complementaridade para a sociedade” (Paraná, 2020a, p. 17).

Completamos essas reflexões, afirmando que é necessário que as práticas escolares possam ir além do que propõe o Referencial (Paraná, 2020a) e mostre essa “diversidade” mencionada no documento também na variação linguística da comunidade em que a escola do campo está inserida, uma vez que os documentos norteadores não o fazem. Assim, vamos examinar o que esse documento estadual, baseado e estruturado a partir da BNCC (Brasil, 2017), apresenta-nos sobre o trabalho com a variação linguística.

Quanto à estrutura, o Referencial (Paraná, 2020a) se organiza a partir das seguintes categorias: a) *Campos de atuação*, que são as áreas de uso da linguagem na vida cotidiana, divididos em *Campo de atuação na vida cotidiana*, *Campo de atuação na vida pública*, *Campo das práticas de estudo e pesquisa*, *Campo jornalístico/midiático*, *Campo artístico-literário* e *Todos os campos de atuação*; b) *Práticas de linguagem*, também nomeadas como *eixos de integração*, divididos em *Análise linguística/Semiótica*, *Leitura*, *Produção de textos* e *Oralidade*, do sexto ao nono ano; c) *Objetivos de aprendizagem*, espaço onde as *habilidades* são expostas por números; d) *Objetos de conhecimento*, que abarcam não somente conteúdos, mas conceitos e processos, os quais devem ser trabalhados com base nas *Práticas de linguagem*. Reforça-se que o termo *Objetos de conhecimento*, segundo o referencial, é inerente ao próprio objeto principal do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, que é a própria língua/linguagem, e que é preciso muito mais que os conhecimentos já formalizados teoricamente para poder abordá-lo completamente. Esses *Objetos de conhecimento* são inúmeros no documento, mas, a título de exemplo, apresentamos os seguintes: Léxico/morfologia; Morfossintaxe; Sintaxe; Elementos notacionais da escrita/morfossintaxe; Semântica; Coesão; Fono-ortografia; Variação linguística; Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos; Caracterização do campo jornalístico e relação entre os gêneros em circulação, mídias e práticas da cultura digital, e muitos outros.

Quando fazemos uma busca para ver como e quantas vezes a expressão *variação linguística* aparece no Referencial (Paraná, 2020a), chegamos à conclusão

de que, no sexto, no sétimo e no oitavo ano, há uma menção em cada ano em *Objetos de conhecimento* e uma em *Objetivos de aprendizagem*. Já no nono ano, são feitas três menções de *variação linguística* como *Objetos de conhecimento* e uma nos *Objetivos de aprendizagem*. Esses objetivos abarcam as *habilidades*, as quais, muitas vezes, repetem-se em alguns ou em todos os anos do Ensino Fundamental II (EF II). Rastreamos, inclusive, a expressão *preconceito linguístico*, com o objetivo de conhecer a abordagem dada a um assunto tão polêmico e necessário de discussão em nossas escolas. Encontramos uma menção em cada ano do EF II, de forma genérica e na mesma *habilidade* (55), a qual será elencada mais adiante.

Vejamos como o Referencial (Paraná, 2020a) explora a expressão *variação linguística* e qual é o trabalho esperado para esse termo. Iniciamos essa descrição apresentando a primeira *habilidade* (50), que se repete nos quatro anos do EF II (do sexto ao nono ano), em que a *variação linguística* aparece, e está relacionada ao *Objeto de conhecimento* “Relação entre textos/Retextualização de um gênero em outro”:

(EF69LP50) Elaborar texto teatral, a partir da adaptação de romances, contos, mitos, narrativas de enigma e de aventura, novelas, biografias romanceadas, crônicas, dentre outros, indicando as rubricas para caracterização do cenário, do espaço, do tempo; explicitando a caracterização física e psicológica dos personagens e dos seus modos de ação; reconfigurando a inserção do discurso direto e dos tipos de narrador; explicitando as *marcas de variação linguística* (dialetos, registros e jargões) e retextualizando o tratamento da temática./ Elaborar texto teatral, a partir da adaptação de textos ficcionais lidos, de modo a evidenciar a apropriação da estrutura composicional desse gênero e apresentar coerência estilística (Paraná, 2020a, p. 206, 250, 298, 349, grifo nosso).

Observamos que o que se espera do aluno nessa habilidade é um trabalho com o texto teatral, de modo a caracterizar personagens e/ou narrador por meio de marcas de variação linguística, ali explicados como dialetos, registros e jargões, de acordo com a temática explorada no gênero.

Ainda sobre a variação linguística, a *habilidade* 56, também explorada nos quatro anos do EF II, centra-se no uso da norma-padrão em situações de fala e de escrita em que ela deva ser usada e no reconhecimento das regras gramaticais e ortográficas da norma-padrão:

(EF69LP56) Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada. / Reconhecer as regras gramaticais e normas ortográficas da norma-padrão, para fazer uso consciente e reflexivo dessa forma de linguagem, nas situações de fala e escrita em que ela deve ser usada (Paraná, 2020a, p. 169, 211, 254, 305).

Além do termo *variação linguística*, há a expressão *variedade linguística*, que aparece, nos *Objetivos de aprendizagem*, três vezes no sexto ano e seis vezes no sétimo, no oitavo e no nono ano, expressa nas *habilidades 55 e 56*:

(EF69LP55) Reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de *preconceito linguístico*, para respeitar e valorizar a dinamicidade linguística como inerente das línguas humanas.

(EF69LP56) Reconhecer as regras gramaticais e normas ortográficas da norma-padrão, para fazer uso consciente e reflexivo dessa forma de linguagem, nas situações de fala e escrita em que ela deve ser usada (Paraná, 2020a, p. 169, 211, 254, 305, grifo nosso).

Compreendemos que a primeira (55) visa ao reconhecimento das variedades da fala, bem como do conceito da norma-padrão e do preconceito linguístico, além de propor o respeito e a valorização das variedades das línguas humanas. A segunda (56) propõe o uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão nas situações de fala e de escrita.

A *habilidade 52* também a comporta expressão *variedade linguística* e se repete nos quatro anos do EF II, no *Objeto do conhecimento* “Produção de textos orais/Representação teatral”:

(EF69LP52) Representar cenas ou textos dramáticos, considerando, na caracterização dos personagens, os aspectos linguísticos e paralinguísticos das falas (timbre e tom de voz, pausas e hesitações, entonação e expressividade, *variedades e registros linguísticos*), os gestos e os deslocamentos no espaço cênico, o figurino e a maquiagem e elaborando as rubricas indicadas pelo autor por meio do cenário, da trilha sonora e da exploração dos modos de interpretação (Paraná, 2020a, p. 207, 251, 299, 350, grifo nosso).

Nessa habilidade, destacamos, novamente, assim como na *habilidade 50*, a preocupação com a representação de cenas ou de textos dramáticos e a caracterização de personagens, tendo em vista, além de outros fatores, a variedade e o registro linguístico de personagens envolvidas.

A próxima *habilidade* também aparece nos quatro anos do EF, no *Objeto de conhecimento* “Reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos”. Vemos novamente uma preocupação com o texto narrativo ficcional e com a escolha lexical adequada ao discurso que vai caracterizar o gênero e as personagens:

(EF69LP47) Analisar, em textos narrativos ficcionais, as diferentes formas de composição próprias de cada gênero, os recursos coesivos que constroem a passagem do tempo e articulam suas partes, a escolha lexical típica de cada gênero para a caracterização dos cenários e dos personagens e os efeitos de sentido decorrentes dos tempos verbais, dos tipos de discurso, dos verbos de enunciação e das *variedades linguísticas* (no discurso direto, se houver) empregados, identificando o enredo e o foco narrativo e percebendo como se estrutura a narrativa nos diferentes gêneros e os efeitos de sentido decorrentes do foco narrativo típico de cada gênero, da caracterização dos espaços físico e psicológico e dos tempos cronológico e psicológico, das diferentes vozes no texto (do narrador, de personagens em discurso direto e indireto), do uso de pontuação expressiva, palavras e expressões conotativas e processos figurativos e do uso de recursos linguístico-gramaticais próprios a cada gênero narrativo (Paraná, 2020a, p. 204, 248, 297, 348, grifo nosso).

Nos quatro anos do EF II, a expressão *variedade linguística*, da mesma forma, evidencia-se em outros dois *Objetos do conhecimento*. O primeiro é a “Textualização e Revisão/edição de texto informativo e opinativo”, cujas habilidades a serem elencadas se complementam e se preocupam com a *variedade linguística* no sentido de adequação ao gênero textual informativo, que será produzido, revisado e editado, levando-se em consideração o cuidado com aspectos relacionados à textualidade, ao suporte, ao gênero, à circulação e às correções ortográficas necessárias. Trata-se das *habilidades 07 e 08*:

(EF69LP07) Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto produção e circulação – os enunciadores envolvidos, os objetivos, o gênero, o suporte, a circulação -, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à *variedade linguística* e/ou semiótica apropriada a esse contexto, à construção da textualidade relacionada às propriedades textuais e do gênero), utilizando estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos, para, com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, corrigir e aprimorar as produções realizadas, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de concordância, ortografia, pontuação em textos e editando imagens, arquivos sonoros, fazendo cortes, acréscimos, ajustes, acrescentando/ alterando efeitos, ordenamentos etc.

(EF69LP08) Revisar/editar o texto produzido – notícia, reportagem, resenha, artigo de opinião, dentre outros –, tendo em vista sua adequação ao contexto de produção, a mídia em questão, características do gênero, aspectos relativos à textualidade, a relação entre as diferentes semioses, a formatação e uso adequado das ferramentas de edição (de texto, foto, áudio e vídeo, dependendo do caso) e adequação à norma culta./Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto de produção e circulação – os enunciadores envolvidos, os objetivos, o gênero, o suporte, a circulação –, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à *variedade linguística* e/ou semiótica apropriada a esse contexto, à construção da textualidade relacionada às propriedades textuais e do gênero), utilizando estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos, para, com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, corrigir e aprimorar as produções realizadas, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de concordância, ortografia, pontuação em textos e editando imagens, arquivos sonoros, fazendo cortes, acréscimos, ajustes, acrescentando/alterando efeitos, ordenamentos etc. (Paraná, 2020a, p. 178, 223, 261, 311, grifo nosso).

No segundo *Objeto de conhecimento*, “Planejamento e produção de textos jornalísticos orais”, os *Objetivos de aprendizagem* trazem outra habilidade relacionada à variedade linguística adequada a textos jornalísticos orais:

(EF69LP12) Desenvolver estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/redesign (esses três últimos quando não for situação ao vivo) e avaliação de textos orais, áudio e/ou vídeo, considerando sua adequação aos contextos em que foram produzidos, à forma composicional e estilo de gêneros, a clareza, progressão temática e *variedade linguística* empregada, os elementos relacionados à fala, tais como modulação de voz, entonação, ritmo, altura e intensidade, respiração etc., os elementos cinésicos, tais como postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia etc./ Desenvolver estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/redesign (esses três últimos quando não for situação ao vivo) e avaliação de textos orais, áudio e/ou vídeo, como processo para o desenvolvimento da oralidade, considerando as especificidades dos diferentes gêneros (Paraná, 2020a, p. 180, 225, 263, 313, grifo nosso).

No nono ano, há uma habilidade ligada ao *Objeto de conhecimento* “Variação linguística”, que só está nesta etapa e é focada no uso do estrangeirismo e em sua pertinência e adequação para os contextos de uso:

(EF09LP12) Identificar estrangeirismos, caracterizando-os segundo a conservação, ou não, de sua forma gráfica de origem, avaliando a

pertinência, ou não, de seu uso. /Identificar estrangeirismos, caracterizando-os segundo a conservação, ou não, de sua forma gráfica de origem, avaliando a pertinência, ou não, de seu uso, compreendendo essas diferenças para usá-los adequadamente (Paraná, 2020a, p. 307).

Assim, em 201 páginas que compõem o Referencial (Paraná, 2020a) para a Língua Portuguesa – EF II, esgotam-se as propostas para uso da variação linguística/variedade linguística e, conforme mencionado no início desta seção, a expressão *variação linguística* aparece pouquíssimas vezes no documento estadual, o que pode justificar a pouca menção ou pouca importância dada a esse assunto nos manuais didáticos. De acordo com nossa busca, o total de incidências foi, em cada ano do Ensino Fundamental, o seguinte: a) no sexto ano, apenas duas menções à variação linguística; b) no sétimo ano, também duas menções apenas; c) no oitavo ano, duas também; e d) no nono ano, quatro menções à variação linguística.

Rastreamos, inclusive, a expressão *preconceito linguístico* com o objetivo de conhecer a abordagem dada a um assunto tão polêmico e necessário para discussão em nossas escolas. Encontramos uma menção em cada ano do Ensino Fundamental, de forma genérica, propondo meramente o reconhecimento do conceito dessa expressão, na *habilidade 55*. A princípio, a título de conhecimento, é válido ressaltar que, diferentemente da *variação/variedade linguística*, a palavra *norma* aparece 25 vezes no sexto ano, 26 vezes no sétimo, 23 no oitavo e 28 no nono ano, variando entre normas ortográficas, norma-padrão e norma culta, tema que poderá ser analisado em outro momento.

Estabelecido esse panorama, percebemos a importância de trazer à tona uma discussão a respeito da variação linguística e de pesquisas como estas, que tragam o tema para estudo e análise e mostrem a necessidade de explorar mais o que nossas comunidades têm a oferecer em contribuição para as aulas de Língua Portuguesa e para a pedagogia da variação linguística.

Além do que nos propõem a BNCC (Brasil, 2017) e o Referencial (Paraná, 2020a) no que diz respeito à variação linguística, há, tendo em vista o contexto da escola do campo, as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo (Paraná, 2006), documento direcionado a todas as áreas do conhecimento, pautado em uma política pensada para esse público. É disso que nos ocupamos na sequência.

2.4 DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

As Diretrizes Curriculares da Educação do Campo (Paraná, 2006), doravante Diretrizes, efetivaram-se a partir do momento em que se teve a noção de que a Educação do Campo era uma política pública que vinha sendo pensada há alguns anos e precisava se concretizar no estado do Paraná, assim como em todo o território nacional. Essa Educação do Campo se caracteriza como resgate de uma dívida histórica do Estado aos sujeitos que habitam o campo e que tiveram negado o direito a uma educação de qualidade, uma vez que os modelos pedagógicos, por vezes, marginalizavam os sujeitos do campo, ou se vinculavam ao mundo urbano, de forma a ignorar a diversidade cultural do povo brasileiro, em especial aquela expressa na prática social dos diversos sujeitos do campo (Paraná, 2006).

Conforme esse documento,

A educação para os povos do campo é trabalhada a partir de um currículo essencialmente urbano e, quase sempre, deslocado das necessidades e da realidade do campo. Mesmo as escolas localizadas nas cidades têm um currículo e trabalho pedagógico, na maioria das vezes, alienante, que difunde uma cultura burguesa e enciclopédica. É urgente discutir a educação do campo e, em especial, a educação pública no Brasil. Será que a educação tem servido para desenvolver cultura entendida como práxis, ou tem contribuído para afirmá-la na perspectiva do conceito burguês? (Paraná, 2006, p. 28).

As Diretrizes (Paraná, 2006) resgatam as ideias de Martins (2000), para quem a questão agrária é eminentemente histórica, por se tratar do tempo da conjuntura histórica e não simplesmente das diversas conjunturas políticas e econômicas. Nesse sentido, é necessário pensar na Educação do Campo, que esteve à margem das políticas educacionais pelo fato de que, na ótica oficial, a educação não era necessária aos povos trabalhadores da terra. Diante disso, a Educação do Campo tem conquistado espaço político na conjuntura atual justamente em função da atuação dos movimentos sociais e das iniciativas governamentais impulsionadas pela sociedade civil organizada. Levando isso em consideração, a Coordenação da Educação do Campo do Estado do Paraná, desde 2002, discute e participa com movimentos e organizações sociais da elaboração de propostas de políticas públicas para Educação do Campo (Paraná, 2006).

No final dos anos 90, em que os movimentos sociais conquistaram espaço na

agenda política e as questões étnicas, ecológicas e socioculturais passaram a ser discutidas, fez-se necessário apontar algumas diretrizes educacionais, de modo a contribuir para a Educação do Campo.

À vista disso, as Diretrizes (Paraná, 2006) foram construídas a partir do debate empreendido nos diversos espaços públicos, uma vez que houve encontros e discussões entre sociedade civil organizada e o estado do Paraná, como Seminários Estaduais de Educação do Campo, promovidos desde o ano de 2004 pela Coordenação da Educação do Campo/SEED, tendo o apoio do Ministério da Educação (MEC) e a participação dos movimentos e das organizações sociais, Secretarias Municipais de Educação, universidades públicas, bem como como a contribuição dos encontros pedagógicos com professores da rede pública de ensino (Paraná, 2006).

Temos observado que, frequentemente, os manuais didáticos estão restritos a realidades descontextualizadas do campo, moldados a partir de currículos prontos e da noção de trabalho pedagógico uniformizado, independentemente da escola e da comunidade em que a escola está inserida, embora os documentos oficiais trazidos para debate até agora, nesta tese – PCN (Brasil, 1998), BNCC (Brasil, 2017) e Referencial Curricular do Paraná (2020a) –, deem abertura para um trabalho voltado à realidade do aluno. Reforçamos, diante disso, que um trabalho de investigação de atitudes dos sujeitos inseridos no processo de ensino será valioso para, mais adiante, elaborarmos uma proposta de trabalho voltada ao ensino nas escolas do campo, no que diz respeito à abordagem do português brasileiro e suas variedades.

O documento que organiza a Educação do Campo no Paraná (Paraná, 2006) defende que os saberes escolares estão em dois planos: os saberes da experiência trazidos pelos alunos e os saberes da experiência trazidos pelos docentes, somados aos específicos de cada área do conhecimento e aos gerais. A valorização da língua e da cultura que os povos do campo trazem para a escola é necessária, de modo que é importante analisar como e se a variação linguística dos sujeitos que estão inseridos na escola do campo está sendo considerada nas aulas de Língua Portuguesa, uma vez que essas diretrizes que amparam o trabalho no contexto escolar do campo trazem como fundamental a garantia de que a realidade do campo, com sua diversidade, esteja presente em toda a organização curricular. No entanto, esse documento frisa que é o professor que deve planejar o que será trabalhado, para que os alunos não fiquem na mera descrição dos acontecimentos dos quais participam todos os dias.

Cumprir, para nosso estudo, fazer uma distinção dos termos *rural* e *campo*⁷, em que o rural é pensado a partir de uma lógica economicista, e não como um modo de vida, de trabalho, de construção de significados, saberes e cultura, elementos esses que convergem na definição de *campo*. Espera-se, então, que os sujeitos do campo tenham uma educação pensada a partir de seu lugar, vinculada a sua cultura – incluindo o aspecto da língua e da variação linguística – e a suas necessidades humanas e sociais.

Destacamos ser imprescindível que o professor da escola do campo reorganize sua prática e a torne cada vez mais próxima da realidade dos sujeitos em questão, que insira a variação linguística desses alunos em seu planejamento, de forma a realizar um trabalho com aquilo que a comunidade de fala tem a oferecer. Isso porque essas Diretrizes (Paraná, 2006) reiteram que é necessário que os docentes se apropriem da riqueza que o campo oferece para a ampliação dos conhecimentos escolares, que, no caso deste trabalho, tem como foco a variação linguística.

Para completar,

Entender o campo como um modo de vida social contribui para autoafirmar a identidade dos povos do campo, para valorizar o seu trabalho, a sua história, o seu jeito de ser, os seus conhecimentos, a sua relação com a natureza e como ser da natureza. Trata-se de uma valorização que deve se dar pelos próprios povos do campo, numa atitude de recriação da história. Em síntese, o campo retrata uma diversidade sociocultural, que se dá a partir dos povos que nele habitam: assalariados rurais temporários, posseiros, meeiros, arrendatários, acampados, assentados, reassentados atingidos por barragens, pequenos proprietários, vileiros rurais, povos das florestas, etnias indígenas, comunidades negras rurais, quilombos, pescadores, ribeirinhos e outros mais. Entre estes, há os que estão vinculados a alguma forma de organização popular, outros não. São diferentes gerações, etnias, gêneros, crenças e diferentes modos de trabalhar, de viver, de se organizar, de resolver os problemas, de lutar, de ver o mundo e de resistir no campo (Paraná, 2006, p. 27).

Levando em consideração a rica diversidade encontrada nas populações do campo paranaenses, urge um trabalho em que se reflita sobre as peculiaridades de seus sujeitos; um trabalho que reflita sobre a língua e a variação linguística, não

⁷ Segundo Fogassa (2012), “rural” significa atraso, incapacidade, falta de perspectiva. É a escola apenas do aprender a contar, rupestre, um povo adicto, do meio urbano. “Campo” significa ressignificação, mudança, autonomia, valorização da cultura e dos saberes, esperança, cidadania, desenvolvimento.

perdendo de vista as etnias, as gerações, a história dessas comunidades; enfim, um trabalho que volte o olhar para o que pensam e como agem os docentes que estão atuando nesse rico espaço. Sobre isso, podemos destacar:

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).

Fazer uma investigação sobre atitudes nas escolas do campo vem muito a somar com intuito de educação que se quer para esse contexto. Analisar atitudes começa com o ouvir, ouvir os sujeitos inseridos no campo – em nosso caso, ouvir o sujeito professor de Língua Portuguesa. O documento menciona que, para a educação que se quer construir, é necessário um procedimento essencial, que é a escuta:

- escutar os povos do campo, a sua sabedoria, as suas críticas;
- escutar os educandos e as suas observações, reclamações ou satisfações com relação à escola e à sala de aula;
- escutar as carências expostas pelos professores das escolas do campo; enfim, ouvir cada um dos sujeitos que fazem o processo educativo: comunidade escolar, professores e governos, nas esferas municipal, estadual e federal;
- por meio da escuta, será gerado o diálogo e nele serão explicitadas as propostas políticas e pedagógicas necessárias à escola pública (Paraná, 2006, p. 30).

A partir do momento em que os sujeitos inseridos na Educação do Campo, educandos e pais, forem ouvidos, e que forem valorizadas suas carências e sabedorias, poderemos pensar em uma educação mais específica, mas empática, mais acolhedora. Para isso, é necessário que os sujeitos que estão do outro lado do processo educativo, professores e setores pedagógicos das diversas instâncias, estejam abertos a dialogar e a repensar propostas políticas e pedagógicas que possam suprir as necessidades das escolas do campo, tal qual as Diretrizes (Paraná, 2006) sugerem. Na sequência, ocupamo-nos dos materiais elaborados para complementar esse documento.

2.4.1 Cadernos Temáticos da Educação do Campo

Para complementar as Diretrizes da Educação do Campo (Paraná, 2006), nos anos de 2008 e 2009, foram lançados os volumes 1 e 2 dos Cadernos Temáticos da Educação do Campo, respectivamente. No primeiro, o objetivo era ilustrar as novas demandas e trazer um posicionamento em relação aos novos desafios para a educação. Tais desafios estavam voltados às inquietudes humanas, às relações sociais, econômicas, políticas e culturais, o que demandaria novas tarefas e um Projeto Político-Pedagógico que apontasse para o coletivo escolar e para os saberes das comunidades em que as escolas do campo estavam inseridas.

O segundo Caderno Temático surgiu como um apoio a diferentes propostas a serem debatidas e realizadas nas escolas do campo e com o objetivo de socializar e problematizar práticas pedagógicas já vivenciadas pelos docentes de diversos Núcleos Regionais de Educação (NRE) do Paraná. O intuito da produção era inspirar novas experiências e auxiliar na ação escolar cotidiana no contexto educacional dessas escolas.

Encontramos muitas práticas envolvendo a disciplina de Língua Portuguesa, porém nenhuma voltada à diversidade e identidade linguística encontrada no campo. As práticas giraram, em sua maioria, em torno de *produção textual*, por exemplo, em que o tema gerador fora a *Horticultura*, restando à disciplina de Língua Portuguesa discutir o tema e construir um texto com verbos e vocábulos sobre os diversos tipos de horta. Ainda no mesmo trabalho, uma docente da mesma disciplina coordenou uma pesquisa sobre a origem e os tipos de abóboras existentes em todo o mundo, o que resultou numa variedade de receitas e originou um caderno de receitas. Outra levou como tema de pesquisa a cultura da alface, o que gerou uma produção de textos sobre o assunto.

O caderno temático também aborda outros projetos, feitos em diferentes municípios de diferentes NRE. Os trabalhos desenvolvidos na disciplina de Língua Portuguesa, nas 194 páginas do caderno temático, resumem-se nestes:

a) Leitura de um almanaque antigo com dicas de saúde e plantas medicinais, para o qual foram realizadas atividades de compreensão e interpretação textual; pesquisa junto aos familiares sobre remédios e chás, que mais tarde foram apresentados à turma e geraram um livro de receitas;

b) Conceituação do que é língua oral, linguagem escrita e língua culta para um trabalho de poema que fazia refletir sobre a realidade de cada educando, bem como a produção de paródias;

c) Levantamento de dados sobre a situação do solo no município, entrevista e produção de texto informativo, que foi feito coletivamente após a entrevista realizada com pessoas da comunidade;

d) Trabalho com a reciclagem;

e) Pesquisa sobre a história do nascimento da música caipira;

f) Relatório de todas as atividades desenvolvidas nas outras disciplinas;

g) Discussão a partir de dois filmes sobre a imigração japonesa no Brasil e sobre a criação de cooperativas agrícolas comunitárias, desembocando numa produção dissertativa com pontos importantes dos filmes;

h) Debates sobre a música “Herdeiros do Pampa pobre”, de Engenheiros do Havaí, com interpretação e discussão sobre intertextualidade, o que gerou um texto argumentativo sobre a temática;

i) Leitura de textos sobre a discriminação racial, o que gerou debates que possibilitaram a manifestação de ideias, com o trabalho baseado na oralidade;

j) Trabalho com textos informativos que abordavam questões, como diversificação de produtos, reforma agrária, pesca ecologicamente sustentável, preparo do solo, horticultura, entre outras.

Nos trabalhos da disciplina de Língua Portuguesa, entre os mais variados trabalhos descritos resumidamente acima, não há vestígios de abordagem da variação linguística nem de trabalho com a língua e com a identidade linguística dos povos que habitam a comunidade em que a escola do campo está inserida. Diante disso, poderíamos nos perguntar: em quais instâncias está faltando uma direção, um posicionamento sobre a temática? Está faltando nos documentos norteadores do ensino no Brasil? Está faltando no Referencial curricular paranaense que foi produzido com base nesses documentos? Está faltando nas Diretrizes Curriculares da Educação do Campo (2006)? Está faltando na instituição de ensino, a escola do campo? Está faltando na formação docente? Está faltando na atitude desses professores? Essas perguntas requerem reflexão e ação futura.

Verificamos que as orientações curriculares para o ensino nas escolas do campo, nas Diretrizes (Paraná, 2006), restringem-se a linhas mais gerais e não tratam da língua e da identidade linguística dos povos do campo. Notamos, também, que o

Caderno Temático contendo experiências de docentes no trabalho com Língua Portuguesa em escolas do campo não demonstra, igualmente, experiências nesse sentido. Fica claro que precisamos mexer no vespeiro, isto é, precisamos cutucar, aguçar o desejo de contar do outro e escutar o que nossos docentes do campo têm a dizer para, no momento oportuno, propor práticas pedagógicas voltadas ao ensino de Língua Portuguesa nas escolas do campo e que tratem de um tema tão importante e desafiador como a variação linguística. À medida que investigamos as atitudes de docentes que ensinam a língua, na seção de análise, mais adiante, trazemos à tona as atitudes dos sujeitos da pesquisa, envolvidos no processo educativo no contexto da escola do campo, o que pode constituir um primeiro passo a essa demanda, de forma a contribuir com a qualidade do ensino de Língua Portuguesa, considerando a rica variedade linguística no contexto em que nossos alunos se inserem.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Esta seção é destinada à caracterização da pesquisa e à descrição dos procedimentos metodológicos adotados, bem como das localidades selecionadas para a pesquisa e dos sujeitos envolvidos.

3.1 CARACTERIZAÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA

Quanto à abordagem metodológica da pesquisa, esta investigação caracteriza-se como qualitativa, de cunho interpretativista, que se volta para as pesquisas das áreas sociais e humanas, nas quais o contexto sócio-histórico é de grande importância e, portanto, precisa ser considerado, levando em conta também que o pesquisador é um ser ativo na investigação. Nesse sentido, “a pesquisa qualitativa procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto” (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 34), que pode ser a sala de aula e/ou o contexto escolar, o que foi nosso objetivo. Bortoni-Ricardo (2008) defende que o professor pode e deve associar sua prática diária docente com o exercício da pesquisa, delineando a nova identidade do profissional da educação: um professor pesquisador. Isso é possível na medida em que o docente, um mediador, transforma sua prática em um exercício constante de investigação, com vistas a construir o saber, juntamente com o aluno.

Para a revisão de literatura, utilizamos os métodos da pesquisa bibliográfica, para a construção da fundamentação teórica desta tese, ancorada nos conceitos da Sociolinguística (Bagno, 1999; 2001; 2007; Faraco, 2008; Labov, 2008; Mollica, 2010, entre outros), nos estudos das atitudes linguísticas, de caráter multidisciplinar (Lambert; Lambert, 1968; Aguilera, 2007; Moreno Fernández, 2009, entre outros) e da Sociolinguística Educacional, com base especialmente no conceito de pedagogia da variação linguística (Bortoni-Ricardo, 2004; 2005; 2008; 2021; Faraco, 2015; Cyranka, 2016, entre outros). Também utilizamos o método da pesquisa documental, em que procedemos à análise dos documentos curriculares oficiais que regem o ensino de Língua Portuguesa no Brasil e no Paraná, especialmente no que se refere às questões do ensino de Língua Portuguesa na interface com a variação linguística, além do documento que rege o ensino na Educação do Campo no Paraná.

No processo de coleta e análise de dados (em conformidade com o descrito na subseção 3.4, mais adiante), ao coletar as informações, uma das principais medidas

consistiu em negociar com as pessoas e as instituições envolvidas no projeto a autorização para a realização da pesquisa, uma vez que a Secretaria de Estado da Educação exige o preenchimento de vários documentos, que fica a cargo dos Núcleos Regionais de Educação, que dão a liberação para os docentes participarem como sujeitos da pesquisa. Para o desenvolvimento da investigação no âmbito institucional – Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL)/Unioeste –, o projeto da pesquisa tramitou no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

Como já mencionado, esta pesquisa se caracteriza como qualitativa, de cunho interpretativista, pois permite um olhar para atitudes em relação ao ensino de Língua Portuguesa, identificadas nos dados coletados, tendo-se no horizonte a complexidade histórica, social e cultural das variedades linguísticas e das comunidades em que as escolas do campo envolvidas na pesquisa estão inseridas. Utilizamos alguns dados quantitativos, referentes a porcentagens de respostas assinaladas, mas elas servem apenas para verificar tendências gerais, de forma que não chegam a caracterizar a abordagem como quantitativa. Destacamos que nosso olhar para os dados é predominantemente qualitativo.

De acordo com Triviños (1987), para que os resultados da pesquisa possam ser interpretados, o objeto de investigação deve ser tomado em seu contexto imediato de produção, isto é, deve-se considerar o todo. Assim, a pesquisa em questão tem como contexto imediato as escolas do campo, que, socioeconômica e socioculturalmente, demandam um olhar especial para a conjuntura local, o que pode e deve contribuir para um trabalho com base na pedagogia da variação linguística. Nossa pesquisa pode servir para aprimorar o ensino e, conseqüentemente, o aprendizado dos alunos, senós, docentes de Língua Portuguesa das escolas do campo, fizemos uma análise crítica das discussões promovidas neste estudo.

Esta pesquisa, além da discussão sobre as atitudes acionadas por docentes de Língua Portuguesa diante do ensino da variação linguística nas comunidades do campo, pode servir de apoio e estudo, de modo a promover reflexões voltadas aos estudos teóricos, documentais e práticos com relação às variedades da língua portuguesa em determinados contextos de práticas sociais dos alunos. Poderá servir não só de apoio aos professores do Paraná, onde estão inseridas as escolas do campo em questão, mas a todos os profissionais da educação do Brasil que trabalhem em contextos semelhantes ao descrito neste estudo.

3.2 CARACTERIZAÇÃO DOS LOCAIS DA PESQUISA

A pesquisa tem como *corpus* dados coletados nas localidades de Tupãssi (duas escolas), Marechal Cândido Rondon (uma escola) e Quarto Centenário (uma escola), totalizando quatro escolas do campo, localizadas em municípios do Oeste e Noroeste do Paraná.

De acordo com Corbari (2013), o Estado do Paraná caracteriza-se por sua diversidade sociolinguística, fruto do contato cultural e linguístico entre grupos étnicos de variadas origens, devido a fluxos migratórios e, nas regiões fronteiriças a outros países, a relações laborais e comerciais. Para a pesquisadora, a formação desse cenário sociocultural e sociolinguisticamente complexo ocorre pela presença de comunidades indígenas em diversas localidades, pela colonização do território por descendentes de imigrantes estrangeiros e pela proximidade da fronteira com países hispanófonos, nas regiões Oeste e Sudoeste, fatores que favorecem a manifestação de atitudes linguísticas em relação às variedades faladas nas localidades e a seus falantes e que podem se refletir no ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa.

A escolha de Tupãssi justifica-se pela formação sócio-histórica do município e, por extensão, da constituição da variedade linguística local, forjada na confluência de grupos sociais que vieram de vários estados e regiões brasileiras. Foi o que ocorreu no macrocontexto da região Oeste do Paraná como um todo, replicando-se, de certa forma, em Tupãssi, local em que houve a priorização por colonos de procedência sulista, paulista, mineira e de outras regiões do Estado do Paraná (Colognese; Gregory; Schallenberger, 1999).

Essa escolha deu-se, também, porque, em minha pesquisa de mestrado, desenvolvi meu projeto com entrevistas a pais e avós (que se encaixavam na descrição das origens dos colonizadores e habitantes que se instalaram em Tupãssi) dos alunos de uma das escolas do campo. Além disso, existia o desejo de ampliar a pesquisa realizada no mestrado.

Segundo Colognese, Gregory e Schallenberger (1999), Tupãssi está situado no Oeste do Paraná, no terceiro planalto paranaense, na fronteira com o Paraguai e a Argentina. O município localiza-se em uma área limitada por diversos cursos fluviais, a saber: ao sul, pelo Rio Iguaçu; ao norte, pelo Rio Piquiri; ao leste, pelo Rio Guarani; e ao oeste, pelo Rio Paraná.

O município de Marechal Cândido Rondon, assim como Tupãssi, teve sua

efetiva colonização no contexto de uma estratégia geopolítica nacional de ocupação de regiões brasileiras com baixa densidade demográfica: a Marcha para o Oeste, programa criado pelo presidente Getúlio Vargas e intermediado por empresas colonizadoras do Sul do país (Gregory, 2008). Porém, esse município tem uma peculiar característica, uma vez que, segundo Borstel (1992), a colonizadora Maripá foi responsável por atrair, para aquele espaço, colonos descendentes de imigrantes europeus, majoritariamente alemães, a partir de 1946. Esse fato faz até hoje o município se destacar pelo perfil sociolinguístico e sociocultural específico, relacionado à colonização alemã, cuja característica mais marcante é a relação entre língua e religião. No caso, a religião de determinado grupo étnico colaborou para a manutenção da língua e cultura de herança desse grupo, o que prezava pela conservação de sua língua e cultura de herança, favorecida por fatores religiosos, por meio da doutrina luterana, e educacionais, por meio da instalação de escolas étnicas de alemão (Borstel, 1992; Lamb Fenner, 2013).

Os habitantes desse município cultivam práticas culturais que conferem identidade germânica à localidade, por meio de vários elementos, como a arquitetura, em forma de construções em estilo colonial; os eventos festivos e culturais, com destaque à Oktoberfest, típica por músicas e danças folclóricas; a gastronomia, com seus pratos típicos alemães e o chope; e os programas de rádio, que utilizam a língua alemã na divulgação de músicas folclóricas, notícias locais e recados (Lamb Fenner, 2013).

Geograficamente, Marechal Cândido Rondon também se situa no Oeste do Paraná, limitando-se ao norte com Guaíra, Terra Roxa e Nova Santa Rosa; ao leste, com Toledo; ao sul, com Santa Helena; e ao oeste, com o Paraguai (Borstel, 1992). De acordo com Corbari e Fenner (2020), muitas localidades paranaenses vizinhas de Marechal Cândido Rondon possui histórico semelhante com relação ao perfil dos colonizadores, o que contribui para a construção de uma identidade sociocultural relativamente homogênea desse espaço.

O município de Quarto Centenário integra a região Noroeste do Paraná, próximo das cidades de Goioerê, Campo Mourão e Umuarama e a 530 km da capital Curitiba. Apenas em abril de 1992, o município de Quarto Centenário desmembrou-se de Goioerê, elevando sua sede à categoria de cidade. Devido a isso, todo seu processo de colonização e formação se deu quando ainda era distrito de Goioerê, local em que houve grande influência de imigrantes italianos, espanhóis, japoneses,

alemães, mesclados a outros grupos, como portugueses, poloneses, indígenas e afrodescendentes (Ipardes, 2004).

O processo de ocupação dessa região onde se localiza Quarto Centenário foi intensificado durante a década de 1940 pelo encontro de dois fluxos populacionais: um deles relacionado à expansão da cafeicultura, vindo do Norte do Paraná, e outro oriundo do movimento de gaúchos e catarinenses do Oeste, ligados à policultura familiar. O modo de produção organizado familiarmente predominou até o início dos anos 70, momento em que a região se integrou ao movimento mais amplo de modernização da agricultura no Paraná (Ipardes, 2004).

As três localidades estão situadas em regiões com base agrícola, sustentada por trabalhadores rurais e pela agricultura familiar, e contam com descendentes de famílias advindas de diversas regiões do país, no caso de Quarto Centenário e Tupãssi, e uma população hegemonicamente advinda do Sul, no caso de Marechal Cândido Rondon. Assim, trazem características linguísticas ligadas a fatores socioeconômicos/socioculturais importantes que podem resultar em atitudes linguísticas, o que justifica o estudo desse contexto social e geográfico – em nosso caso, especificamente do contexto das escolas do campo situadas nesses locais.

3.3 PERFIL DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos da pesquisa são docentes de Língua Portuguesa nos níveis Fundamental e Médio de ensino de quatro escolas do campo: no município de Tupãssi, participaram duas docentes de um colégio estadual do campo localizado no distrito de Jotaesse, e uma docente de uma escola do campo localizada no distrito de Brasiliana, instituições essas pertencentes ao NRE de Assis Chateaubriand; em Marechal Cândido Rondon, participou uma docente de um colégio estadual do campo localizado no distrito de Margarida, pertencente ao NRE de Toledo; no município de Quarto Centenário, duas docentes de um colégio estadual do campo localizado no distrito de Bandeirantes D'Oeste, jurisdicionado ao NRE de Goioerê.

Essas docentes atuam na escola pública no mínimo há 7 anos, tomando como base a docente mais nova de profissão e de idade, estendendo-se até mais de 30 anos, considerando-se a docente mais antiga de profissão e com mais idade. Todas são concursadas e quatro delas atuam nas escolas do campo há 12 anos, excetuando-se duas que estão nessas escolas há mais de 7 anos, lembrando que o

projeto da escola do campo surgiu em 2012, quando as escolas passaram a ser assim designadas. A Educação do Campo é uma política pública no estado do Paraná desde 2010, instituída por meio da Resolução n.º 4783/2010-GS/SEED⁸.

Primeiramente, definimos os municípios e as escolas participantes da pesquisa, para depois convidarmos os docentes que atuavam nessas escolas para fazerem parte deste estudo. Portanto, a seleção dos sujeitos da pesquisa não seguiu variáveis pré-definidas, pois os locais selecionados não permitiriam encontrar docentes de Língua Portuguesa que se encaixassem em perfis previamente estabelecidos, já que o número de docentes seria bastante reduzido. No total, oito docentes foram convidados para participarem da pesquisa, dos quais seis docentes do sexo feminino aceitaram responder ao questionário (descrito na subseção 3.4, logo adiante). Esses sujeitos da pesquisa foram designados, para fins de preservação de suas identidades, com nomes fictícios: Ana, Alice, Helena, Laura, Clara e Vera. Quanto à idade, estabelecemos, *a posteriori*, duas faixas etárias: faixa 1 (entre 35 e 55 anos) e faixa 2 (de 56 a 70 anos).

O Quadro 1, a seguir, sistematiza os dados desses sujeitos:

Quadro 1 – Perfil dos sujeitos da investigação

Sujeito	Sexo	Faixa etária	Município de atuação/ Núcleo Regional de Educação	Tempo de atuação no Magistério	Tempo de atuação na escola do campo
Ana	F	1	Tupãssi – NRE de Assis Chateaubriand (PR)	18 anos	12 anos
Alice	F	2	Tupãssi – NRE de Assis Chateaubriand (PR)	Mais de 35 anos	12 anos
Helena	F	2	Quarto Centenário – NRE de Goioerê (PR)	Mais de 30 anos	12 anos
Laura	F	1	Quarto Centenário – NRE de Goioerê (PR)	Mais de 11 anos	8 anos
Clara	F	2	Tupãssi – NRE de Assis Chateaubriand (PR)	Mais de 25 anos	12 anos
Vera	F	1	Marechal Cândido Rondon – NRE de Toledo (PR)	7 anos	7 anos

Fonte: Elaboração da autora

⁸ Diante dessa Resolução, cabe à Secretaria de Educação, conforme Art. 5º, inciso IV, a elaboração de um Projeto Pedagógico que busque a identidade cultural, o tempo e espaço da vida no campo, traduzindo a articulação entre a comunidade local e a sociedade no seu todo, e o necessário acesso da comunidade à informação presente no mundo moderno (Paraná, 2010).

3.4 INSTRUMENTO E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Levando em consideração o que Bortoni-Ricardo (2008) afirma a respeito do processo de coleta e análise de dados, coletamos as informações após autorização das instituições (SEED, NRE, Unioeste e as instituições de ensino selecionadas) e das pessoas envolvidas no projeto. Entramos em contato com as escolas do campo jurisdicionadas a esses Núcleos e que fariam parte da pesquisa, de modo a obter também a permissão dos diretores. Essa é uma parte bastante burocrática, visto que, conforme já comentado, a SEED exige o preenchimento de alguns formulários a respeito da pesquisa e da instituição a que os pesquisadores estão vinculados para poder liberar a realização da pesquisa. A justificativa é a de que o docente entrevistado precisa ser liberado pela instituição à qual pertence, por estar a ela vinculado.

Após a liberação dos NRE, tivemos o consentimento dos diretores das escolas participantes, e eles próprios avisaram aos docentes que fariam parte de uma pesquisa de doutorado, caso assim aceitassem. Depois disso, contatamos esses sujeitos da pesquisa via telefone e *WhatsApp*, explicamos o objetivo da pesquisa e informamos que ela seria feita via formulário *on-line*, enviado por e-mail.

A coleta de dados foi, então, realizada por meio de questionário elaborado no aplicativo *Google Forms*, aplicado aos sujeitos envolvidos, para ser respondido remotamente, devido às restrições relativas à pandemia de Covid-19, que se estenderam até o ano de 2021, época do desenvolvimento da pesquisa. Esse questionário, como detalharemos mais adiante, teve como objetivo investigar as atitudes linguísticas dos envolvidos no que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa e à abordagem da variação linguística em sala de aula.

Os procedimentos de coleta de dados foram ajustados após o Seminário de Tese, conforme sugestão da banca, e após a SEED, por meio dos NRE, ter autorizado a pesquisa, barrada devido à pandemia, e liberada, posteriormente, para ser realizada a distância. Após essa fase, houve a aprovação do Comitê de Ética, com o número do Parecer 4.964.470, e os questionários foram disponibilizados aos sujeitos da pesquisa.

A escolha do questionário como instrumento de coleta de dados alinha-se às maneiras de medir as atitudes na perspectiva mentalista, que propõe a análise indireta dos dados. Segundo Lambert e Lambert (1968),

Como as atitudes não são diretamente observáveis, tem de ser inferidas, seja da cuidadosa observação do comportamento das pessoas em situações sociais, seja dos padrões de respostas a questionários que foram especialmente elaborados para refletirem prováveis modos de pensar, sentir e reagir a ambientes sociais concretos e reais (Lambert; Lambert, 1968, p. 104-105).

Solicitamos aos entrevistados que respondessem tranquilamente e sem preocupações quanto a futuros julgamentos, mesmo que isso não fosse tão simples. Buscamos seguir a orientação de Tarallo (2005, p. 21), de “minimizar o efeito negativo causado pela presença do pesquisador na neutralidade da situação de coleta de dados”, por meio da entrevista sociolinguística realizada remotamente.

O instrumento de coleta de dados consistiu, portanto, nesse questionário, composto de duas partes. A primeira parte, “Ficha do participante da pesquisa” (Quadro 2), coletou dados pessoais e profissionais sobre os sujeitos da pesquisa, com informações relevantes para a investigação.

Quadro 2 – Ficha do participante da pesquisa

FICHA DO PARTICIPANTE DA PESQUISA	
Nome:	.....
Sexo:	..... Faixa Etária: Idade:
Local de Nascimento:	.....
Escolaridade:	.....
Formação:	.....
Curso:	.....
Instituição:	.....
Ano de conclusão:	.....
Tempo de magistério:	.....
Tempo de concurso na SEED:	.....
Tempo como PSS:	.....
Tempo de trabalho na escola do campo:	.....
Localidade onde mora:	..... Há quanto tempo?.....
Morou sempre no local?	() Sim. () Não. Onde? Quanto tempo?
Outros domicílios:	.....
Outras Atividades:	.....
Naturalidade da Mãe:	.....
Naturalidade do Pai:	.....

Fonte: Elaboração da autora

A segunda parte, “Questionário” (Quadro 3), continha vinte perguntas relacionadas ao ensino, ao reconhecimento e à legitimidade da variação linguística e ao conhecimento das Diretrizes Curriculares da Educação do Campo (Paraná, 2006),

para verificar as crenças, avaliações e ações ou tendências de reação dos sujeitos da pesquisa.

Quadro 3 – Questionário

1. Esta pergunta está dividida em quatro partes. Sendo 1 para menor e 5 para maior, enumere os conteúdos da disciplina Língua Portuguesa, conforme a relevância do conteúdo no seu planejamento.
- a) Leitura:
 1 Não é importante
 2
 3
 4
 5 Muito importante
- b) Escrita:
 1 Não é importante
 2
 3
 4
 5 Muito importante
- c) Oralidade:
 1 Não é importante
 2
 3
 4
 5 Muito importante
- d) Gramática:
 1 Não é importante
 2
 3
 4
 5 Muito importante
2. Que materiais você utiliza para preparar as suas aulas de Língua Portuguesa?
- a) Gramática tradicional
 b) Livro didático
 c) Textos jornalísticos, acadêmicos e científicos
 d) Registros de escrita que circulam nas mídias sociais
 e) Oralidade
 f) Outro:
3. Na sua opinião, a língua portuguesa deve ser ensinada a partir...
- a) da norma-padrão (construção abstrata e idealizada, encontrada nas gramáticas tradicionais)
 b) da norma culta (variedade falada pelas pessoas mais escolarizadas)
 c) da norma coloquial

- d) das diferentes variedades
e) Outro:
4. Como você descreve para os alunos “falar corretamente”? Justifique.
- a) Observar a norma-padrão
 - b) Observar a norma culta
 - c) Adequar-se à variação linguística
 - d) Adequar-se às situações de interação
 - e) Outro:
5. Como você descreve para os alunos falar de forma errada? Justifique.
- a) Utilizar variantes linguísticas regionais, como funda, para estilingue, cambota, para cambalhota
 - b) Utilizar variantes linguísticas de natureza fonético-fonológica, como substituir o L pelo R, em craro, ou o B pelo V, em bassoura
 - c) Não observar a concordância e a regência verbal, a concordância e a regência nominal
 - d) Não adequar a linguagem à situação de interação
 - e) Outro:
6. Sobre a variação linguística presente na fala dos alunos, você...
- a) corrige sempre
 - b) corrige às vezes
 - c) nunca corrige
 - d) Outro:
7. Na sua opinião, é importante que o professor conheça a realidade linguística dos alunos? Justifique.
- a) Não é importante
 - b) Pouco importante
 - c) Neutro
 - d) Importante
 - e) Muito importante
 - f) Outro:
8. Você trabalha com a variação linguística em sala de aula? Se sim, que recursos utiliza? Se não, justifique.
- a) Documentários
 - b) Músicas e poemas
 - c) Material didático
 - d) Entrevistas
 - e) Outro:
9. 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?
- a) Sim
 - b) Não
 - c) Outro:
10. É possível identificar algumas reações por parte dos alunos em relação à variação

linguística? Sim ou não e por quê? E como reagem em relação à variedade que você utiliza?

11. Na sua opinião, as variedades linguísticas presentes na localidade são alvo de preconceito e estigma? Comente.

12. Na sua opinião, as variedades linguísticas presentes na localidade são alvo de preconceito e estigma na escola, entre os alunos? Comente.

- a) Sim
- b) Não
- c) Talvez
- d) Não sei responder
- e) Outro:

13. Como você trabalha ou trabalharia com estas situações em que variedades linguísticas sofressem preconceito e estigma?

14. Na sua opinião, há resistência por parte dos falantes em reconhecer as formas utilizadas na fala como parte da língua portuguesa? Justifique.

- a) Sim
- b) Não
- c) Talvez
- d) Não sei responder
- e) Outro:

15. Na sua opinião qual seria a reação dos pais e da sociedade diante de um trabalho voltado para as variedades linguísticas do português? (como conteúdo de ensino/refletir sobre a legitimidade/deixar o aluno usar). Comente.

- a) Positiva
- b) Negativa
- c) Indiferente
- d) Não sei responder
- e) Outro:

16. 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?

17. Os alunos reconhecem a própria história e/ou a diversidade linguística presente na fala?

- a) Sim
- b) Não
- c) Não sei responder
- d) Outro:

18. Houve alguma discussão ou preparação, em nível institucional (escola, SEED), direcionada aos professores, para o trabalho com a língua portuguesa, com base nas *Diretrizes Curriculares da Educação do Campo* (2006), de forma a contemplar os saberes trazidos pelos alunos, especificamente no que se refere ao trabalho com a variação linguística? Comente.

- a) Sim
- b) Não
- c) Talvez
- d) Não sei responder
- e) Outro:

19. Na sua opinião, as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo (Paraná, 2006) apresentam orientações para o trabalho com a língua portuguesa, especificamente no que se refere à diversidade linguística? Comente.

20. Há, no planejamento dos conteúdos, da disciplina uma orientação para um trabalho com a diversidade linguística e as variedades linguísticas da comunidade? Comente.

Fonte: Elaboração da autora

Os seguintes procedimentos foram adotados para tratamento dos dados: organização das questões por blocos, quantificação dos dados por meio de resultados percentuais e interpretação qualitativa das respostas dos sujeitos da pesquisa. Em algumas perguntas, foi usada a Escala Likert – escala psicométrica para registrar o nível de concordância ou discordância, ou de importância na visão do sujeito da pesquisa em relação a dada declaração –; outras perguntas forneciam opções de resposta, e várias dessas perguntas solicitavam justificativas.

As perguntas foram analisadas com o objetivo de reconhecer as crenças, as avaliações, as tendências de reação, além de identificar comportamentos diante da língua e do ensino dela. O intuito foi o de compreender o que pensam os sujeitos da pesquisa sobre o contexto linguístico cultural em que se inserem as escolas do campo onde atuam e sobre o processo do ensino de Língua Portuguesa, incluindo a questão da variação linguística. As respostas objetivas foram quantificadas e transformadas em gráficos, que renderam dados para a análise proposta. Em seguida, procedemos ao exame qualitativo das perguntas abertas, para verificação das atitudes relacionadas à língua, à variação linguística e à prática do ensino de Língua Portuguesa nas escolas do campo.

Para a descrição e análise dos resultados, dividimos as perguntas em blocos, de forma a tentar organizá-las em consonância com os três componentes da atitude: o cognoscitivo, relativo às crenças e aos saberes dos sujeitos; o afetivo, referente à valoração dos elementos e aspectos em questão; e o conativo, relacionado às tendências de reação ou às ações efetivas. A distribuição das perguntas do questionário em blocos está representada no Quadro 4, a seguir. O bloco 1 é

destinado às questões que buscam identificar o componente cognoscitivo, isto é, conhecimentos relativos à consciência da diversidade linguística na localidade e aos encaminhamentos curriculares relacionados ao trabalho com a variação linguística. Ressalta-se que essas perguntas não dizem respeito às atitudes dos falantes em relação à língua portuguesa, mas suas respostas podem ser reveladoras nesse sentido. Isso porque podem justificar atitudes identificadas nas respostas dos blocos seguintes. O bloco 2 diz respeito aos componentes cognoscitivo e afetivo, ou seja, às crenças e avaliações dos sujeitos da pesquisa com relação ao ensino de Língua Portuguesa e da variação linguística. O bloco 3 se refere às perguntas que correspondem ao componente conativo (atitudinal) e agrupa questões relacionadas à identificação de ações efetivas ou de tendências de reação dos sujeitos da pesquisa, uma conduta em relação ao ensino da língua.

Quadro 4 – Organização das perguntas do questionário para fins de análise

Divisão dos blocos para análise	
<i>Bloco 1: COMPONENTE COGNOSCITIVO Conhecimentos relativos à consciência da diversidade linguística na localidade e aos encaminhamentos curriculares relacionados ao trabalho com a variação linguística no ensino de Língua Portuguesa</i>	
Pergunta 9	É possível identificar diferentes modos de falar na localidade onde sua escola do campo está inserida?
Pergunta 9.1	Você poderia dar exemplos dos modos de falar desse local?
Pergunta 10	É possível identificar algumas reações por parte dos alunos em relação à variação linguística? Sim ou não e por quê? E como reagem em relação à variedade que você utiliza?
Pergunta 16	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?
Pergunta 17	Os alunos reconhecem a própria história e/ou a diversidade linguística presente na fala?
Pergunta 18	Houve alguma discussão ou preparação, em nível institucional (escola, SEED), direcionada aos professores, para o trabalho com a língua portuguesa, com base nas Diretrizes Curriculares da Educação do Campo (2006), de forma a contemplar os saberes trazidos pelos alunos, especificamente no que se refere ao trabalho com a variação linguística?
Pergunta 19	Na sua opinião, as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo (2006) apresentam orientações para o trabalho com a língua

	portuguesa, especificamente no que se refere à diversidade linguística? Comente.
Pergunta 20	Há, no planejamento dos conteúdos, da disciplina uma orientação para um trabalho com a diversidade linguística e as variedades linguísticas da comunidade? Comente.
<p><i>Bloco 2: COMPONENTES COGNOSCITIVO E AFETIVO</i></p> <p><i>Crenças e avaliações dos docentes com relação ao ensino de Língua Portuguesa e da variação linguística</i></p>	
Pergunta 1	<p>Esta pergunta está dividida em quatro partes. Sendo 1 para menor e 5 para maior, enumere os conteúdos da disciplina Língua Portuguesa, conforme a relevância do conteúdo no seu planejamento.</p> <p>a) Leitura;</p> <p>1 Não é importante</p> <p>2</p> <p>3</p> <p>4</p> <p>5 Muito importante</p> <p>b) Escrita;</p> <p>1 Não é importante</p> <p>2</p> <p>3</p> <p>4</p> <p>5 Muito importante</p> <p>c) Oralidade;</p> <p>1 Não é importante</p> <p>2</p> <p>3</p> <p>4</p> <p>5 Muito importante</p> <p>d) Gramática.</p> <p>1 Não é importante</p> <p>2</p> <p>3</p> <p>4</p> <p>5 Muito importante</p>
Pergunta 3	<p>Na sua opinião, a língua portuguesa deve ser ensinada a partir...</p> <p>a) da norma-padrão (construção abstrata e idealizada, encontrada nas gramáticas tradicionais)</p>

	<ul style="list-style-type: none"> b) da norma culta (variedade falada pelas pessoas mais escolarizadas) c) da norma coloquial d) das diferentes variedades e) Outro:
Pergunta 7	<p>Na sua opinião, é importante que o professor conheça a realidade linguística dos alunos? Justifique.</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Não é importante b) Pouco importante c) Neutro d) Importante e) Muito importante
Pergunta 11	<p>Na sua opinião, as variedades linguísticas presentes na localidade são alvo de preconceito e estigma? Comente.</p>
Pergunta 12	<p>Na sua opinião, as variedades linguísticas presentes na localidade são alvo de preconceito e estigma na escola, entre os alunos? Comente.</p>
Pergunta 14	<p>Na sua opinião, há resistência por parte dos falantes em reconhecer as formas utilizadas na fala como parte da língua portuguesa? Justifique.</p>
Pergunta 15	<p>Na sua opinião qual seria a reação dos pais e da sociedade diante de um trabalho voltado para as variedades linguísticas do português? (como conteúdo de ensino/refletir sobre a legitimidade/deixar o aluno usar). Justifique.</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Positiva b) Negativa c) Indiferente d) Não sei responder e) Outro:
<p><i>Bloco 3: COMPONENTE CONATIVO (ATITUDINAL)</i> <i>Ações efetivas ou tendências de reação</i></p>	
Pergunta 2	<p>Que materiais você utiliza para preparar as suas aulas de Língua Portuguesa?</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Gramática tradicional b) Livro didático c) Textos jornalísticos, acadêmicos e científicos d) Registros de escrita que circulam nas mídias sociais e) Oralidade f) Outro:
Pergunta 4	<p>Como você descreve para os alunos “falar corretamente”? Justifique.</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Observar a norma-padrão b) Observar a norma culta

	<ul style="list-style-type: none"> c) Adequar-se à variação linguística d) Adequar-se às situações de interação e) Outro:
Pergunta 5	<p>Como você descreve para os alunos “falar de forma errada”? Justifique.</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Utilizar variantes linguísticas regionais, como <i>funda</i>, para <i>estilingue</i>, <i>cambota</i>, para <i>cambalhota</i> b) Utilizar variantes linguísticas de natureza fonético-fonológica, como substituir o L pelo R, em <i>craro</i>, ou o B pelo V, em <i>bassoura</i> c) Não observar a concordância e a regência verbal, a concordância e a regência nominal d) Não adequar a linguagem à situação de interação e) Outro:
Pergunta 6	<p>Sobre a variação linguística presente na fala dos alunos, você...</p> <ul style="list-style-type: none"> a) corrige sempre b) corrige às vezes c) nunca corrige d) Outro:
Pergunta 8	<p>Você trabalha com a variação linguística em sala de aula? Se sim, que recursos utiliza? Se não, justifique.</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Documentários b) Músicas e poemas c) Material didático d) Entrevistas e) Outro:
Pergunta 13	<p>Como você trabalha ou trabalharia com estas situações em que variedades linguísticas sofressem preconceito e estigma?</p>

Fonte: Elaboração da autora

Separados os três blocos, é importante destacar que uma pergunta pode possibilitar avaliar, ao mesmo tempo, mais de um componente da atitude, a depender das respostas obtidas. Por exemplo, uma pergunta que tenha por objetivo principal uma resposta referente ao componente cognoscitivo pode obter uma resposta em que se encontram elementos do afetivo ou do conativo. Dessa maneira, os blocos têm a finalidade de organizar minimamente a análise, porém não pretendem ser conjuntos categóricos, pois entendemos que os componentes da atitude não são estanques, mas interligados entre si. Por exemplo, as crenças são frequentemente traduzidas em avaliações, que, por sua vez, podem gerar certas tendências de reação ou ações efetivas, de forma que os componentes cognoscitivo, afetivo e conativo estão estreita

e coerentemente vinculados. A tentativa de isolar provisoriamente os componentes é meramente uma opção metodológica.

Seguiremos para a próxima seção, em que apresentaremos a análise dos dados referentes aos três blocos.

4 ATITUDES LINGUÍSTICAS DE DOCENTES DE ESCOLAS DO CAMPO

Nesta seção, realizamos a descrição e a análise das respostas dos questionários pelos sujeitos da pesquisa. As perguntas estão divididas em três blocos, conforme anunciado na seção anterior, e a apresentação dos resultados seguirá essa divisão em blocos.

4.1 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

4.1.1 Bloco 1: Conhecimentos relativos à consciência da diversidade linguística na localidade e aos encaminhamentos curriculares relacionados ao trabalho com a variação linguística no ensino de Língua Portuguesa

Neste grupo, estão incluídas as respostas relativas à consciência da diversidade na localidade pelas docentes, à representação que fazem da consciência dos alunos sobre sua realidade sociocultural e linguística e aos encaminhamentos curriculares com relação à abordagem da variação linguística em sala de aula. Como são perguntas referentes aos saberes, opiniões e crenças em relação à consciência linguística e ao conteúdo dos documentos curriculares, evidencia-se o componente cognoscitivo da atitude. Conforme reorganização das perguntas em blocos, fazem parte do Bloco 1 as perguntas 9, 10, 16, 17, 18, 19 e 20 do questionário, apresentadas no Quadro 4, na seção 3.4.

A pergunta 9, “É possível identificar diferentes modos de falar na localidade onde sua escola do campo está inserida?”, buscou verificar a consciência das docentes quanto aos diferentes modos de falar na localidade em que a escola do campo que atua está inserida.

Todas as docentes responderam afirmativamente, demonstrando ter consciência desses diferentes modos de falar. Essa pergunta do questionário se desdobrava em outra, de forma a permitir dar exemplos. Tem-se, assim, a pergunta 9.1, “Você poderia dar exemplos dos modos de falar desse local?”, para a qual foram dadas respostas relacionadas e analisadas na sequência. Apresentam-se, primeiramente, as respostas de duas docentes:

(1) nós vai, pro mode nós fumo ,, nós cantemos⁹ (Alice).

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

As respostas de Alice e Laura fazem menção a construções coloquiais orais continuamente atribuídas a falantes pouco escolarizados. Laura menciona o contexto da zona rural e a faixa etária do falante, isto é, duas variáveis extralinguísticas. Observamos, nos exemplos apresentados, que as docentes recorrem a construções que se tornaram estereotipadas quando se trata dos modos de falar de sujeitos com esse perfil. Isso pode ser observado nos meios de comunicação e nas mídias sociais, por exemplo, no campo do humor.

As docentes, na condição de professoras de escolas do campo, ao mencionarem exemplos que constituem estereótipos relacionados a falantes de uma variedade linguística desprestigiada, poderiam revelar uma crença de que a escola pode atuar no sentido de oferecer outras possibilidades de uso da língua, como o contato com variedades mais prestigiadas, e que é papel da escola proporcionar.

As respostas dizem respeito à variação social, que é tratada na escola quando se ensina, por exemplo, a variação popular em comparação à variedade culta da língua. Essas respostas também estão relacionadas, de certa forma, ao componente afetivo da atitude, por revelarem uma valoração, um sentimento em relação aos modos de falar dos alunos, conforme menciona Moreno Fernández (2009), o que está fortemente relacionado a uma crença. Segundo Corbari (2013), como a atitude não é meramente um resultado, estão envolvidos, nesse complexo jogo, crenças, emoções, juízos de valor e comportamentos. Ao se depararem com a pergunta sobre “modos de falar”, as docentes apresentam exemplos apenas da variante linguística popular, rural, desconsiderando outras variantes que poderiam existir no local, o que pode ser fruto da visão estereotipada que comumente temos dos habitantes da zona rural.

Sobre isso, Santos (1996) já refletia que, no universo escolar, existe, muitas vezes, o ideal de unidade que pode levar à “legitimação” de uma variedade da língua e à estigmatização de todas as demais. Inclusive, segundo ele, pode haver a crença na necessidade de eliminar as variedades estigmatizadas. Não estamos afirmando

⁹ As respostas são reproduzidas conforme registradas pelas docentes, sem qualquer intervenção da pesquisadora.

que os sujeitos da pesquisa queiram isso, mas, ao mencionarem esses exemplos em suas respostas, eles podem estar se lembrando de seus alunos, justamente, pelo fato de esses alunos, segundo Botassini (2013), carregarem um estigma linguístico, carregarem uma marca que os identifica negativamente enquanto falantes.

Ainda em resposta para a pergunta 1, a docente Ana, apesar de não utilizar exemplos que remetam a estereótipos, menciona “problemas de concordância verbal”, ou seja, a concordância verbal não 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 (Ana).

Há, também, nessa resposta, menção ao sotaque ao falar dos alunos descendentes de alemães. Aliás, Vera e Clara também se referiram ao sotaque:

(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 (Vera).

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

Verifica-se que as docentes Ana, Vera e Clara fazem menção à variação dialetal/regional, quando trazem como exemplos o “sotaque’ bem marcado”, o “uso do RR ou R”, o “sotaque mais gaúcho” e “sotaques da região que a família veio”. Esse fato se deve ao fato de que as localidades pertencentes ao Oeste do Paraná das quais essas docentes fazem parte foram povoadas por grupos advindos do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina (Gregory, 2002), os quais apresentavam traços dialetais específicos.

Na resposta de Vera, há uma marca dialetal desses descendentes, bem documentada já em diversas pesquisas sociolinguísticas: a realização dos róticos pelos descendentes de italianos e alemães. Outra vez, temos aqui o que Labov (2008) chama de estereótipo, um 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 a seus falantes.

De acordo com Calvet (2002), o juízo sobre as línguas atinge o falante. Ao falar sobre isso, o autor não se refere às línguas diferentes apenas, mas quer dizer que

esses estereótipos também se referem às variantes geográficas das línguas, que são frequentemente classificadas pelo senso comum ao longo de uma escala de valores. O autor também se refere ao “bem falar”, noção que implica a existência de línguas e de sotaques desagradáveis, que são condenáveis, e outros harmoniosos. Nesse sentido, é comum ouvir falantes dizerem “não se fala assim”, “se fala assado” (Calvet, 2002, p. 68).

Ao mencionarem um “sotaque mais gaúcho” (Vera) e a “região que a família veio” (Clara), as docentes demonstram a crença, de certa forma, de que esses fatores influenciam os modos de falar das pessoas daquela comunidade. Esses traços são, igualmente, de natureza dialetal; contudo, Clara também menciona “gírias”, que dizem respeito à variação social, revelando o componente cognoscitivo, o que sabe sobre a fala do aluno. Por outro lado, podemos verificar, mesmo que de maneira implícita, o componente afetivo da atitude, uma vez que a docente pode estar incluindo as pessoas às quais se refere dentro de um perfil de indivíduos que utilizam uma variação coloquial, não padrão, inovadora e até mesmo estigmatizada em alguns contextos sociais e escolares, por exemplo. Isto é, pode, então, por meio de uma valoração, estar incluindo o falante em determinado grupo social, ao revelar seu grau de aceitação por meio da resposta que deu. Sobre valoração, Tarallo afirma que “as variantes de uma comunidade de fala encontram-se sempre em relação de concorrência: padrão vs. não padrão; conservadoras vs. inovadoras; de prestígio vs. estigmatizada” (Tarallo, 2005, p. 11), o que pode ter sido a baliza para a resposta da docente sobre os modos de falar das pessoas da comunidade em questão.

Sobre essa situação, Mollica (2010) afirma que, numa perspectiva científica, todas as manifestações linguísticas são legítimas e previsíveis. Mesmo assim, apesar de os julgamentos de valor não se aplicarem, os padrões linguísticos estão sujeitos à avaliação social positiva e negativa e podem, dependendo de um ou outro viés, determinar o tipo de inserção do falante na escala social. Esse fato tem se manifestado, a partir da análise, então, em maior ou menor grau, no espaço escolar.

A pergunta 10, “É possível identificar algumas reações por parte dos alunos em relação à variação linguística? Sim ou não e por quê? E como reagem em relação à variedade que você utiliza?”, objetivou saber dos sujeitos da pesquisa se era possível identificar reações por parte dos alunos em relação à variação linguística e por que isso aconteceria. Além disso, esperava-se que respondessem como os alunos reagiam em relação à variedade que essas docentes utilizavam. Vejamos uma das

respostas:

(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 de que eu faço uso, eles não estranham, pois procuro utilizar a língua respeitando as normas, mas, ao mesmo tempo, tento não me distanciar da maneira com que eles fazem uso da língua. Entretanto, já aconteceu de um aluno comentar que eu falo muito “certinho”. (Ana)

Na resposta, podemos observar que dois componentes da atitude, o cognoscitivo e o conativo, estão estreitamente interligados, uma vez que a docente revela tanto suas crenças quanto um comportamento diante de fatos da língua. Ana marca sua crença, suas percepções a respeito do que lhe foi perguntado (componente cognoscitivo), quando responde que “não há ‘estranhamento’” e que não identificou, entre os alunos, reação negativa nem positiva em relação à variação linguística utilizada em seu meio.

O componente conativo da atitude, aquele que mostra uma ação ou reação frente a uma crença, também está presente na resposta de Ana, ficando marcada ao dizer que procura utilizar a língua respeitando as normas, mas, ao mesmo tempo, tentando não se distanciar da maneira como eles usam a língua. Essa resposta mostra uma atitude pedagógica da docente em relação à língua no contexto da sala de aula, ou seja, demonstra uma perspectiva sociolinguisticamente sensível ao revelar que tenta se aproximar da maneira como os alunos falam, possivelmente uma atitude da própria prática para criar empatia e proximidade com os alunos nas aulas de Língua Portuguesa, ao mesmo tempo em que não negligencia a função da escola, que é ensinar a norma de prestígio. A última parte da resposta de Ana sinaliza, do mesmo modo, para uma reação dos alunos à variedade utilizada por ela, quando reporta “já aconteceu de um aluno comentar que eu falo ‘certinho’”. O fato de a docente usar aspas no termo *certinho* demonstra também que ela tem ciência da inadequação dos rótulos de *certo x errado* para as variedades da língua.

Nas respostas de Helena, Laura e Clara, sobressai o componente cognoscitivo da atitude:

(7) Não, pois, entre eles, o tipo de linguagem utilizada no cotidiano, fora da escola, não interfere nas relações cotidianas (Helena).

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

(9) Sim, às 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 (Clara).

Especialmente ao observarmos as respostas de Laura e Clara, nota-se a crença de que a escola tem o papel de ensinar a norma culta ou a norma-padrão. Laura reconhece que os alunos advêm de diferentes níveis sociais e culturais, mas acredita que a escola deva intervir para que o aluno se aproprie da variedade ensinada na escola, mesmo que isso seja feito “de forma suave”. Nesse caso, provavelmente, a docente considere que essa interferência deva ser feita de forma sensível, isto é, sem menosprezar a variedade linguística utilizada pelo aluno.

Clara, por sua vez, identifica que os próprios alunos reconhecem a necessidade de usar uma variedade “mais elaborada”, o que fundamentaria a intervenção da escola. Essa docente, ao mencionar que “é papel nosso fazer essa ponte entre as línguas e o seu momento de usos”, revela sua crença sobre como deve agir em sala de aula, ou como ela estaria agindo em suas aulas de Língua Portuguesa. Nesse caso, conforme postulam Lambert e Lambert (1968), na resposta de Clara, manifesta-se o componente conativo da atitude, isto é, a tendência de reação diante da língua ou de uma situação sociolinguística – no caso, diante do ensino da língua.

Ao responder que a variedade usada pelo aluno não interfere nas relações cotidianas, Helena revela sua crença e de que a forma como o indivíduo fala, isto é, a variedade linguística utilizada por ele, não interfere em suas relações sociais cotidianas.

Já na resposta de Vera, sobressai o componente conativo da atitude:

(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 (Vera).

Neste caso, a docente expressa uma conduta, mostrando como age diante da situação apresentada, quando menciona que busca mostrar que há uma língua padrão a ser utilizada e que também aproveita para mostrar as variedades na fala, ou seja, revela sua prática, ao tratar do tema da variação linguística na sala de aula.

Inferimos, então, nas respostas das docentes Ana, Clara e Vera, o desenvolvimento de uma prática pedagógica que leva em conta uma abordagem sociolinguisticamente sensível, como defendida por Bortoni-Ricardo (2004; 2005; 2008).

Sobre o componente conativo, Lambert e Lambert (1968) mencionam as tendências reativas, as quais são típicas em nosso meio social e, no caso de nossa pesquisa, em nossas escolas. Isso porque, para os autores, elas são por vezes evidenciadas quando tratamos ou avaliamos a fala do outro ou até quando avaliamos a norma-padrão – se a usamos ou não –, a oralidade, – no porquê de usarmos uma ou outra forma ao nos expressarmos. Para Lambert e Lambert (1968), seria, então, tendência a se comportar de determinada forma diante da língua ou de uma situação sociolinguística.

Finalmente, a resposta de Alice a essa pergunta do questionário é a seguinte:

(11) Não, às vezes eles acham graça, mas depois ok (Alice).

Na verdade, a resposta é confusa, pois não sabemos se, depois do “não”, Alice está se referindo a acharem graça da variação usada pelos próprios alunos ou pela docente. Com esse “não”, a docente parece crer que os alunos não têm reação frente à variação linguística. Entretanto, ao afirmar que os alunos “acham graça”, Alice relata uma reação dos alunos à variação linguística usada, seja pelos próprios alunos ou pela docente. Observamos, por essa e pelas outras respostas, que os sujeitos da pesquisa não manifestam avaliação negativa em relação à variedade linguística dos alunos e parecem, a princípio, reconhecer a legitimidade do uso dessas variedades nas interações cotidianas do aluno.

A pergunta 16, “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?”, tinha como finalidade verificar se os sujeitos da pesquisa conheciam a sócio-história local e sua relação com o modo de falar da comunidade e dos alunos, especificamente. As respostas de Alice e Helena comportam saberes a respeito do conhecimento da história local:

(12) A comunidade escolar na qual sou inserida é oriunda de diversas culturas, temos descendentes de alemães, portugueses, espanhóis, italianos. Então, temos diversos sotaques (Alice).

(13) Sim, pois a maioria dos habitantes dessa localidade escolar e, especificamente

dos educandos e muitos dos funcionários, pertence à quarta geração (Helena).

As docentes Alice e Helena demonstram conhecer a história da comunidade onde atuam ao apontarem a composição populacional oriunda de diversas culturas e localizarem os alunos na quarta geração dos colonizadores.

Alice demonstra reconhecer a diversidade linguística ao mencionar as identidades étnicas dos habitantes e a presença de “diversos sotaques” na comunidade. Em outras palavras, a docente deixa implícita que a forma de falar da comunidade tem a ver com a colonização da localidade e que os alunos carregam os traços linguísticos de seus ascendentes.

Vejamos também as respostas de Vera, Laura e Ana:

(14) Conheço um pouco, são agricultores em sua maioria, assim, por vezes, eles mesmos denominam como um falar “caipira” (Vera).

(15) 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 (Laura).

(16) 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 (Ana).

Vera e Ana demonstram conhecimentos a respeito da sócio-história da comunidade ao afirmarem, respectivamente, que seus moradores são agricultores e que ela formou a partir da chegada de pessoas de diferentes regiões do país.

Ana exemplifica a origem dos colonizadores ao mencionar o Rio Grande do Sul e o Nordeste. Colognese, Gregory e Schallenberger (1999), ao tratarem da colonização do Oeste do Paraná e, especificamente, do município de Tupãssi, afirmam que a ocupação desse local ocorreu com intenções voltadas à seletividade de colonos, tendo como requisito, entre outros, seus locais de origem. De maneira geral, houve predominância de colonos oriundos de Santa Catarina e do Rio Grande do Sul. Sobre a menção ao Nordeste, entendemos que essa resposta generaliza os moradores oriundos dos estados dessa região, ao contrário do que faz ao especificar o Rio Grande do Sul. Essa generalização é bastante comum, talvez, devido à não proximidade geográfica do Nordeste com o Oeste do Paraná ou devido ao desconhecimento da origem específica dos que vieram daquela região. Essa

generalização é bastante comum, inclusive entre pesquisadores, como Colodel (2002), citado por Busse (2010), ao relatar a ocupação proveniente dos estados do Sudeste e do Nordeste do Brasil, em que aponta que, depois de ter ocupado o Norte do Paraná, essa população, atraída pela economia cafeeira, atravessou o rio Piquiri e chegou ao Oeste. Para o autor, compõem esse fluxo populacional elementos que haviam saído dos estados de São Paulo, Minas Gerais, Espírito Santo e também do Nordeste brasileiro. De sua ação povoadora, surgiram os municípios Guaíra, Palotina, Terra Roxa, Assis Chateaubriand, Formosa do Oeste, Nova Aurora, Vera Cruz do Oeste, Ouro Verde do Oeste, Cafelândia, Tupãssi, Corbélia, Braganey, entre outros.

Diferentemente das respostas anteriores, Laura, por não estar inserida na localidade onde atua, afirma conhecer pouco da história local. A docente assume conhecer só o “básico da convivência dos educandos e dos seus familiares”. Porém, o mais revelador é o fato de afirmar que conhece “sobre aquilo que é relevante no contexto escolar”, o que parece expressar uma crença de que a história da comunidade em que a escola está inserida talvez não seja importante para balizar o ensino de Língua Portuguesa.

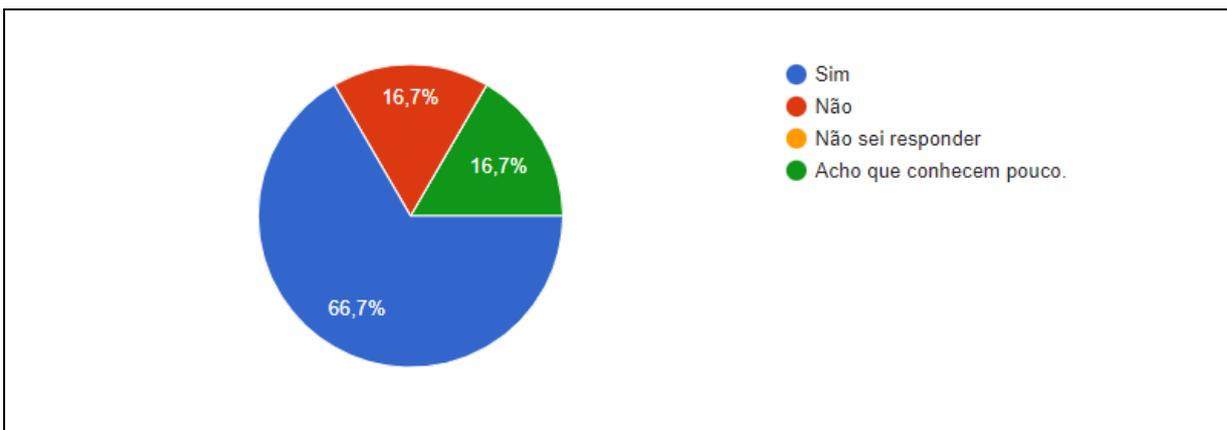
Quanto à relação entre o aspecto histórico e o linguístico, Vera assume que os próprios falantes rotulam seu falar como “caipira”. Essa resposta pode revelar uma visão (des)qualificada que os alunos sobre sua variedade linguística, que se constitui como estereótipo – ou talvez mesmo um estigma – ligado aos falantes das comunidades do campo; por outro lado, pode manifestar uma conotação positiva, no sentido de compreenderem essa marca como um fator de identidade do grupo, a que Labov (2008) chama de prestígio encoberto.

Na resposta de Ana, evidencia-se a crença sobre os moradores locais possuírem pouca escolaridade, o que autorizaria a docente a afirmar que esse fator tem interferência na variedade linguística que esses grupos utilizam e, por consequência, a variedade de que os alunos da escola são usuários. De acordo com Mollica (2010), há um conjunto de variáveis externas à língua que influenciam na variação linguística, e os fatores propriamente sociais (escolarização, nível de renda, profissão e classe social) que envolvem ora o falante, ora a fala contribuem para o fenômeno da variação utilizada pela comunidade local. Acreditamos, assim, que a afirmação parta do conhecimento mesmo da história dos habitantes e do fato de a grande maioria ser sitiante ou trabalhador rural, diante do que se infere que não tenham estudado o suficiente para dominarem uma variedade linguística mais

prestigiada.

Com relação à pergunta 17, “Os alunos reconhecem a própria história e/ou a diversidade linguística presente na fala?”, as respostas obtidas foram diversificadas, como ilustra o gráfico a seguir:

Figura 1 – Gráfico relativo à identificação da consciência dos alunos sobre a própria história e/ou a diversidade linguística da comunidade



Fonte: Gráfico gerado a partir do aplicativo *Google Forms*

Nessa questão, uma docente (16,7%), ao assinalar “Acho que conhecem pouco”, revela uma crença possivelmente baseada em suas experiências em sala de aula com esses alunos. Outra docente (16,7%), ao responder negativamente, revela crer que os alunos não conhecem sua história e sua realidade linguística, resposta que possivelmente foi motivada por fatores do contexto escolar vivenciados por ela. As outras quatro docentes (66,7%), sendo três da região Oeste (duas de Tupãssi e uma de Marechal Cândido Rondon) e uma da região Noroeste (Quarto Centenário), responderam “sim”, afirmando que os alunos têm consciência da própria história e da diversidade linguística que os envolve, resposta baseada possivelmente em uma crença advinda da experiência em sala de aula com esses alunos.

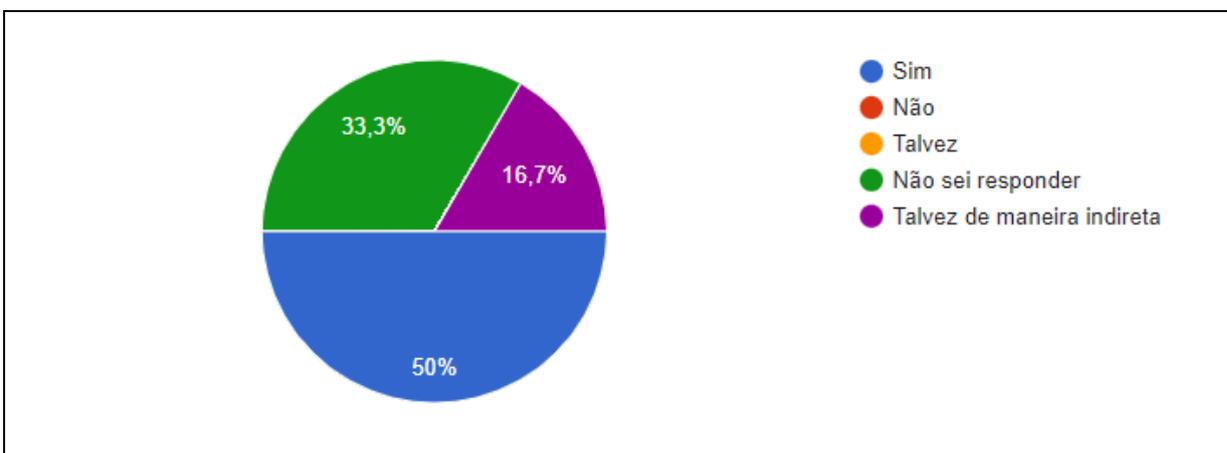
Segundo Labov (2008), numa comunidade de fala, os indivíduos compartilham traços linguísticos que distinguem seu grupo de outros, comunicam-se bastante entre si e, especialmente, compartilham normas e atitudes diante do uso da linguagem. No entanto, os falantes geralmente não têm consciência desse aspecto, embora sejam capazes de reconhecer traços similares e distintivos nos diferentes falares.

A pergunta 18, “Houve alguma discussão ou preparação, em nível institucional (escola, SEED), direcionada aos professores, para o trabalho com a língua portuguesa, com base nas Diretrizes Curriculares da Educação do Campo (Paraná,

2006), de forma a contemplar os saberes trazidos pelos alunos, especificamente no que se refere ao trabalho com a variação linguística?”, visava saber das docentes se houvera uma preparação, uma discussão sobre esse documento específico, no que se referia ao trabalho com a variação linguística.

O gráfico gerado para essa pergunta foi o seguinte:

Figura 2 – Gráfico relativo à discussão ou preparação em nível institucional para o trabalho com a língua portuguesa e a variação linguística com base nas Diretrizes Curriculares da Educação do Campo



Fonte: Gráfico gerado a partir do aplicativo *Google Forms*

Os resultados dessa questão mostraram que metade das docentes (50%) – Alice e Clara, de Tupãssi, e Laura, de Quarto Centenário – afirmou que houve discussão sobre o trabalho com a língua portuguesa e a variação linguística com base nas diretrizes específicas das escolas do campo. Duas docentes (33,3%), Vera, de Marechal Cândido Rondon, e Helena, de Quarto Centenário, disseram não saber responder. Acreditamos que a resposta de Vera se justifique pelo fato de que, na época da pesquisa, fazia sete anos que atuava na escola do campo, e, como fizesse doze anos da criação dessas escolas, comprovaria o fato de a docente perder o início da implementação e do estudo da legislação que ampara a Educação do Campo. Helena, ao contrário, atua desde o início da implementação da Educação do Campo no sistema educacional, o que não justificaria a indicação da alternativa “Não sei responder”.

Ana (16,7%), de Tupãssi, manifesta dúvida e revela que, se houve a preparação, foi de maneira indireta, demonstrando ter a consciência de que o trabalho com a língua portuguesa e, especificamente, com a variação linguística,

possivelmente não fora proposto, ao menos de forma clara ou específica.

As opções “Não” e “Talvez” não foram assinaladas, fato que interpretamos como uma forma de as docentes não se comprometerem, ou seja, mesmo que não tivesse havido essa preparação ou discussão sobre o tema, as docentes preferiram não revelar essa informação.

Para as respostas a essa pergunta do questionário, vejamos algumas justificativas:

(17) Foram feitas reuniões para debater o assunto e questionamentos sobre como iríamos fazer (Alice).

(18) Sim, foi apresentado pela equipe pedagógica como se procede uma escola do campo (Laura).

(19) A partir do momento em que a escola passou a ser do campo houve estudo e planejamento para trabalhar com os alunos (Clara).

(20) Não me recordo de uma formação específica para escola do campo (Vera).

(21) Não tenho como responder (Helena).

As docentes, ao apresentarem suas justificativas, não mencionam ter havido uma discussão sobre o trabalho com a língua portuguesa e com o tema da variação linguística. Alice, Laura e Clara declararam que houve momentos de estudo das Diretrizes (Paraná, 2006); entretanto, nenhuma delas deixa claro se houve um direcionamento para o trabalho com a variação linguística. Vera manifestou não recordar de formação específica, e Helena disse não ter como responder, o que poderia demonstrar que não houve, por parte da instituição, preparação e/ou discussão sobre o documento e, também, sobre o tema da variação linguística.

A resposta de Ana foi a seguinte:

(22) Em nossas discussões, sempre procuramos entender a realidade do local onde nossa escola está inserida, buscamos entender que a educação do Campo tem suas especificidades, porém não me recordo de uma formação voltada integralmente para o estudo da variações linguísticas (Ana).

Ana, diferentemente das outras docentes, demonstra ter a consciência de um trabalho voltado à realidade do campo; entretanto, afirma não se recordar de uma formação voltada “integralmente” ao estudo da variação linguística. A expressão *integralmente*, em um enunciado negativo, pode revelar que não tenha havido

formação específica relacionada ao tema da variação linguística, fato que possivelmente motivou a resposta “Talvez de maneira indireta”, como mostra o gráfico gerado para esta pergunta.

Ao analisarmos a justificativa das docentes, verificamos respostas conflitantes entre docentes que trabalham no mesmo local, como é o caso de Laura e Helena, que fazem parte do quadro docente da mesma escola: enquanto a primeira afirma que lhe foi apresentado a respeito do que as Diretrizes (Paraná, 2006) exigem para o trabalho na escola do campo, a segunda diz não poder responder. Já Alice e Clara, que também trabalham juntas na escola, seguem a mesma linha de raciocínio nas respostas, e Ana, embora não trabalhando na mesma escola que Alice e Clara, mas no mesmo município, indica uma resposta que dialoga com as delas.

Salientamos que as Diretrizes (Paraná, 2006) que amparam o ensino nas escolas do campo da rede estadual desde 2012 estão disponíveis para pesquisa individual na biblioteca e na sala dos professores. Houve, na época, apenas menção e direcionamento para o que a Educação do Campo previa, por meio de fala dos diretores e pedagogos em semanas pedagógicas. A partir de então, segundo o documento,

Daqui para frente, a sua implantação e a sua efetiva implementação dependem de todos os que vivem a escola e de uma série de variáveis: a continuidade do processo de formação continuada, a produção de material didático-pedagógico e de apoio e a participação dos professores como autores, entre outras (Paraná, 2006, p. 7).

Ana pode, também, ter suavizado o fato de não ter havido alguma discussão sobre variação linguística na escola em que atua, até porque, em momento algum, as Diretrizes (Paraná, 2006) mencionam a língua portuguesa e a variação linguística, o que deixaria no encargo dos docentes a tarefa de associar os direcionamentos gerais do documento à disciplina que lecionam.

Com relação à pergunta 19, “Na sua opinião, as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo (Paraná, 2006) apresentam orientações para o trabalho com a língua portuguesa, especificamente no que se refere à diversidade linguística? Comente”, o objetivo era trazer à tona os saberes das docentes sobre o conteúdo do documento relacionado ao ensino-aprendizagem da língua. Trata-se, portanto, do componente cognoscitivo.

Vejamos as respostas:

(23) Eu quase não tive muita informação, só sei que devemos aproveitar os saberes que os alunos trazem em sua bagagem e procurar ampliar seus conhecimentos (Alice).

(24) Não recordo (Ana).

(25) Deixa a desejar (Vera).

Alice e Ana mantêm a mesma linha de raciocínio na resposta, uma vez que a primeira alega “quase” não ter tido informação, e a segunda, não se lembrar das orientações sobre as Diretrizes (Paraná, 2006). Mesmo Alice não sendo muito categórica sobre o conhecimento desse documento, demonstra saber que a orientação seja no sentido de “aproveitar os saberes que os alunos trazem”. Como o documento em questão sequer menciona o ensino de Língua Portuguesa, acreditávamos que os sujeitos da pesquisa revelariam, em suas respostas, uma possível falha ou lacuna dessas diretrizes, mesmo sem terem consciência total disso.

A resposta de Vera revela o caráter afetivo da atitude, pois avalia negativamente as Diretrizes (Paraná, 2006), afirmando que esse documento “deixa a desejar”. Essa valoração dialoga com a crença da docente, pois, ao responder dessa forma, deixa claro que tem consciência do fato de o documento não abordar o assunto.

Helena e Clara respondem afirmativamente a essa pergunta do questionário:

(26) Sim, existe (Helena).

(27) Sim. Depende de o professor fazer as adaptações, valorizando a linguagem do aluno (Clara).

Helena se mostra categórica e crê que exista orientação para o trabalho com Língua Portuguesa no documento em questão. Clara acredita no papel mediador do professor quanto a efetivar adaptações que valorizem a linguagem do aluno. Apesar de Clara mostrar coerência com o que se espera para o trabalho com a variação linguística, não responde objetivamente sobre as possíveis orientações das Diretrizes (Paraná, 2006) no que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa, consoante o que se pede na questão. Entretanto, a resposta dela dialoga com o que se espera para o trabalho na escola do campo, pois, segundo as Diretrizes,

Para que se efetive a valorização da cultura dos povos do campo na escola, é necessário repensar a organização dos saberes escolares;

isto é, os conteúdos específicos a serem trabalhados. As experiências apresentadas pelos professores nos Encontros Descentralizados sinalizam que esta reorganização pode se dar de duas formas: A primeira forma ocorre no interior das diferentes disciplinas da Base Nacional Comum (Língua Portuguesa, Artes, Educação Física, Matemática, Ciências, História, Geografia, Ensino Religioso, Língua Estrangeira Moderna, Biologia, Física, Química, Sociologia e Filosofia), *articulando os conteúdos sistematizados com a realidade do campo* (Paraná, 2006, p. 44-45, grifo nosso).

Notamos, então, que cabe à escola adaptar o conteúdo das disciplinas de acordo com a realidade e com os saberes do campo, de modo que a escola valorize a cultura dos povos do campo. Assim, mesmo não havendo nada específico sobre as variedades linguísticas, caberia ao professor trazer esse conteúdo à tona na aulas de Língua Portuguesa.

Laura, apesar de crer que haja orientações para o trabalho com Língua Portuguesa, especificamente no que se refere à diversidade linguística, diz haver diretrizes comuns a todas as escolas:

(28) Sim, porque, independentemente de ser do campo ou não, as diretrizes curriculares são comuns para todas as escolas (Laura).

A docente traz uma informação diferente do que fora pedido, quando avalia as diretrizes como sendo “comuns para todas as escolas”, independentemente de serem do campo ou não. A resposta de Laura poderia partir do desconhecimento de que existe um documento que ampara a Educação do Campo e, por isso, teria mencionado a existência de “diretrizes curriculares” comuns a todas as escolas.

A pergunta 20, “Há, no planejamento dos conteúdos da disciplina, uma orientação para um trabalho com a diversidade linguística e as variedades linguísticas da comunidade? Comente”, almejava saber se as docentes têm uma orientação, no planejamento da disciplina, para trabalhar a variação linguística da comunidade em que a escola está inserida. Seguem algumas respostas:

(29) Não. Temos, sim, no planejamento aulas com propostas visando a esses conteúdos (Alice).

(30) Não, só a nomenclatura (Laura).

Alice e Laura demonstraram a consciência de que não há essa orientação. Alice

justifica que há, no planejamento, aulas propostas com esses conteúdos. Já Laura diz haver apenas na “nomenclatura”, revelando, assim, sua crença a respeito do que foi solicitado, mesmo que esteja impreciso o que signifique o termo, nesse caso. Acreditamos que essa docente esteja se referindo aos documentos que norteiam o planejamento e, conseqüentemente, o ensino de Língua Portuguesa.

Vera apresenta uma resposta semelhante à de Alice, no sentido de afirmar a preocupação em incluir o tema da variação linguística no planejamento:

(31) No planejamento são inseridas as variedades linguísticas, e procuro relacionar à fala local (Vera).

Vera, ao dizer que as variedades linguísticas estão inseridas no planejamento, expressa o componente cognoscitivo, mas revela uma ação quando procura relacionar o conteúdo à “fala local”, acionando o componente conativo da atitude; isto é, ela evidencia a conduta dela na prática pedagógica da disciplina de Língua Portuguesa. A atitude da docente dialoga com as Diretrizes, que considera que

[...] é necessário responder a alguns questionamentos: que conteúdos culturais dos povos do campo devem estar presentes nas disciplinas para que instrumentalizem os alunos a compreenderem o mundo em que vivem? Quais são os saberes dos povos do campo que precisam integrar os currículos das disciplinas? A resposta a tais questões somente será encontrada mediante a realização de investigação (Paraná, 2006, p. 45).

Dessa maneira, Vera menciona uma ação que corresponde ao que ao documento curricular específico das escolas do campo propõe, isto é, um trabalho que busque a cultura e os saberes dos alunos da escola do campo, o que inclui, para a docente, a “fala local”.

Helena e Clara assim se manifestam:

(32) Sim, existe e são abordadas nos cursos de capacitação (Helena).

(33) Sim. Ao planejar os conteúdos, o trabalho com as variedades linguísticas sempre estão inseridos (Clara).

Essas docentes também trazem respostas afirmativas para a questão, demonstrando saber da existência de uma proposta de trabalho com as variedades linguísticas da comunidade, e justificam, respectivamente, que elas “são abordadas

em cursos de capacitação” e que, no planejamento dos conteúdos, as variedades linguísticas estão “sempre” inseridas. A resposta de Clara reforça o que, pelo menos em teoria, deve ser cumprido, ou seja, a abordagem da variação linguística nas aulas de Língua Portuguesa, concluindo-se que deva estar no planejamento da disciplina. Sobre isso, os PCN (Brasil, 1998) já traziam, como objetivo geral para o ensino de Língua Portuguesa, conhecer e valorizar as variedades do português, de modo a combater preconceito linguístico, reforçando que “em um mesmo espaço social convivem mescladas diferentes variedades linguísticas, geralmente associadas a diferentes valores sociais” (Brasil, 1998, p. 29).

Sobre essa questão, Ana diz:

(34) No planejamento, temos a previsão de trabalhar esse conteúdo, de forma mais aprofundada, no sétimo ano. Além disso, ele está inserido em outros contextos, especialmente no estudo de gêneros. Todavia, não há, no planejamento, a previsão do trabalho com as variedades linguísticas da comunidade (Ana).

Essa docente explica que há previsão para o trabalho com a variação linguística, mas confessa que não há direcionamento para o trabalho com as variedades linguísticas da comunidade. Ana, ao revelar a consciência de que é especialmente no sétimo ano e no estudo de gêneros que o conteúdo da variação linguística aparece, traz à tona o componente cognoscitivo, aquilo que ela sabe sobre o que lhe fora perguntado, partindo de sua experiência na prática docente. Nesse viés, a resposta da docente envolvendo o trabalho com gêneros retoma a ideia dos PCN (Brasil, 1998), que tratam da questão da linguagem em situações de interlocução, seja na escuta, na leitura e ou na produção, privilegiando aspectos linguísticos, para ampliar a competência discursiva dos alunos. Os PCN citam, para esse fim, o trabalho com a “variação linguística: modalidades, variedades, registros” (Brasil, 1998, p. 51).

Recapitulando os resultados deste bloco, verificamos algumas crenças das docentes participantes da pesquisa sobre as variedades linguísticas e os falantes da comunidade em que atuam e constatamos, em maior ou menor medida, uma pedagogia sociolinguisticamente sensível na atitude das docentes, isto é, uma atitude de respeito à legitimidade das variedades linguísticas não padrão. Observamos que todas as docentes têm consciência da diversidade linguística presente nas comunidades em que as escolas do campo onde atuam estão inseridas.

Além disso, boa parte das docentes demonstra, em maior ou menor grau,

avaliações e reações diante de fatos da língua, envolvendo a variação linguística dos alunos. Na maioria das vezes, essa avaliação não chega a ser negativa, mas de respeito, o que é bastante visível nas respostas apresentadas.

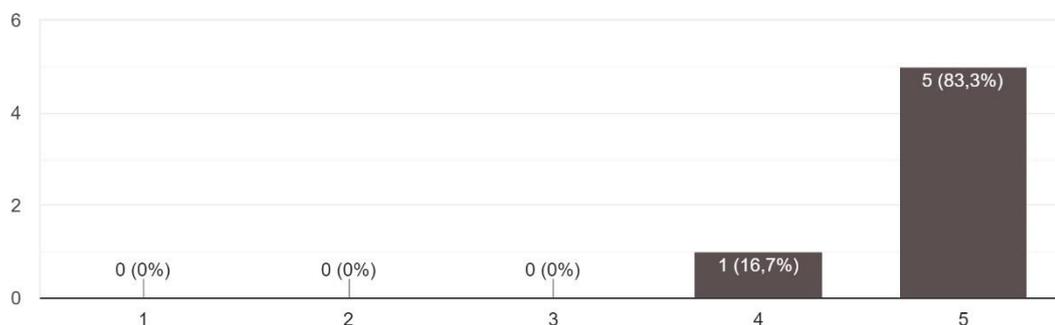
Por outro lado, quando se tratou da consciência sobre os encaminhamentos curriculares relacionados ao trabalho com a variação linguística no ensino de Língua Portuguesa, não houve convergência de respostas, especialmente no que se refere à preparação, em nível institucional, para um trabalho com Língua Portuguesa a partir das Diretrizes Curriculares da Educação do Campo (Paraná, 2006). Houve divergências também quando as docentes se manifestaram a respeito da presença das variedades linguísticas da comunidade como item do planejamento dos conteúdos de nossa disciplina, uma vez que metade revelou ter a consciência de que não existe tal preocupação. Com isso, constatamos que as discrepâncias aqui percebidas podem indicar algumas dificuldades ou incertezas em relação à abordagem adequada da variação linguística no ensino-aprendizagem da língua.

4.1.2 Bloco 2: Crenças e avaliações das docentes – componentes cognoscitivo e afetivo

Neste bloco, estão inclusas as perguntas referentes aos componentes cognoscitivo e afetivo, os quais dizem respeito às crenças e às avaliações dos docentes com relação ao ensino de língua portuguesa e da variação linguística. Conforme reorganização dos itens do questionário em blocos, fazem parte do Bloco 2 os itens 1, 3, 7, 11, 12, 14 e 15 do questionário, apresentadas no Quadro 4, na seção 3.4.

O item 1 do questionário estava assim enunciado: “Esta pergunta está dividida em quatro partes. Sendo 1 para menor e 5 para maior, enumere os conteúdos (leitura, escrita, oralidade e gramática) da disciplina de Língua Portuguesa conforme a importância do conteúdo em seu planejamento.” As alternativas estavam enumeradas de 1 a 5, de modo a conter a opção para os docentes assinalarem essa valoração. Segue o resultado para o item Leitura:

Figura 3 – Gráfico relativo à importância da Leitura no ensino de Língua Portuguesa¹⁰



Fonte: Gráfico gerado a partir do aplicativo *Google Forms*

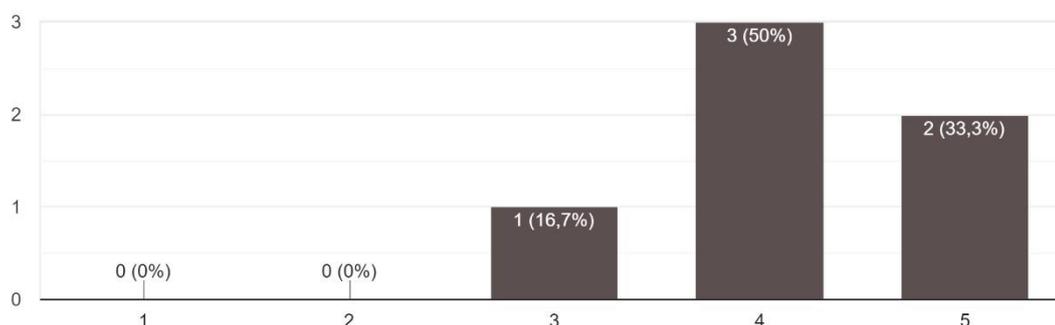
Cinco das seis docentes deram a valoração máxima ao item Leitura, demonstrando a crença de que esse conteúdo deve ser priorizado nas aulas de Língua Portuguesa, por ser considerado “muito importante”. Uma docente atribuiu nota 4, ou seja, pelo que se pode depreender do gráfico, ela a considera “importante”.

No que diz respeito ao item Escrita, todas as docentes avaliaram como “muito importante”. Acreditamos que a valoração máxima atribuída por todas as docentes marque uma tendência de a escola supervalorizar a escrita em detrimento de outras habilidades linguísticas e formas de expressão, especialmente a oralidade. Essa supervalorização da escrita pode gerar o que Bagno (1999, p. 61) chama de “preconceito grafocêntrico”, que é a avaliação de toda a língua do ponto de vista restrito da escrita, o que dificulta, por exemplo, o reconhecimento da verdadeira realidade linguística, isto é, das variedades linguísticas.

Conforme o gráfico a seguir, gerado a partir da importância para o item Oralidade, podemos observar a diferença de posicionamento em comparação com o relacionado ao item Escrita:

¹⁰ Nos gráficos 3 a 5, o eixo vertical (numerado de 1 a 6) representa o número de docentes, sujeitos da pesquisa, e o eixo horizontal (numerado de 1 a 5) representa os itens da escala que elas assinalaram.

Figura 4 – Gráfico relativo à importância da Oralidade no ensino de Língua Portuguesa



Fonte: Gráfico gerado a partir do aplicativo *Google Forms*

No caso da Oralidade, constatamos uma avaliação mais diversificada, em que uma docente (Ana) atribui nota 3, três (Alice, Laura e Clara) dão nota 4, e duas (Helena e Vera), nota 5. Mesmo que ainda considerem importante, em maior ou menor grau, as respostas podem revelar uma crença implícita, por parte dos sujeitos da pesquisa, na tradição educacional, que valoriza mais a escrita que a oralidade.

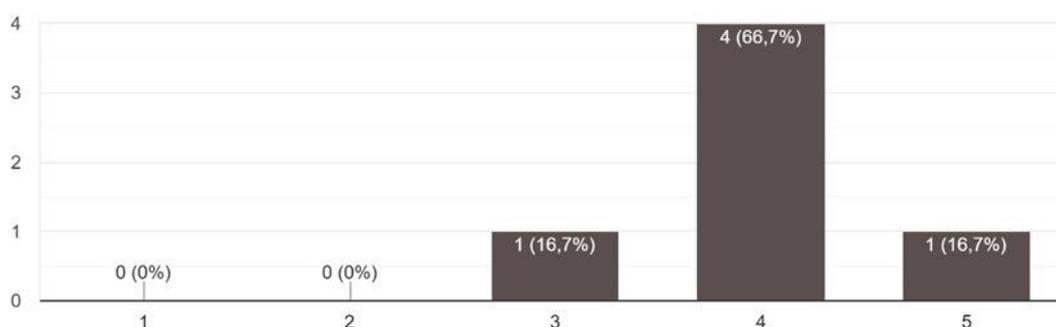
A Oralidade é um dos Eixos de integração, de acordo com Referencial Curricular do Paraná (2020a), que a coloca ao lado dos eixos Análise linguística/Semiótica, Leitura e Produção de textos, do sexto ao nono ano. Como nossa pesquisa está voltada para a abordagem da variação linguística nas aulas de Língua Portuguesa das escolas do campo, destacamos que, no diz respeito à variação linguística, no Referencial, a única menção feita à oralidade está no item *Objeto do conhecimento*, em “Planejamento e produção de textos jornalísticos orais”, em que os *Objetivos de aprendizagem* indicam a *habilidade 12*. Nessa habilidade, cita-se o trabalho com a “avaliação de textos orais, áudio e/ou vídeo, considerando sua adequação aos contextos em que foram produzidos, [...] como processo para o desenvolvimento da oralidade” (Paraná, 2020a, p. 180, 225, 263, 313).

Na *habilidade 52*, no item “variedade linguística”, menciona-se a expressão “Produção de textos *orais*/Representação teatral”, como *Objeto do conhecimento*, referindo-se à representação de “cenas ou textos dramáticos, [...] os aspectos linguísticos e paralinguísticos das falas (timbre e tom de voz, pausas e hesitações” (Paraná, 2020a, p. 207, 251, 299, 350). Verificamos, portanto, que, em todo o documento que embasa atualmente o ensino no Paraná, são apenas duas as

menções feitas à oralidade ou ao termo *oral/orais* quando se trata da variação linguística, o que poderia ser reflexo do pouco mérito dado a essa habilidade.

Aos serem questionadas sobre a importância da gramática, as docentes se manifestaram conforme se visualiza no gráfico a seguir, considerando uma valoração na escala de 1 a 5:

Figura 5 – Gráfico relativo à importância da gramática no ensino de Língua Portuguesa



Fonte: Gráfico gerado a partir do aplicativo *Google Forms*

Nesse caso, uma docente (Alice) atribui o valor 3, quatro (Ana, Helena, Laura e Vera) valoram como 4, e uma (Clara), valora como 5, ou seja, cinco docentes avaliam como importante o trabalho com gramática. Apesar de a maioria crer na importância da gramática como conteúdo de Língua Portuguesa, há diversidade de pensamentos quanto ao grau de importância.

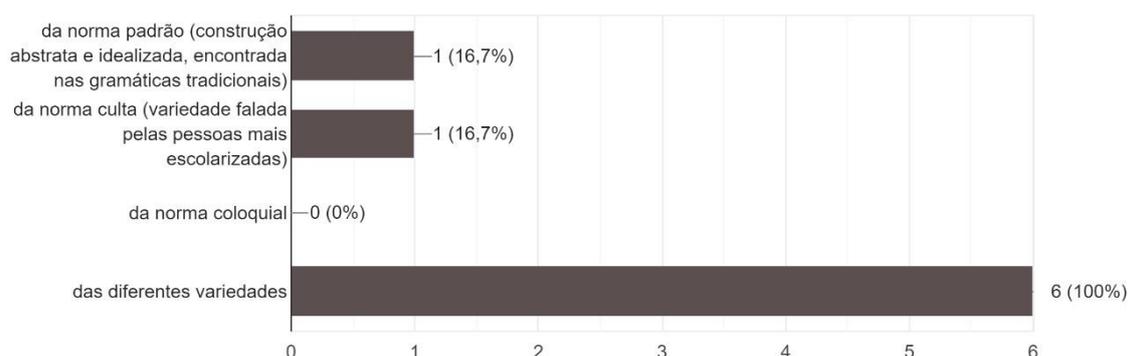
Clara, docente que avaliou a gramática com o grau 5 de importância, talvez esteja revelando uma crença na concepção de língua como sinônima de norma-padrão e, portanto, da gramática normativa. Já Alice, apesar de atribuir nota 3 à importância da gramática, em outros momentos do questionário, defende o uso da língua padrão no momento da escrita e também acredita que aprender a “falar corretamente” contribui para o desenvolvimento intelectual. Mesmo assim, a resposta de Alice, assim como as de Ana, Helena, Laura e Vera (valoração 4), menos indulgentes, poderiam ser um reflexo da “demonização” do ensino da gramática, por não se entender que as críticas eram com relação ao ensino da gramática normativa e descontextualizada, e não com relação a toda abordagem gramatical.

De acordo com Cyranka (2016), existe uma crença de que o português *correto* é o que está apresentado nas gramáticas normativas, o que é um equívoco bastante

nocivo ao trabalho escolar de desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos. Segundo a autora, ao determinar que o correto é o que a gramática nos apresenta, sejam os alunos falantes de uma variedade desprestigiada ou não, eles se sentem pressionados pela escola para corrigir seu modo de falar, por não coincidir com o está nos manuais de gramática.

A pergunta 3, “Na sua opinião, a língua portuguesa deve ser ensinada a partir...”, solicitou um posicionamento a respeito do ponto de partida do ensino da língua na escola. Essa pergunta listava opções (as quais se pode conferir no gráfico), de forma que uma docente assinala três itens. O gráfico a seguir permite ver os resultados:

Figura 6 – Gráfico relativo aos aspectos considerados pontos de partida para o ensino de Língua Portuguesa



Fonte: Gráfico gerado a partir do aplicativo *Google Forms*

Notamos que todas as docentes creem que se deva partir das diferentes variedades, o que mostra uma atitude positiva em relação a uma pedagogia sociolinguisticamente sensível nas aulas de Língua Portuguesa. Além dessa resposta, outras duas são assinaladas por Clara, revelando crer em que também se deva partir da norma-padrão e da norma culta para ensinar a língua. Ao assinalar norma-padrão como ponto de partida, a docente revela a crença de que é necessário um trabalho com a gramática normativa, cujo prestígio, segundo Corbari (2013), é alimentado por um conjunto de forças, em que 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

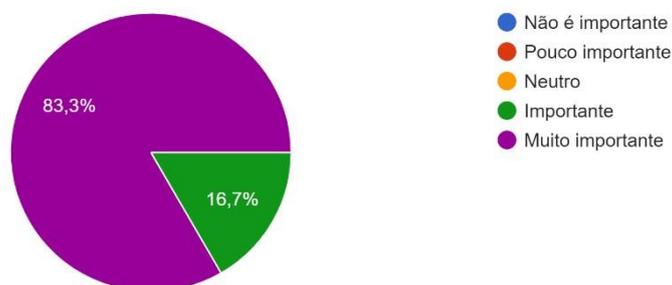
pelo seu modo de falar “errado” ou por erros gramaticais ou ortográficos (Corbari, 2013, p. 71).

A crença de Clara pode estar embasada nesse misto de forças que convergem para que se reproduza o discurso de que se deve ensinar a norma-padrão na escola, norma que, consoante Faraco (2008), é um construto idealizado, isto é, um modelo linguístico ideal, e, justamente por isso, acreditamos que não se deva partir da norma-padrão para ensinar a língua portuguesa. Em consonância com a ideia da norma-padrão, ao assinalar simultaneamente a norma culta como ponto de partida para o ensino de Língua Portuguesa, Clara demonstra consciência de que são coisas diversas, ou utilizou os termos como sinônimos. Acreditamos que Clara, por se encaixar na faixa etária 2 e por ter mais de 25 anos de atuação no magistério, pode estar reproduzindo crenças do início de sua carreira, há muito tempo, em que se pensava o ensino da língua de forma diferente do que é hoje, quando nem se falava em variação linguística.

É importante destacar que, diferentemente da norma-padrão, para Faraco (2008), as variedades sociais designadas cultas são as que ocorrem em usos mais monitorados da língua por segmentos sociais urbanos, que estão posicionados do meio para cima na hierarquia econômica, com largo acesso aos bens culturais e à educação formal. Para o autor, seria aquilo que é normal, recorrente, comum na expressão linguística desses segmentos sociais, em situações mais monitoradas, isto é, aquilo que é efetivamente praticado por falantes desses segmentos sociais, e que o autor designa como norma culta real.

A pergunta 7 solicitava o seguinte: “Na sua opinião, é importante que o professor conheça a realidade linguística dos seus alunos? Justifique.” Com essa questão, esperávamos que as docentes marcassem suas crenças sobre a importância de conhecer a realidade dos alunos da escola em que lecionam. O grau de importância que atribuíram está no gráfico a seguir:

Figura 7 – Gráfico relativo à importância de reconhecer a realidade linguística dos alunos



Fonte: Gráfico gerado a partir do aplicativo *Google Forms*

Das seis docentes, apenas uma não atribui a importância máxima ao fato de reconhecer a realidade linguística dos estudantes, o que não desabona a importância que confere ao fato. Para a escolha da opção “importante”, Ana assim se justifica:

(35) É importante conhecer a realidade linguística dos alunos para entender também o contexto cultural da comunidade na qual estão inseridos. Além disso, o ensino deve sempre partir do conhecimento prévio dos alunos (Ana).

Ana justifica ser importante conhecer o contexto cultural da comunidade em que os alunos estão inseridos, além de reforçar que se deva partir do conhecimento prévio que eles trazem. A docente utiliza o advérbio “sempre”, demonstrando categoricamente o juízo de valor que defende. Diante de suas justificativas, notamos uma atitude positiva e em consonância com o que propõem as Diretrizes (Paraná, 2006), ou seja, valorizar o trabalho, a história, o jeito de ser, os conhecimentos, a relação com a natureza e como ser da natureza dos povos do campo, uma vez que o campo retrata uma diversidade sociocultural relacionada aos povos que nele habitam, sejam eles assalariados rurais temporários, arrendatários, acampados, assentados, pequenos proprietários, quilombos, pescadores, ribeirinhos e muitos outros.

As docentes Alice, Helena e Clara assim expuseram suas justificativas:

(36) Sim, é muito importante o professor conhecer a realidade linguística de seus alunos, assim, ele terá oportunidade de explorar o universo linguístico e aprofundar os conhecimentos, para que tenham maior domínio da língua (Alice).

(37) Sim, pois devo respeitar o aprendizado que o mesmo traz de casa e, dessa forma, pode ser conduzido a utilizar-se da forma culta que a escola proporciona sem menosprezar a sua convivência (Helena).

(38) Conhecer a linguagem da comunidade em que o aluno vive e as suas histórias permite um trabalho de valorização local e o conhecimento da língua mais elaborada (Clara).

As docentes Alice, Helena e Clara apresentam uma atitude de respeito pela variedade linguística que o aluno traz e uma valoração positiva sobre a importância de conhecer realidade linguística do aluno, corroborando o que Tarallo (2005) diz sobre o indivíduo se posicionar positiva ou negativamente diante de uma variedade. Ao usar ideias como “domínio da língua”, “pode ser conduzido a utilizar da forma culta” e “conhecimento da língua mais elaborada”, com empatia, aceitam a variedade que o aluno traz ao mesmo tempo em que defendem que se deva partir desse conhecimento para avançar para o conhecimento de outras variedades da língua, ou seja, as mais prestigiadas. Esse fato vem ao encontro da reflexão de Mollica (2010), quando afirma que as línguas apresentam uma diversidade na qual o falante adquire primeiro as variantes informais e, gradualmente, vai se apropriando de estilos de gêneros mais formais, que pode se aproximar das variedades cultas e da tradição literária.

Vera apresenta uma visão similar ao responder:

(39) É muito importante que o/a professor/a, ao analisar a sua prática, reflita sobre as condições de produção nas quais o processo ensino-aprendizagem ocorre, e assim adequar sua ação à realidade dos estudantes, interagindo com ela e dela extraíndo, constantemente, os dados que lhe permitam tornar sempre mais efetivo o processo educativo, sem desvalorizar as variantes linguísticas dos educandos (Vera).

Ao afirmar que se deva “adequar sua ação à realidade dos estudantes” e, conseqüentemente, “tornar sempre mais efetivo o processo educativo, sem desvalorizar as variantes linguísticas dos educandos”, Vera reforça a crença de que a escola deva ensinar com base no conhecimento prévio do aluno, ou seja, na variedade da qual esse aluno é usuário, numa atitude de acolhida para que processo de ensino-aprendizagem aconteça. Essa perspectiva se alinha à abordagem sociolinguisticamente sensível, de acordo com os pressupostos da Sociolinguística Educacional (Bortoni-Ricardo, 2004; 2005), que propõe levar para as salas de aula a discussão sobre a variação linguística como fenômeno natural da língua, de modo que

os alunos reconheçam as diferenças dialetais e as compreendam como normais e legítimas.

Laura apresenta a seguinte resposta:

(40) Somente poderá haver uma troca de conhecimento do educador e do educando, uma vez que o processo de ensinar deve sempre partir do educador, para se adequar ao conhecimento do aluno (Laura).

Essa docente não justifica com clareza o que fora pedido; porém, valoriza a troca de conhecimento entre o educador e o educando, o que demonstra atitude positiva, como docente, em sala de aula. Por outro lado, não fica claro o que Laura quis dizer ao afirmar que “o processo de ensinar deve sempre partir do educador, para se adequar ao conhecimento do aluno”. Aqui cabe analisarmos que, no recorte (15), referente à resposta de Laura para o conhecimento da história da comunidade em que a escola está inserida, ela revela que só conhece o básico sobre seus alunos e familiares, pois só conhece o que é relevante para o contexto escolar. Ou seja, é possível que a docente ainda não tenha percebido que a história de seus alunos seja importante para o ensino da língua, especialmente no que diz respeito às variedades linguísticas.

A pergunta 11, “Na sua opinião, as variedades linguísticas presentes na localidade são alvo de preconceito e estigma? Comente”, tinha o objetivo de conhecer o que as docentes identificavam situações de preconceito e estigma diante da variedade linguística usada pelos indivíduos da comunidade em que a escola está inserida. Algumas docentes manifestaram a crença de que não há preconceito e estigma diante dessas variedades linguísticas:

(41) Acredito que no contexto no qual eles estão inseridos, as variedades presentes não são alvo de preconceito e estigma, porém, sei que em outras localidades e /ou situações, essas variedades poderiam ser alvo de preconceito (Ana).

(42) Não, vejo que os alunos veem como normal (Alice).

(43) Não. No entanto a vida simples que a localidade em que a escola referente é pequena e que todos praticamente convivem como família (Helena).

(44) Não, pois é comum e natural para os mesmos o tipo de comunicação oral que os alunos utilizam na vida social, portanto já é percebido que isso não interfere muito na convivência escolar porque uma grande parte se utiliza da norma culta padrão no ambiente escolar (Laura).

Ana crê que não haja preconceito e estigma dentro da comunidade em questão, mas acredita que, fora do local em que habitam, os indivíduos podem ser alvos de preconceito linguístico. Com essa resposta, a docente pode demonstrar a crença de que, fora de sua comunidade de fala, esses indivíduos podem carregar um estigma linguístico, ou seja, uma marca que os identifica negativamente, de forma que seriam alvos de preconceito, na esteira do que ensina Botassini (2013).

Laura também crê que as variedades linguísticas presentes na localidade não são alvo de preconceito e estigma, mas traz uma percepção diferente ao afirmar que “uma grande parte se utiliza da norma culta padrão no ambiente escolar”. Inferimos que a docente queira revelar, com isso, que a pressão do ambiente escolar exige que os alunos utilizem uma variedade linguística diferente da que usam no cotidiano, fora da escola, o que condiz a ideia de Bagno (1999), quando afirma que o prestígio e o desprestígio linguísticos estão diretamente relacionados ao domínio ou não da norma culta, a qual é concebida como instrumento de ascensão social. Nesse caso, como a escola é vista como possibilidade de ascender socialmente, tanto os docentes quanto os alunos podem ter essa variedade culta da língua como objetivo.

As docentes Alice e Helena acreditam, também, que as variedades linguísticas não são alvo de preconceito e estigma na comunidade. Alice diz que os alunos as veem como “normal”, e Helena justifica com menções à “vida simples” e ao fato de que “todos praticamente convivem como família”. Essas respostas remetem às afirmações de Calvet (2002) sobre os usos linguísticos variarem geográfica, social e historicamente, e a norma espontânea variar da mesma maneira. Diante disso, para esse autor, interessaria à Sociolinguística o comportamento social que essa norma pode provocar, podendo ela desenvolver dois tipos de consequência sobre os comportamentos linguísticos: alguns desses comportamentos se referem ao modo como os falantes encaram a própria fala, e outros, às reações dos falantes ao falar dos outros. No primeiro, será valorizada sua prática linguística, em vez de modificá-la para conformá-la a um modelo de prestígio; no segundo, as pessoas serão julgadas de acordo com seu modo de falar. Então, parece-nos que Alice e Helena creem que os indivíduos da comunidade valorizam sua prática linguística e se sentem bem ao usá-la, sugerindo que não haja necessidade, conforme Calvet (2002), de modificá-la para uma língua de prestígio.

Clara e Vera pensam de maneira diferente:

(45) Sim, ocasionalmente. Sempre há aquele que hostiliza a maneira de o outro falar (Clara).

(46) Creio que já tenha sido mais, hoje é perceptível quando chegam alunos novos de outras localidades (Vera).

Clara, da faixa etária 2, atuante há mais de 25 anos no magistério, declara que as variedades linguísticas da localidade são alvo de preconceito e estigma. A docente julga que “sempre há aquele que hostiliza a maneira do outro falar”, demonstrando o que Bagno (1999) já tratava, há tempos, sobre o preconceito estar na concepção que se tem sobre a língua do outro, ou seja, em como eu a avalio, particularmente ao expressar qualificações negativas sobre a maneira como esse outro fala. Ao usar o termo *hostiliza*, Clara revela a crença de que os alunos que sofrem preconceito por causa da variedade linguística estão sendo alvos de pessoas que querem combater, eliminar essa língua estigmatizada da qual eles são usuários.

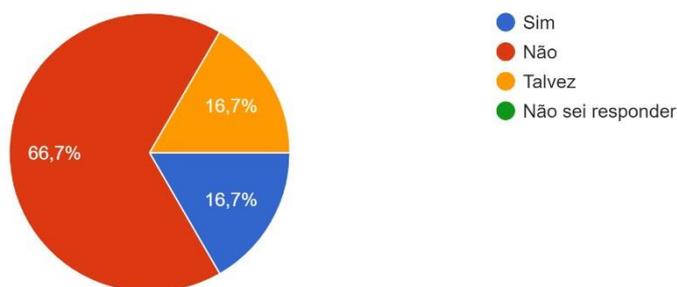
Do discurso da docente Vera, da faixa etária 1 e com sete anos de magistério, inferimos que há preconceito e estigma, quando diz: “Creio que já houve mais”. É importante lembrar que o município onde se encontra a escola de Vera tem uma característica bastante peculiar, segundo Borstel (1992), que é a presença de descendentes de imigrantes europeus, majoritariamente alemães, e isso faz até hoje o município se destacar pelo perfil sociolinguístico e sociocultural específico, devido à relação entre língua e religião dos descendentes de alemães. Apesar de a pergunta não mencionar o termo *alunos*, a docente aponta para a realidade escolar, onde, segundo ela, “novos alunos” sofrem preconceito e estigma por parte dos alunos teutodescendentes, possivelmente porque, segundo Corbari e Fenner (2020), há uma identidade sociocultural relativamente homogênea nessa localidade, motivada pelo fato de a maioria das localidades paranaenses vizinhas de Marechal Cândido Rondon possuir histórico semelhante com relação ao perfil dos colonizadores.

Clara e Vera, apesar de faixas etárias e tempos de atuação diferentes, apresentam as mesmas crenças sobre membros da comunidade sofrerem preconceito e estigma. Por lecionarem em escolas de diferentes municípios da região Oeste, poderíamos deduzir que se trate de uma atitude típica de moradores de determinadas localidades dessa região ou que as docentes apenas manifestam crenças de docentes diante do fato questionado.

A pergunta 12, “Na sua opinião, as variedades linguísticas presentes na localidade são alvo de preconceito e estigma na escola, entre os alunos?”, requeria

que os sujeitos da pesquisa respondessem a respeito do preconceito e do estigma que porventura houvesse no contexto escolar, especificamente. O gráfico a seguir mostra o resultado quantitativo:

Figura 8 – Gráfico relativo ao preconceito e estigma das variedades linguísticas no interior da escola



Fonte: Gráfico gerado a partir do aplicativo *Google Forms*

As docentes manifestaram justificativas para as crenças expressas na pergunta anterior. Ana, Alice, Helena e Laura creem que não ocorre preconceito e estigma na escola, entre os alunos:

(47) Eles fazem uso da língua de maneira similar (Ana).

(48) Não vejo preconceito, aceitam numa boa (Alice).

(49) Não, pois os alunos convivem praticamente todo o tempo juntos (Helena).

(50) Não, porque os mesmos convivem quase que diariamente com os costumes e atividades cotidiano, tanto fora como dentro da comunidade escolar (Laura).

Helena e Laura, atuantes na mesma escola, mas com faixas etárias e tempos de atuação diferentes, manifestam crenças similares ao trazerem a ideia da convivência, ou seja, de os alunos estarem juntos diariamente nas atividades da escola, o que não justificaria atitude de preconceito e estigma da parte deles.

Ana, da faixa etária 1, acredita que as variedades linguísticas presentes na localidade não são alvo de preconceito e estigma na escola, entre os alunos, porque, segundo ela, eles usam a “língua de maneira similar”, ou seja, compartilham da mesma variedade linguística. Alice, da faixa etária 2, diz que não vê preconceito e usa a expressão *numa boa* para demonstrar a forma como aceitam a variação

linguística um do outro no ambiente escolar. Destacamos que Ana e Alice atuam no município de Tupãssi, mas em diferentes escolas do campo. Além disso, as faixas etárias e tempos de atuação também divergem.

Clara e Vera assinalaram as opções “Sim” e “Talvez”, respectivamente, conforme o gráfico anterior, e justificaram da seguinte maneira:

(51) Quando percebido, como professora, sempre oriento quanto ao respeito à fala do outro (Clara).

(52) Há alguns alunos mais tímidos, e tenho percebido que alguns não falam por medo de sofrer algum tipo de chacota, mas são casos específicos, e não regra (Vera).

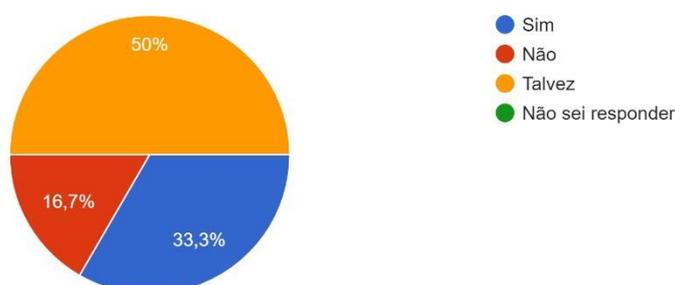
Clara acredita que haja preconceito e estigma e, diante disso, sinaliza para uma reação (componente conativo da atitude), ao revelar orientar os alunos “quanto ao respeito à fala do outro”, o que demonstra uma abordagem sociolinguisticamente sensível.

A resposta de Vera evidencia que alguns alunos estão sendo alvos de preconceito e estigma na escola, ao afirmar que “alguns não falam por medo de sofrer algum tipo de chacota”; porém, reforça que isso acontece em casos específicos. Cagliari (2000) explica que o preconceito marca primeiro o interlocutor e, posteriormente, busca nas peculiaridades de seu falar os traços distintivos que o tornam vulnerável à discriminação. Para completar a problemática que essa questão levanta, Botassini (2013) reflete que tanto o preconceito quanto o estigma, apesar de suas diferenças de grau, marcam uma avaliação negativa frente a determinada situação linguística. No caso do exemplo usado pela docente Vera, o estigma aparece, porque “sofrer algum tipo de chacota” estaria, segundo a classificação da autora, representando aversão.

Tanto na resposta à pergunta 12 como na resposta à pergunta 11, Vera demonstra a crença de que as pessoas da localidade em que atua, sejam moradores locais ou alunos, agem com preconceito e estigma em alguns momentos específicos.

A pergunta 14, “Na sua opinião, há resistência por parte dos falantes em reconhecer as formas utilizadas na fala como parte da língua portuguesa?”, pretendia conhecer a opinião das docentes sobre o fator de haver ou não resistências em aceitar as variedades faladas como sistemas que fazem parte da língua portuguesa. Segue o gráfico com as respostas:

Figura 9 – Gráfico relativo à resistência dos falantes em reconhecer as formas utilizadas na fala como parte da língua portuguesa



Fonte: Gráfico gerado a partir do aplicativo *Google Forms*

Ana, Laura e Vera assinalaram “Talvez”, Helena e Clara manifestaram-se afirmativamente, e Alice respondeu negativamente. As justificativas apresentadas por essas docentes foram as seguintes:

(53) Creio que esse conceito vem mudando ao longo dos anos, embora ainda haja uma forte ligação entre a Língua Portuguesa e a norma culta (Ana).

(54) Acredito que isso venha acontecer, pois nem todas as pessoas estão prontas para receber informações que mude seu perfil com pessoas que valorize a linguagem padrão essencial para uma convivência (Laura).

(55) Talvez, muitas vezes usam a frase “não sei nem o português direito e vou aprender outro idioma”, e ao usar tal fala, há um certo preconceito linguístico em relação às variantes (Vera).

Ana reconhece que, mesmo com mudanças ao longo do tempo, existe ainda uma associação “forte” entre a língua portuguesa e a norma culta. A crença revelada por Ana está associada ao prestígio e ao desprestígio linguísticos, que, para Bagno (1999), estão diretamente relacionados ao domínio ou não da norma culta, vista como instrumento de ascensão social. Inclusive, Mollica (2010), quando se refere ao preconceito linguístico, afirma que tem sido um ponto muito debatido na área da Sociolinguística o fato de ainda predominarem as práticas pedagógicas assentadas em diretrizes maniqueístas do tipo “certo x errado”, tomando-se como referência o padrão culto.

A explicação de Laura não está muito clara, mas podemos depreender que, ao dizer “com pessoas que valorize a linguagem padrão essencial para uma convivência”,

ela estaria demonstrando a crença de que as pessoas valorizam a norma culta como essencial para conviver em sociedade. Nesse sentido, as afirmações de Bagno (1999) e Mollica (2010) também servem para reflexão sobre a crença de Laura.

Vera demonstra dúvida, mas relata uma reação dos alunos, a típica expressão “não sei nem o português direito e vou aprender outro idioma”. Diante dessa reação, a docente manifesta uma avaliação, argumentando que “há um certo preconceito linguístico em relação às variantes”.

Para a resposta afirmativa à pergunta, Helena e Clara explicam:

(56) Sim, pois observamos que raramente aparece na escrita dos mesmos os níveis de fala, sendo assim eles resistem em falar da forma com que os mesmos vivem em sociedade (Helena).

(57) Sim, porém, com a orientação do professor, é possível trabalhar sem muitos atritos (Clara)

Tanto Helena quanto Clara, atuantes em municípios diferentes, demonstram ter identificado resistência por parte dos falantes em reconhecer as variedades da fala como parte da língua portuguesa. A justificativa de Helena não está muito clara, porém, mas depreendemos que ela acredita que os alunos evitam escrever como se estivessem falando e que, também, evitam falar na escola como falam, em seu cotidiano, fora da escola. Essa atitude dos alunos poderia revelar uma crença de que, na escola, não se usa a variedade não padrão. Sobre essa atitude, Santos (1996) aponta que existem crenças sobre a *superioridade* ou *legitimidade* da norma escolar e que essas correspondem a outras crenças: a de *inferioridade* ou *ilegitimidade* das outras variedades da língua, especialmente aquelas usadas, segundo o autor, pelos segmentos sociais menos prestigiados.

Clara responde afirmativamente, mas, assim como Helena, não foi muito precisa em sua explicação. Entretanto, ela indica uma reação por parte do professor, possivelmente dela mesma, sobre agir para evitar “atritos” advindos de situações do cotidiano escolar que sugiram resistência dos alunos em reconhecer as variedades faladas como parte da língua portuguesa.

Ao contrário, Alice, da mesma faixa etária de Clara (2) e atuante na mesma escola que ela, pensa diferente e manifesta para o “não” a seguinte justificativa:

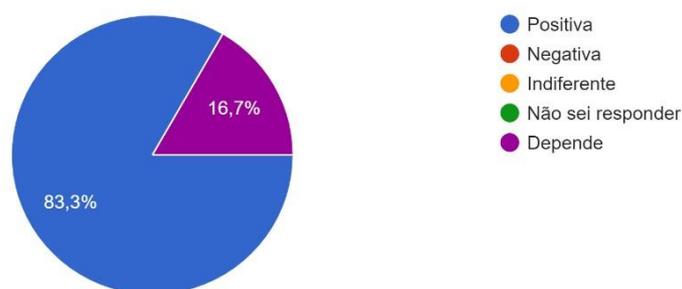
(58) Não, eles reclamam às vezes que é difícil, mas acabam reconhecendo que isso faz-se necessário, compreendem que falar corretamente só contribui para desenvolvimento intelectual (Alice).

Diante da resposta de Alice, percebemos que a pergunta não lhe foi clara o suficiente, de forma que ela não entendeu que “as formas utilizadas na fala” seriam vistas ali como as variedades linguísticas menos prestigiadas, as variedades coloquiais, por exemplo. Entretanto, a docente manifesta sua crença quando afirma que “falar corretamente só contribui para o desenvolvimento intelectual”. Com essa crença, Alice manifesta também uma valoração que poderia corroborar a afirmação de Santos (1996), de que existe, por parte da escola, um ideal de unidade linguística e o compromisso com a fixação de uma variedade, de modo a avaliar negativamente a heterogeneidade linguística e combater o uso das variedades, especialmente as usadas pelos grupos sociais menos prestigiados. Segundo o autor, não há como negar que a escola espera atingir a unidade linguística.

Alice revela, também, a crença dos alunos, ao afirmar que “eles reclamam às vezes que é difícil”. Para Santos (1996), a crença de que há padrão ideal e o único correto justifica outras crenças, como a de que o português é uma língua muito difícil, há muito tempo, e continuamente, manifestada no meio escolar, tanto por estudantes quanto por docentes. No mesmo viés, Cyranka (2016) afirma que os alunos precisam diferenciar diversos contextos em que estão inseridos e agir com adequação linguística nesses contextos; no entanto, como acabam sendo convencidos de que não sabem se expressar em sua própria língua materna, desanimam e acreditam ser impossível “aprender” português, língua que eles já dominam ao ingressar na escola, ao menos na modalidade oral, com o repertório de sua variedade linguística.

A pergunta 15, “Na sua opinião, qual seria a reação dos pais e da sociedade diante de um trabalho voltado para as variedades linguísticas do português? (como conteúdo de ensino/refletir sobre a legitimidade/deixar o aluno usar)”, objetivou saber das docentes a reação dos pais frente a um ensino voltado para a legitimidade das variedades linguísticas. Vejamos o seguinte gráfico, na figura 10:

Figura 10 – Gráfico relativo à reação dos pais e da sociedade diante da abordagem da variação linguística na escola



Fonte: Gráfico gerado a partir do aplicativo *Google Forms*

As docentes, exceto Ana, afirmaram que a reação dos pais seria positiva frente a um trabalho sobre a legitimidade das variedades linguísticas do português. Iniciamos com a justificativa de Ana para escolher a opção “depende”:

(59) Creio que tudo dependeria da maneira como o trabalho fosse elaborado. Acredito que os alunos e comunidade precisam saber que não há apenas uma forma correta de se comunicar, porém, é importante que eles entendam que conhecer a língua padrão é fundamental porque isso lhes será cobrado em algum momento da vida (vestibular, por exemplo). O que não seria aceitável é o “tanto faz “em “qualquer situação”, “o importante é se comunicar” (Ana).

Ana avalia como positiva a ideia de os alunos e a comunidade entenderem a respeito da legitimidade das variedades linguísticas, mas reforça o fato de ser importante conhecerem a língua padrão, para utilizá-la, por exemplo, no “vestibular”. Com essa resposta, Ana parece reproduzir uma crença arraigada há muito tempo pela escola e por nós, docentes de Língua Portuguesa, embora devamos admitir que a função da escola é efetivamente propiciar que o aluno some ao seu repertório a norma culta. Sobre isso, Faraco (2008) afirma que as variedades cultas, quando existem em suas modalidades orais e escritas, são manifestações do uso vivo (normal) da língua. Já a norma-padrão é um construto idealizado, ou seja, uma compilação taxonômica de formas assumidas como um modelo linguístico ideal. Essa norma, no entanto, segundo Faraco (2008), profundamente dissociada das variedades cultas efetivamente praticadas no Brasil, nunca se tornou de fato funcional, mas tem servido, por mais de um século, de “instrumento de violência simbólica e exclusão sociocultural” (Faraco, 2008, p. 6).

As justificativas das docentes que responderam afirmativamente manifestam crenças bastante parecidas, mas destacam-se as respostas de Clara e Vera:

(60) Um trabalho bem organizado envolvendo as variedades linguísticas valoriza a língua local, a história da localidade, e oportuniza o estudo da língua padrão desde que possibilite o entendimento do momento do uso (Clara).

(61) Valorização da comunidade local e outras regiões (Vera).

As docentes defendem que o trabalho com as variedades linguísticas poderia valorizar, segundo Clara, a “língua local, a história da comunidade”, e consoante Vera, a “comunidade local e outras regiões”. Com essa alegação, Clara e Ana acreditam que os pais gostariam de ver, na escola, um trabalho com as diversas variedades linguísticas e, especialmente, a falada na comunidade em que a escola está inserida, porque seriam valorizadas, o que revela a crença das docentes da necessidade de respeitar e de honrar as peculiaridades linguísticas locais. Sobre isso, embasado na BNCC (Brasil, 2017), o Referencial Curricular Estadual (Paraná, 2020a) propõe o trabalho com as temáticas da diversidade, com destaque para o papel da escola de garantir os direitos de aprendizagem sobre a diversidade cultural, socioambiental, étnico-racial, territorial, entre outras, para que os alunos compreendam a constituição e a dinâmica da sociedade brasileira.

As docentes Alice, Laura e Helena manifestam crenças e avaliações bastante positivas em relação aos pais:

(62) Os pais não colocariam obstáculos, pois eles sabem que vivemos no mundo das diversidades, por isso acham que trabalhar variedades é mais conhecimento (Alice).

(63) Pais e responsáveis não interferem na escola quando o assunto é didático-pedagógico, acreditando e confiando em que todo o processo de ensino informal é papel da mesma (Laura).

(64) Pois, é sabido pela maioria dos pais ou comunidade que cabe à escola fazer essa intervenção (Helena).

Laura e Helena creem que os pais e a comunidade não interferem nas ações da escola, pois confiariam na competência e autonomia da escola quando o assunto é didático e pedagógico. Alice manifesta a crença de que os pais “não colocariam obstáculos”, justamente por saberem que a diversidade é uma realidade e que trabalhar com essa ideia pode trazer mais conhecimento.

Chegamos ao fim da análise deste bloco e, com relação aos fatores extralinguísticos, não observamos diferenças significativas entre as respostas das docentes das faixas etárias 2 e 3, assim como não houve diferenças notórias nas respostas com relação ao tempo de atuação delas.

Concluimos que as respostas destinadas a este bloco, que visavam aos componentes cognoscitivo e afetivo, investigando crenças e avaliações dos docentes com relação ao ensino de Língua Portuguesa e da variação linguística, apontam predominantemente para a manifestação do componente cognoscitivo da atitude. Estão inseridos, nesse componente, os pensamentos e conhecimentos das docentes sobre como veem o ensino da língua e da variação dentro da realidade sociolinguística da localidade em que a escola do campo está inserida, escola que constitui o *locus* de atuação dos sujeitos da pesquisa deste estudo. Houve também, conforme vimos, nas respostas de algumas docentes, indícios do componente afetivo, quando fizeram avaliações, juízos de valor, e do componente conativo da atitude, quando demonstraram uma ação ou reação, ou seja, quando deram pistas de sua forma de atuar para mediar a aprendizagem das variedades linguísticas, desde a variedade não padrão, que os alunos trazem de casa, até as variedades mais prestigiadas da língua.

Neste bloco, analisamos que as faixas etárias e o tempo de atuação não são decisivos para pensamentos e crenças coincidentes. Por exemplo, diante da pergunta 11, Ana e Alice, faixas etárias 1 e 2, respectivamente, atuantes no mesmo município, mas em escolas diferentes, demonstram uma crença mais otimista sobre a aceitação das variedades linguísticas na comunidade. Já Clara, faixa etária 2, atuante na mesma escola que Alice, reconhece a existência de certo tipo de preconceito. Essas percepções demonstram que Ana e Alice, apesar de faixas etárias e tempo de atuação diferentes, têm, aproximadamente, a mesma crença. Clara, com a mesma faixa etária e quase o mesmo tempo de atuação de Alice, pensa diferente. Isso porque, em se tratando da pergunta 11, Ana acredita que, no contexto local, as variedades linguísticas não são alvo de preconceito e estigma, mas, fora da localidade, reconhece que os moradores podem ser alvos de preconceito. Alice acredita que não há preconceito entre os moradores locais, pois as variedades linguísticas são vistas como normais. Clara já acredita que há preconceito, por sempre existir aquele que vai hostilizar a maneira do outro falar, indicando que há um nível de estigma dentro da comunidade.

Ainda sobre a pergunta 11, por exemplo, Helena, faixa etária 2, e Laura, faixa etária 1, atuantes na mesma escola da região Noroeste, pensam parcialmente diferente. Helena justifica que não há preconceito e estigma devido à simplicidade e à convivência quase familiar da comunidade. Laura concorda que não há preconceito e estigma, justificando que a comunicação oral é natural na vida social dos alunos; porém, faz uma observação sobre o fato de muitos alunos adotarem a norma culta no ambiente escolar, fato não mencionado por Helena. É possível que Laura esteja sugerindo uma diferença entre a variação linguística usada na vida social e a linguagem exigida na escola, demonstrando que percebe uma dinâmica mais complexa, em que, mesmo não havendo preconceito nem estigma, há uma adaptação à norma culta no ambiente escolar. Acreditamos, então, que as diferentes percepções não estejam ligadas a fatores específicos extralinguísticos, como faixa etária e tempo de atuação, que divergem bastante, mas a crenças e percepções diferentes da mesma realidade.

Uma observação importante é que, diante da pergunta 9, sobre as variedades linguísticas serem alvo ou não de preconceito e estigma, Alice e Clara, da mesma faixa etária e atuantes na mesma escola do município de Tupãssi, apresentam crenças diferentes. Enquanto Alice afirma que não vê preconceito e indica que a aceitação das variedades linguísticas é natural e livre de problemas, Clara, por outro lado, acredita na existência de preconceito e estigma, além de apontar que interfere sempre que necessário para promover o respeito às diferentes formas de falar. Além de marcarem o componente cognoscitivo em que suas crenças ficam aparentes, Clara também traz o componente conativo da atitude, em que demonstra reagir frente a situações de preconceito e estigma linguístico.

Notamos que é importante compreender que todos os componentes da atitude estão interligados, de modo que existe uma tendência para um certo tipo de ação, justificando-se pelo fato de as crenças e os valores afetivos poderem se transformar em intenções comportamentais ou em ações efetivas.

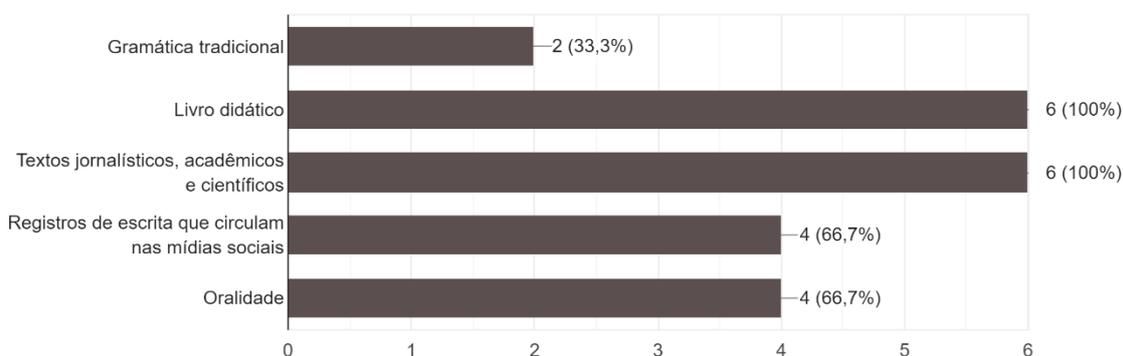
4.1.3 Bloco 3: Ação efetiva – componente conativo (atitudinal)

Neste bloco, estão inclusas as questões referentes ao componente conativo da atitude, ou seja, ações efetivas ou tendências de reação das docentes com relação ao ensino de Língua Portuguesa e da variação linguística. Conforme reorganização

dos itens do questionário em blocos, fazem parte do Bloco 3 as questões 2, 4, 5, 6, 8 e 13 do questionário, apresentadas no Quadro 4, na seção 3.4 desta dissertação.

A pergunta 2, “Que materiais você utiliza para preparar as suas aulas de Língua Portuguesa?”, visava saber das docentes quais fontes eram usadas para preparar as aulas da disciplina. Destacamos que, nesta questão, elas podiam assinalar mais de uma opção.

Figura 11 – Gráfico relativo a materiais utilizados nas aulas de Língua Portuguesa



Fonte: Gráfico gerado a partir do aplicativo *Google Forms*

Conforme o gráfico da Figura 11, todas as seis docentes declaram utilizar o livro didático e textos jornalísticos, acadêmicos e científicos para preparar as aulas de Língua Portuguesa. Aqui, notamos uma tendência geral de uso do livro didático nas aulas de Língua Portuguesa, uma vez que é um material de fácil acesso, que todos os alunos têm e que tanto eles quanto o docente recebem no início de ano, sendo uma referência escolar para o ensino da disciplina. Outra vantagem do livro didático é poupar tempo de planejamento e elaboração de aulas, razão pela qual acreditamos ser um fator que também favorece sua adoção.

Sobre o segundo item marcado por todas as docentes, não há exatamente como se depreender o motivo de ter sido assinalado, isso porque a maioria das escolas, atualmente, carecem de fontes como jornais impressos e revistas científicas. Inferimos que esses gêneros textuais sejam alvo de buscas na internet ou façam parte do livro didático, pois há vários recortes desses gêneros nos livros didáticos atuais.

A gramática tradicional foi assinalada por Ana e Clara, ambas do município de Tupãssi, mas de faixas etárias e tempos de atuação diferentes (18 anos e mais de 25 anos, respectivamente). Com isso, a tendência ao uso da gramática tradicional não

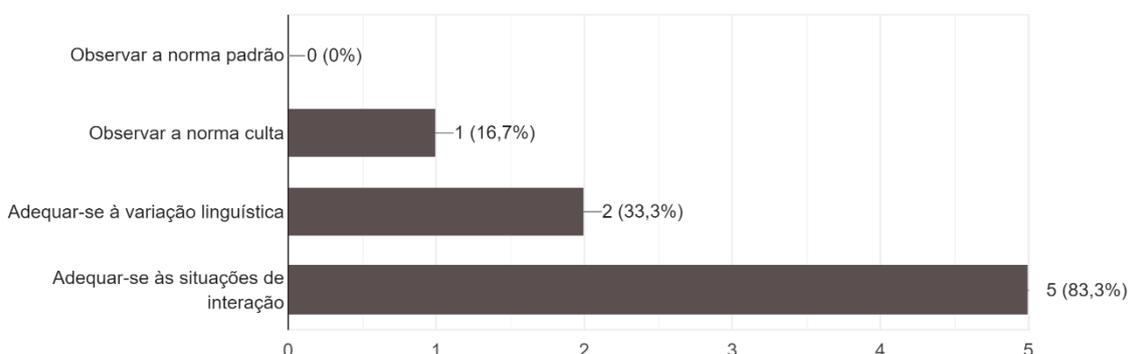
parece estar relacionada a alguma variável extralinguística, e acreditamos que seja apenas uma questão de preferência ou simpatia por essa ferramenta, muito usada, há tempos, nas aulas de Língua Portuguesa por alguns docentes.

Ana e Vera, ambas da faixa etária 1 e de municípios diferentes, e de Helena e Clara, das faixas etárias 2 e de municípios diferentes, mencionam que utilizam também registros de escrita que circulam nas mídias sociais para prepararem suas aulas. Inferimos que essa escolha parta do fato de termos, hoje, fácil acesso às mídias sociais e *sítes* variados, sempre com bons textos para o trabalho com a língua, sejam eles artigos de opinião, carta do leitor, contos, crônicas, comentários críticos, charges, tiras, entre outros.

Por fim, o item relacionado à oralidade foi assinalado por Ana, Alice, Clara e Vera, as três primeiras atuantes no município de Tupãssi, e a última, no município de Marechal Cândido Rondon.

A pergunta 4, “Como você descreve para os alunos ‘falar corretamente’?”, requeria que as docentes manifestassem como elas explicam a expressão *falar corretamente* aos alunos. As respostas ilustram o gráfico da Figura 12, a seguir:

Figura 12 – Gráfico relativo à explicação da expressão “falar corretamente”



Fonte: Gráfico gerado a partir do aplicativo *Google Forms*

Nenhuma das docentes assinala que “falar corretamente” é seguir a norma-padrão, de forma que, coerentemente, agem em consonância com o que pensa Santos (1996), sobre essa norma ser inatingível na fala. Segundo o autor, se a escola apresenta a norma-padrão como referência única, ela está certamente propondo um padrão ideal, e, para isso, bastaria apresentar que essa variedade é basicamente literária, com base nos autores que a própria escola prestigia, que teríamos um padrão

só atingível por poucos na modalidade escrita e por ninguém na modalidade falada.

Uma docente, Helena, assinala que descreve para os alunos que falar corretamente é observar a norma culta. Essa docente também marca as opções “Adequar-se à variação linguística” e “Adequar-se às situações de interação”. Helena apresenta esta explicação:

(65) O Educando já chega à escola com a educação informal, cabe-nos adequá-la dentro da normal culta padrão (Helena).

Helena se justifica de modo a mostrar que cabe a ela adequar a linguagem informal que o aluno traz à norma “culto padrão”, o que sugere uma conduta da docente que leve esse aluno a aprender a norma, seja ela culta ou padrão, diferença que parece não estar muito clara para a docente. Na pergunta 7 do bloco 2, Helena já havia mencionado que o aprendizado que o aluno traz de casa deve ser respeitado, ao mesmo tempo que ele deve ser conduzido a utilizar a “forma culta”, o que reforça a crença da docente no fato de o aluno ter o direito de aprender uma variedade mais prestigiada do que aquela de que faz uso, o que suscita a tendência da reação da docente nas aulas de Língua Portuguesa.

Laura, atuante na mesma escola que Helena, descreve para os alunos que falar corretamente é adequar-se à variação linguística e justifica:

(66) Na comunidade na qual a escola está inserida, os indivíduos se encontram em diferentes níveis de conhecimentos e também existem alguns analfabetos (Laura).

Com essa resposta, Laura reforça a diversidade linguística existente no lugar onde atua, ao evidenciar que há diferentes níveis de conhecimento e pessoas analfabetas. Laura, na questão 9.1, do bloco 1, já havia se manifestado sobre os modos de falar no local onde está localizada a escola do campo em que atua, relatando haver pessoas da zona rural, pessoas idosas e pessoas que falam *nós vai* e *nós foi*. Diante disso, ao assinalar que descreve aos alunos que “falar corretamente” é adequar-se à variação linguística, há tendência de reação de respeito à história local e às variedades linguísticas que as pessoas usam para se comunicar na comunidade. Ao voltarmos à questão 10, do bloco 1, percebemos que Laura manifesta a crença de que é necessário que “a escola intervenha de forma suave para a adequação”, o que

reforça sua atitude de respeito diante das variedades locais, ao mesmo tempo em que tenta promover a introdução de outras variedades mais prestigiadas em sala de aula.

Ana, Alice, Clara e Vera apresentam justificativas semelhantes para a escolha da opção “Adequar-se às situações de interação”:

(67) Não há uma única maneira correta para se comunicar, depende do contexto. Situações mais formais exigem o uso da língua culta, enquanto que em situações mais informais, o falante pode usar a língua sem se preocupar com regras da norma padrão (Ana).

(68) O aluno deve adequar-se às diferentes situações de interação, seja ela a língua formal ou informal, conforme a necessidade do momento, por isso os alunos devem conhecer o uso da língua padrão no momento da escrita e também saber utilizar as variedades linguísticas quando necessário (Alice).

(69) Dependendo da situação, o aluno deve saber a necessidade de uso da língua mais ou menos elaborada (Clara).

(70) Não se refere ao conceito de certo ou errado, mas se é adequado ou inadequado a uma determinada situação, porque entendemos que a linguagem é um processo de interação comunicativa, ela é heterogênea, logo haverá níveis de linguagens e níveis de fala. Ainda, a noção de competência discursiva representa o domínio das regras e princípios de uso da língua nas diversas situações, deve ser considerado seja em seu sentido restrito, que é a situação imediata em que a formulação linguística do texto acontece, seja em seu sentido amplo, que é o contexto sócio-histórico e ideológico (Vera).

Essas quatro docentes da região Oeste do Paraná dão explicações bem coerentes a respeito de como descrevem aos alunos o que é falar corretamente e mostram tendências de reação bem parecidas sobre as variedades linguísticas e o fato de que elas devem estar adequadas ao contexto em que a comunicação ocorre. As docentes, de ambas as faixas etárias, reconhecem que não existe uma única maneira correta de se comunicar, mas que a escolha da forma como cada um se comunica vai depender das exigências da situação de comunicação.

Ana destaca que a maneira de comunicar depende do contexto, com situações formais, que exigem uma língua culta, e informais, que permitem mais liberdade, sem estarem limitadas à norma-padrão. Alice vê a necessidade de adequação às diferentes situações de interação, seja essa situação formal ou informal, além de afirmar que os alunos devem conhecer o uso da língua padrão para ser utilizada na escrita. Clara fala sobre a necessidade de usar uma língua mais ou menos elaborada, dependendo da situação, e Vera enfatiza que a adequação linguística não diz respeito ao conceito de certo ou errado, mas, sim, à adequação ao contexto comunicativo.

Além disso, Vera se refere à noção de competência discursiva, explicando que essa competência “representa o domínio das regras e princípios de uso da língua nas diversas situações”. Notamos, assim, uma linha de raciocínio bastante pertinente entre as docentes das escolas do campo dos municípios de Tupãssi e de Marechal Cândido Rondon, que, inclusive, estão em conformidade com a teoria que embasa esta pesquisa, a qual concebe a língua como heterogênea e que todas as variedades linguísticas são legítimas, além de estarem de acordo com um ensino de Língua Portuguesa que se embasa em uma pedagogia sociolinguisticamente sensível e adequada aos contextos de uso (Bortoni-Ricardo, 2005; Faraco, 2008; Cyranka, 2016).

A pergunta 5, “Como você descreve para os alunos ‘falar de forma errada’?”, visava saber das docentes como viam a expressão entre aspas, e oferecia alternativas para assinalar, conforme o gráfico da Figura 13 a seguir:

Figura 13 – Gráfico relativo à explicação da expressão “falar de forma errada”



Fonte: Gráfico gerado a partir do aplicativo *Google Forms*

Alice e Helena, da faixa etária 2, mas de regiões diferentes, dão respostas que valem ser analisadas. Alice, docente com mais tempo de atuação de todas, assinala a alternativa que descreve “falar de forma errada” como “utilizar variantes linguísticas de natureza fonético-fonológica, como substituir o L pelo R, em *craro*, ou o B pelo V, em *bassoura*”. Na justificativa da opção assinalada, Alice afirma:

(71) O aluno fala errado quando troca as letras, por isso depende de o professor estar atento e buscar ajuda para que esse aluno consiga corrigir sua fala (Alice).

A resposta de Alice revela, ao mesmo tempo, dois componentes da atitude: o cognoscitivo, quando expressa sua crença de que “falar errado” é quando o aluno

“troca as letras” e de que o professor tem o papel de ajudar o aluno a “corrigir sua fala”; e o conativo, quando demonstra uma tendência de reação, sugerindo que o professor deva “estar atento e buscar ajuda” para intervir e corrigir essa variação de natureza fonético-fonológica/ortográfica.

Helena, ao assinalar que descreveria aos alunos que falar de forma errada seria utilizar variantes lexicais regionais, declara não ter compreendido a pergunta; por isso, respondeu com a primeira opção, embora tenha admitido que não concordava:

(72) Não foi compreendido no meu entendimento a formulação da pergunta, no entanto utilizei da resposta da primeira opção, mesmo não concordando (Helena).

Ana, Clara, Vera e Laura assinalaram que “falar de forma errada” seria não adequar a linguagem à situação de interação, ou seja, à situação comunicativa, e apresentaram as seguintes explicações:

(73) Quando estudamos as variações linguísticas, entendemos que a língua pode ser usada de maneiras diferentes. Então o falante precisa adequar a linguagem à situação vivida. Caso seja um contexto formal, como uma entrevista de emprego ou apresentação de trabalho, por exemplo, é necessário que a norma culta seja respeitada. Por outro lado, em uma conversa com os amigos, o falante pode usar gírias, não utilizar as regras de concordância, dentre outros exemplos (Ana).

(74) Dependendo da situação, não se considera errado quando usado no dia a dia, porém deve ficar clara a necessidade do falar e escrever correto para sequência dos estudos e profissão futura (Clara).

(75) A língua muda de acordo com a cultura, a região, a época, o contexto, as experiências e as necessidades do sujeito e do grupo em que se expressa. É adequar a nossa fala à situação e ao grupo em que nos encontramos. Portanto, a língua é um organismo vivo, que irá variar conforme o espaço, o tempo, a história e o falante. Mas é necessário que os estudantes tenham acesso à língua padrão (Vera).

(76) Uma vez que o processo de ensino não se adeque a realidade presente na comunidade, não será possível alcançar sucesso no aprendizado se valorizar a linguagem local (Laura).

Dessas docentes, apenas Clara pertence à faixa etária 2 e tem mais tempo de atuação que as outras. Ela afirma que, no dia a dia, não se considera erro, mas reforça que se deve escrever corretamente se o aluno desejar estudar e ter uma profissão no futuro, confirmando a crença já manifestada em outras respostas, como na pergunta 4 deste bloco, em que fala da necessidade de uma “língua mais ou menos elaborada”, dependendo do contexto, ou ainda na pergunta 7, do bloco 2, em que defende “o

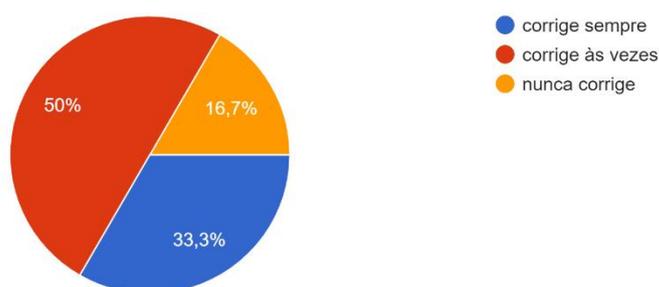
conhecimento da língua mais elaborada”. Clara, nesse sentido, está alinhada com a função da escola de permitir ao aluno o acesso (e domínio) à norma de prestígio.

Ana e Vera evidenciam que a linguagem deve estar adequada à situação de comunicação, seja ela em situações do dia a dia, mais informais e menos exigentes, ou em situações que exigem o respeito à norma culta. Vera reforça a importância de os alunos terem acesso à norma-padrão, como na questão 10, do bloco 1, momento em que a docente já havia demonstrado uma tendência de reação de modo a mostrar ao aluno que existe “uma norma padrão que deve ser utilizada”. A explicação de Ana também reforça uma crença já manifestada, por exemplo, na pergunta 15, do bloco 2, em que ela afirma que os alunos precisam conhecer a “língua padrão” porque essa variedade lhes será cobrada em algum momento da vida, como o vestibular. Já a justificativa de Laura não está muito precisa. Mesmo assim, depreendemos que, para ela, é impossível alcançar sucesso no ensino-aprendizagem da língua se não valorizarmos a linguagem local dos estudantes.

Destacamos que nenhuma das docentes assinalou a opção “Não observar a concordância e a regência verbal, a concordância e a regência nominal” para essa questão. Outro destaque que fazemos é que, mesmo a pergunta pertencendo ao Bloco 3, que visava obter respostas que evidenciassem o componente conativo, o que sobressaiu foi o componente cognoscitivo (as crenças e opiniões).

O item 6 do questionário, “Sobre a variação linguística presente na fala dos alunos, você...”, esperava que as docentes manifestassem se corrigem, com que frequência, ou se nunca corrigem a fala dos alunos. As opções assinaladas ilustram o gráfico da Figura 14, a seguir:

Figura 14 – Gráfico relativo à interferência docente na variedade linguística dos alunos

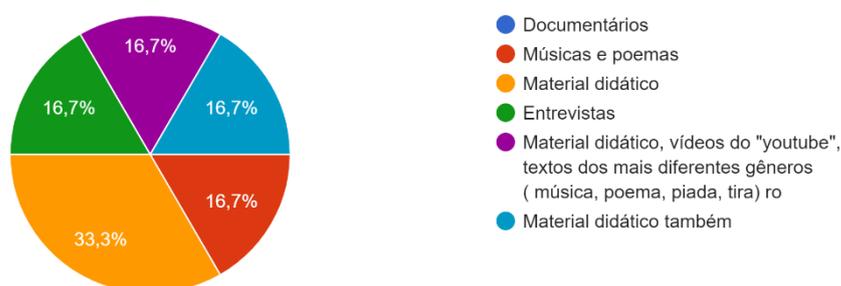


Fonte: Gráfico gerado a partir do aplicativo *Google Forms*

Ana e Alice, de escolas do campo do município de Tupãssi, e Vera, de Marechal Cândido Rondon, responderam que corrigem, às vezes, a variação linguística presente na fala dos alunos. Laura e Clara, de escolas do campo de Quarto Centenário e Tupãssi, respectivamente, corrigem sempre. Já Helena, de uma escola do campo de Quarto Centenário, nunca corrige a variação linguística presente na fala dos alunos. Esse resultado, ligado ao componente conativo da atitude, mostra-nos que a ação de cada docente tem mais a ver com a crença de cada uma do que com a faixa etária, o tempo de atuação na educação ou a região onde lecionam.

A pergunta 8, “Você trabalha com a variação linguística em sala de aula? Se sim, que recursos utiliza? Se não, justifique”, objetivava saber quais eram os recursos utilizados pelas docentes caso afirmassem trabalhar com a variação linguística. Segue o gráfico da Figura 15, com as respostas:

Figura 15 – Gráfico relativo aos recursos utilizados para o trabalho com a variação linguística



Fonte: Gráfico gerado a partir do aplicativo *Google Forms*

Os recursos assinalados foram bem diversos. Duas docentes assinalaram que utilizam apenas “material didático” e assim justificaram:

(77) Utilizo os textos trazidos no livro didático (Alice).

(78) Fiz a opção por material didático, mesmo encontrando em letras de músicas e poemas esse recurso didático, uma vez que na escola pública é obrigatório adquirir o livro didático (Laura).

Alice menciona utilizar os textos dos livros didáticos como recurso para o trabalho com a variação linguística. Laura, assim como Alice, escolhe essa opção, mas faz uma justificativa sobre essa escolha, pois, segundo ela, mesmo que se

encontre a variação linguística em outras fontes, ela opta pelo material didático, por ser obrigatório usá-lo na escola pública.

Ana, Helena e Vera fazem escolhas por recursos diversificados:

(79) Acredito que quanto mais diversificado o material para apresentar o assunto, melhor o aluno o compreende (Ana).

(80) Letras de música, oral e escrita, e poemas através da leitura e escrita (Helena).

(81) Para apontar, por exemplo, as variantes regionais, busco trazer cordéis, músicas, memes, léxico (Vera).

Ana manifesta que utiliza “material didático, vídeos do *youtube*, textos dos mais diferentes gêneros (música, poema, piada, tira)” e explica que o aluno compreende melhor quando o professor usa material diversificado para apresentar o assunto – no caso, a variação linguística. Helena e Vera, apesar de assinalarem opções diferentes no gráfico, justificam a escolha dos recursos utilizados de maneira semelhante, elencando gêneros textuais que utilizam para tratar o tema da variação linguística, sejam eles músicas e poemas, listados por Helena, ou cordéis, músicas e memes, especificados por Vera.

Clara assinala “Entrevista” no gráfico e assim se justifica:

(82) Com o gênero entrevista, é possível ter contato com a língua local e a partir disso trabalhar a língua padrão (Clara).

Clara menciona utilizar a “língua local” como recurso para o trabalho com a variação linguística. Entretanto, partir disso para o ensino da língua padrão, conforme revela a docente, possivelmente, sugere uma ação sua de forma a priorizar, como objetivo final, o ensino na norma-padrão. Analisamos que essa tendência de reação corrobora a crença já manifestada em várias outras perguntas dos blocos anteriores. Clara, no bloco 2, na questão 11, quando se manifesta sobre a reação dos pais e da sociedade diante de um trabalho voltado para as variedades linguísticas do português, também menciona a língua padrão em sua resposta ao sugerir “um trabalho bem organizado envolvendo as variedades linguísticas valoriza a língua local, a história da localidade, e oportuniza o estudo da língua padrão”. Clara parece, realmente, valorizar a variedade mais prestigiada, pois faz questão de lembrar, também, na pergunta 7 do bloco 2, que “Conhecer a linguagem da comunidade em que o aluno vive e as suas

histórias, permite um trabalho de valorização local e o conhecimento da língua mais elaborada”. Além disso, no item 1, do bloco 2, Clara foi a única que assinalou grau máximo de importância para a “Gramática”, assim como na pergunta 16, sobre conhecer a história da localidade em que sua escola está inserida e que relação essa história tem com a forma de falar da comunidade e, especificamente, dos alunos, quando diz que “é necessário partir de sua fala para ensinar o uso correto e o momento correto da variedade e da língua padrão”. Neste mesmo bloco, na pergunta anterior, Clara afirma que corrige “sempre” a variação linguística presente na fala dos alunos.

Essas tendências de reação de Clara, portanto, acabam por revelar suas crenças sobre o que ela prioriza em suas aulas, ou seja, a preferência pelo ensino da norma culta ou pela norma-padrão, já que utiliza várias vezes a expressão *língua padrão*. Esse fato pode trazer vestígios, segundo Mollica (2010), do preconceito linguístico, com base na noção de “certo x errado”, em que se toma como referência o padrão culto. Para a autora, em relação às línguas, em geral, o falante adquire primeiro as variantes informais e, posteriormente, num processo gradual, vai se apropriando de estilos de gêneros mais formais, que reflitam as variedades cultas e da tradição literária. Por outro lado, Clara parece se alinhar ao que se preconiza sobre a função da escola de ensinar a variedade prestigiada, para que o aluno aumente seu repertório linguístico com sucesso em diversas situações comunicativas que privilegiam o uso da norma culta ou da norma-padrão.

Alice também nos chama a atenção, ao revelar a escolha de textos do material didático para o trabalho com a variação linguística. Conforme já mencionamos ao delinear o perfil dos municípios envolvidos na pesquisa, as dimensões territoriais e a diversidade linguística e cultural do Brasil são grandes, de modo que a heterogeneidade linguística é um fato normal e inevitável. No entanto, esse fato é comumente relegado a uma abordagem pontual e superficial pelo livro didático, que dá pouca atenção a esse tema, quando não de forma estereotipada. Assim, a abordagem via livro didático fica propensa a apresentar lacunas, caso a escola e o professor vierem a segui-lo fielmente. A atitude de utilizar o livro didático poderia revelar a crença de que esse material está completo e cumpre a função de trazer a variação linguística, de forma adequada, para o ensino-aprendizagem.

A pergunta 13, “Como você trabalha ou trabalharia com essas situações em que variedades linguísticas sofressem preconceito e estigma?”, visava a obter das

docentes uma resposta que demonstrasse uma ação delas diante do preconceito em relação à variedade linguística. Vale lembrar que essa pergunta, associada ao componente conativo da atitude, está ligada à pergunta 12, referente ao componente cognoscitivo, já explorada no bloco 2.

Ana, Alice e Clara, atuantes em escolas do campo do município de Tupãssi, revelaram as seguintes reações:

(83) Procuraria aplicar o conteúdo das variedades linguísticas, reforçando que todas são importantes e devem ser respeitadas (Ana).

(84) Em primeiro lugar, explicaria que cada pessoa tem seu modo de falar e que temos de respeitar as diferentes, traria vários textos com variedades linguísticas para ler e interpretar (Alice).

(85) Levando a fala do outro para a sala de aula e mostrando as variedades linguísticas e a história da língua portuguesa (Clara).

Tanto Ana quanto Alice, com faixas etárias e tempos de atuação diferentes (18 anos e mais de 35 anos, respectivamente), diante do preconceito, agiriam de forma a mostrar que as variedades linguísticas existem e reforçariam a importância de respeitá-las. Clara, da mesma faixa etária de Alice, mostraria as variedades linguísticas e a história da língua portuguesa. Acreditamos que as atitudes das docentes, especialmente as de Ana e as de Alice, por tratarem do respeito às variedades linguísticas, estão coerentes com o viés da abordagem sociolinguisticamente sensível a que Bortoni-Ricardo (2005) se refere.

Além disso, os PCN (Brasil, 1998), já há algum tempo, reconhecem a necessidade de abordar a variação linguística no ensino de Língua Portuguesa, por exemplo, quando ressaltam que o preconceito linguístico diante dos diferentes modos de falar é um problema que pode e deve ser continuamente combatido na escola, uma vez que essa instituição tem como objetivo oferecer uma formação que respeite as diferenças. De acordo com esse documento, “o estudo da variação cumpre papel fundamental na formação da consciência lingüística e no desenvolvimento da competência discursiva do aluno, devendo estar sistematicamente presente nas atividades de Língua Portuguesa” (Brasil, 1998, p. 82).

Vera indica a seguinte postura:

(86) Busco mostrar como um idioma é enriquecido com tantas variedades, e que não há um certo ou errado (Vera).

Vera, além de reconhecer como nosso idioma é rico e cheio de variedades, mostraria também que não existe “um certo ou errado”. Nesse sentido, a ação da docente reflete o que Perini (2010, p. 21) diz sobre o que deveria ser o *certo*: “‘certo’ é aquilo que acontece na língua”. Com isso, o autor reforça a necessidade de atenção constante às realidades da língua, às variedades linguísticas, além de total respeito por elas, pois todas as construções são legítimas e coexistem, cada qual em seu contexto.

Helena revela que não há necessidade de intervenção:

(87) Não há necessidade de intervenção pedagógica, pois não se apresenta algo como citado na pergunta (Helena).

Helena revela não precisar intervir pedagogicamente, porque não observa preconceito e estigma diante das variedades linguísticas na escola em que atua. Essa resposta de Helena corrobora a crença já manifestada na pergunta 11, do bloco 2, porque, segundo a docente, os membros da comunidade não sofrem preconceito e estigma, pois todos praticamente convivem como família na localidade em que atua. Corrobora, na mesma linha de raciocínio, o que ela respondeu na pergunta 12, do bloco 2, ao dizer que os alunos também não manifestam preconceito e estigma, uma vez que convivem praticamente o tempo todo juntos.

Laura, que atua na mesma escola que Helena, assim se manifesta:

(88) Caso houver situações desse tipo em sala de aula, primeiro faria uma abordagem sobre os tipos de alimentos, fala, atribuições de coisas e objetos dos Estados e distrito federal que compõe o nosso país, para em seguida expor, através de texto e vídeo, os diferentes tipos de linguagem e conceitos onde serão valorizados a fala local de cada Estado e seus regionalismos (Laura).

A resposta de Laura é bastante pertinente em relação à ação que tomaria caso houvesse alguma demonstração de preconceito e estigma por parte dos alunos relativamente às variedades linguísticas, pois indica que trabalharia com a diversidade dos estados brasileiros por meio de textos e vídeos. O fato de ter trazido a conjunção condicional *caso*, que modaliza o enunciado (*caso houver*), corrobora as respostas dadas para as perguntas 11 e 12 do bloco 2, em que Laura acredita não haver preconceito e estigma entre os membros da comunidade, pois, para ela, é comum o

tipo de comunicação oral que os moradores utilizam na vida social, e que os alunos convivem cotidianamente compartilhando dos mesmos costumes, razão pela qual também não haveria preconceito e estigma entre eles.

Helena, da faixa etária 2, e Laura, da faixa etária 1, atuantes na mesma escola por períodos de tempo diferentes, manifestaram, diante das perguntas sobre preconceito e estigma presentes na comunidade e na escola, a mesma crença: a de que essas atitudes não existem na localidade em que atuam. Entretanto, neste bloco, ao serem questionadas sobre a ação que teriam diante desse fato, apenas Laura manifestou uma tendência à reação caso presenciasse atitude de desrespeito; já Helena negou a necessidade de intervir.

A partir da análise das respostas deste bloco, concluímos que as docentes usam maneiras diversificadas ao lidar com a variação linguística no ensino de Língua Portuguesa. Isso porque revelam a utilização de uma ampla gama de materiais, desde livros didáticos até textos jornalísticos e registros das mídias sociais, o que evidencia a busca por enriquecer as aulas com múltiplas fontes.

As docentes mostram uma tendência clara de valorizar a adequação da linguagem ao contexto da interação, em vez de se restringir rigidamente à norma-padrão, fato que reflete uma abordagem de respeito à variação linguística, além de haver um reconhecimento da importância da norma culta em contextos formais, o que destaca um equilíbrio entre a valorização das variedades linguísticas e o ensino da norma de prestígio. Além disso, quando Clara menciona o uso da estratégia *entrevista* para o resgate da história da comunidade local, temos um exemplo do respeito àquilo que a comunidade local pode nos oferecer. Enfim, as práticas das docentes sugerem um ensino adaptado às realidades linguísticas dos alunos, que busca valorizar a diversidade e combater estigmas associados às variedades linguísticas da comunidade local.

Neste bloco, pretendíamos reconhecer as tendências de ação das docentes, nossos sujeitos da pesquisa, ou suas ações efetivas, de acordo com perspectiva da pedagogia da variação linguística, mas verificamos que muitas crenças foram evidenciadas, de modo que o componente cognoscitivo preponderou nos dados do questionário.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho tomou como objeto de estudo as atitudes linguísticas de docentes de Língua Portuguesa de escolas do campo dos municípios de Tupãssi, Marechal Cândido Rondon e Quarto Centenário. Seguindo a abordagem mentalista de investigação de atitudes linguísticas, o *corpus* constituiu-se das respostas a um questionário *on-line* enviado por *e-mail*. Esse questionário foi dividido em três blocos: 1. Componente cognoscitivo – conhecimentos relativos à consciência da diversidade linguística na localidade e aos encaminhamentos curriculares relacionados ao trabalho com a variação linguística no ensino de Língua Portuguesa; 2. Componentes cognoscitivo e afetivo – crenças e avaliações dos docentes com relação ao ensino de Língua Portuguesa e da variação linguística; e 3. Componente conativo (atitudinal) – ações efetivas ou tendências de reação.

No que refere ao bloco 1, concluímos que os sujeitos da pesquisa têm consciência da diversidade linguística presente nas comunidades das escolas do campo em que atuam e demonstraram, em maior ou menor grau, avaliações e reações diante de fatos da língua e da variação linguísticas dos alunos. A análise das respostas das docentes destacou as crenças sobre as variações linguísticas da escola e da comunidade e sobre alguns estereótipos presentes nesses contextos, além da influência de fatores extralinguísticos e da necessidade de intervenção escolar no que diz respeito a ensinar a norma-padrão.

Sobre a crença em relação à variação linguística, todas as docentes reconheceram a existência de diferentes modos de falar na localidade das escolas do campo em que atuam. Alice e Laura expõem construções linguísticas comumente associadas a falantes pouco escolarizados, de forma a sugerirem que essas formas de falar são frequentemente estigmatizadas. Laura, inclusive, ao se referir à zona rural e à faixa etária dos falantes (“pessoas idosas”), reporta-se a variáveis extralinguísticas que influenciam sua crença. Esses exemplos sugerem uma crença de que as variedades não padrão estão ligadas a contextos específicos e podem indicar uma visão estereotipada dessas variedades. Ana, Vera e Clara relatam terem consciência da existência de variações dialetais e regionais, como sotaques marcados e gírias, a partir das quais creem numa diversidade linguística relacionada à origem regional dos habitantes da comunidade escolar. Isso pode indicar uma percepção mais ampla dessas docentes da região Oeste do Paraná em relação à variação linguística, ao

incluïrem esses sotaques e gírias regionais.

Ao descreverem as variações linguísticas percebidas, como o “sotaque mais gaúcho” (Vera) ou “problemas de concordância verbal” (Ana), as docentes revelam suas crenças e os estereótipos que envolvem os modos de falar da comunidade em que atuam. Enquanto suas crenças vão sendo marcadas, o componente conativo também aparece nas ações pedagógicas relatadas, por exemplo, quando Vera cita a abordagem que usa para ensinar a norma-padrão, enquanto reconhece e valoriza a diversidade linguística.

Em relação ao ensino de Língua Portuguesa, especialmente Laura, Clara e Vera expressam a crença de que é papel da escola ensinar a norma culta ou a norma-padrão. Apesar disso, Laura, docente da região Noroeste do Paraná, alude à necessidade de intervir suavemente, de forma a respeitar as variedades linguísticas dos alunos. Clara e Vera, da região Oeste, reconhecem a importância de auxiliar os alunos a entenderem quando usar uma “língua mais elaborada” e de conhecerem a língua padrão para contextos específicos, perspectiva que sugere uma visão de que a escola deve fazer a orientação sobre o uso adequado das variedades, de modo que se respeite a diversidade linguística ao mesmo tempo em que se promova a norma-padrão para contextos específicos.

Em relação ao reconhecimento da história e da diversidade linguística nas comunidades em que atuam, as docentes demonstram divergências no conhecimento da história local e da relação dessa história com a diversidade linguística. Por exemplo, Alice e Ana, ambas do município de Tupãssi, demonstram consciência da influência dos colonizadores europeus na formação linguística da comunidade; Ana, inclusive, revela a presença de descendentes de gaúchos e nordestinos, além de destacar a influência dessas origens na fala dos alunos. Ao contrário, Laura, atuante no município de Quarto Centenário, que não reside na comunidade em que a escola está inserida, reconhece ter um conhecimento limitado da história local, o que pode sugerir uma possível desconexão das aulas de Língua Portuguesa dessa docente com a realidade linguística dos alunos.

Em relação às percepções das docentes sobre a consciência dos alunos quanto à sua própria história e diversidade linguística, houve algumas oposições também. Enquanto a maioria das docentes, três da região Oeste e uma da região Noroeste (66,7%), acredita que os alunos têm consciência de própria história e da própria diversidade linguística, uma docente (da região Oeste) afirma que eles

“conhecem pouco”, e outra (da região Noroeste) nega que exista essa consciência por parte dos alunos. Isso sugere que as experiências em sala de aula influenciam as crenças das docentes sobre o conhecimento histórico e linguístico dos alunos.

No que diz respeito à discussão sobre a variação linguística no contexto da escola do campo e da preparação institucional para trabalhar com esse tema no espaço em que atuam, há alguns problemas, tendo em vista que observamos uma formação deficitária no trabalho com o tema por parte das instituições escolares. Alice, Laura e Clara revelam ter participado dessas discussões; contudo, não se referem, especificamente, à variação linguística, o que pode sugerir uma abordagem mais generalizada sobre o trabalho com Língua Portuguesa na Educação do Campo. Vera afirma que pode ter perdido a discussão inicial sobre as Diretrizes (Paraná, 2006) devido ao tempo de atuação na escola do campo. Já Helena não apresenta uma resposta clara, o que pode indicar a falta de discussão sobre a variação linguística, conforme solicitamos. Ana, por sua vez, reconhece que houve uma preparação para o trabalho, levando-se em conta a realidade do campo; no entanto, não se lembrou de uma formação específica para o trabalho com variação linguística, o que poderia indicar uma abordagem indireta sobre o tema em questão.

Quando questionadas sobre as orientações das Diretrizes Curriculares da Educação do Campo (Paraná, 2006) para a abordagem da variação linguística, Alice e Ana revelam terem pouca informação ou não se recordarem de orientações sobre esse tema, o que pode sugerir pouca familiaridade com as orientações específicas para a Educação do Campo. Contudo, não há, no documento em questão, o tema da variação linguística, o que pode ser a razão pela qual não se lembram de terem lido sobre esse tema. Vera, acertadamente, critica as Diretrizes por considerá-las insuficientes, demonstrando consciência de que elas não abordam o tema. Essa avaliação crítica de Vera revela uma percepção de lacunas no documento. Helena e Clara, de Quarto Centenário e Tupãssi, respectivamente, enfatizam que as Diretrizes contêm orientações sobre a variação linguística, mesmo que esse documento não traga esse tema, diante do que podemos sugerir que as docentes deduzem que o documento trate disso. Helena, inclusive, ao falar da preparação para o trabalho com a variação, menciona cursos de capacitação, e Clara destaca a importância de que adaptações sejam feitas pelo professor para acomodar o conteúdo às necessidades dos alunos.

As docentes manifestam uma diversidade de crenças e níveis de conhecimento

sobre as orientações para trabalhar com a variação linguística nas escolas do campo, mas notamos reconhecimento da diversidade linguística e respeito pela variação por parte de todas elas, independentemente da faixa etária, do tempo de atuação e do município em que atuam; porém, variam as abordagens e o nível de preparação institucional revelados. As discrepâncias nas respostas, especialmente sobre o conhecimento do que as Diretrizes (Paraná, 2006) determinam, mesmo sem mencionar especificamente a Língua Portuguesa, podem indicar desafios na implementação dessas Diretrizes e na formação continuada dos professores sobre o ensino da variação linguística nas escolas do campo. A análise do bloco 1 pode revelar que, enquanto algumas docentes estão ativamente engajadas em adaptar o ensino de Língua Portuguesa de modo que a diversidade linguística seja abordada de maneira adequada, outras podem enfrentar dificuldades ou dúvidas sobre como integrar de forma efetiva esse tema no planejamento e na prática pedagógica das escolas do campo.

Em relação ao bloco 2, quando procuramos analisar o que pensam as docentes sobre o ensino de Língua Portuguesa, destacamos que a escrita foi o conteúdo eleito de maior importância dentre os conteúdos listados no planejamento das aulas de Língua Portuguesa, unanimidade que pode sugerir uma tendência de supervalorização da escrita em detrimento de outras habilidades linguísticas, como a oralidade, por exemplo, que teve a avaliação mais diversificada entre as docentes. Uma tradição educacional que prioriza a escrita pode revelar o que Bagno (1999) descreve como “preconceito grafocêntrico”, no qual a língua é avaliada principalmente do ponto de vista da escrita. A leitura também foi bem avaliada pelas docentes, pois cinco delas deram nota máxima a esse conteúdo. Já a gramática, assim como a oralidade, também recebeu uma apreciação bem diversificada, o que pode indicar uma avaliação menos consensual em relação ao uso da gramática como conteúdo importante – muitas vezes, sinônimo de norma-padrão ou normatividade.

Para o ensino de Língua Portuguesa, todas as docentes creem que se deve partir das “diferentes variedades”, numa atitude positiva em relação à variação linguística e de abertura ao fato de que a conscientização sobre a diversidade linguística pode enriquecer o ensino da língua. De forma a complementar essa escolha, tivemos docentes, como Clara, que também assinalou “norma-padrão” e “norma culta”, o que indicou a crença na necessidade de incluir a gramática normativa e a norma culta como pilares para o ensino da língua. Acreditamos que, pelo fato de

ser da faixa etária 2 e ter uma experiência de mais de 25 anos no magistério, Clara siga práticas pedagógicas tradicionais que ainda valorizam a norma-padrão.

Assim, no bloco 2, depois de analisar os resultados das questões sobre a variação linguística e o ensino de Língua Portuguesa, podemos identificar uma série de crenças, conhecimentos, que influenciam as práticas pedagógicas das docentes. Por exemplo, enquanto há consenso sobre a importância da leitura e da escrita, há divergências perceptíveis na valorização da oralidade e da gramática. Além disso, enquanto a maioria acredita que se deve partir das variedades para o ensino de Língua Portuguesa, há aquela docente que acredita que não só delas, mas também partir da norma-padrão e da norma culta, que devem servir de base para o ensino da língua.

Nesse bloco 2, investigamos o que as docentes pensavam sobre a importância de conhecer a realidade linguística dos alunos, e todas as docentes demonstram crer nessa importância. Enquanto Ana afirmou que é importante conhecer a realidade linguística dos alunos para compreender o contexto cultural deles e partir do conhecimento prévio dos estudantes, Alice, Helena e Clara acreditam ser importante para promover o domínio da norma de prestígio e, ao mesmo tempo, o respeito pelas variedades trazidas pelos estudantes. Laura e Vera destacam a importância da troca de conhecimento entre educador e aluno e a adaptação da prática docente à realidade dos estudantes, respectivamente. Assim, constatamos uma unanimidade, com diferentes justificativas, na crença da relevância de conhecer a realidade linguística dos alunos.

No que diz respeito à percepção do preconceito e do estigma linguístico, as respostas apontam variações na percepção do preconceito linguístico. Ana, Alice e Helena, por exemplo, acreditam que, dentro da comunidade, as variedades são vistas como normais e não sofrem preconceito, mas, por outro lado, Ana crê que as variedades linguísticas podem ser alvos de preconceito fora da comunidade. Clara já reconhece que há um pouco de hostilidade em relação à maneira de falar dos outros, e Vera percebe preconceito em casos específicos, especialmente com novos alunos que chegam de outras localidades.

Para as docentes, há, em maior ou menor grau, resistência por parte dos falantes em reconhecer as variedades linguísticas, uma vez que Ana, Laura e Vera observam que, embora haja resistência, o conceito das pessoas e alunos sobre isso está mudando, mas ainda há uma forte ligação com a norma culta. Helena e Clara

evidenciam que veem resistência dos alunos em usar variedades coloquiais na escola, o que reflete a crença dos próprios alunos na superioridade da norma culta e das variedades mais privilegiadas da língua. Alice, talvez por ser a docente com mais idade e tempo de carreira ou por não compreender o que a questão solicitava, manifesta a crença de que a norma culta é essencial para o desenvolvimento intelectual.

Sobre a reação dos pais e da sociedade ao ensino de variedades linguísticas, as docentes indicam que poderia haver diferentes reações. Isso porque, enquanto algumas docentes, como Clara e Vera, acreditam que o trabalho com variedades linguísticas seria bem aceito, outras, como Ana, destacam a importância de abordar o tema de maneira cuidadosa para evitar resistência por parte dos pais.

As respostas dadas às questões desse bloco refletem uma diversidade de crenças entre as docentes, que independem, na maioria das vezes, da faixa etária, do tempo de atuação e do município onde atuam. Essas respostas revelaram avanços na aceitação da variação linguística, mas desafios persistentes no ensino de Língua Portuguesa nas escolas do campo, como o trabalho com a variação linguística numa abordagem que promova aquilo que os falantes do campo trazem de conhecimento para a escola.

No bloco 3, as docentes manifestaram algumas ações efetivas e tendências de reação diante do ensino de Língua Portuguesa e da variação linguística. No que refere a materiais utilizados nas aulas de Língua Portuguesa, todas as docentes afirmaram que usam livros didáticos; acreditamos que isso ocorre justamente devido à acessibilidade e à função como referência básica nos diversos sistemas de ensino. Além dessa referência, todas afirmaram usar textos diversificados, como textos jornalísticos, acadêmicos e científicos, que são amplamente utilizados no ensino de Língua Portuguesa, o que sugere a busca de fontes diversas a fim de enriquecer o conteúdo das aulas. A unanimidade nas respostas mostra uma tendência comum ao uso de materiais pedagógicos, independentemente da faixa etária, do tempo de atuação e do município em atuam.

Outros recursos também foram assinalados por quatro das seis docentes, como registros das mídias sociais, recursos mais modernos, de modo que reconhecem o potencial pedagógico dos diferentes gêneros, como artigos de opinião, crônicas e outros textos disponíveis *on-line*. A oralidade foi foco das docentes da região Oeste do Paraná, uma vez que todas expressaram integrar a oralidade nas aulas de Língua

Portuguesa, possivelmente refletindo o quanto é importante um trabalho voltado para a variação linguística falada. Duas docentes, de faixas etárias e tempos de atuação diferentes, assinalaram que fazem uso da gramática tradicional, o que parece ser uma questão de preferência pessoal, não estando ligado a fatores extralinguísticos que possam determinar essa escolha.

Quando questionadas sobre como explicariam aos alunos o que é “falar corretamente”, cinco das seis docentes assinalaram que falar corretamente é estar em sintonia com as situações de interação, conforme uma das opções que lhes foi dada. As respostas apontam uma tendência, independentemente da faixa etária, do tempo de atuação e do município em que atuam, em crer que falar de forma correta não significa seguir fielmente a norma-padrão, mas adequar-se ao contexto e às situações de interação, o que denota uma valorização, por parte das docentes, da competência discursiva no momento da interação. Embora a maioria das docentes não considere a norma culta como a única correta, algumas das docentes enfatizam a importância da norma culta, especialmente para atender às necessidades exigidas em contextos formais de uso da língua.

Quanto à percepção sobre “falar de forma errada”, quatro das seis docentes manifestaram que explicariam aos alunos que falar de forma errada se refere à não adequação da linguagem ao contexto da interação, demonstrando que suas ações estão pertinentes com a abordagem sociolinguisticamente sensível da variação linguística em sala de aula. Duas docentes, mesmo tendo assinalado em outras questões que respeitam a diversidade linguística, tenderam a reagir com uma abordagem diferente, que dá indícios de preconceito linguístico e estigmatização das variantes linguísticas de natureza fonético-fonológica e das variantes linguísticas regionais.

As docentes demonstraram diferentes reações diante da presença da variação linguística na fala dos alunos, uma vez que três docentes da região Oeste do Paraná, sendo uma da faixa etária 2 e duas da faixa etária 1, disseram que corrigem “às vezes” essa fala, fato que demonstrou mais flexibilidade em relação à abordagem diante da variedade utilizada pelos alunos. As outras já foram mais categóricas, visto que uma docente da região Noroeste do Paraná, da faixa etária 2, afirmou que “nunca corrige”, e duas, de ambas as regiões e faixas etárias, manifestaram que corrigem “sempre”. Devido à diversidade de respostas, entendemos que os fatores extralinguísticos não interferem, notadamente, na tendência de reação das docentes.

No que diz respeito ao trabalho com variação linguística em sala de aula e os recursos utilizados para isso, houve diversidade de respostas, dado que apenas o recurso “material didático” fora assinalado por duas docentes, inclusive, de faixas etárias e municípios diferentes. Como os recursos apresentados para escolha das docentes eram variados, elas assinalaram que utilizam, então, desde material didático, como já destacamos, até músicas, poemas, documentários e outras mídias para abordar tema nas aulas de Língua Portuguesa. Entrevistas também foi um item assinalado como tendência de valorizar e de incorporar as variedades linguísticas da comunidade, escolha para a qual a docente Clara justifica ser ponto de partida para o ensino da norma-padrão. Depreendemos que estratégias de ensino justificadas pelas docentes demonstram respeito e inclusão, pois valorizam as variedades linguísticas, de forma a combater o preconceito ao destacar a importância de todas as formas de linguagem. Além disso, as docentes mencionam o trabalho com a utilização de exemplos reais, visando à integração de experiências locais, como entrevistas e histórias locais, para fazer a abordagem de questões de preconceito linguístico em sala de aula.

Constatamos que as docentes tendem a reagir com uma abordagem da variação linguística que busca equilibrar o ensino da norma culta (muitas vezes chamada de norma-padrão) com o reconhecimento e a valorização das variedades linguísticas em sua prática em sala de aula. A diversidade de materiais e de estratégias empregados pelas docentes reflete um esforço em adaptar o ensino da língua às realidades sociais, culturais e linguísticas dos alunos. Além disso, há uma preocupação em enfrentar o preconceito linguístico por meio de uma pedagogia inclusiva de respeito às múltiplas formas de expressão linguística, e integração dessas formas, encontradas nas comunidades escolares.

A partir desta pesquisa, concluímos ser imprescindível que os docentes das escolas do campo voltem seus olhares para a aprendizagem da variação linguística que vislumbre uma abordagem sociolinguisticamente sensível da variedade utilizada pelos alunos inseridos no contexto do campo, ao mesmo tempo que haja preocupação com o gradativo domínio da norma culta, como é o papel da escola. De acordo com Bortoni-Ricardo (2005), os usuários da variedade popular, especialmente da variedade rural ou *rurbana*, em boa parte dos casos, não compreendem a importância de seu modo de falar nos contextos de suas práticas sociais e podem acreditar na ilegitimidade de sua variedade, vendo-a como desprestigiada e estigmatizada diante

da língua de prestígio, tão valorizada pela escola. Sobre isso, Cavalcanti (2015) acredita em um fortalecimento das interações em que haja diálogo, com foco em um ouvir o outro:

Cada um fala sua língua e se propõe a entender o outro e a ajudá-lo no acesso a essa língua escrita que, por enquanto, representa um obstáculo intransponível. Há necessidade de flexibilidade e maleabilidade e isso pode ser conseguido de uma forma lúdica, de maneira agradável e de modo de representar um envolvimento pessoal e emocional antes de focalizar o cognitivo (Cavalcanti, 2015, p. 301).

É o que propõem também as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo: “- escutar os povos do campo, a sua sabedoria, as suas críticas; - escutar os educandos e as suas observações, reclamações ou satisfações com relação à escola e à sala de aula” (Paraná, 2006, p. 30). Esse documento, por conclusões deste estudo, precisa ser mais bem conhecido pelos docentes que atuam na Educação do Campo. Cabe, então, a esses professores compreenderem que o documento divide os saberes escolares em dois planos: os saberes da experiência trazidos pelos alunos e os saberes da experiência trazidos pelos docentes. Então, como essas diretrizes específicas da Educação do Campo não fazem menção à língua falada por esses povos nem ao ensino de Língua Portuguesa (apenas trata, no geral, sobre conhecimentos e orientações referentes a todas as disciplinas escolares), cabe aos professores inseridos nesses contextos buscarem formação por meio de pesquisas como esta e outras que tratem de uma pedagogia culturalmente sensível, sem a dicotomia do certo e errado, sem um conflito potencial.

Nesse sentido, Cavalcanti (2015) acredita que seja preciso haver, por parte do professor, uma atitude receptiva, conciliatória, visando a uma comunicação intercompreensiva, em que o professor consiga se despir da superioridade naturalizada da denominação da língua padrão e consiga ver o outro como interlocutor. Para a autora, é preciso que tanto o professor quanto o aluno desenvolvam recursos linguísticos, culturais e sociais que eles já têm em potencial, e isso é o papel da escola, sem silenciar e invisibilizar as variedades linguísticas e os outros que as falam. O professor precisa ajudar a desconstruir o que foi construído durante muito tempo: “as barreiras linguísticas dentro do próprio país” (Cavalcanti, 2015, p. 301). Segundo a autora, isso é possível e pode fazer emergir uma

comunicação verdadeira, baseada em respeito mútuo e em desejo de aprender de todos os lados envolvidos, mas é necessário que se fortaleça o diálogo baseado em ouvir o outro, como prevê o próprio documento que ampara a Educação do Campo.

Conforme destacamos na parte teórica, os documentos oficiais que regem o ensino no Paraná, o Referencial Curricular do Paraná (Paraná, 2021) e as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo (Paraná, 2006), apresentam algumas fragilidades em relação ao tema da variação linguística, o que pode ter comprometido a efetividade do ensino e de maior valorização da diversidade linguística nas escolas do campo. Isso porque o Referencial faz menção superficial à variação linguística, com poucas alusões ao longo do documento e uma abordagem limitada e insuficiente para um tema de grande relevância no ensino de Língua Portuguesa. Por outro lado, existe um destaque ao uso da norma-padrão, mencionada muitas vezes em comparação às menções feitas à variação linguística. Depreendemos que esse fato pode levar a uma visão restrita da língua, de forma a marginalizar as variedades linguísticas locais e regionais. Não que as docentes tenham, necessariamente, agido assim nas respostas desta pesquisa, mas, muitas, a todo momento, faziam questão de se lembrar do domínio da norma culta, da norma-padrão, da forma mais “elaborada” de falar, crenças que são frutos do que sempre imperou nos documentos oficiais.

Ademais, no Referencial (Paraná, 2021), o preconceito linguístico é mencionado genericamente, com somente uma habilidade destinada ao reconhecimento do conceito, e faltam aprofundamento e estratégias claras para combatê-lo no ensino da língua, uma vez que não se oferecem diretrizes exatas sobre a forma como os docentes podem agir diante desses preconceitos nas aulas de Língua Portuguesa.

Sentimos falta da sugestão de interdisciplinaridade, pois a discussão sobre a variação linguística pode partir da integração com outras áreas do conhecimento, com sugestões para conectar o estudo da língua com disciplinas como história e geografia, por exemplo, que lidam, de maneira bastante produtiva, com diversidade cultural e territorial. Apesar de o documento sugerir que as escolas adaptem o currículo à realidade local, a responsabilidade dessa adaptação fica com as escolas e com os docentes, mas não há um direcionamento ao docente, o que pode resultar em uma implementação frágil ou ineficaz do tema da variação linguística.

O mesmo ocorre com as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo

(Paraná, 2006), pois, ao sugerirem que é o professor quem deve trazer as especificidades do campo para sua disciplina, não há um direcionamento por disciplina, o que, para o ensino da Língua Portuguesa, acreditamos ser muito limitante, na medida em que nem todos os docentes se lembrarão de que a riqueza do campo pode estar também na diversidade linguística. É preciso que haja a sugestão de um currículo alinhado às realidades linguísticas do campo, que promova os saberes locais em relação à língua, ou seja, em relação às variedades linguísticas das comunidades do campo, o que poderia ser mais bem incorporado pelo professor em sua prática pedagógica. Acreditamos que as Diretrizes (Paraná, 2006) são bastante gerais e que faltam, no sistema de ensino do Paraná, políticas específicas e eficazes que assegurem que o tema da variação linguística seja abordado de maneira significativa em nossas escolas do campo.

Reconhecemos a necessidade de formação aos docentes que atuam na Educação do Campo, pois existe uma grande carência nessa área, assim como reconhecemos a necessidade de materiais de pesquisa a esses profissionais, que reflitam sobre a variação linguística e a diversidade linguística das comunidades em que atuam, de forma que esses docentes explorem e valorizem sua própria língua e sua cultura, assim como as dos alunos. É urgente dar condições ao professor para lidar com a diversidade linguística e cultural existente, especialmente em contextos rurais ou *rurbanos* onde essas escolas do campo estão.

Nesta pesquisa de doutorado, voltada para identificar saberes, crenças, opiniões (componente cognoscitivo da atitude), avaliações e juízos de valor (componente afetivo da atitude) e tendências de reação ou mesmo ação efetiva (componente conativo da atitude), observamos avanços em relação à forma de conceber a língua, a variação linguística e o ensino do componente curricular Língua Portuguesa, mas também a persistência de algumas crenças que ecoam visões e práticas tradicionais de língua e de ensino de língua.

As hipóteses se confirmaram em parte, visto que os conhecimentos, as crenças e as avaliações acionadas pelas docentes, em alguns momentos, estão relacionados à visão escolarizada da língua, vinculada à noção de prestígio da norma-padrão sobre as variantes linguísticas não padrão; já em outros momentos, as docentes se mostram bastante receptivas em aceitar as variedades linguísticas como legítimas e ligadas ao contexto de interação, como é a proposta da pedagogia da variação linguística.

A hipótese de que as tendências de ação ou as ações efetivas das docentes

estariam intimamente relacionadas aos conhecimentos, às crenças e às avaliações que expressam em sala de aula se confirmou, uma vez que as tendências de reação investigadas no bloco 3 confirmaram as crenças anteriormente acionadas nos blocos 1 e 2. Destacamos que as variáveis extralinguísticas, na maioria das vezes, parecem não ser relevantes no que diz respeito à expressão das crenças, das avaliações e das ações (hipotéticas ou efetivas).

Em síntese, podemos afirmar que os objetivos foram atingidos, na medida em que foi possível identificar as atitudes linguísticas das seis docentes de Língua Portuguesa de escolas do campo do Oeste e do Noroeste do Paraná, de forma bastante clara, com uma ou outra manifestação imprecisa em casos pontuais, o que não interferiu nos resultados da pesquisa. Pretendíamos fazer uma reflexão sobre o ensino de Língua Portuguesa nas escolas do campo, na perspectiva da pedagogia da variação linguística, e, na análise das respostas dos sujeitos da pesquisa, concluímos que as atitudes expressas estavam, em grande parte, de acordo com essa pedagogia que aborda o ensino da variação linguística num viés sociolinguisticamente sensível. Além disso, as docentes de Língua Portuguesa envolvidas neste estudo revelaram suas crenças e avaliações sobre a realidade linguística e os modos de falar da comunidade em que atuam; por isso, conseguimos analisar as ações e as tendências de reação que elas manifestaram a respeito dos fenômenos da variação linguística nas próprias aulas de Língua Portuguesa. Por fim, foi possível verificar que as docentes reconhecem as identidades linguísticas dos alunos da escola do campo e que boa parte das docentes utiliza essa identidade de forma a contribuir com suas aulas.

Enquanto pesquisadora¹¹, no Mestrado Profissional em Letras (Profletras), cujos objetivos do Programa são fomentar a formação continuada de professores de Língua Portuguesa e propiciar a elaboração de material didático inovador, tivemos a oportunidade de elaborar uma unidade didática com foco na variação linguística a

¹¹ Desde 2018, como pesquisadora, membro da Banca Permanente de Correção do Vestibular da Unioeste e professora efetiva da rede estadual de educação do Paraná, venho me dedicando a projetos e cursos de extensão, ministrados anualmente, dois deles sob a coordenação da professora Dra. Carmen Teresinha Baumgartner, e outros dois sob a coordenação das professoras Dra. Maridelda Laperuta e Dra. Mariangela Garcia Lunardelli. Três desses projetos tinham como objetivo a formação continuada de professores da rede estadual de educação, e um deles era voltado para alunos do ensino Médio – vestibulandos – ambos de diferentes Núcleos Regionais de Educação. Os cursos tiveram como foco o conhecimento teórico e prático a respeito dos gêneros discursivos da prova de Redação do Vestibular da Unioeste.

partir da realidade vivenciada em escola de uma comunidade do interior da Região Oeste do Paraná. A escola em questão fora o Colégio Estadual do Campo Heitor Cavalcanti de Alencar Furtado – Ensino Fundamental e Médio – de Jotaesse, distrito de Tupãssi, que atendia a alunos advindos do campo. A proposta elaborada teve como objetivo conhecer a realidade linguística local, por meio de entrevistas a colonizadores e moradores, pais e avós de uma turma de alunos do colégio, advindos de diferentes regiões do país. Essa entrevista objetivava abordar e problematizar os fenômenos da variação e mudança linguística e a concepção de erro de forma adequada, com vistas a minimizar o preconceito linguístico. A proposta foi aplicada em um total de vinte aulas, em uma turma de 8º ano, o que trouxe aos alunos envolvidos a oportunidade de conhecer a realidade linguística local e ampliar os conhecimentos a respeito da identidade e da diversidade linguística da comunidade em que habitam.

Agora, na conjuntura do Doutorado, e seguindo a aspiração de contribuir para uma educação de qualidade no estado do Paraná, ao observar os dados coletados por meio dos questionários aplicados, sentimos a necessidade de divulgar esta pesquisa nos veículos oficiais de comunicação da Secretaria de Estado da Educação (SEED/PR), a iniciar pela página do Núcleo Regional de Educação de Assis Chateaubriand, do qual faço parte, e também aos coordenadores da Educação do Campo do Paraná, de modo a servir de material de apoio e estudo a docentes de Língua Portuguesa que atuam nas escolas do campo. Esta tese pode servir como ponto de partida para reflexões sobre possibilidades de abordagem da variação linguística nesse contexto.

Este estudo, portanto, pretende trazer uma pertinente contribuição para o ensino de Língua Portuguesa, pois, a partir das discussões aqui propostas, mudanças ou acréscimos podem ser feitos pelos docentes que atuam na Educação do Campo do Paraná, quiçá do Brasil. Por isso, acreditamos ser significativo o aprofundamento desse estudo em escolas do campo da mesma região ou de outras regiões, assim como acreditamos que esta pesquisa possa fornecer subsídios para o desenvolvimento de políticas educacionais para o contexto pesquisado. Diante deste estudo, há a possibilidade do fortalecimento da identidade e da diversidade linguística das comunidades em que as escolas do campo estão inseridas, desmistificando-as de crenças que possam estar presentes, principalmente no contexto escolar, e que possam influenciar na parcialidade da aprendizagem da língua. Em suma, esperamos que, a partir da leitura desta tese, docentes de Língua Portuguesa articulem a

produção de conhecimento e a prática educativa com a realidade linguística do aluno, de forma que, na abordagem da variação linguística, aproveitem o que as comunidades de fala têm a oferecer para o ensino-aprendizagem da língua no que diz respeito à identidade linguística local.

REFERÊNCIAS

- AGUILERA, V. A. Crenças e atitudes linguísticas: quem fala a língua brasileira? *In*: RONCARATTI, C.; SAVEDRA, M. M. G. (org.). **Português brasileiro**. Rio de Janeiro: Faperj, 2007.
- BAGNO, M. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 1999.
- BAGNO, M. **Norma linguística**. São Paulo: Loyola, 2001.
- BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola, 2007.
- BAGNO, M. **Dramática da língua portuguesa**: tradição gramatical, mídia & exclusão social. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2008.
- BAGNO, M. **Língua, linguagem e linguística**: pondo os pingos nos ii. São Paulo: Parábola, 2014.
- BARCELOS, A. M. F. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 71-92, 2001.
- BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de língua, Linguística Aplicada e ensino de línguas. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 7, n. 1, p. 123-156, 2004.
- BARCELOS, A. M. F. Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 9, n. 2, p. 145-175, jul./dez. 2006.
- BARCELOS, A. M. F. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 7, n. 2, p. 109-138, 2007.
- BEM, D. J. **Convicções, atitudes e assuntos humanos**. Tradução de Carolina Martuscelli Bori. São Paulo: EPU, 1973.
- BORSTEL, C. N. V. **Aspectos do bilinguismo**: alemão e português em Marechal Cândido Rondon, Paraná, Brasil. 1992. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1992.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna**: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola, 2004.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós chegemos na escola, e agora?** Sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola, 2005.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Português brasileiro**: a língua que falamos. São Paulo: Contexto, 2021.

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

BOTASSINI, J. O. M. A importância dos estudos de crenças e atitudes para a Sociolinguística. **Signum**: Estudos Linguísticos, Londrina, v. 18, n. 1, p. 102-131, jun. 2015.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 fev. 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 jun. 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 28 fev. 2022.

BUSSE, S. **Um estudo geossociolinguístico da fala do Oeste do Paraná**. Volume I. 2010. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

CAGLIARI, L. C. 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, L. J. **Sociolinguística**: uma introdução crítica. São Paulo: Parábola, 2002.

CAVALCANTI, M. C. Línguas ilegítimas em uma visão ampliada de educação linguística. *In*: ZILLES, A. M. S.; FARACO, C. A. (org.). **Pedagogia da variação linguística**: língua, diversidade e ensino. São Paulo: Parábola, 2015. p. 287-302.

CYRANKA, L. F. M. Sociolinguística aplicada à educação. *In*: MOLLICA, M. C.; FERRAREZI JR., C. (org.). **Sociolinguística, sociolinguísticas**: uma introdução. São Paulo: Contexto, 2016.

COLOGNESE, S.; GREGORY, V.; SCHALENBERGER, E. **Tupãssi**: do mito à história. Cascavel: Edunioeste, 1999.

CORBARI, C. C. Crenças e atitudes linguísticas de falantes de Irati (PR). **Signum**: Estudos Linguísticos, Londrina, v.15, n. 1, p. 111-127, jun. 2012.

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

CORBARI, C. C.; PIMENTEL, I. R. B. O tratamento da variação linguística em uma coleção de livros didáticos de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental. **Caletrosópio**, Ouro Preto, v. 6, n. 2, jul./dez. 2018.

ENGEL, G. I. Pesquisa-ação. **Educar**, Curitiba, n. 16, p. 181-191. 2010.

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

FARACO, C. A. Norma culta brasileira: construção e ensino. *In*: ZILLES, A. M. S.; FARACO, C. A. (org.). **Pedagogia da variação linguística**: língua, diversidade e ensino. São Paulo: Parábola, 2015. p. 19-30.

FARACO, C. A. **Por uma pedagogia da variação linguística**. [S.l.: S.n.], 2011. Disponível em: https://variacaolingustica.files.wordpress.com/2011/06/faraco_por_uma_pedagogia_da_variacao_linguistica1.pdf. Acesso em: 26 jan. 2022.

FOGASSA, G. **Educação rural x Educação do Campo**: uma visão ontológica. [S.l.]: Filosofia do Marco Zero, 2012. Disponível em: <http://filosofiadomarcozero.blogspot.com.br/2012/12/educacao-rural-x-educacao-do-campo-uma.html>. Acesso em: 20 set. 2019.

GERALDI, J. W. O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. **Revista Retratos da escola**, Florianópolis, v. 9, n. 17, p. 381-396, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/587>. Acesso em: 18 fev. 2021.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4. ed. Tradução de Mathias Lambert. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

GREGORY, V. **Os eurobrasileiros e o espaço colonial**: migrações no Oeste do Paraná (1940-1970). 2. reimp. Cascavel: Edunioeste, 2008.

IPARDES. **Leituras regionais**: mesorregião Centro-Ocidental geográfica paranaense. Curitiba: Ipardes, 2004.

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

LAMB FENNER, A. **Crenças e atitudes linguísticas**: um estudo comparativo de línguas em contato em duas comunidades do Oeste paranaense. 2013. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

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

LÓPEZ MORALES, H. **Sociolingüística**. 3. ed. Madrid: Gredos, 2004

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

MORENO FERNÁNDEZ, F. **Principios de Sociolinguística y Sociología del lenguaje**. Barcelona: Ariel, 2009.

NEVES, M. H. M. Norma e prescrição linguística. **Linguagem, cultura e transformação**: reportagens. [S.l.: S.n.], 2001. Disponível em: <http://www.comciencia.br>. Acesso em: 6 mar. 2022.

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

PARANÁ. **Referencial Curricular do Paraná**: princípios, direitos e orientações para o Ensino Fundamental Anos finais. Curitiba: SEED, 2020a. Disponível em: <http://www.referencialcurricularoparana.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=21>. Acesso em: 23 fev. 2021.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Resolução n. 4.783, de 28 de outubro de 2010. Institui a Educação do Campo como Política Pública Educacional com vistas à garantia e a qualificação do atendimento escolar aos diferentes sujeitos do campo, nos diferentes níveis e modalidades de ensino da Educação Básica. **Diário Oficial**, n. 8345, Curitiba, PR, 18 nov. 2010.

PERINI, M. **Gramática do português brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2010.

PIMENTEL, I. R. B. **A abordagem da variação linguística no contexto da escola do campo**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2018.

REIS, M. F. C. T. A pesquisa e a produção de conhecimentos. *In*: LIMA, G. C.; SOUSA, G. S. (org.). **Introdução à pesquisa científica em educação**. Botucatu: Unesp, 2009. p. 1-38. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/195/3/01d10a03.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2022.

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

SCHNEIDER, M. N. **Atitudes e concepções lingüísticas e sua relação com as práticas sociais de professores em comunidades bilíngües alemão-português do Rio Grande do Sul**. 2007. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. *In*: SILVA, T. T. (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-102.

TARALLO, F. **A pesquisa sociolinguística**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2005.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

TRIVINÕS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.