

CRENÇAS LINGUÍSTICAS DE ALUNOS FLUMINENSES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Gabriela Barreto de Oliveira
Doutorado/UFF
Orientador: Edila Vianna da Silva

Introdução

O presente trabalho constitui a parte inicial de uma pesquisa qualitativa ainda em andamento cujo objetivo é investigar as crenças em relação à língua portuguesa dos alunos do Ensino Fundamental do município de Quissamã (RJ). Preliminarmente pretende-se averiguar as atitudes dos alunos com respeito à sua própria variedade, a avaliação que fazem dos diversos modos de falar a língua portuguesa em sua região e de que formas essas crenças influenciam o seu aprendizado.

A motivação inicial para a pesquisa em curso foi a constatação do baixo rendimento dos alunos nas avaliações internas, na instituição em que a doutoranda leciona, o que desencadeou uma reflexão sobre sua própria prática. Como a equipe diretiva da escola tem a prática de elaborar gráficos baseados nas notas dos simulados bimestrais que indicam o desempenho das turmas em cada disciplina, pôde-se observar que o número de alunos abaixo da média (5,0) era muito alto, principalmente em Matemática e Língua Portuguesa, disciplinas com maiores cargas-horárias semanais — 5 tempos de 50 minutos.

Sendo assim, foi levantada a hipótese de que os resultados, em referência à disciplina Português, poderiam estar associados à forma como é tratada a variação em sala de aula e às próprias crenças dos alunos em relação à língua. Para testar essa hipótese, necessário se fazia conhecer as crenças linguísticas desses alunos concluintes do ensino fundamental.

Dessa forma, como base nos pressupostos teóricos da obra *O Professor Pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa* e no teste de crenças elaborado por

BARBOSA e CUBA (2015), foi desenvolvido e aplicado, no início do ano letivo de 2016, um questionário piloto em duas turmas de nono ano da instituição em que a pós-graduanda trabalha. Por meio dos resultados obtidos, pretendia-se investigar o que esses alunos pensavam sobre a língua portuguesa, se a consideravam de fato como difícil de ser aprendida e se a escola poderia ajudá-los a ampliar sua competência em relação ao uso da língua, entre outras questões.

Sociolinguística e Ensino

Desde antes de a linguística ser considerada uma ciência autônoma, a relação entre língua e sociedade já despertava interesse. Contudo a Sociolinguística, área que investiga especificamente essa relação, tem seu início somente em meados de 1964, com a realização de um congresso na Universidade da Califórnia, nos Estados Unidos, do qual resultou a coletânea *Sociolinguistic*(CALVET, 2002, p. 30).

Diferentemente dos demais linguistas da época, que desconsideravam toda e qualquer variação ou influência típicas da fala sobre a estrutura das línguas e as estudavam como se fossem monólitos homogêneos, os sociolinguistas partiam da premissa de que todas as línguas estão sob a ação, a todo tempo, da variação e da mudança — fenômenos que ocorrem em todas as línguas vivas. Contudo afirmavam que essas transformações não acontecem aleatoriamente, mas estão relacionadas aos grupos sociais. É o que afirma William Bright (1966 apud CALVET, 2002, p. 29): “a variação ou a diversidade não é livre, mas é correlata às diferenças sociais sistemáticas”.

Para a sociolinguística, conseqüentemente, a língua não pode ser estudada isoladamente, fora do seu contexto de uso, tampouco se desconsiderando a cultura e a história das pessoas que a empregam em seu cotidiano como meio de comunicação. William Labov, um dos maiores expoentes da área e fundador da sociolinguística variacionista, afirma que o objeto de estudo da área de pesquisa que então surgia era “a estrutura e a evolução da linguagem dentro do contexto social da comunidade de fala” (LABOV, 2008, p.216).

Assim, visto que todas as línguas são igualmente capazes de expressar a cultura de seu povo e estão sujeitas aos mesmos fenômenos transformacionais, nenhuma língua pode ser considerada pior ou melhor do que as outras, nem mais feia ou mais bonita,

nem mais primitiva ou mais evoluída. O mesmo, segundo a sociolinguística, aplica-se às variedades de uma língua — também chamadas de dialetos —, como afirma Soares:

Tal como não se pode falar de “inferioridade” ou “superioridade” entre línguas, mas apenas de diferenças, não se pode falar de inferioridade ou de superioridade entre dialetos geográficos ou sociais ou entre registros. Também aqui, como ocorre em relação às línguas, cada dialeto e cada registro é adequado às necessidades e características do grupo a que pertence o falante, ou à situação em que a fala ocorre: Todos eles são, pois, igualmente válidos como instrumento de comunicação [...].(SOARES, 1986, p.40)

O célebre linguista romeno Eugenio Coseriu (1987, p.140) estabelece que as línguas são, na verdade, conjuntos de possibilidades abstratas no interior das quais há normas, ou seja, conjuntos de realizações concretas e de caráter coletivo da língua. Segundo o autor, as normas são estabelecidas somente pela frequência de uso e, dessa forma, não há nenhum juízo de valor em sua definição. Nessa acepção, o termo diz respeito a tudo aquilo que é comum, constante, costumeiro, o que foi estabelecido pelo uso em uma língua. Portanto, dentro de uma mesma língua, haveria várias normas, isto é, diversas modalidades consideradas normais, usuais, pois “cada falar, mesmo o culto, tem suas normas, variantes que prevalecem estatisticamente, mas que não anulam a ocorrência de outras” (CALLOU, 2013, p.20).

As várias normas existentes no português brasileiro se interpenetram e formam, conforme atesta Bortoni-Ricardo (2004, p.51), três contínuos dialetais em nossa sociedade: o de oralidade/letramento, o de monitoração estilística e o de urbanização. Este tem, em um de seus extremos, as variedades rurais de grupos geograficamente isolados e, em outro, as variedades urbanas cultas (chamadas pela autora de “variedades urbanas padronizadas”), que,

ao longo do processo sociohistórico, foram sofrendo a influência de codificação linguística, tais como a definição do padrão correto de escrita, [...] do padrão correto de pronúncia, também chamado de ortoépia, da composição de dicionários e gramáticas. Enquanto os falantes rurais ficavam muito isolados pelas dificuldades geográficas de acesso [...], as comunidades urbanas sofriam a influência de agências padronizadoras da língua, como a imprensa, as obras literárias e, principalmente, a escola (BORTONI-RICARDO,2004, p.51).

Apesar de, segundos estudos linguísticos, todos os dialetos de uma língua serem equivalentes do ponto de vista funcional, visto que todos são igualmente

eficientes nas situações de comunicação, do ponto de vista social, eles não são intercambiáveis, pois todos os falantes acreditam que existem alguns melhores do que outros. Esse fenômeno, que ocorre em todas as línguas, é denominado avaliação linguística e tem como consequência, em cada comunidade linguística, a existência de variedades mais prestigiadas do que outras e, conseqüentemente, do preconceito linguístico. Todo indivíduo, em geral de forma inconsciente, constrói uma escala de valores para as normas de sua língua, o que o leva a avaliar positiva ou negativamente tanto as que ele utiliza quanto as dos demais. Essa hierarquização leva cada falante a “decidir que forma deve ser proscrita, que outra deve ser admirada: *não se fala assim, se fala assado*”(CALVET, 2002, p.68-grifos do autor).

Todavia, na avaliação que cada pessoa faz dos dialetos de sua língua, não são estes que estão realmente sendo analisados, mas sim o prestígio social de seus usuários, pois, conforme assevera Gnerre “uma variedade linguística ‘vale’ o que ‘valem’ na sociedade os seus falantes, isto é, vale como reflexo de poder e da autoridade que eles têm nas relações econômicas e sociais”.(GNERRE, 2009, p.6) Por isso sempre é atribuído às normas dos grupos mais influentes do ponto de vista sociocultural um valor positivo — a ideia de que são melhores, superiores, mais corretas, mais legítimas —, simplesmente porque seus falantes estão no topo da pirâmide social. Logo a ascensão de algumas variedades do português brasileiro ao status de “norma culta” — o que torna as demais, portanto, incultas — não se baseia em nenhum critério objetivo e sim no lugar social de quem as usa. É o que nos mostra Bagno:

É bom ressaltar que o prestígio social das classes favorecidas, dominantes, não tem nada a ver com qualidades intrínsecas, com algum tipo de “beleza”, “lógica” ou “elegância” inerente e natural a essas maneiras de usar a língua. Esse prestígio social é uma construção ideológica: por razões históricas, políticas econômicas é que determinadas classes sociais — e não outras — assumiram o poder, ganharam prestígio, ou melhor, atribuíram prestígio a si mesmas. [...] aquilo que vem do alto, das classes dominantes, é considerado indiscutivelmente bom, bonito, digno de ser imitado, e passa a ser considerado como um valor natural, incontestável, como se suas qualidades brotassem da própria natureza das coisas. (BAGNO, 2001, p.79)

Segundo Soares (1986, p.6) a escola é um dos principais instrumentos de difusão da crença de que os dialetos das classes menos favorecidas são inferiores, ou seja, ela é uma das maiores perpetuadoras do preconceito linguístico. Para a autora, as

escolas brasileiras, apesar da universalização do acesso ao ensino fundamental, ainda estão longe de oferecer uma educação democrática, pois elas têm sido incompetentes ao lidar com a educação das camadas populares, não só acentuando cada vez mais as desigualdades sociais como as legitimando. A escola seria, assim, o lugar em que as diferenças do uso da linguagem entre os grupos sociais se tornariam mais patentes, o que leva a discriminações e fracassos.

O conflito entre a linguagem de uma escola fundamentalmente a serviço das classes privilegiadas, cujos padrões linguísticos usa e quer ver usados, e a linguagem das camadas populares, que essa escola censura e estigmatiza, é uma das principais causas do fracasso dos alunos pertencentes a essas camadas, na aquisição do saber escolar (SOARES, 1986, p.6).

Assim, ao invés de estigmatizar e tentar substituir o dialeto dos educandos, os professores de português devem buscar ampliar sua competência linguística. Aulas de língua materna que tenham esse objetivo educacional, além de combater o preconceito linguístico, instrumentalizam os alunos para usar a variedade linguística mais adequada a cada situação comunicativa, isto é, para saber utilizar a língua com eficácia. Um falante culto, segundo Cyranka (2014, p.141), não é aquele que simplesmente domina a norma culta e sim o que tem a “capacidade de transitar por diferentes pontos do contínuo oralidade/letramento, de urbanização e de monitoração estilística” (CYRANKA, 2014, p.141).

A autora vai ao encontro das orientações dos PCN ao afirmar que a escola deve, desde as séries iniciais, levar os alunos a

se perceberem como falantes legítimos de sua língua materna e a perceberem nela a expressão da cultura do seu grupo social e de outros diferentes com os quais devem interagir. Nesse processo, as diferentes normas linguísticas vão sendo reconhecidas, dos dialetos populares às variedades cultas.

[...] no trabalho com a língua portuguesa na escola, nada disso se discute, mas se propõe a aprendizagem da norma idealizada, a norma-padrão, como se isso fosse suficiente para que os alunos se tornem competentes no uso das variedades cultas, com as quais, principalmente os que pertencem às classes populares rurais, pouco convivem fora da escola (CYRANKA, 2014, p.140).

Teoria de crenças e atitudes

A Teoria de Crenças e Atitudes (SANTOS, 1996 e CYRANKA, 2007) foi a base norteadora da elaboração dos questionários aplicados nas duas turmas, pois pretendia-se analisar os julgamentos subjetivos dos informantes quanto à sua própria variedade linguística e à dos seus interlocutores. Segundo Cyranka, “as crenças dos alunos sobre a língua que falam e sobre a que a escola lhes quer ensinar são construídas ao longo do processo de ensino/aprendizagem”. (CYRANKA,2014, p.144). Por isso, a primeira etapa da pesquisa que deu origem a este trabalho consistiu na aplicação de um questionário aos alunos por meio do qual se procurou averiguar se eles sabem o que é variação, o que eles pensam sobre o dialeto utilizado em sua comunidade e aquele que é ensinado na escola, suas percepções sobre a variedade que falam e qual a importância que eles creditam ao ensino formal de língua portuguesa.

Segundo o dicionário Houaiss (2001, p.865), uma das concepções de crença é “aquilo ou aquele em que se crê; opinião manifesta com fé e grande segurança”. Nos estudos sobre crenças linguísticas ao longo da história, no entanto, encontramos outras definições que ampliam o conceito de crença. Segundo Barcelos (2004, p.20), as crenças não seriam somente um conceito cognitivo, antes “construtos sociais nascidos de nossas experiências e de nossos problemas (...) de nossa interação com o contexto e de nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca”.

Para Mastrella, “crenças são interpretações da realidade socialmente definidas que servem de base para uma ação subsequente” (MASTRELLA,2002,p.33), já para Silva são

Ideias ou conjunto de ideias para as quais apresentamos graus distintos de adesão (conjecturas, ideias relativamente estáveis, convicção e fé). As crenças na teoria de ensino e aprendizagem de línguas são essas ideias que tanto alunos, professores e terceiros têm a respeito dos processos de ensino/aprendizagem de línguas e que se (re)constróem neles mediante as suas próprias experiências de vida e que se mantêm por um certo período de tempo. (SILVA, 2005, p.77).

Santos (1996, p.4), em sua pesquisa sobre crenças e atitudes linguísticas na escola, reitera que

O professor de língua materna tem uma tarefa dupla: desenvolver análise crítica do seu objeto de trabalho, coerente com o estado atual dos estudos linguísticos, e simultaneamente estar apto e preparado pedagogicamente para dividir seu

conhecimento e reflexões, sem tornar esse campo do saber um espaço árido e difícil. (SANTOS, 1996, p.4)

As afirmações dos linguistas mencionados demonstram que é de suma importância o estudo das crenças sobre a heterogeneidade linguística, pois permite conhecer mais de perto as concepções tanto de alunos quanto de professores a respeito da língua portuguesa e seu ensino. Acredita-se que, dessa forma, será possível desenvolver um trabalho mais adequado no ensino da língua, com a elaboração de atividades didáticas que levem os alunos a ter um aprendizado significativo da norma culta e a construir crenças e atitudes positivas sobre sua capacidade de lidar com ela e com as demais. O intuito deste estudo é, portanto, oferecer uma contribuição ao trabalho dos docentes de língua portuguesa, despertando-os para a necessidade de promover o ensino da língua de acordo com os pressupostos da sociolinguística e, assim, ampliar a competência linguística de seus alunos.

Constituição e análise inicial do *corpus*

Esta pesquisa partiu da assertiva inicial de que muitas escolas de educação básica, apesar de buscarem oferecer qualidade no ensino, ainda não proporcionam ao aluno a aprendizagem efetiva da língua portuguesa por privilegiar o ensino da gramática tradicional em si mesma, em detrimento de um ensino linguístico eficaz. Por isso seu objetivo principal foi analisar, segundo a ótica da sociolinguística educacional, as crenças dos estudantes de uma escola da rede pública de Quissamã — primeiro município a ser analisado na pesquisa — e como elas poderiam estar dificultando o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, uma vez que há crenças que são prejudiciais ao ensino (Santos, 1996).

A escola selecionada para a pesquisa, o CIEP Brizolão 465 Dr. Amílcar Pereira, é a maior do município, tendo 1161 alunos. No início do ano letivo, realizou-se uma avaliação diagnóstica, na qual os alunos responderam a um questionário com perguntas sobre suas crenças e percepções sobre a língua materna. O conhecimento das crenças dos alunos pode fornecer dados para a elaboração de atividades que despertem seu interesse pelo estudo da língua e que, ao mesmo tempo, proporcionem a cada educando reflexões sobre a língua que empregam e seus diversos usos, propiciando-lhes uma verdadeira educação sociolinguística.

O estudo que ora se desenvolve caminha nessa direção, pois pretende oferecer contribuições para ações pedagógicas mais eficazes no que se refere ao ensino de língua portuguesa como língua materna. Vale reiterar que este trabalho é resultante, portanto, da análise dos resultados iniciais de uma pesquisa-ação, que está sendo desenvolvida em quatro turmas do 6º ao 9º ano do ensino fundamental e perdurará por todo o ano letivo de 2016.

Para a análise dos dados, foram utilizados os pressupostos da sociolinguística educacional —em especial os estudos de Bortoni-Ricardo (2004; 2005; 2008) — que busca respostas para questões educacionais no universo da escola, envolvendo temas considerados mais amplos e inseridos em um contexto social maior.

Analisando os dados oficiais

Observando-se os resultados de avaliações externas, como a Prova Brasil, constata-se que, em 2013, apenas 27% dos alunos da instituição tinham [aprendido o adequado](#) na competência de leitura e interpretação de textos ao final do 9º ano. Ouseja, dos 169 alunos que realizaram a prova, somente 45 demonstraram o aprendizado esperado para um aluno que conclui o ensino fundamental. Comparando o resultado do município com o do país, nota-se uma pequena vantagem, pois a média nacional da rede pública de ensino é de 23%. Cotejando com o resultado do estado do Rio de Janeiro, os alunos do CIEP também apresentaram um desempenho um pouco melhor, visto que somente 26% dos alunos avaliados na rede pública fluminense de ensino [demonstraram](#) domínio satisfatório nessa competência.

Tendo como base a classificação qualitativa elaborada por José Francisco Soares¹(2016) ao analisar os resultados do SAESP, o site QEdu — um projeto da Fundação Lemann em associação com a empresa educacional Meritt —, estabeleceu quatro níveis de aprendizado, tendo como base os resultados do SAEB:

- avançado —os alunos apresentam um nível de aprendizagem além da expectativa;
- proficiente —os alunos encontram-se adequadamente preparados para continuar os estudos;
- básico —os alunos deste nível estão aquém do esperado, precisam de um reforço para melhorar;

1 http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v23n01/v23n01_03.pdf, acesso em 15/05/2016.

-
- insuficiente –os alunos desse nível alcançaram um grau baixíssimo de aprendizagem, sendo recomendável a recuperação de conteúdos.

Analisando os dados da Prova Brasil de 2013, o site identificou que 17 % dos alunos do CIEP 465 ficaram no nível insuficiente (28 alunos), ou seja, não alcançaram quase nenhum aprendizado; 56%, no nível básico (95 alunos), apresentando, portanto, pouco aprendizado; 25%, atingiram o nível de aprendizado esperado, isto é, o nível proficiente (42 alunos); e apenas 4 alunos chegaram ao nível avançado, correspondendo a 2%.

Portanto a análise dos resultados de proficiência revela uma baixa aprendizagem em língua portuguesa, visto que 73% dos alunos não apresentaram na avaliação o conhecimento esperado para concluintes do ensino fundamental. Surge então a questão: é possível reverter a situação em que a aprendizagem da língua portuguesa se encontra?

Para a sociolinguística educacional, a presença em sala de aula das diversas variedades linguísticas existentes no contexto brasileiro é essencial para um ensino efetivo de língua materna. Torna-se fundamental, portanto, que o professor de português compreenda que

A língua é, por excelência, uma instituição social e, portanto, ao se proceder a seu estudo, é indispensável que se leve em conta variáveis extralinguísticas – socioeconômicas e históricas – que lhe condicionam a evolução e explicam, em parte, sua dialeção regional (horizontal) e social (vertical) (BORTONI-RICARDO, 2005, p.31).

Constituição do *corpus*

Inicialmente realizou-se um estudo-piloto com duas turmas do nono ano, a 904 e a 907, que se pretende estender, no segundo semestre, a todos os alunos do 9º ano. O instrumento de pesquisa adotado, nesse primeiro momento, foi um questionário com 30 perguntas fechadas. Essa primeira aplicação foi importante para verificar como o teste funcionaria e, assim, posteriormente, eliminar itens mal elaborados ou sem sentido (CALEFFE; MOREIRA, 2008, p.127). Dessa forma, foi possível constatar que os itens 1 e 2 como questões abertas seriam mais interessantes. “Onde você nasceu?” e “Quanto tempo mora em Quissamã?” seriam perguntas mais adequadas do que “Você mora em Quissamã desde que nasceu?” e “Caso a resposta à pergunta anterior seja não, morou fora de Quissamã por mais de dois anos?”.

Também notou-se a necessidade de aplicar aos alunos um questionário socioeconômico, que segue em anexo, cujos resultados serão apresentados em trabalhos futuros. Percebeu-se ainda a importância de aplicação de um questionário aos professores e membros da equipe pedagógica da unidade escolar para refinar a análise dos dados. “A triangulação é um recurso de análise que permite comparar dados de diferentes tipos com o objetivo de confirmar ou não uma asserção. Pode-se construir também uma triangulação combinando as perspectivas de diversos autores em uma ação.” (BORTONI-RICARDO, 2008, p.61).

Para este artigo, foi possível, analisar a perspectiva de apenas um ator —o aluno—, porém, no decorrer da pesquisa, pretende-se uma triangulação, que associe as perspectivas dos diversos atores envolvidos: alunos, professores e equipe pedagógica. Comparando, então, os aspectos em que eles se assemelham e em que se distanciam, haverá bases suficientes para uma interpretação mais segura dos dados no que diz respeito ao trabalho com a variação em sala de aula.

Buscou-se evidenciar o lugar que essas crenças tão arraigadas na instituição escolar exercem no processo ensino-aprendizagem, investigando-se até que ponto as opiniões dos alunos sobre a Língua Portuguesa, principalmente em relação a variantes linguísticas, podem influenciar no aprendizado de sua língua materna.

Os resultados obtidos na aplicação do primeiro questionário, embora parciais, já indicam um caminho a seguir, para construção de um projeto que contemple uma educação verdadeiramente linguística.

Análise parcial dos dados

A tabulação de todos os dados coletados já foi realizada, ou seja, os gráficos correspondentes às 30 perguntas do questionário aplicado aos alunos já foram elaborados. No entanto, como a análise de cada item, demandaria um trabalho muito extenso, optou-se por destacar e averiguar apenas alguns pontos.

Gráfico 1. Você mora em Quissamã desde que nasceu?

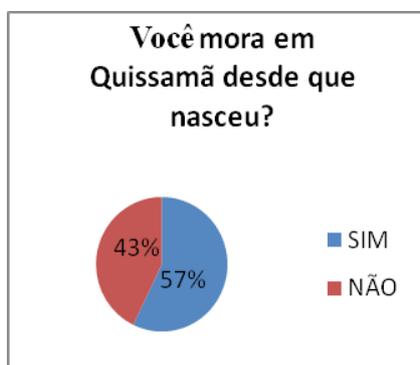
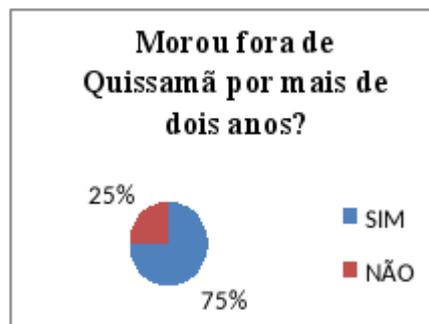


Gráfico 2. Caso a resposta à pergunta anterior seja NÃO, morou fora de Quissamã por mais de dois anos?

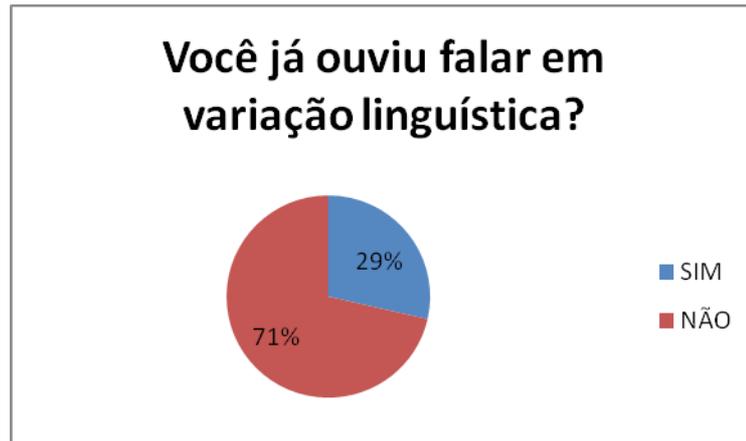


Analisando os gráficos, observamos que 57 % de alunos nasceram em Quissamã, e 43% nasceram em outros municípios; destes 75% moraram fora de Quissamã por mais de dois anos.

Consideram-se esses dados importantes, pois, segundo Bortoni-Ricardo (2004, p.52), é possível estabelecer todas as variedades do português brasileiro em um contínuo de urbanização, que se estende desde as variedades rurais de comunidades isoladas até as variedades urbanas padronizadas das elites socioeconômicas.

Para a autora, pode-se situar qualquer falante do português brasileiro em um determinado ponto desse contínuo, analisando a região onde ele nasceu e vive (BORTONI-RICARDO, 2004, p.52). Em referência a Quissamã, apesar de ser um município em que as práticas comerciais são predominantemente rurais, podemos considerar que seus habitantes estão, em sua maioria, na área urbana, de acordo com o contínuo apresentado por Bortoni-Ricardo e, por conseguinte, sua linguagem não pode ser inserida em uma das variedades rurais isoladas.

Gráfico 3. Você já ouviu falar em variação linguística?



Percebe-se que a maioria dos alunos investigados, concluintes do ensino fundamental, desconhece o que seja variação linguística. Acredita-se, no entanto, que, se fosse uma questão aberta em que se perguntasse “o que é variação linguística?”, a diferença seria ainda mais significativa.

O fato de 71% dos alunos afirmarem que nunca ouviram falar em variação, pode ser consequência do que Oliveira (2014:54), constatou em sua pesquisa com professores:

Pela análise dos questionários, pode-se perceber que a variação está presente em sala de aula, mas ainda é tratada, por parte dos professores (59%), de forma estanque, vista apenas em alguns bimestres de determinados anos de escolaridade, respondendo, assim, a uma das indagações iniciais desse trabalho. (OLIVEIRA, 2014:54)

Apesar de os PCN orientarem, desde 1998, que “o estudo da variação cumpre papel fundamental, na formação da consciência linguística e no desenvolvimento da competência discursiva do aluno, devendo estar sistematicamente presente nas atividades de língua portuguesa” (MEC, 1998, p.82), conforme se depreende da análise dos questionários, o tema não é tão presente nas aulas de português. Uma das causas desse tratamento dado à VL deve-se, provavelmente, à própria forma como o assunto é tratado nos currículos das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. Cite-se o exemplo da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC), que elaborou, em 2010, as orientações curriculares e posteriormente, em 2011, estabeleceu o Currículo Mínimo (CM) para cada disciplina do ensino fundamental. O CM serviu como referência para todas as escolas estaduais, apresentando as competências, habilidades e conteúdos básicos que deveriam constar nos planos de

curso, conseqüentemente nas aulas. Considerando-se que, em 2013, 53 municípios do Estado do Rio de Janeiro adotaram a avaliação externa da SEEDUC – o “Saerjinho” – pressupõe-se que sigam as orientações do currículo mínimo de alguma forma, como é feito em Quissamã.

Pela análise do documento, constata-se que, apesar de contemplar a VL, o CM ainda o trata de forma descontinuada, já que prevê a exploração dos conceitos ligados à variação apenas no 1º, 2º e 4º bimestres do 6º ano. Nos demais anos, o tema não é abordado, situação confirmada pelas propostas curriculares de Quissamã. A leitura dessas propostas confirma a ausência do trabalho com a variação que deveria ocorrer em todos os anos letivos.

Vale ressaltar que as respostas aos itens: “Você tem orgulho do seu jeito de falar?” e “Na opinião, o jeito de falar de Quissamã é bonito?” também chamam a atenção, por serem um tanto contraditórias: apesar de a grande maioria dos investigados (84%) ter orgulho do seu jeito de falar, também (86%) acha o jeito de falar da região feio.

Trudgill, analisando os resultados de suas pesquisas concluiu que:

Podemos dizer que as mulheres, em inúmeros casos, se autodefinem como usuárias das variantes mais prestigiosas sem realmente o serem, sem dúvida porque gostariam de utilizá-las ou pensam que deveriam fazê-lo, passando então a crer que realmente o fazem. Isso quer dizer que os falantes se veem como quem utiliza a forma a que aspiram e que para eles tem conotações favoráveis em comparação à forma que realmente usam (TRUDGILL, 1974:97).

Em Quissamã, constatou-se que ocorre algo parecido, ou seja, os alunos não consideram o seu falar como o dacidade, apesar de a maioria (57%) ter vivido toda a sua vida nela.

Além disso, para a maioria dos alunos, 71 %, o português-padrão, ou seja, o que é apresentado pela gramática normativa, é a forma correta da língua portuguesa e, portanto, a que eles deveriam utilizar. Ou seja, ainda prevalece o mito da língua pura, inalcançável para a esmagadora maioria dos membros das classes populares.

Considerações Finais

Já se pode perceber como primeiros resultados deste trabalho, apesar de ser apenas um estudo inicial, que a conscientização sobre a variação linguística como

proposta de uma educação linguística significativa, facilitando o processo ensino-aprendizagem da língua portuguesa, ainda está longe de acontecer. Constatou-se que as crenças dos alunos quanto ao falar do seu município é negativa, o que acaba por ocasionar casos de rejeição ao trabalho com determinadas variedades.

Pode-se verificar igualmente que o preconceito linguístico ainda está presente na sala de aula, principalmente quando se trata do “jeito de falar” característico da cidade. Faz-se necessário, então, promover nas aulas de língua materna uma metodologia que possa reverter essa situação. Conforme Preti (2004, p.16),

A própria sala de aula deve dar ao professor a possibilidade de variação de diálogo, de uso dos recursos variados da língua, do coloquial ao culto, sem com isso abdicar de sua condição educativa. Devemos ensinar aos alunos que o falante culto é exatamente aquele dispõe da consciência da prática da variação da linguagem e de sua adequação às diversas *situações de interação*. (Grifo do autor)(PRETI, 2004, p.16)

Em consequência, é imperativo que certas atitudes dos professores de língua portuguesa em relação ao ensino das variedades linguísticas sejam modificadas, especialmente, nas instituições de educação básica.

Os resultados da pesquisa que ora se apresenta, embora parciais, podem constituir um instrumento dessa mudança. Pretende-se que possam repercutir de forma positiva no desenvolvimento das aulas de português em Quissamã, expandindo-se para escolas de outras localidades, cumprindo assim sua finalidade, pois, segundo Bortoni-Ricardo (2008, p.59),

O pesquisador não é um relator passivo e sim um agente ativo na construção do mundo. Sua ação investigativa tem influência no objeto da investigação e é por sua vez influenciada por esse. Em outras palavras, o pesquisador nas ciências sociais, incluindo aí a pesquisa educacional, é parte do mundo social que pesquisa.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. Norma linguística e preconceito social: questões de terminologia. *Veredas*, revista de estudos linguísticos. Juiz de Fora: p.71-83, 2001.

BARBOSA, Juliana Bertucci; CUBA, Daiana Lombardi de. Crenças e atitudes linguísticas de alunos do ensino médio em escolas públicas de Uberaba. *Todas as letras*. São Paulo, v. 17, n. 1, p. 73-90, jan./abr. 2015.

BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas. *Linguagem & Ensino*, v. 7, n. 1, p. 123-156. 2004.

BLOG, CIEP 465. Disponível em: <<http://ciepbrizolao465.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 02/05/2016.

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

_____. *Nós chegemos na escola, e agora?: sociolinguística & educação*. São Paulo: Parábola, 2005b.

_____. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2008c.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa*. Brasília, DF, 1998.

MOREIRA, H. e CALEFFE, L. G. *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

CALLOU, Dinah. Gramática, variação e normas. In: VIEIRA, Silvia Rodrigues & BRANDÃO, Sílvia Figueiredo (orgs.). *Ensino de Gramática: descrição e uso*. São Paulo: Contexto, 2013.

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

COSERIU, Eugenio. *O Homem e a sua linguagem*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Presença, 1987.

CYRANKA, Lúcia Furtado de Mendonça. *Atitudes linguísticas de alunos de escolas públicas de Juiz de Fora (MG)*. 2007a. 181f. Tese (Doutorado em estudos lingüísticos) Universidade Federal Fluminense, Niterói.

_____. Avaliação das variantes: atitudes e crenças em sala de aula. In: MARTINS, Marco Antonio; VIEIRA, Silvia Rodrigues; TAVARES, Maria Alice (orgs.). *Ensino de português e sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2014b.

GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

HOUAISS, Antônio. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro, Ed. Objetiva, 2001.

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

MASTRELLA, M.R. *A relação entre crenças dos aprendizes e ansiedade em sala de aula de língua inglesa: um estudo de caso*. Dissertação (Mestrado em Letras), UFG, Goiânia, 2002.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

OLIVEIRA, Gabriela B. *Variação linguística na sala de aula: encontros e desencontros*. 2014. 195 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal Fluminense, Niterói.

PRETI, Dino. *Estudos de língua oral e escrita*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2004. Portal Educação, Google Analytics. Disponível em: <<http://www.portaleducacao.com.br/informatica/artigos/48358/google-analytics>>. Acesso em 3 de julho de 2013.

Portal Qedu. Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/escola/179325-ciep-brizolao-465-doutor-amilcar-pereira-da-silva/compare>>. Acesso em: 02/05/2016.

SANTOS, Emmanoel. *Certo ou errado?: atitudes e crenças no ensino da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Graphia, 1996.

SEEDUC. *Currículo Mínimo Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: SEEDUC, 2012.

SILVA, K.A. *Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em Letras (Inglês)*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 2005.

SOARES, Magda. *Linguagem e Escola*. São Paulo: Ática, 1986.

SOARES, José Francisco. *Índice de desenvolvimento da educação de São Paulo – IDESP: bases metodológicas*. Disponível em: http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v23n01/v23n01_03.pdf. Acesso em 15/05/2016.

TRUDGILL, Peter. *The Social Differentiation of English in Norwich*. Cambridge: Cambridge University Press, 1974.