



# Variação linguística e o protagonismo dos acadêmicos de Letras: um olhar sobre as crenças linguísticas

Douglas Afonso dos Santos<sup>1\*</sup>, Silvia Helena de Freitas Ruiz<sup>1</sup> e Joyce Elaine de Almeida<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Londrina, Rodovia Celso Garcia Cid, PR-445, Km 380, 86057-970, Londrina, Paraná, Brasil. <sup>2</sup>Universidade Estadual de Londrina, Londrina, Paraná, Brasil. \*Autor para correspondência. E-mail: douglas.afonso@uel.br

**RESUMO.** Ensinar sobre a Língua Portuguesa na Educação Básica é um desafio para os profissionais que se formam no curso de Letras. A despeito da publicação de documentos como a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), vê-se que a prática em sala de aula ainda se vincula, majoritariamente, ao tradicionalismo gramatical. Assim, partindo do pressuposto de que a maneira como os professores concebem a língua pode influenciar o seu ensino na escola, objetivamos neste artigo analisar as crenças linguísticas de alunos do curso de Letras – Língua Portuguesa da Universidade Estadual de Londrina (UEL), tendo como base teórica os pressupostos da Sociolinguística Educacional (Bortoni-Ricardo, 2005) e dos estudos sobre as atitudes linguísticas (Lambert & Lambert, 1981). O percurso metodológico compreende a realização de uma pesquisa de campo, com abordagem qualitativa, na qual foi utilizado um teste de crenças linguísticas adaptado de Santos (2022). Quanto aos sujeitos da pesquisa, optamos pela inclusão de acadêmicos que estavam no primeiro e no último ano do curso, a fim de verificar o processo de (des)construção de determinadas crenças linguísticas. Em linhas gerais, os resultados comprovam que os graduandos modificam algumas dessas crenças ao longo de sua formação, principalmente no que diz respeito à correlação entre variação linguística e ensino.

**Palavras-chave:** curso de letras; formação de professores; heterogeneidade linguística.

## Linguistic variation and the Portuguese Language students' protagonism: a look at linguistic beliefs

**ABSTRACT.** Portuguese Language teaching in Basic Education is a challenge for professionals who graduate in Language and Literature courses. Despite the publication of documents such as the National Common Curricular Base (Brasil, 2017), it is evident that classroom practice still largely adheres to grammatical traditionalism. Thus, based on the presupposition that the manner these teachers conceive language influences their teaching approach, we aim to analyze the linguistic beliefs of undergraduate students in the Literature and Portuguese Language courses at the State University of Londrina (UEL), using as theoretical framework the Educational Sociolinguistics principles (Bortoni-Ricardo, 2005) and the Linguistic Attitudes studies (Lambert & Lambert, 1981). The methodological aspects involve a qualitative data method of analysis, applying a linguistic beliefs test adapted from Santos (2022). Related to the research participants, we selected undergraduate students of the first and last year of the course, in order to verify certain beliefs construction and deconstruction processes. In general, the results prove that students modify some thoughts and linguistic beliefs throughout the course, primarily those related to the correlation between linguistic variation and teaching.

**Keywords:** language course; teacher training; linguistic heterogeneity.

Received on November 03, 2023.

Accepted on March 23, 2024.

## Introdução

Os alunos da Educação Básica, desde o início da sua vida escolar, são conduzidos ao aprendizado de uma variedade linguística considerada por muitos como o modelo ideal de uso. Apesar de esse padrão não ser delimitado especificamente pela escola, é ela quem atua como seu principal instrumento de manutenção, por meio de direcionamentos e propostas que revelam um tradicionalismo gramatical ainda fortemente engessado.

Como consequência dessa 'pedagogia tradicional', surgem estereótipos acerca não apenas da disciplina 'Português', mas também da Língua Portuguesa enquanto sistema, a julgar que os educandos geralmente

saem da escola afirmando que não sabem falar sua própria língua materna. Crenças como esta desencadeiam reações negativas nos sujeitos falantes, como o preconceito linguístico, e confirmam a necessidade de novos debates relativos ao ensino de língua.

Os sociolinguistas educacionais têm se destacado no que se refere a esses debates. Bortoni-Ricardo (2005), por exemplo, enfatiza a necessidade de uma 'pedagogia culturalmente sensível', com vistas a fomentar um ensino que não estigmatize a realidade linguística a que os educandos pertencem fora da escola. No entanto, ainda que essas discussões já sejam promovidas hodiernamente, vê-se que a tradição gramatical ainda predomina na atuação dos professores de Língua Portuguesa.

Desse modo, partindo da pressuposição de que esses profissionais saem da Educação Básica e chegam à universidade com concepções equivocadas em relação, principalmente, aos conteúdos que vão estudar, objetivamos analisar as crenças linguísticas de alunos do curso de Letras – Língua Portuguesa da Universidade Estadual de Londrina (UEL), com a justificativa de que esses dados são importantes para compreender em que medida a formação acadêmica influencia (ou não) a modificação de crenças negativas concernentes ao ensino de língua.

A pesquisa foi realizada sob uma abordagem qualitativa e, quanto ao seu objetivo geral, classificou-se como explicativa. Os sujeitos constituíam-se de discentes iniciantes e concluintes do curso citado anteriormente, e o instrumento utilizado para a geração de dados consistiu em um questionário (doravante teste de crenças linguísticas) composto por cinco perguntas abertas: Os brasileiros falam da mesma maneira? Por quê? A língua ensinada na escola se parece com a que você utiliza no dia a dia? Por quê? Como você descreveria um bom professor de Língua Portuguesa? Quais os conhecimentos que você espera/esperava adquirir no curso de Letras da UEL sobre Língua Portuguesa? Para que serve o ensino de Língua Portuguesa?

Convém destacar que o teste foi elaborado por Santos (2022) em sua pesquisa de Mestrado, intitulada 'Crenças e atitudes linguísticas de graduandos do curso de Letras: interfaces entre Sociolinguística e Educação', que foi defendida no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa). Na ocasião, o autor analisou as crenças e atitudes linguísticas de graduandos em Letras – Língua Portuguesa (iniciantes e concluintes) da Universidade do Estado do Pará (Uepa), utilizando testes diferentes para mensurá-las. Neste artigo, optamos por replicar apenas parte do primeiro teste, o que sugere a continuação da pesquisa em um momento posterior.

Santos (2022) constatou que algumas crenças negativas foram atenuadas ao longo da graduação e que a maioria dos sujeitos concluintes mencionou a heterogeneidade linguística em seu discurso – o que já era esperado. Entretanto, no teste de atitudes, houve avaliação majoritariamente negativa de falas que apresentavam os processos fonológicos da iotização<sup>1</sup> e do rotacismo<sup>2</sup>, revelando discordância entre o que eles pensavam sobre a língua e como reagiam, de fato, a determinados usos que, não por acaso, poderiam estar presentes na fala de seus futuros alunos.

Ainda no contexto acadêmico, Silva e Baronas (2019) também se dedicaram à identificação de crenças linguísticas de estudantes de Letras. Os sujeitos de sua pesquisa foram 48 graduandos que estavam no primeiro ano do curso em uma universidade pública do Paraná, aos quais foi aplicada uma pergunta-piloto (Por que você escolheu o curso de Letras?). Os pesquisadores, com base nos dados gerados a partir desse questionamento, concluíram que os recém-ingressos chegam à universidade acreditando que estudar Língua Portuguesa consiste apenas no estudo gramatical e que, sendo assim, cabe ao curso de Letras propiciar subsídios para uma possível mudança de concepção (Silva & Baronas, 2019).

Os estudos de Silva e Baronas (2019) dialogam com o de Santos (2022), embora o teste não tenha sido aplicado aos alunos concluintes. De todo modo, ambos os estudos contribuem para a realização da pesquisa apresentada neste artigo, o qual se estrutura a partir de quatro seções principais. Na base teórica (seções 1 e 2), abordamos acerca do papel social e pedagógico da Sociolinguística para o ensino de Língua Portuguesa e discutimos a respeito das crenças linguísticas, enfatizando o contexto educacional. As seções três e quatro trazem, respectivamente, a descrição da metodologia e a análise dos dados, que são seguidas pelas considerações finais e referências bibliográficas.

<sup>1</sup> "Mudança de uma vogal ou consoante para a vogal anterior alta /i/ ou para a semivogal correspondente ou iode" (Camara Jr., 1981, p. 149).

<sup>2</sup> "A 'substituição de líquida' ou o 'rotacismo' consiste na troca do /l/ pelo /r/." (Roberto, 2016, p. 125, grifos do autor).

## Sociolinguística e ensino: qual a importância de formar alunos ‘políglotas em sua própria língua’?

Bechara (2003) cunhou o termo ‘políglotas na própria língua’ para fazer referência a uma competência que os alunos precisam adquirir ao longo da sua formação na Educação Básica. Trata-se da capacidade de utilizar diferentes variedades linguísticas de acordo com suas necessidades comunicacionais, o que tende a ser mais viável quando se concebe a língua, sobretudo na escola, como uma estrutura heterogênea e variável. No entanto, embora a discussão sobre a variação linguística seja preconizada pela BNCC (Brasil, 2017), a abordagem sobre o tema geralmente é realizada de maneira muito superficial e simplória, motivo pelo qual os alunos dificilmente desmistificam o pensamento sobre a existência de uma língua homogênea.

Essa crença é um dos fatores que desencadeiam o distanciamento dos alunos daquilo que acreditamos ser o principal objetivo das aulas de Língua Portuguesa, qual seja: conhecer, respeitar e saber utilizar as diferentes modalidades linguísticas de acordo com o contexto situacional, haja vista que o ensino da norma-padrão se realiza, comumente, sem levar em consideração as demais variedades que coexistem na sala de aula. Assim sendo, em vez de essa norma de prestígio ser internalizada como um conhecimento adicional àquele que os educandos já possuem sobre a língua, pode acontecer de ela ser rejeitada por estes sujeitos, o que dificulta o necessário processo de adequação linguística.

Ao rejeitá-la, os alunos generalizam e afirmam categoricamente que não gostam de português, por se tratar de uma língua muito difícil, cheia de regras e que está pouco presente no seu dia a dia. Porém, é importante entender que:

[...] as línguas, em geral, apresentam uma diversidade que se distribui em *continuum*, da qual o falante adquire primeiro as variantes informais e, num processo sistemático e paulatino, pode vir a apropriar-se de estilos e gêneros mais formais, aproximando-se das variedades cultas e da tradição literária. Toda língua, portanto, apresenta variantes mais prestigiadas do que outras (Mollica, 2020, p. 13).

A autora afirma, ainda, que os estudos sociolinguísticos contribuem significativamente para atenuar os preconceitos em relação aos dialetos menos prestigiados e para relativizar a noção de ‘certo’ e ‘errado’ na língua. Isto posto, sublinhamos dois pontos que precisam ser discutidos amplamente: o primeiro refere-se ao direito que os alunos têm de aprender uma nova variedade que contribuirá para o aprimoramento da sua competência comunicativa; o segundo está relacionado ao modo como tem acontecido esse ensino nas instituições escolares.

Em se tratando do contexto educacional brasileiro, podemos dizer que as contribuições práticas da Sociolinguística ao ensino de Língua Portuguesa ganharam maior visibilidade no final da década de 1990, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). À época, devido às novidades teórico-metodológicas que tinham como pano de fundo a questão da variação linguística, efervescentes diferentes opiniões, dentre as quais, a afirmação categórica de que a gramática normativa não deveria ser ensinada na escola. A esse respeito, observar-se que

[...] o Brasil, além dos problemas seculares de deficiência na educação, desenvolveu novos problemas decorrentes de falácias construídas por leituras aligeiradas dos próprios textos técnicos da área de Sociolinguística. A principal delas é a crença de que não deveriam os professores intervir na correção dos chamados erros gramaticais (Bortoni-Ricardo & Oliveira, 2013, pp. 45-62). Os linguistas diziam: as variantes não padrão presentes na língua não são erros, mas, sim, diferenças, mais produtivas na modalidade oral da língua e em estilos não monitorados. A escola concluiu erroneamente que, não sendo essas variantes erros, não deveriam ser corrigidas sob a pena de se criar insegurança linguística nos alunos (Bortoni-Ricardo, 2017, p. 158).

Pontuamos que o fato de haver até mesmo linguistas que comungavam do pensamento de que os professores de Língua Portuguesa não poderiam fazer nenhuma intervenção em sala de aula pode ter fortalecido o posicionamento assumido pelas instituições escolares. Contudo, entendemos que, por se tratar de um campo de estudo recente, as ideias ainda estavam se estruturando, o que justifica, em partes, o surgimento de algumas concepções equivocadas sobre o tema. Hoje, felizmente, vemos que muitos pesquisadores têm se aprofundado e maximizado a correlação entre variação linguística e ensino, fazendo ponderações importantes para que ela seja compreendida dentro dos seus limites e possibilidades.

A título de exemplo, podemos destacar as reflexões concernentes ao estatuto do erro na língua oral e na língua escrita, que visa dar respostas ao impasse sobre corrigir ou não os alunos nas aulas de Língua

Portuguesa. Bortoni-Ricardo (2006, p. 272, grifo nossos) propugna que o erro na língua oral não transgredir o sistema de regras da estrutura da língua, ele é um fato social “[...] e se explica, simplesmente, pela (in)adequação de certas formas a certos usos. ‘Por isso’, [...] a sociolinguística substitui a noção tradicional de erro pela noção de diferenças entre variedades ou entre estilos”. Todavia, quando o assunto é língua escrita, “[...] o chamado erro tem outra natureza porque representa a transgressão de um código convencionalizado e prescrito pela ortografia” (Bortoni-Ricardo, 2006, p. 273).

Esse enfoque na ortografia é conveniente para deixar claro que ela não admite variação (Bortoni-Ricardo, 2006), o que significa dizer que os professores devem intervir quando ocorrem transgressões do que é prescrito ortograficamente. O ideal é que essa intervenção ocorra sempre sob o viés investigativo, tendo em vista que

[...] o erro ortográfico também é muito elucidativo porque permite ao professor perceber a interferência dos traços orais da fala do aluno na sua escrita. Analisando os erros de ortografia, juntamente com os alunos, o professor poderá planejar uma agenda de atividades pedagógicas que visem ajudá-los a superar os problemas apresentados (Bortoni-Ricardo & Oliveira, 2013, p. 56).

Além do aprendizado da ortografia oficial e de outras questões relacionadas à língua, a escola é o lugar onde os alunos devem aprender a norma de maior prestígio social, não apenas como uma obrigação do currículo cujo objetivo é apenas a promoção (ou não) para o ano seguinte, mas como um mecanismo que possibilitará a eles o direito de escolha sobre qual variedade linguística utilizar nas mais diversas situações comunicacionais. É neste lugar, portanto, que situamos o ensino de gramática normativa nas aulas de Língua Portuguesa – não a rejeitamos, mas defendemos a necessidade de reavaliação do modo como ela é concebida e ensinada nas salas de aula.

Nosso ponto de vista encontra justificativa nos postulados teóricos de Ilari e Basso (2017, p. 231, grifos nossos), segundo os quais “[...] muitos erros, ‘guardadas as devidas proporções em relação à ortografia’, nada mais são do que a manifestação, ou a irrupção, no texto que se produz para a escola, de uma variedade linguística que a escola continua fingindo que não existe”. Em outras palavras, apesar de as instituições escolares reconhecerem que os educandos chegam até elas já dominando uma variedade linguística, que não por acaso possui características diferentes quanto aos níveis fonético-fonológico, morfológico, sintático e semântico-pragmático, elas tendem, muitas vezes, à tentativa de substituí-la, colocando-a em uma posição aquém da norma de prestígio. É nessa tentativa de substituição que muitos imbróglis vêm à tona.

Ao serem submetidos a uma pedagogia tradicional, rígida e coercitiva, os alunos internalizam a falácia de que não sabem a Língua Portuguesa, julgam-se inferiores e desistem de aprender a variedade ensinada na escola. Como resultado desse processo, há pessoas, no fim da Educação Básica, com pouca noção sobre a norma-padrão e com muitas crenças negativas a respeito da heterogeneidade linguística, o que julgamos ser um fracasso do ensino de língua – que não é culpa única e exclusivamente dos professores, frisa-se.

As diferenças linguísticas não podem ser encaradas como deficiências; pelo contrário, é a partir delas que podemos pensar em um trabalho pedagógico mais efetivo em sala de aula, com vistas à valorização da cultura a que os alunos pertencem. No que toca a essa questão, Bortoni-Ricardo (2005) propõe que seja instaurada uma ‘Pedagogia Culturalmente Sensível’, que tem como objetivo:

[...] criar em sala de aula ambientes de aprendizagem onde se desenvolvam padrões de participação social, modos de falar e rotinas comunicativas presentes na cultura dos alunos. Tal ajustamento nos processos interacionais é facilitador da transmissão do conhecimento, na medida em que se ativam nos educandos processos cognitivos associados aos processos sociais que lhes são familiares (Bortoni-Ricardo, 2005, p. 128).

A proposta contrapõe-se à prática de substituição mencionada anteriormente, o que significa dizer que precisamos conceber os usos preconizados pela gramática normativa como variantes linguísticas, isto é, sem perder de vista que há outros modelos, também legítimos, que são equivalentes a eles do ponto de vista sociolinguístico, o que os difere é o valor social atribuído a cada um.

A título de síntese, retomando os dois pontos supramencionados (o direito que os alunos têm de aprender a norma de prestígio e o modo como tem acontecido esse ensino), insistimos na defesa de que é incumbência da escola ensinar a gramática normativa aos alunos (entre outras questões igualmente necessárias), por ser um instrumento importante para que eles se tornem ‘políglotas na sua própria língua’ (Bechara, 2003). Porém, o ensino precisa acontecer de forma contextualizada em relação ao acervo linguístico-cultural existente na sala de aula, a fim de propiciar a modificação de pensamentos e crenças linguísticas negativas.

### Crenças linguísticas no contexto educacional

Os estudos acerca das crenças sobre o ensino e a aprendizagem de línguas perfazem um capítulo importante da Linguística Aplicada, em que se destacam, no cenário brasileiro, autores como Barcelos (1995; 2001; 2007), Leffa (2001), Almeida Filho (1993), dentre outros, que focalizam as línguas estrangeiras. No entanto, esse aporte teórico tem subsidiado também algumas discussões atinentes ao ensino-aprendizagem de língua materna, considerando que “[...] as crenças linguísticas se encontram fortemente enraizadas em todos os grupos sociais. Nas aulas de Língua Materna, se encontram na figura do professor, do aluno e de sua família, que manifestam crenças sobre a língua e suas variedades” (Santos, 2020, p. 44).

Tendo isso em vista e com base nos pressupostos da Sociolinguística Educacional a respeito das implicações da variação linguística no ensino, assumimos neste trabalho uma abordagem teórica que perpassa os domínios da Linguística Aplicada. A concepção de crenças linguísticas em que nos respaldamos advém da Psicologia Social, mais precisamente dos estudos sobre as atitudes, que são direcionados ao contexto linguístico por uma iniciativa dos psicólogos sociais William Lambert e Wallace Lambert.

Para situar conceitualmente a temática, convém esclarecer que, de acordo com Lambert e Lambert (1981, p. 100), “[...] uma atitude é uma maneira organizada e coerente de pensar, sentir e reagir a pessoas, grupos, problemas sociais ou, de modo mais geral, a qualquer acontecido no ambiente”. Com base nessa definição, podemos incluir o ensino de língua materna no conjunto de objetos atitudinais, considerando a diversidade de pensamentos, sentimentos e tendências para reagir sobre os diferentes usos da língua no âmbito escolar.

Os pensamentos e crenças (componente cognitivo), sentimentos e emoções (componente afetivo) e as tendências para reagir (componente conativo) são, pois, os elementos fundamentais das atitudes em geral. O modo como eles se relacionam varia de acordo com o referencial teórico norteador. López Morales (1993), por exemplo, assevera que as crenças possuem um aspecto cognitivo e um afetivo, e um conjunto delas pode desencadear as atitudes, que constituem o componente conativo e só podem ser positivas ou negativas. A Figura 1 exemplifica essa relação.

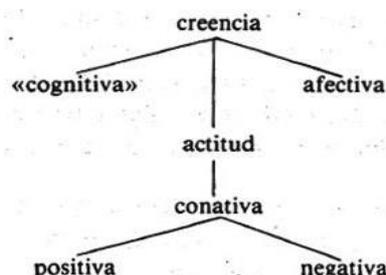


Figura 1. Relação das crenças com as atitudes linguísticas. Fonte: López Morales (1993, p. 235).

Em conformidade com o autor, os componentes das crenças linguísticas relacionados à cognição e à afetividade estão separados do componente da atitude, ainda que este, tal como os dois primeiros, esteja diretamente ligado ao conjunto de crenças. Dessa maneira, depreendemos que as crenças assumem o papel central do modelo teórico de López Morales (1993).

Para Lambert e Lambert (1981), os três componentes são equivalentes e interdependentes, podendo ser visualizados como um processo contínuo que tem como resultado a formação da atitude, neste caso, a atitude linguística, conforme demonstrado na Figura 2.

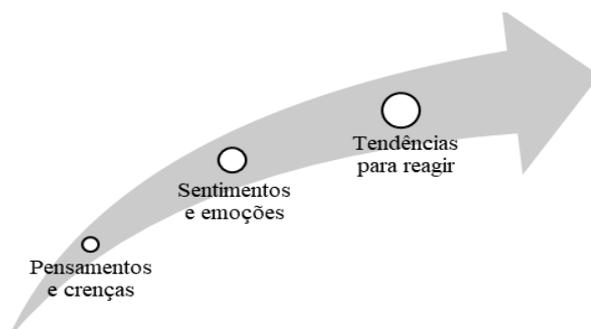


Figura 2. Relação entre os componentes atitudinais. Fonte: Adaptado de Lambert e Lambert (1981).

Seguindo a lógica dessa proposição, ao nos referirmos às atitudes linguísticas, estamos falando não apenas de uma avaliação positiva ou negativa, mas também sobre as crenças e os sentimentos que antecedem uma determinada forma de reagir. Logo, retomando a informação sobre a concepção de crenças a qual nos filiamos, esclarecemos que, além de advir da Psicologia Social, ela se ancora, especificamente, nos pressupostos teóricos de Lambert e Lambert (1981).

Dito isso, convém acentuar ainda que, apesar de nos determos especificamente nas crenças linguísticas nesta pesquisa, não a concebemos como um componente independente, pois, em consonância com Santos (1996), a crença é um aspecto parcial que indica uma atitude linguística. Nas palavras do autor,

[...] crenças e atitudes aparecem interrelacionadas e isto, como já tem sido demonstrado, de forma sensível e dinâmica: a mudança em uma parte do sistema acarreta mudança em outra parte. Várias pesquisas produziram evidências de que a atitude de um indivíduo pode ser mudada, se forem mudadas suas crenças sobre o objeto (Santos, 1996, p. 15).

Nessa perspectiva, levando em consideração que nosso objeto é o ensino de língua, mais especificamente a variação linguística, e o fato de os sujeitos serem professores de Língua Portuguesa em formação inicial, ratificamos a importância de identificar o que eles pensam sobre a heterogeneidade linguística, sobre as atribuições de um professor de Língua Portuguesa, sobre o ensino de gramática na Educação Básica, entre outros fatores, haja vista que esse conjunto de crenças, se for predominantemente negativo ou positivo, pode culminar em atitudes também negativas, como o preconceito linguístico, ou positivas, como o respeito e atenção à diversidade linguística existente na sala de aula.

## Metodologia

Esta pesquisa foi realizada sob uma abordagem qualitativa, a partir do procedimento técnico do estudo de campo, que tem como sua primeira fase o levantamento bibliográfico acerca do tema estudado. Para a geração de dados, utilizamos uma adaptação do teste elaborado por Santos (2022), que também correlaciona os postulados acerca das crenças linguísticas com a Sociolinguística Educacional. O instrumento é composto por cinco perguntas abertas, a saber: Os brasileiros falam da mesma maneira? Por quê? A língua ensinada na escola se parece com a que você utiliza no dia a dia? Por quê? Como você descreveria um bom professor de Língua Portuguesa? Quais os conhecimentos que você espera/esperava adquirir no curso de Letras da UEL sobre Língua Portuguesa? Para que serve o ensino de Língua Portuguesa?

O teste foi aplicado durante a realização de um estágio de docência no curso de Letras – Língua Portuguesa da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Os sujeitos da pesquisa, tal como em Santos (2022), eram discentes do primeiro e do último ano do curso, que concordaram com a divulgação dos resultados obtidos, desde que suas identidades fossem resguardadas. Em vista disso, elaboramos uma categorização que teve como base a variável turma (iniciante e concluinte).

No momento da aplicação, perguntamos sobre a procedência da formação dos alunos no Ensino Médio, se foi realizado na rede pública ou privada de ensino. Nossa intenção era utilizar essa informação como um critério, no entanto, a partir das respostas, verificamos que mais da metade dos alunos veio da rede pública, o que nos levou a desconsiderar a variável para fins de análise, por julgar que não teríamos um número equilibrado que nos permitisse fazer inferências mais justas. O mesmo aconteceu com a variável sexo, que não pôde ser levada em consideração devido ao baixo quantitativo de sujeitos do sexo masculino. Por essa razão, decidimos adotar como critério apenas a variável turma, utilizando as letras I e C para os sujeitos pertencentes às turmas do primeiro e do quarto ano, respectivamente. No total, foram 31 participantes, sendo 16 graduandos iniciantes e 15 concluintes.

## Análise dos dados

Com vistas a tornar este percurso analítico mais fluido, optamos pela estratégia da comparação, ou seja, os dados referentes às duas turmas são analisados concomitantemente, à medida que as perguntas são trazidas para o cerne, possibilitando verificar se há, ou não, diferenças entre as crenças linguísticas dos alunos que estão no início do curso e daqueles que já estão em fase de conclusão.

Em relação à primeira pergunta (Os brasileiros falam da mesma maneira? Por quê?), todos os graduandos responderam negativamente, o que significa dizer que eles reconhecem a heterogeneidade linguística. No entanto, percebemos diferenças no modo como eles concebem a variação.

Dos acadêmicos iniciantes, 25% limitaram-se à afirmação de que a língua varia, 19% dos sujeitos frisaram apenas o aspecto regional, 12% focalizaram a norma culta como principal fator da variação, afirmando que as diferenças na língua ocorrem porque uns dominam essa norma e outros não, e os outros 44% apresentaram respostas que revelaram concepções mais positivas sobre as razões pelas quais as línguas variam (Figura 3).

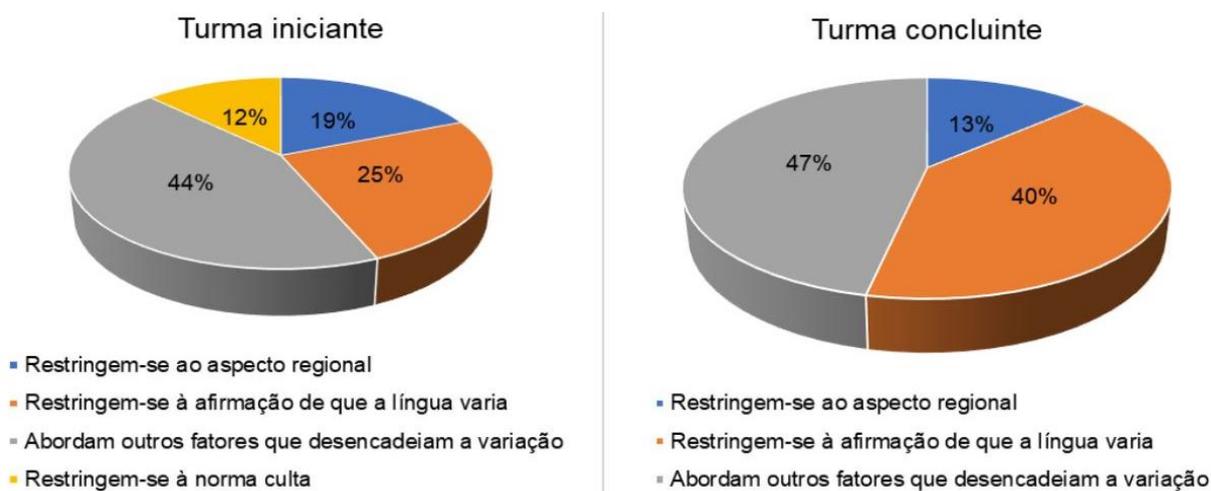


Figura 3. Os brasileiros falam da mesma maneira? Por quê? Fonte: Elaboração própria.

A crença de que a variação linguística se resume às diferenças regionais pode ser resultado de uma Educação Básica cujo ensino de língua se restringe, quase sempre, ao estudo diatópico lexical. De forma geral, observamos que, a despeito de os recém-ingressos do curso de Letras saberem que a língua varia, o conhecimento que a maioria deles tinha acerca desse fenômeno era muito superficial.

Sobre os alunos que estavam no último ano do curso, tal como aconteceu com os estudantes do primeiro ano, identificamos concepções diferentes relacionadas ao conceito de variação linguística. Conforme atesta o gráfico, houve redução de respostas em que se apresentava apenas o aspecto regional como principal determinante e aumento do quantitativo de sujeitos que se limitaram a dizer que a língua varia. Não consideramos este fato como uma crença negativa, porém, por já estarem em fase de conclusão, esperávamos que as respostas descortinassem um pouco mais do conhecimento que eles têm sobre o assunto, considerando o contato que já tiveram com as disciplinas voltadas à Sociolinguística, a exemplo dos outros 47% dos sujeitos que sublinharam diversos fatores extralinguísticos envolvidos no processo de variação linguística, tais como: culturas diferentes, nível de escolaridade, idade, contato linguístico, entre outros.

Para a segunda pergunta (A língua ensinada na escola se parece com a que você utiliza no seu dia a dia? Por quê?), obtivemos os seguintes resultados (Figura 4):

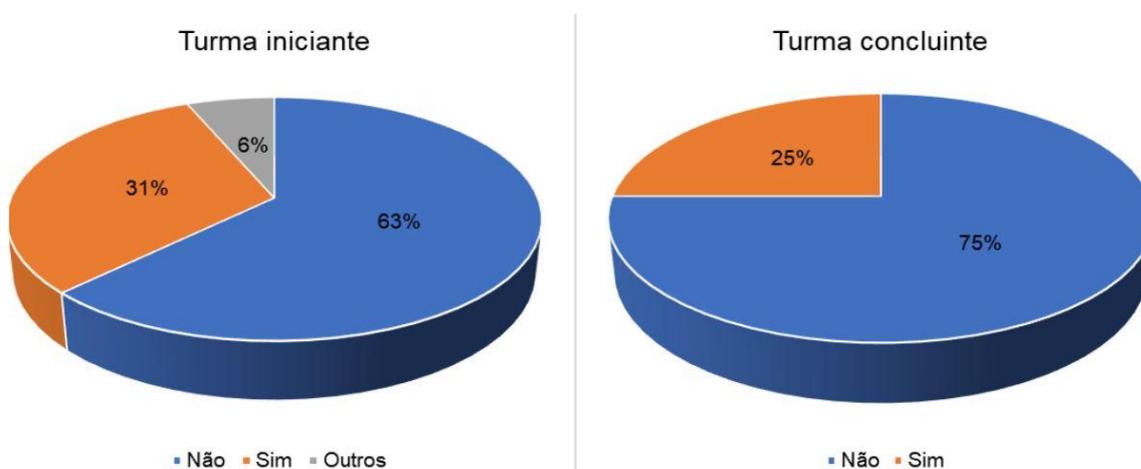


Figura 4. A língua ensinada na escola se parece com a que você utiliza no seu dia a dia? Por quê? Fonte: Elaboração própria.

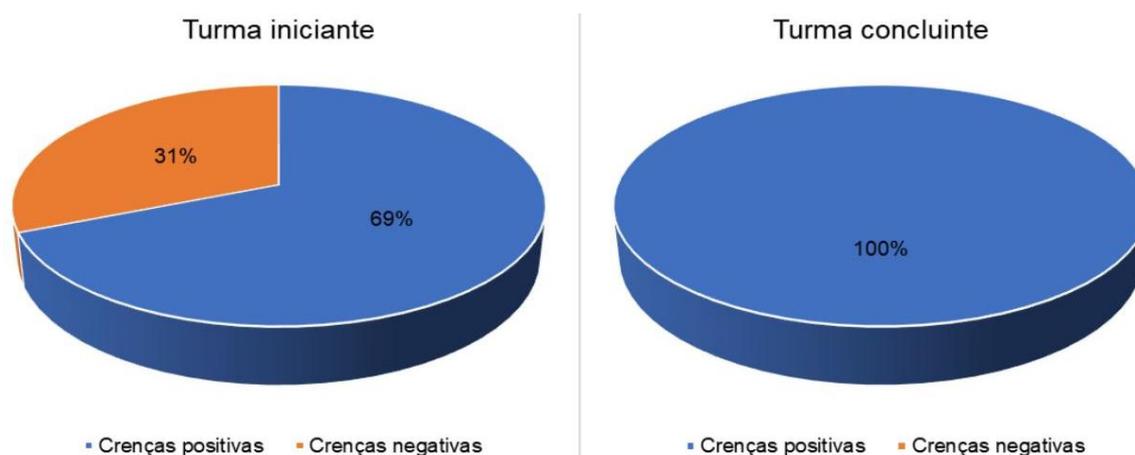
Os dados referentes aos alunos do primeiro ano apontaram para a crença negativa em relação à maneira como os falantes utilizam a língua no seu cotidiano. A maioria dos sujeitos acreditava que a informalidade,

por exemplo, ocorre apenas na modalidade falada. Isso se deve ao fato de que geralmente se faz essa equivocada divisão na escola, como se a língua escrita (levando em consideração a multiplicidade de gêneros escritos, não a ortografia) não transitasse entre os níveis formal/informal e a língua falada não requeresse um grau maior de monitoramento a depender do contexto de uso. Essa concepção foi observada tanto com os sujeitos que responderam ‘sim’ quanto com aqueles que responderam ‘não’.

Em relação à turma concluinte, chegamos à conclusão de que os acadêmicos, majoritariamente, possuem uma concepção adequada acerca das diversas normas linguísticas, em especial, daquela ensinada na escola, que auxilia no processo de monitoramento linguístico, alinhando-se ao que foi discutido na primeira seção do referencial teórico, o que consideramos como uma crença positiva que pode influenciar a sua prática no exercício da profissão. Ainda assim, percebemos uma concepção negativa, também em relação à oralidade, na resposta do sujeito C15: “Não, porque a língua ensinada na escola ‘segue a norma-padrão’, enquanto a que utilizo no dia a dia ‘segue a oralidade’, uma língua mais coloquial” (C15).

Em nossa interpretação, o graduando acredita que a oralidade, por ser uma língua mais coloquial, não possui uma norma, isto é, que ela acontece de forma assistemática e exclusivamente informal. Observamos, neste caso, a existência de uma dicotomia entre a norma-padrão e a oralidade, ratificando o que dissemos anteriormente sobre as influências negativas de classificar categoricamente as modalidades falada e escrita da língua como informal e formal, respectivamente.

Na terceira pergunta, questionamos os sujeitos acerca de como seria o perfil de um bom professor de Língua Portuguesa. As respostas foram organizadas em duas categorias: crenças positivas e crenças negativas, e os resultados estão dispostos na Figura 5.



**Figura 5.** Como você descreveria um bom professor de Língua Portuguesa? Fonte: Elaboração própria.

Em se tratando do primeiro grupo, pelo fato de os alunos estarem no início do curso de Letras, acreditávamos que as respostas estariam muito relacionadas à tradição gramatical, entretanto, o termo ‘gramática’ não apareceu explicitamente nas respostas, pois os sujeitos utilizaram a expressão ‘conteúdo’, que é muito ampla e nos impediu de confirmar a proposição inicial. Ainda assim, constatamos uma ideia negativa relativa ao papel do professor em sala de aula, conforme mostram estes excertos: “Aquele que consegue ‘dar o conteúdo proposto’” (I6); “Alguém que consegue ‘transmitir o conteúdo’” (I7); “Um professor que tem o ‘domínio perfeito do conteúdo’” (I16).

Há dois pontos aqui que merecem reflexão. O primeiro é o pensamento de que o professor é aquele que só repassa o conteúdo em sala de aula, enquanto os alunos são apenas seus receptores, isto é, aqueles que participam passivamente do processo de ensino-aprendizagem. No caso específico do professor de Língua Portuguesa, costuma-se pensar que sua principal função é, exclusivamente, a transmissão de regras categóricas da gramática tradicional. O segundo ponto, que é uma consequência do primeiro, é a crença de que o professor, por ser a figura que repassa o conteúdo, é o detentor do conhecimento pleno e irrefutável. Essa visão tende a ser mais corriqueira entre os recém-ingressos, como reflexo da Educação Básica.

Em contrapartida, outros estudantes iniciantes apresentaram crenças positivas quanto à figura do professor, afirmando que ele precisa “[...] montar uma abordagem que aproxime o professor do aluno e o aluno do conteúdo [...]” (I3), “[...] entender que seus alunos são diferentes e estão inseridos em contextos diferentes [...]” (I5), “[...] engajar os alunos e ensinar a língua para utilização no meio social” (I11). A nosso ver, para os

discentes que já chegam à universidade com pensamentos como esses, o processo de assimilação sobre as nuances que envolvem a heterogeneidade linguística, o ensino de língua e o papel do professor é assimilado de maneira mais célere e profícua.

Referente à turma concluinte, diferentemente do que foi observado com a iniciante, em que houve uma oscilação de crenças positivas e negativas, todos os acadêmicos apresentaram respostas com indícios de crenças positivas com relação ao perfil ideal de um bom professor de Língua Portuguesa, mencionando fatores relacionados à ‘Pedagogia Culturalmente Sensível’ (Bortoni-Ricardo, 2005). Dentre os exemplos citados, podemos destacar as respostas dos sujeitos C1, C6 e C8, respectivamente, segundo os quais o bom professor é aquele que “realiza a conexão entre a teoria e prática”, “que consegue adequar a teoria ao cotidiano do aluno” e que “deve mostrar a norma-padrão e as ocasiões específicas em que ela deve ser usada na sociedade”. As respostas têm em comum a preocupação de aplicar os conhecimentos teóricos na prática de sala de aula, inclusive no que tange à gramática normativa, levando em consideração a realidade linguística dos educandos.

A respeito dos conhecimentos que os estudantes esperam/esperavam adquirir no curso de Letras (quarta pergunta, Figura 6), pudemos constatar que tanto os alunos iniciantes quanto os concluintes possuem concepções que podem ser consideradas positivas, uma vez que o fato de a maioria dos sujeitos mencionar que gostaria de ter tido mais contato com a gramática normativa não significa, necessariamente, algo ruim, a julgar que esses futuros professores terão de ensiná-la na escola e, como vimos na pergunta anterior, eles estão preocupados em transpor a teoria para a prática, com um olhar sensível para o contexto em que seus futuros alunos estarão inseridos, como é possível observar nestes excertos: “Espero adquirir conhecimentos sobre a gramática, em seu ‘uso prático’, e outros tópicos muito importantes como as variações linguísticas, diferentes usos da língua e habilidades orais e escritas” (I8). “Não só a teoria da literatura, gramática e linguística, mas também como ‘utilizá-la na prática’” (I10). “Conhecimentos críticos a respeito da ciência linguística para que pudesse realizar as análises de ‘modo mais efetivo’” (C12).

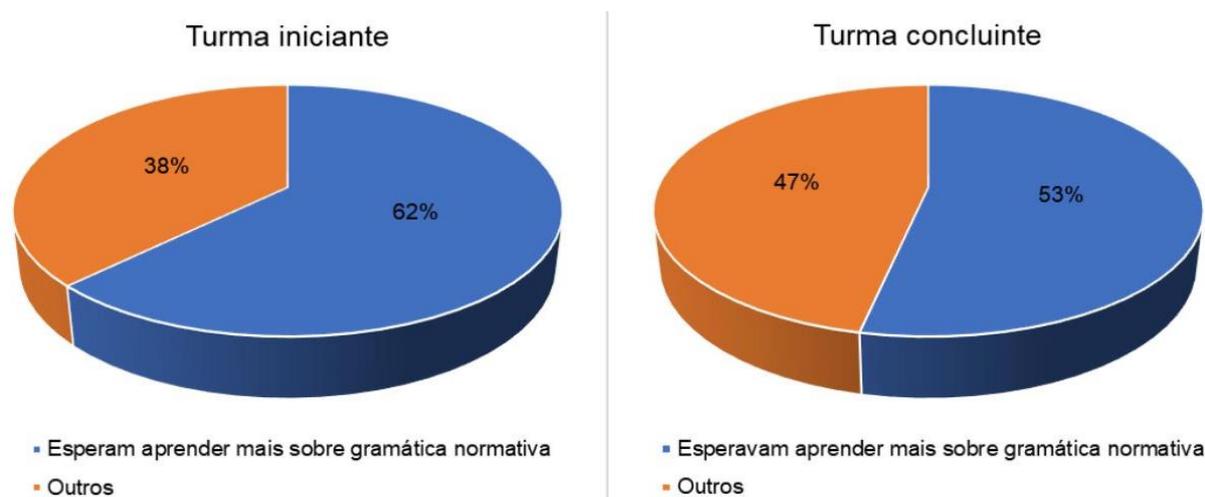


Figura 6. Quais os conhecimentos que você espera/esperava adquirir no curso de Letras da UEL sobre Língua Portuguesa? Fonte: Elaboração própria.

Esses dados descortinam um possível problema na grade curricular do curso de Letras, ou ainda, no modo como têm sido ministradas as disciplinas voltadas aos tópicos gramaticais. Não podemos perder de vista o fato de que os futuros professores precisam aprender esses conhecimentos específicos para que possam realizar aquilo que nos parece ser o seu desejo enquanto educadores, qual seja: adaptar o conteúdo referente à gramática normativa a fim de facilitar o processo de aprendizado de seus alunos.

Nossa intenção não é defender que os cursos de Letras devem ensinar apenas esses conteúdos, pois entendemos que o ensino de língua está para além deles. Estamos dizendo que essas disciplinas, por serem também importantes para a formação dos acadêmicos, não podem ser ministradas sem levar em conta a finalidade de um curso de Licenciatura, que é preparar os alunos para atuarem na Educação Básica, especialmente.

As respostas da quinta pergunta (Figura 7) ratificam nossa argumentação. Ao indagarmos sobre a finalidade do ensino de Língua Portuguesa, não obtivemos respostas do tipo “[...] aprender a falar ‘corretamente’ [...]”, que poderiam aparecer principalmente entre os acadêmicos iniciantes. É possível que esse resultado esteja relacionado com o fato de que esses sujeitos já haviam estudado algumas disciplinas de

Linguística quando realizamos a pesquisa. De todo modo, considerando os resultados do estudo de Silva e Baronas (2019), que foi realizado na mesma universidade e concluiu que os acadêmicos chegam à universidade pensando que o ensino de língua se resume ao estudo gramatical, podemos inferir que o caminho de formação no curso de Letras da UEL dispõe de subsídios teóricos que cooperam para a mudança de crenças negativas.

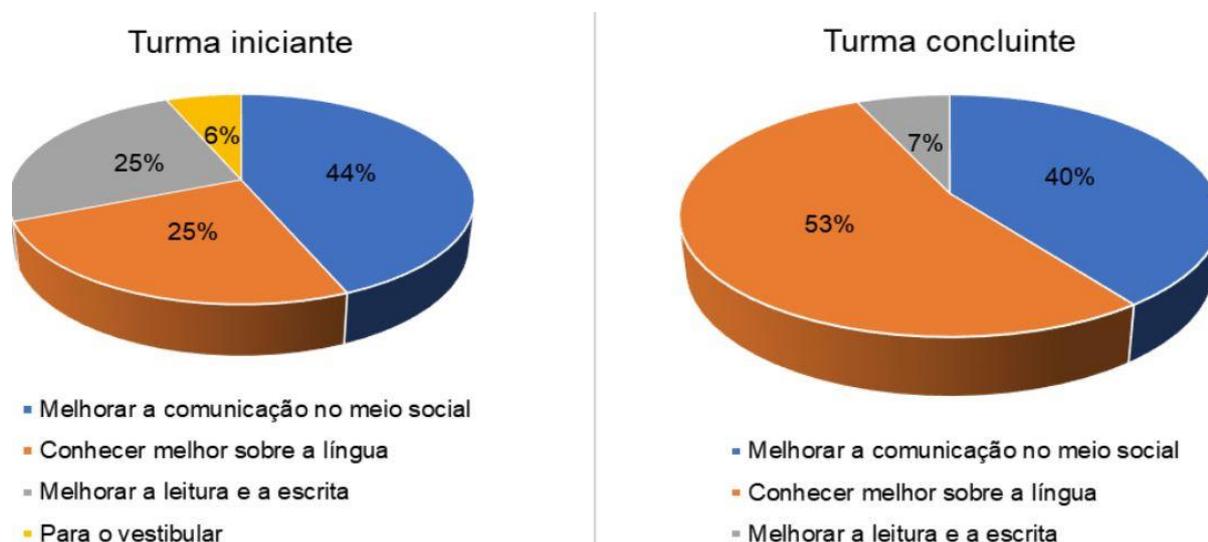


Figura 7. Para que serve o ensino de Língua Portuguesa? Fonte: Elaboração própria.

Os resultados comprovam que os sujeitos da pesquisa, com exceção de 6% pertencentes ao primeiro grupo, possuem uma concepção mais ampla acerca da finalidade do ensino de Língua Portuguesa. Três categorias puderam ser aplicadas a todos eles, acrescentando-se outra aos iniciantes, devido à menção que houve neste grupo em relação ao vestibular. Esta última reforça a crença em um ensino que tem como foco apenas a aprovação dos alunos no ano letivo e/ou nos exames de acesso ao ensino superior. Em razão disso, há pouco tempo para que as questões sobre variação linguística, por exemplo, sejam abordadas de maneira mais consistente na Educação Básica, haja vista que esse conteúdo ainda é muito subestimado em provas desse tipo.

Por tudo isso, concluímos também que, em se tratando da abordagem da heterogeneidade linguística no âmbito da Educação Básica, não basta identificar as crenças e atitudes linguísticas dos professores, ainda que esse trabalho seja de extrema importância. É imprescindível que, somado a isso, também seja direcionado um olhar mais sensível para o próprio currículo escolar, considerando que os professores, como mostraram os resultados da presente pesquisa, saem da universidade, muitas vezes, com uma concepção mais flexível a respeito da língua e do seu ensino, principalmente em relação à variação, no entanto, ao chegarem à escola, eles podem se deparar com um sistema rígido, impositivo e que tende a direcioná-los à mesma pedagogia tradicional que, com base na concepção de homogeneidade linguística, insiste na defesa do ‘certo’ e ‘errado’ na língua.

### Considerações finais

A pesquisa apresentada neste artigo teve como seu principal objetivo analisar as crenças linguísticas de alunos do curso de Letras – Língua Portuguesa da Universidade Estadual de Londrina (UEL), meta essa que foi alcançada a partir de um estudo de campo, com abordagem qualitativa, em que foi aplicado um teste de crenças linguísticas, adaptado de Santos (2022), a 31 acadêmicos do referido curso – 16 iniciantes e 15 concluintes.

De modo geral, em relação à variação linguística, inferimos que a formação teórica proporcionada aos alunos na graduação em Letras da UEL apresenta subsídios que cooperam para a atenuação de crenças linguísticas negativas, visto que alguns pensamentos equivocados em relação à oralidade, por exemplo, cederam lugar a uma visão mais esclarecida acerca do grau de formalidade que essa modalidade requer de acordo com o contexto situacional. Além disso, analisando as turmas comparativamente, percebemos que diminuiu o quantitativo de acadêmicos que associavam a variação apenas ao aspecto regional, o que ratifica a afirmação de que eles maximizaram suas concepções sobre o tema.

Outra crença que consideramos negativa, mas que se modificou ao longo do curso, foi em relação ao perfil de um bom professor de Língua Portuguesa. Alguns sujeitos da turma iniciante associaram esse profissional como sendo aquele que transfere o conteúdo aos alunos, os quais, por sua vez, recebem o conhecimento

passivamente. Já entre os concluintes, foi unânime o pensamento de que o professor é um mediador, portanto, os alunos da Educação Básica, segundo eles, também participam ativamente do processo de ensino-aprendizagem e devem ser valorizados do ponto de vista linguístico-cultural. Ademais, estes graduandos explicitaram uma visão lúcida sobre a norma-padrão, considerando-a como um meio pelo qual eles e seus futuros alunos poderão se apropriar de forma mais satisfatória da escrita e da fala em situações mais formais.

Identificamos que os graduandos chegam ao curso de Letras com o anseio de aprender mais sobre a gramática normativa (o que já era esperado, considerando a formação tradicional que eles geralmente têm na Educação Básica), no entanto, diferentemente do que foi constatado por Santos (2022) e por Silva e Baronas (2019), os sujeitos não concebiam essa norma como a totalidade do ensino de língua. O interesse em aprendê-la era, antes de tudo, para saber como torná-la mais acessível, o que nos levou a considerar o fato como algo positivo. Para ratificar esse resultado, observamos que o vestibular, a título de exemplo, foi mencionado como objetivo do ensino de língua apenas entre alguns alunos iniciantes, desaparecendo entre aqueles que já estavam em fase de conclusão.

Portanto, os resultados aqui demonstrados confirmam que os cursos de Letras, especialmente os de Licenciatura, têm um papel significativo para modificar aspectos relacionados ao componente cognitivo das atitudes linguísticas, isto é, os pensamentos e crenças, principalmente no que diz respeito à correlação entre variação linguística e ensino. Ainda assim, nosso anseio é que os documentos oficiais de ensino, bem como o currículo da Educação Básica, continuem passando por sucessivas mudanças nesse sentido, a fim de que os professores recém-formados não se vejam obrigados a reproduzirem uma metodologia que se ancora na concepção de língua homogênea e, conseqüentemente, não retomem determinadas crenças linguísticas negativas que já foram superadas durante sua formação inicial.

## Referências

- Almeida Filho, J. C. P. (1993). *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas, SP: Pontes,.
- Barcelos, A. M. F. (1995). *A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos formandos de letras* (Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Barcelos, A. M. F. (2001). Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 1(1), 71-92.
- Barcelos, A. M. F. (2007). Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 7(2), 109-138. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1984-63982007000200006>
- Bechara, E. (2003). *Ensino da gramática. Opressão? liberdade?* (11a ed.). São Paulo, SP: Ática.
- Bortoni-Ricardo, S. M. (2005). *Nós chegemu na escola, e agora? Sociolinguística & educação*. São Paulo, SP: Parábola Editorial.
- Bortoni-Ricardo, S. M. (2006). O estatuto do erro na língua oral e na língua escrita. In E. M. Görski, & I. L. Coelho (Orgs.), *Sociolinguística e ensino: contribuições para a formação do professor de língua* (p. 267-275). Florianópolis, SC: EdUFSC.
- Bortoni-Ricardo, S. M. (2017). *Manual de sociolinguística*. São Paulo, SP: Contexto.
- Bortoni-Ricardo, S. M., & Oliveira, T. (2013). Corrigir ou não variantes não padrão na fala do aluno? In S. M. Bortoni-Ricardo, & V. R. Machado (Orgs.), *Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito* (p. 45-62). São Paulo, SP: Parábola Editorial.
- Brasil. (2017). *Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a base*. Brasília, DF: MEC/Consed/Undime.
- Camara Jr., J. M. (1981). *Dicionário de linguística e gramática: referente à língua portuguesa* (10a ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Ilari, R., & Basso, R. (2017). *O português da gente: a língua que estudamos, a língua que falamos* (2a ed.). São Paulo, SP: Contexto.
- Lambert, W. W., & Lambert, W. E. (1981). *Psicologia social* (5a ed.). Rio de Janeiro, RJ: Zahar.
- Leffa, V. J. (1991). A look at students' concept of language learning. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, (17), 57-65.
- Mollica, M. C. (2020). Fundamentação teórica: conceituação e delimitação. In M. C. Mollica, & M. L. Braga (Orgs.), *Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação* (4a ed., p. 190). São Paulo, SP: Contexto.

- Morales, H. L. (1993). *Sociolingüística* (2a ed.). Barcelona, ES: Gredos.
- Roberto, M. (2016). *Fonologia, fonética e ensino: guia introdutório*. São Paulo, SP: Parábola Editorial.
- Santos, D. A. (2022). *Crenças e atitudes linguísticas de graduandos do curso de letras: interfaces entre sociolingüística e educação* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará.
- Santos, E. (1996). *Certo ou errado? atitudes e crenças no ensino da língua portuguesa*. Rio de Janeiro, RJ: Graphia.
- Santos, F. S. (2020). *Crenças linguísticas no ensino de língua materna*. Jundiaí, SP: Paco Editorial.
- Silva, F. B., & Baronas, J. E. A. (2019). Crenças linguísticas sobre o ensino de língua portuguesa no curso de letras. *Caletrosópio*, 7(1), 236-250. DOI: <https://doi.org/10.58967/caletrosopio.v7.nesp.1.2019.3875>