



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES
COORDENAÇÃO DO CURSO DE LETRAS PORTUGUÊS

ANA KAROLINE GOMES DE BRITO MELO

CRENÇAS E ATITUDES SOBRE LÍNGUA E SEU ENSINO NO BRASIL: O
DEBATE ACERCA DO “LIVRO DO MEC”

João Pessoa

2024

ANA KAROLINE GOMES DE BRITO MELO

CRENÇAS E ATITUDES SOBRE LÍNGUA E SEU ENSINO NO BRASIL: O
DEBATE ACERCA DO “LIVRO DO MEC”

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de licenciatura em Letras – Português, da Universidade Federal da Paraíba, como requisito para a obtenção do grau de licenciado em Letras-Português.

Orientadora: Profa. Dra. Fernanda Rosário de Mello

João Pessoa

2024

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

M528c Melo, Ana Karoline Gomes de Brito.

Crenças e atitudes sobre a língua e seu ensino no Brasil: o debate acerca do livro do MEC / Ana Karoline Gomes de Brito Melo. - João Pessoa, 2024.

43 f. : il.

Orientadora: Fernanda Mello.

TCC (Graduação) - Universidade Federal da Paraíba/Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, 2024.

1. Crenças e atitudes linguísticas. 2. Sociolinguística. 3. Ensino de língua. 4. Livro didático. I. Mello, Fernanda. II. Título.

UFPB/CCHLA

CDU 81'27

A todos que já ousaram sonhar.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter colocado o chão onde eu primeiro coloquei os pés. Por ter transformado a minha trajetória em um grande mistério, que eu não ousou querer desvendar.

A Josete Gomes de Brito, em memória, minha mãe, por fazer jorrar leite de pedra. Por transformar escassez em abundância. Por absolutamente tudo.

A Alaíde G. da Silva, em memória, meu norte e minha bússola. Minha grande, eterna e majestosa avó. Por me provar que o amor vence tudo, até a morte.

A Aroldo A. de Brito, em memória, meu avô, por ter acreditado que eu conseguiria antes de todo mundo, inclusive de mim.

Às minhas irmãs, Ana Flávia e Ana Paula, pelo companheirismo, cuidado e amor. Por não me deixarem esquecer que tenho para onde voltar.

Aos meus tios, Genivaldo, Gilvan e Josiane Brito, por tudo o que fizeram e fazem pela minha criação e pela minha formação.

Aos meus sobrinhos, por me darem amor e carinho.

Aos amigos Poliandra Santos, Neto Ferreira, Lara Nogueira, Guilherme Dutra e Emilly Dandarah, que me conhecem e me amam, apesar da ausência.

A todos os amigos que fiz na minha nova casa, João Pessoa, por serem refúgio, especialmente a Evany Barbosa e Mikaelly Alves.

Aos amigos do curso de Letras da UFPB, em especial a Elisa Damante, Keisy Raquel, Anderson Bezerra e Thiago de Alcântara, por serem exemplos de coragem e dedicação nesses anos todos.

A Daniella Alves, por me impulsionar e acreditar nas minhas potencialidades. Estendo a gratidão a todos os bons amigos do Grupo Neiva, pela parceria e convivência afetuosa.

À minha orientadora, a Prof^ª. Dr^ª. Fernanda R. de Mello, por se dispor a me ensinar e guiar este trabalho com seriedade e comprometimento.

A todos os professores que cruzaram o meu caminho até aqui.

A todas as demais pessoas que impulsionaram os meus sonhos e fizeram deles uma realidade.

À menina que fui e sou. Por sonhar. Por jamais desistir.

RESUMO

Neste trabalho, levantaram-se discussões sobre a realidade sociolinguística brasileira, partindo das críticas dirigidas ao livro *Por uma vida melhor* (Ramos, 2011), que ficou conhecido como “livro do MEC” por ter sido aprovado no PNLD, em 2011, para cumprir o objetivo geral de investigar as crenças e atitudes linguísticas empregadas pelos críticos do livro. Com isso, estipularam-se como objetivos específicos: analisar as motivações para tais crenças e atitudes; averiguar o que estas crenças e atitudes geram na coletividade sobre a língua e o seu ensino; apontar a relação entre os comentários dos críticos e os documentos oficiais da educação. Para que as investigações fossem possíveis, buscou-se analisar três comentários tecidos ao livro por dois jornalistas uma Doutora e Psicologia da Educação, à luz de teóricos como Barcelos (2007); Aguilera e Silva (2014); López Morales (2004); Faraco (2008); Bortoni-Ricardo (2021) e Lucchesi (2015), as crenças e atitudes linguísticas dos críticos frente à língua e ao seu ensino em uma perspectiva da sociolinguística educacional. Tendo em vista que a pesquisa se configura como qualitativa de base documental, buscou-se levantar, observar e analisar documentos oficiais que regem a educação do Brasil, a exemplo da BNCC (Brasil, 2017) e dos PCNs (Brasil, 1998) para que fosse possível fundamentar a discussão no tocante ao ensino. Assim, as análises foram construídas com base nos comentários tecidos pelos críticos, que veiculavam não só as suas crenças sobre língua e ensino, mas se configuravam como atitudes geradas por tais crenças. Verificou-se, durante as análises, que os críticos ao livro apresentavam um comportamento confuso com respeito à definição de norma culta e de norma-padrão, bem como pregavam a necessidade de homogeneização da língua em prol de uma unificação e facilitação dos processos de interação verbal. Além disso, percebeu-se que os comentários acabaram por reafirmar as discussões propostas pelo livro alvo do debate quando na verdade quiseram se opor a ele. Concluiu-se, portanto, que o ambiente escolar e a sociedade ainda mantêm crenças e atitudes conservadoras sobre a língua e seu ensino e, por isso, necessitam construir crenças fundamentadas na heterogeneidade linguística.

Palavras-chave: Crenças e atitudes linguísticas; Sociolinguística; Ensino de língua; Livro didático.

ABSTRACT

In this work, discussions were raised about the Brazilian sociolinguistic reality, starting from the criticisms directed at the book *Por uma vida Melhor* (Ramos, 2011), which became known as the “MEC book” because it was approved by the PNLD in 2011, to fulfill the general objective of investigating the linguistic opinions and attitudes employed by the book's critics. With this, specific objectives were stipulated: analyze the motivations for such opinions and attitudes; find out what these opinions and attitudes generate in the community about the language and its teaching; specifically the relationship between critics' comments and official education documents. To make the investigations possible, we sought to analyze three comments made to the book by two journalists, a PhD and Educational Psychology, in the light of theorists such as Barcelos (2007); Aguilera and Silva (2014); López Morales (2004); Faraco (2008); Bortoni-Ricardo (2021) and Lucchesi (2015). Considering this is a qualitative, document-based study, we sought to collect, observe, and analyse official documents that govern education in Brazil, such as the BNCC (Brazil, 2017) and the PCNs (Brazil, 1998), so as to substantiate the discussion concerning teaching. Therefore, the analyses were constructed based on the comments made by the critics, who conveyed not only their beliefs about language and its teaching, but also expressed attitudes generated by such beliefs. During the analyses, it was found that the critics of the book presented a confused behaviour regarding the definition of formal and standard norms, as well as preaching the need to homogenise the language in favour of unification and facilitation of verbal interaction processes. Furthermore, it was noted that the comments reaffirmed the discussions proposed by the book that was the target of the debate, when, in fact, they wanted to oppose it. Thus, it was concluded that the school environment, as well as society, still maintain conservative beliefs and attitudes towards language and its teaching and, therefore, need to build new beliefs based on linguistic heterogeneity.

Key words: Linguistic beliefs and attitudes; Sociolinguistic; Language teaching; Textbook.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

LP	Língua Portuguesa
PB	Português brasileiro
VL	Variação linguística
CN	Concordância nominal
CV	Concordância verbal
LD	Livro didático

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Relação de crenças e atitudes, de acordo com López Morales	25
---	----

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	15
3	UMA JORNADA TEÓRICA	16
3.1	PROCURA-SE UMA PEDAGOGIA DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA	17
3.2	AS CRENÇAS E AS ATITUDES LINGUÍSTICAS	20
3.3	O APOIO DA SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL	24
3.4	ELITE <i>versus</i> MARGEM: POLARIZAÇÃO SOCIOLINGUÍSTICA NO BRASIL	26
4	ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO	29
5	CONCLUSÕES.....	38
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	41

1 INTRODUÇÃO

Em meados de 2011, no Brasil, uma série de críticas foi dirigida a um livro didático de Língua Portuguesa (LP) distribuído pelo Ministério da Educação (MEC), por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Este livro, intitulado *Por uma vida melhor*, se destinava à modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e atendia aos alunos do 7º ano do Ensino Fundamental. As críticas lançadas ao material eram motivadas pela abordagem da concordância nominal (CN) e da concordância verbal (CV), apresentadas no primeiro capítulo da obra, por meio de exemplos de usos reais da língua.

A discussão que se deu em torno do livro colocou em questão não só a sua qualidade, mas a competência do MEC em selecionar e distribuir materiais didáticos para as escolas públicas de todo o país. Os comentários partiram, inicialmente, de indivíduos como jornalistas, repórteres e apresentadores de televisão, os quais buscaram, por meio da visibilidade midiática que detinham, endossar a discussão e atingir outros grupos sociais, convencendo-os daquilo que defendiam. A questão logo se tornou tema para muitas matérias jornalísticas, debates e entrevistas com gramáticos, o que a fez repercutir em níveis expressivos.

Para que se compreenda a problemática levantada neste Trabalho de Conclusão de Curso, é essencial conhecer a materialidade do conteúdo veiculado pelo livro alvo das críticas. Sendo assim, no capítulo 1, intitulado “Escrever é diferente de falar”, o livro se propõe a desmistificar a ideia de que a língua escrita é igual à língua falada e, já na página de abertura, apresenta um texto em que deixa nítido que a língua escrita não é um mero registro de como se fala e que a fala, no entanto, é menos planejada do que a escrita. Além disso, explicita que o que se propõe para o capítulo que se seguirá é o estudo da norma culta como uma das variedades da Língua Portuguesa.

Ainda na abertura, o livro conceitua as variações regionais e sociais e elucida a possibilidade de haver, no campo da variação social, especificamente pensando em uma divisão norma culta *versus* variedade popular, uma relação conflituosa que revela preconceitos. Este preconceito é colocado no texto como sendo de razão social e não propriamente linguística. Assim, para o livro, a escola deve proporcionar aos estudantes o acesso à norma culta como mais uma das variedades que possibilitam a interação verbal.

A abertura do livro, portanto, traz alguma luz à presente pesquisa e a encaminha para uma trilha analítica do material que se dá desde o seu início, possibilitando a verificação não

de um recorte aleatório e enviesado dos conteúdos tratados, mas a observação do intuito real do livro e da sua posição frente ao ensino de LP. Além do mais, esse breve texto de apresentação do capítulo deixa bem nítida a noção de gramática que se escolheu para levantar as discussões.

Ainda no capítulo 1, o livro trata da concordância nominal por meio de exemplos com pares de frases isoladas, nas quais se observa sempre a relação gramatical nas flexões de gênero e número. Enquanto isso, ao tratar da concordância verbal, apresenta também pares de frases isoladas para analisar a relação entre pessoa do discurso e número. Assim, ao tratar tanto da CN quanto da CV, o livro estabelece que as flexões nominais e verbais devem ocorrer, sempre, no que chamou de norma culta, mas deixa bem nítido que na norma popular pode acontecer de formas diferentes.

Para elucidar a questão, o livro cita a título de exemplo frases como “Os livro ilustrado mais interessante estão emprestado” para a CN e “Nós pega o peixe” para a CV. A partir disso, de forma um tanto objetiva, faz saber que, ainda que os exemplos citados não estejam em conformidade com o que chamou de norma culta, podem ser produzidos em registros orais das variedades populares. Além disso, explica que, ainda que os exemplos não sigam a “norma culta”, é possível compreender de quantos livros e de quantas pessoas se fala nos exemplos porque há a marcação de plural no artigo definido (os) e na pessoa do discurso (nós), o que evidencia que as formas linguísticas que fogem ao padrão de uma norma tida como ideal não só existem, mas podem ser usadas e compreendidas.

Os comentários produzidos e veiculados sobre este assunto revelavam uma insatisfação não necessariamente pela maneira com que se escolheu falar de concordância no referido capítulo do livro, mas pela forma com que os autores tratavam a língua, “desmerecendo” aquilo que se vê, em muitos casos, como o objeto e o objetivo exclusivo do ensino de LP: a norma-padrão. Isto é, criticou-se o fato de o livro didático (LD) não ensinar a norma-padrão ou ensiná-la errado.

O livro didático é uma ferramenta de suporte da aprendizagem e representa “uma política de aprimoramento do ensino e, conseqüentemente, de construção da cidadania” (Bagnó, 2013, p. 7), tornando-se, assim, tanto um meio de veiculação de saberes, quanto um meio de obtenção do direito à cidadania. Partindo desta visão de LD, faz-se imprescindível que ele apresente um nível de qualidade compatível com a sua função. É a partir disso que surge a preocupação da escola e dos interessados em ensino de língua acerca do que se fala sobre LP, posto que o LD se torna objeto fundamental para a aprendizagem na sala de aula.

No Brasil, o MEC, por meio do PNLD, solicita, analisa e distribui livros e materiais didáticos para todas as escolas públicas de educação básica, a fim de garantir que a qualidade dos materiais, bem como a sua pertinência e adequação aos documentos oficiais da educação sejam respeitadas. Além disso, o processo de escolha e distribuição colabora para a democratização do acesso ao livro e à educação de forma igualitária, atingindo as diversas faixas de idade, regiões e comunidades, garantindo-lhes o direito à educação de qualidade.

O processo de avaliação das obras didáticas pelo programa, no entanto, se configura como um grande desafio para as editoras espalhadas pelo território nacional, que inscrevem suas produções e buscam aprovação para que consigam distribuí-las. Este processo se dá por meio de editais de convocação que reúnem e regem não só as questões relacionadas à inscrição dos materiais, mas ditam todos os aspectos didáticos e teóricos da sua composição. Estes editais norteiam, então, a produção dos materiais didáticos à medida que estipulam critérios de aprovação e reprovação no processo de seleção, ordenando-o e sistematizando-o. Isto posto, vê-se que há seriedade e empenho nas escolhas do Programa, garantindo que seus livros tenham a qualidade esperada.

É fundamental ressaltar que o PNLD e, conseqüentemente, seus editais estabelecem uma relação direta com os documentos e as leis que regulamentam a educação no país. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017), principal documento norteador da educação básica da atualidade, é estritamente seguida e citada pelos editais mais recentes do PNLD, assim como citavam e seguiam, em 2011, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) ou Lei nº 9.394/1996, que dispõe sobre a garantia do direito constitucional à educação, usada como norte pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em vigor desde 1998. Logo, pode-se afirmar que os editais não se sustentam por si só, apesar da força que têm por regulamentar a produção do LD, mas precisam recorrer aos documentos nacionais para dar conta de reger todo o processo.

A discussão que se levantou até aqui foi o que motivou a produção deste Trabalho de Conclusão de Curso, pois o evento em torno do chamado “livro do MEC” possibilita uma investigação que se debruça, em um primeiro momento, nas críticas exacerbadas ao ensino de LP, mas que apresenta potencial de aprofundamento analítico e proporciona evidências de fatos recorrentes quando se fala de crenças e atitudes acerca do ensino de língua. Assim, para este trabalho, adota-se um conceito de crença (Barcelos, 2007) que se caracteriza como uma forma de pensamento e como produto das experiências de interação.

Além disso, o reconhecimento dos fatores sociais como inerentes à língua faz com que se acredite, aqui, seguindo os postulados de Aguilera e Silva (2014), que as crenças mantidas pelos indivíduos em relação tanto à língua quanto aos seus usuários definem o que se conhece como atitude linguística, conceito também basilar para a compreensão do problema analisado. Assim, as atitudes linguísticas (Moreno Fernández, 1998), do ponto de vista sociolinguístico, e em consonância com as crenças, serão o ponto chave do percurso analítico realizado nesta pesquisa.

A preocupação da Sociolinguística com a questão das crenças e atitudes linguísticas se revela por meio da necessidade de observar como as relações de poder existentes entre os grupos sociais poderiam reverberar nas atitudes dos sujeitos diante das variações da língua. Os padrões de uso da linguagem de determinados grupos sociais mais privilegiados são tidos como modelo de língua que possibilita, inclusive, a ascensão social, enquanto os padrões de uso dos grupos de menos prestígio são vistos como sentenciadores a uma vida sem sucesso na sociedade (Giles *et al.*, 1982).

Dessa forma, também será valioso adotar a visão da sociolinguística educacional (Bortoni-Ricardo, 2021) neste trabalho, para buscar averiguar o que fundamenta o comportamento social e midiático acerca do ocorrido em 2011 com o “livro do MEC”, estabelecendo análises do ponto de vista didático e ideológico sobre os comentários tecidos ao material, as crenças e as atitudes que veiculam acerca do ensino de português brasileiro (PB) e da norma-padrão. Nos comentários, no entanto, há a defesa de uma norma-padrão, que visa, segundo Bagno (2013), à uniformidade, à homogeneidade e à imutabilidade da língua. Por isso, “não pode ser confundida com a norma culta, isto é, o conjunto de variedades urbanas de prestígio realmente empregadas pelas camadas privilegiadas da população” (Bagno, 2013, p. 63).

Não obstante, tendo em vista que o interesse principal por esta discussão se deu pelas afirmações dos críticos acerca do ensino de língua como veiculador da norma-padrão, adota-se aqui os conceitos de norma presente em Faraco (2008) para desconstruir pedagogicamente a noção conservadora de que a norma-padrão e a chamada língua culta são o centro e o fim das aulas de LP. Para isso, será necessário demonstrar que aquilo que se chama de norma-padrão não chega a ser nem uma norma, nem uma variedade da língua. Assim, é imperioso destacar que, neste trabalho, tem-se a norma como aquilo que de fato acontece na interação verbal e, por isso, revela as variedades da língua.

Em se tratando de ensino de língua e, no tocante à variação linguística (VL), a avaliação social, intrínseca ao processo de interação, indica essencialmente a avaliação dos falantes sobre as formas linguísticas. Esta dinâmica, como será notado posteriormente, gera o que Lucchesi (2015) chamou de polarização sociolinguística, o que explica, em algum nível, as motivações para a crença de que há de se combater as formas populares e endossar as normas prestigiadas, a exemplo da norma culta.

Esta pesquisa busca dar conta de apresentar, analisar e extrair conclusões sobre o ocorrido com o livro que causou tanta polêmica e que revelou visões e opiniões de muitos brasileiros sobre o ensino do PB. Para tanto, procurou-se compreender a proposta real do livro em questão e, em paralelo, observar as críticas feitas a ele. Partindo dos resultados iniciais desta observação, buscou-se um referencial teórico para dar conta de fundamentar as análises que se pretendeu realizar e obter, enfim, algum entendimento sobre o que fundamentou ou deu base para tais crenças e atitudes. Admite-se, então, que este trabalho foi guiado por uma leitura constante que possibilitou a descrição do fenômeno observado e a interpretação das bases teórico-metodológicas para a sua investigação.

Tendo em vista a necessidade de observar e discutir os fatos mencionados, faz-se imprescindível analisar esta problemática. Para isso, será preciso responder à questão-problema central desta pesquisa: quais crenças fundamentam as atitudes dos críticos do “livro do MEC” e o que elas revelam sobre a noção coletiva de língua e de ensino do português brasileiro?

Nesse viés, tem-se, como objetivo geral desta pesquisa: investigar as crenças e atitudes linguísticas veiculadas pelos críticos ao “livro do MEC” no tocante ao ensino de língua. Para tanto, estipulou-se, como objetivos específicos: a) analisar a motivação para as crenças e atitudes linguísticas dos autores dos comentários contra o livro; b) averiguar o que as crenças e atitudes linguísticas dos críticos do livro geram na percepção coletiva sobre o ensino de português; c) apontar a relação entre os comentários dos críticos e os documentos oficiais que regem a educação, a exemplo da BNCC¹ e dos PCNs.

¹ Apesar de a sua publicação ter sido posterior ao ocorrido, acredita-se que a análise da BNCC para este trabalho é produtiva, visto que as ideias que ela veicula estão intimamente ligadas aos postulados dos PCNs.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Partindo da necessidade de levantar e analisar dados bibliográficos e documentais para extrair conclusões sobre o tema abordado, este trabalho se caracteriza como qualitativo de base documental. Por isso, não busca necessariamente estabelecer a verdade, mas aprofundar-se na busca pelos elementos motivadores dos conteúdos analisados. Assim, a presente pesquisa conta com processos de identificação, localização, compilação e fichamento de materiais teóricos que propiciam a análise e a obtenção de resultados acerca do tema (Lara & Molina, 2011, p. 168-169).

Por ter em vista a natureza desta pesquisa, definiu-se como *corpus* de análise três comentários de repúdio ao “livro do MEC”, presentes em telejornais brasileiros, em que dois deles foram produzidos por sujeitos do campo jornalístico-midiático e um por uma Professora Doutora em Psicologia da Educação. O primeiro comentário a compor o *corpus* foi o proferido pelo jornalista Alexandre Garcia, no jornal Bom dia Brasil, da Rede Globo. O segundo comentário integrante do *corpus* deste trabalho é do também jornalista Luiz Carlos Prates, no jornal SBT Meio Dia, da rede SBT do Estado de Santa Catarina. Por fim, o terceiro comentário que compõe o *corpus* foi um proferimento da Doutora em Psicologia da Educação Maria Alice Setubal, em entrevista para o Jornal das 10, da Globo News. A seleção dos três comentários, por sua vez, se justifica por eles refletirem um fato peculiar sobre esse debate: a maioria dos críticos ao livro não se inseriam na área dos estudos linguísticos, mas se sentiam aptos a levantar essa problemática. Esses comentários, no entanto, foram o ponto de partida para a formulação de pensamentos e reflexões que deram origem às análises das crenças e atitudes destes sujeitos diante do que se espera do ensino de língua.

Norteados pelo desejo de investigar estas crenças e atitudes com o máximo de seriedade, bem como estabelecer uma relação entre o que se tem como crença e como se age diante disso, este trabalho parte da hipótese de que as bases para a produção dos comentários que compõem o *corpus* são passíveis de questionamento e problematização, tendo em vista que ocasionam atitudes negativas por parte de seus produtores acerca do ensino de língua. Assim, é imprescindível relatar que é o processo de leitura e interpretação do *corpus* que guiará as análises construídas neste trabalho de pesquisa.

Além disso, para conseguir analisar o *corpus*, foram observados os preceitos para o ensino de português na BNCC e nos Parâmetros Curriculares Nacionais, tendo em vista não só a sua importância para o ensino, mas a sua relevância para os editais do PNLD, também observados

para que as análises fossem possíveis. Tais observações foram necessárias para fundamentar a noção de que, dado o processo ao qual os livros do Programa são submetidos, é pouco provável que sejam aprovados e distribuídos LD contendo erros conceituais ou “agressões” à língua, o que contribui para a construção das análises do *corpus*.

Finaliza-se esta seção introdutória, enfim, evidenciando a relevância desta temática para o ensino de língua, tendo em vista a sua contribuição para o entendimento das crenças e atitudes linguísticas que permeiam o imaginário coletivo e podem reverberar negativamente na compreensão da população de modo geral. Além disso, esta pesquisa pode contribuir para uma ampliação da concepção de crenças para a sociolinguística educacional, sobretudo porque é constantemente observado que as pesquisas que enfocam esta temática desenvolvidas até agora no Brasil deixam a desejar na conceituação de crenças linguísticas, relegando essa abordagem ao conceito de atitudes (Botassini, 2013, p. 48).

3 UMA JORNADA TEÓRICA

A dicotomia língua/fala de Saussure (2012) forneceu para os estudos da linguagem uma explicação que serviu, até determinado momento, como principal aporte para muitas descobertas acerca da língua. Nesta dicotomia, o linguista suíço postula que a língua “é a parte social da linguagem, exterior ao indivíduo, que, por si só, não pode nem criá-la nem modificá-la; [...] é de natureza homogênea [...]” (Saussure, 1916, p. 46); enquanto a fala é definida como secundária, parte individual da linguagem, “suas manifestações são individuais e momentâneas” (Saussure, 1916, p. 52).

De acordo com o linguista, a fala é que faz a língua evoluir, por meio das impressões do que se pode chamar de interlocutor, que modificam os hábitos linguísticos do falante. Ainda assim, faz questão de pontuar: “Existe, pois, interdependência da língua e da fala; aquela é ao mesmo tempo o instrumento e o produto desta. Tudo isso, porém, não impede que sejam duas coisas absolutamente distintas” (Saussure, 1916, p. 51).

Embora tenha sido importante para a linguística, a dicotomia saussuriana se tornou insuficiente, pois não apresentou recursos teóricos para sustentar a heterogeneidade social constituinte da língua, isto é, para explicar a capacidade de variação da língua em um nível supraindividual. A partir disso, surgem necessidades mais específicas nos estudos linguísticos, tendo em vista a lacuna teórica encontrada na teoria de língua como sistema único uniforme,

que se materializa por meio dos usos individuais. Esta lacuna se caracteriza pela ausência de um elemento que servisse como intermédio entre o sistema (língua) e o indivíduo (fala).

Por volta da década de 1950, o linguista Eugenio Coseriu deu início a um debate que provocou a observação de um elemento-chave para a relação até então dicotômica entre língua e fala: a norma. Daí, surge uma perspectiva tricotômica, na qual a norma aparece como elo entre a língua e a fala (Coseriu *apud* Faraco, 2008, p. 34). O refinamento do conceito de norma, neste momento, foi essencial, haja vista a ideia estruturalista de que a norma era mediada e possibilitada pelo sistema. Eugenio Coseriu, no entanto, propôs algo mais específico: uma norma não está pautada em um objetivo, ou em algo que será permitido dizer, mas ela é, essencialmente, aquilo que já se diz. É partindo deste pensamento que a presente pesquisa vai se debruçar nos estudos sociolinguísticos.

3.1 PROCURA-SE UMA PEDAGOGIA DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

Tomando o conceito de norma como algo que é “normal”, corriqueiro, usual, é possível uma aproximação da ideia de que toda manifestação da linguagem verbal é sistematizada, ou seja, tem uma gramática, como postula Sapir (1924) acerca do conceito de plenitude formal. Por esse motivo, admite-se que toda norma é organizada e sistematizada e, por isso, não se pode tomá-la como aleatória e ocasional.

Diante do exposto, é essencial demonstrar que este trabalho se alicerça na ideia de que nenhuma língua é unitária e homogênea, visto que toda língua é formada por um conjunto de variedades que não pode ser dissociado dela. Este caminho teórico foi facilitado pelas discussões de Carlos Alberto Faraco, no seu livro *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*, de 2008, no qual o autor busca organizar a visão que se adotou do conceito de norma ao longo do tempo e explicitar a ideia de que toda norma é dotada de organização, tendo, portanto, cada uma a sua gramática.

Faraco (2008) prega o que chamou de pedagogia da variação linguística como uma possibilidade de, na escola, construir uma percepção que está muito mais ligada à garantia da propriedade e da autonomia dos falantes diante dos fenômenos da língua do que à correção. De acordo com este autor, a contribuição dos linguistas no que diz respeito ao ensino do português brasileiro provocou avanços, mas também causou uma espécie de engessamento de determinados equívocos difíceis de ser superados.

O ensino do português no Brasil, como será visível mais adiante, deve ter como compromisso, dentre outras coisas, a formação para uma atuação social diversa. Assim, compreende-se que não é mais apropriada a percepção de ensino de língua fechado em si mesmo, mas desse ensino voltado para a abordagem ampliada dos fenômenos que acontecem em torno do falante. Sobre esta noção, Faraco (2008) propõe que:

Talvez se voltássemos a pensar o ensino de português como uma área de convergência pedagógica de muitos parceiros (e não monopólio dos linguistas), pudéssemos trazer nova vida aos debates e novas perspectivas para o ensino de português no Brasil (Faraco, 2008, p. 164).

A mobilização de conceitos que ultrapassam aqueles da disciplina de Língua Portuguesa na escola é pertinente para este trabalho, sobretudo se for observado o fato de que os falantes levam mais em conta os critérios de propriedade circunstancial de determinada forma do que de correção ao fazer suas escolhas linguísticas. Desse modo, pode-se dizer que os fenômenos linguísticos se delineiam com mais força pela sua ligação com as circunstâncias do que propriamente com o caráter absoluto da correção, imposto por muito tempo para as aulas de LP e colocados em questão pelo *corpus* definido para esta pesquisa.

O que não pode ser tolerado, nesse caso, é uma ideologia de língua homogênea que a perceba como uma representação social em que a variação deva ser combatida. Isso porque, se esta concepção for adotada para fins analíticos, haverá o reforço de algo que não se pretende nem neste trabalho, nem nos estudos da Sociolinguística: a existência de um padrão absoluto de correção para as normas. Assim, o que está proposto neste trabalho é, também, contribuir para a derrubada da necessidade de correção que se percebe no comportamento linguístico de uma sociedade que está fundamentada em culturas prescritivistas.

Quando se fala de norma, é comum vir à mente aquilo que ficou conhecido como norma culta da Língua Portuguesa, o que passou a ser um ponto central para as aulas de LP, de modo que o ensino de língua se devesse obrigatoriamente à viabilização do acesso a uma variedade chamada culta pelos falantes. Assim, tal objetivo (que ainda fundamenta a visão de muitas pessoas sobre o que é o ensino de língua) foi implantado como o mais adequado para as aulas de LP e revelou duas questões interessantes: a chamada norma culta se caracteriza como um conjunto de regras léxico-gramaticais e o ensino de língua está pautado na transmissão dessas regras.

É importante, no entanto, pensar que o adjetivo “culto” (e, para este trabalho, essa problematização é fundamental) se destina a variedades que são comuns ou normais em usos mais monitorados da língua, por pessoas em uma posição social mais elevada economicamente e majoritariamente urbanizada. Desse modo, é essencial perceber que, quando se trata desta noção de norma culta, deve-se referir aos usos reais de variedades usadas por falantes determinados, com padrões de vida determinados e que vivenciam circunstâncias determinadas.

É fundamental, ainda, perceber que há diferença entre o que se chama “norma culta”, assim designadas as variedades cultas, e a norma-padrão. Tendo em vista a tomada das variedades cultas como aquilo que é normal em determinadas manifestações reais de uso, a norma-padrão pode ser tomada como um conjunto de códigos e formas consideradas como um modelo linguístico ideal. A partir deste conceito, pode-se voltar à discussão de que, em um projeto padronizador de língua, toma-se uma visão homogeneizadora em que a heterogeneidade é tida como uma espécie de ameaça à estrutura linguística. A norma-padrão, enfim, não pode ser confundida com a norma culta, visto que ela não é considerada uma variedade, pois “não faz parte do espectro contínuo de variedades linguísticas reais, efetivamente faladas numa comunidade” (Bagno, 2013, p. 61).

Por isso, há discussões entre linguistas (vistos como agressores da norma-padrão por muitos críticos) que apontam a existência de uma distância entre o que se tem como norma-padrão e o que se percebe como usos reais das variedades cultas. Dessa maneira, apesar de defenderem o acesso às variedades cultas por meio da escola, com o fim de garantir a inserção na cultura letrada dos estudantes, muitos linguistas se opõem ao ensino da norma-padrão, sobretudo porque ela não contempla a heterogeneidade da língua, mas serve, como aponta Faraco (2008; p. 172) como instrumento de violência e discriminação sociocultural na escola e, principalmente, fora dela.

Quando se propõe uma pedagogia da variação linguística, o que se quer, na verdade, é a mobilização do fenômeno da variação linguística de modo que esta seja considerada uma realidade da língua, que o Brasil seja reconhecido como multilíngue e que seja possível estabelecer as fronteiras existentes entre a “norma-padrão” e as demais variedades. Além disso, cabe ressaltar, em acordo com Faraco (2008), que a pedagogia da variação linguística deve ser:

[...] uma pedagogia que sensibilize as crianças e os jovens para a variação, de tal modo que possamos combater os estigmas linguísticos, a violência simbólica, as exclusões sociais e culturais fundadas na diferença linguística (Faraco, 2008, p. 180).

Este aporte teórico é de fundamental importância para a presente pesquisa, porque enfoca a necessidade de criação de estratégias para o ensino de LP, sobretudo para garantir aos estudantes deste país a ampliação das práticas de letramento, propostas nos documentos oficiais que regem a educação, os quais serão tratados mais adiante, pois determinam o papel da escola e os objetivos de aprendizagem em todas os componentes curriculares da educação básica. Dessa forma, não é o conceito de erro que deve nortear as aulas de LP, mas o desenvolvimento de múltiplos letramentos como um meio para a democratização do acesso às várias faces da língua e, assim, garantir o desenvolvimento pleno de toda a sociedade.

3.2 AS CRENÇAS E AS ATITUDES LINGUÍSTICAS

Ao pensar em uma formulação conceitual para o que é uma crença, pode-se recorrer a inúmeros outros termos sinônimos que remetam a ela, como “convicção”, “certeza”, “fé” e “doutrina”. Como se vê, são termos que apontam para um estado ou condição que não se restringem ou dialogam, em um primeiro olhar, à língua. É possível crer em muitas coisas, em um deus, em uma pessoa, em um acontecimento etc.

Este caráter multifuncional do termo “crença” é o que, talvez, ocasione a dificuldade percebida nas mais diversas pesquisas da área de crenças linguísticas: a ausência ou insuficiência de conteúdo dedicado ao conceito do termo em questão. Por isso, neste trabalho de pesquisa, há o esforço de conceituar a crença do modo mais abrangente possível. Assim, o conceito de crença para o *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* é:

estado, processo mental ou atitude de quem acredita em pessoa ou coisa; fé, em termos religiosos; convicção profunda; [...] disposição subjetiva a considerar algo certo ou verdadeiro, por força do hábito ou das impressões sensíveis (Houaiss, 2009).

De acordo com o que se vê, conceituar as crenças é uma tarefa complexa, tendo em vista que elas estão em uma dimensão ampliada dos sentidos. Pode-se crer em tudo ou em qualquer coisa, esta escolha, portanto, é subjetiva e individual. Além disso, o ato de crer e as noções de religiosidade caminham sempre juntos, fazendo aparecer uma relação ideológica que remete à

fidelidade e ao compromisso com o que se acredita. No entanto, como se constata em Houaiss (2009), também é possível acreditar em algo por força do hábito.

A abrangência do conceito de crenças, do ponto de vista linguístico, também pode apontar para algumas visões distintas, como a noção de estudantes e professores sobre o ensino de língua materna, que podem gerar objetivos e dinâmicas diferentes para o mesmo processo. Além disso, tais crenças linguísticas, agora do ponto de vista social, podem apontar para noções específicas sobre o dever da escola, como é o caso do que se tem discutido nesta pesquisa.

As ideias que se instalam na mente das pessoas sobre a língua moldam as posturas que se adota diante dela, bem como seus hábitos e tradições, passadas à frente como se fossem verdades. Desse modo, vê-se que as crenças não estão somente em um nível cognitivo, “mas também social, porque nascem de nossas experiências e problemas, de nossa interação com o contexto e da nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca” (Barcelos, 2004 *apud* Silva, 2005, p. 69).

As crenças, portanto, “[...] determinam o comportamento dos indivíduos, no sentido de que são elas que detêm os valores, os julgamentos, as opiniões que uma pessoa tem sobre os outros, sobre o mundo e sobre si mesma” (Botassini, 2013, p. 59-60). Assim, no que tange ao assunto, percebe-se que as crenças atingem dimensões tanto comportamentais quanto ideológicas, além de se colocarem como dinâmicas, pois evocam a dimensão da identidade dos sujeitos.

Quando se admite crer em algo a respeito do ensino de língua, traz-se à tona uma percepção ideológica que aborda os seus aspectos internos e externos, sobretudo pensando que o fazer educacional não é solitário. Isto posto, ao passo que se objetiva uma forma de ensinar a língua, objetiva-se também a postura dos sujeitos envolvidos neste processo. É, por exemplo, o que demonstram aqueles que acreditam na escola unicamente como ferramenta de ensino da norma-padrão e acabam por expressar, de forma violenta, sua aversão por sujeitos que não usam esta norma chamada de padrão.

Aguilera (2008) sugere que a valoração ou rejeição às variedades de uma língua em uso são reguladas pelos grupos de maior prestígio social e mais acima na escala socioeconômica, que ditam o que tem prestígio e *status*. Sendo assim, é nítido que a relação existente entre a língua e a sociedade é transpassada pelos fatores ligados à identidade dos falantes, o que se configura como uma das bases para os estudos sociolinguísticos e que propiciam, inclusive, fraturas no corpo social, as quais serão discutidas mais à frente.

A crença em uma norma tida como padrão e à qual se dirige como o objetivo do ensino de língua sob a promessa de ascensão social é, talvez, uma das formas de controle mais pungentes da história do PB. Isso porque ela advém de um cenário bem específico de poder e *status* que visa à homogeneização da língua e, como anteriormente citado, o ataque a tudo que se distancia do padrão absoluto e culto. No entanto, seguindo a noção de língua adotada para este trabalho, reafirma-se que não há a possibilidade de uma sistematização ou homogeneização da interação verbal, ideia fortalecida pela percepção de que a norma-padrão não pode ser ensinada como o “português correto” ou vista como um lugar onde todos os estudantes precisam chegar para aprender de fato a LP, pois:

[...] a ideologia do padrão decreta que o padrão é uma ideia da mente – é uma variedade perfeitamente estável, claramente delimitada e perfeitamente uniforme –, uma variedade que nunca é perfeitamente nem consistentemente realizada no uso falado (Milroy *in* Bagno & Lagares, 2011, p. 69).

A ideologia, pensada como uma extensão ou sinônimo possível para a crença, é uma forma de representação da realidade de modo hegemônico, por isso é considerada violenta, determinante e brutal, “[...] no lugar e momento em que não é percebida, porque é exatamente nesta situação que não é possível nenhum discurso contra-ideológico” (Britto, 2002, p. 137). A língua é um dos lugares em que mais se escondem as questões ideológicas. Não é um lugar em que não há incidência da ideologia, como muitos acham, mas onde ela é mais mascarada (Britto, 2002, p. 137). Nesse viés, é possível acrescentar a esta discussão aqueles enunciados produzidos com base em crenças e ideologias do senso comum, que de tão compartilhados em uma comunidade se tornam de tal modo hegemônicos ao ponto de que qualquer possibilidade de visão contrária se torne inadmissível e desprezível (Britto, 2002, p. 137-138).

A língua falada por um indivíduo tem o poder de discriminá-lo ou elevá-lo socialmente e este fato fica bem evidente quando se estabelece um contraste entre as visões das normas de prestígio e das normas menos prestigiadas. Contudo, ao passo que a sociedade se transforma, exige da língua algumas adaptações e, por isso, pode-se reafirmar a noção de que língua e indivíduo se determinam mutuamente. Todo sujeito, desse modo, necessita dominar uma língua para que possa ser inserido ativamente no corpo social e, assim, constituir sua identidade (Aguilera e Silva, 2014, p. 705).

O estudo das atitudes linguísticas fundamentou-se, inicialmente, na psicologia social, tendo em vista a necessidade de explicar os fatores atitudinais como um comportamento complexo que diz respeito à atuação social. Assim, pode ser concebida como

[...] uma maneira organizada e coerente de pensar, sentir e reagir em relação às pessoas, grupos, questões sociais ou, mais genericamente, a qualquer acontecimento ocorrido em nosso meio circundante. Seus componentes essenciais são os pensamentos e as crenças, os sentimentos (ou emoções) e as tendências para reagir (Lambert; Lambert, 1972, p. 78).

A atitude, para os irmãos Lambert (1972) e outros estudiosos como López Morales (2004) e Moreno Fernández (1998), se pauta em três elementos fundamentais: o cognitivo (relacionado aos saberes ou crenças que se tem de algo); o afetivo (relacionado aos sentimentos e valores atribuídos a algo) e o comportamental (relacionado à conduta ou ação que se realiza acerca de algo). Esta composição, segundo Lambert e Lambert (1972), é constitutiva de uma atitude, posto que o que se sente (afetivo) e aquilo que se faz (comportamental) é diretamente correspondente ao que se sabe ou se pensa (cognitivo) a respeito de determinado fato ou coisa.

É nesse viés que se apresenta, para a sociolinguística, o interesse em investigar as atitudes em relação às variedades da língua e em que medida isso se estende aos seus usuários (Moreno Fernández, 1998). Em um foco sociolinguístico, buscando estabelecer a relação atitudinal entre sujeito, língua e sociedade, a atitude é

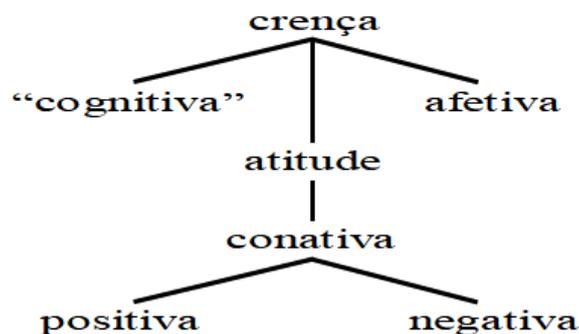
[...] uma manifestação da atitude social dos indivíduos, distinguida por centrar-se e referir-se especificamente tanto à língua como ao uso que dela se faz em sociedade [...]. As normas e marcas culturais de um grupo se transmitem ou se enfatizam por meio da língua (Moreno Fernández, 1998, p. 179-180).

Além disso, segundo Tarallo (1997), ao discorrer sobre os estudos de Labov em 1963 na ilha de Martha's Vineyard, as atitudes linguísticas podem se caracterizar como armas usadas pelos falantes para demarcar o seu espaço, sua identidade cultural e o perfil da sua comunidade (Tarallo, 1997, p. 14). Desse modo, a forma como um indivíduo reage positiva ou negativamente a determinados eventos ou variedades linguísticas tem o poder de diferenciá-lo de outros grupos, povos, classes etc., revestindo-o de uma identidade que explicita essas diferenças. Nos casos evidenciados pelo *corpus* desta pesquisa, serão vistas atitudes que, em

uma primeira vista, podem veicular não só a diferenciação de um grupo letrado de um grupo iletrado, mas a estigmatização desse último, corroborando a ideia de Faggion (2010, p. 62) de que tornar o outro diferente é considerá-lo incomum.

Como explicitado anteriormente, neste trabalho propõe-se uma abordagem das crenças e das atitudes de modo que não seja dado tratamento de superioridade nem a uma nem a outra. Assim, traz-se como foco analítico desta relação uma visão também comprometida a dar tanto às crenças quanto às atitudes seu lugar, ainda que se encontrem e se determinem, em algum grau. Diferente do que propõem os irmãos Lambert sobre a constituição das atitudes, para López Morales (2004) esta é dominada, especificamente pelos aspectos comportamentais, com condutas que podem ser negativas ou positivas e, nunca, neutras. As crenças, por sua vez, são transpassadas pelos aspectos cognitivos e afetivos. Para ilustrar melhor tal sistematização, López Morales (2004, p. 235) apresenta a seguinte figura:

Figura 1 – Relação de crenças e atitudes, de acordo com López Morales



Tais contribuições foram essenciais para a pesquisa aqui desenvolvida, visto que, por meio disso, será possível a análise das atitudes tomadas pelos críticos e, principalmente das motivações ideológicas que deram base para isso. Assim, busca-se explorar o fenômeno em questão com vistas a estabelecer uma visão suficientemente séria e comprometida com as relações sociolinguísticas, de modo a fortalecer não só a Língua Portuguesa do Brasil, mas de promovê-la como fonte de justiça social, por meio da qual jamais se exclui ou segrega.

3.3 O APOIO DA SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL

A noção de relativismo cultural, proposta pelo antropólogo Franz Boas (1911), faz menção à inadequação da avaliação de uma cultura como sendo superior ou inferior a outra, o

que pode servir tanto para os estudos das Ciências Sociais, quanto para a Linguística. Isto posto, não é justo que qualquer língua seja considerada inferior, ainda que apresente distinções bem visíveis com relação a outras. Tendo em vista a admissão da dimensão heterogênea das línguas naturais, pode-se aplicar o relativismo cultural às formas em variação de uma mesma língua, que é o que se fez neste trabalho.

Tomando como norte a preocupação inicial da Sociolinguística com o desenvolvimento escolar de estudantes oriundos de classes sociais mais baixas, este trabalho se fundamenta como pertencente ao campo dos estudos da Sociolinguística Educacional, definida por Bortoni-Ricardo (2021; p. 158) como “o esforço de aplicação dos resultados das pesquisas sociolinguísticas na solução de problemas educacionais e em propostas de trabalho pedagógico mais efetivas”.

Jamais seria possível analisar o fenômeno em questão neste trabalho sem levar em consideração a incorporação das pesquisas sociolinguísticas à realidade escolar do Brasil, sobretudo porque o que se propõe aqui é uma espécie de mapeamento do comportamento julgador de uma parcela letrada da população que não compreende ou não quer compreender o compromisso da Linguística com o ensino da língua materna. Não obstante, para discutir as questões relacionadas ao ensino do Português é necessário relembrar crenças limitantes sobre este ensino que tomam conta do imaginário coletivo e reforçam uma posição ignorante e violenta sobre as práticas de linguagem.

De acordo com Bortoni-Ricardo (2021, p. 158), a escola (e, supõe-se, a sociedade) toma conclusões equivocadas acerca dos postulados de linguistas sobre a percepção das variantes não-padrão como sendo diferenças produtivas à atividade linguística em situações não monitoradas de interação e não como erros. Entendendo erroneamente que o que se propõe é o fim das correções desses “erros” pelo professor, a escola constrói um raciocínio generalizado e esquece que:

Qualquer enunciado linguístico tem de ser adequado ao contexto em que é produzido, considerando-se o local, o tema da conversa e, principalmente, as expectativas do interlocutor. É sempre bom lembrar que o interlocutor é o contexto para o falante (Bortoni-Ricardo, 2021, p. 158).

Tal crença é, como se vê, facilmente contestável, principalmente porque ainda que os estudantes não recebam a avaliação de seus professores na escola, é certo que receberão em

outros contextos de interação. A ascensão das mídias sociais e digitais é um dos maiores meios de interação social da atualidade e, portanto, uma forte fonte de avaliação sobre a língua. Por isso mesmo, não se pode, sendo professor, deixar de alertar os estudantes para o fato de que serão, sem dúvidas, alvos de avaliação social devido aos usos que fazem da língua. No entanto, é também dever do professor o fazer com respeito, empatia e sensibilidade.

Há algumas tarefas julgadas como essenciais para a prática do professor de Português como língua materna que podem ser subsidiadas pela Sociolinguística, nas etapas da educação básica. É, por exemplo, uma estratégia para os professores, trabalhar os:

Mecanismos de coesão frásica da língua oral e da língua escrita (topicalização do sujeito; verbos haver e fazer impessoais; regras variáveis de regência verbal e de concordância nominal e verbal; regras variáveis de interrogação e do uso de relativas) (Bortoni-Ricardo, 2021, p. 164).

As práticas escolares não são vistas neste trabalho como passivas ou desordenadas, tendo em vista que nenhuma das visões que aqui se propõe negam o fato de a heterogeneidade e a variação da língua serem sistematizadas e organizadas. Assim, busca-se na Sociolinguística Educacional subsídios para que as análises aqui realizadas sejam comprometidas com o aperfeiçoamento das práticas linguísticas pela escola, por meio de uma pedagogia que priorize a humanização e a sensibilidade, e que tenha como foco a promoção das práticas de letramento.

3.4 ELITE *versus* MARGEM: POLARIZAÇÃO SOCIOLINGUÍSTICA NO BRASIL

A desigualdade social é um problema que evidencia muitas questões em uma sociedade, mas sobretudo a falta de acesso aos direitos humanos mais básicos. A miséria revelada sobre aqueles que não têm acesso à moradia, à saúde e à alimentação é opressiva e tem a capacidade de retirar dos sujeitos aquilo que lhes é de direito: a dignidade. É seguindo esta noção que colocamos a educação como um direito essencial, por meio do qual é possível construir ou fortalecer a dignidade.

O ensino de língua materna busca promover, de acordo com Travaglia (1997), o desenvolvimento das competências comunicativas, isto é, a ampliação da capacidade linguística dos estudantes para que possam atuar na sociedade e transformá-la. É oportuno, no entanto, atentar-se para as discussões em torno da influência das desigualdades sociais sobre o ensino

de língua, especificamente. Existem estudos suficientemente maduros no Brasil que são capazes de verificar a incidência negativa dos preconceitos sociais nos usos da língua.

O linguista brasileiro Marcos Bagno é uma célebre referência em se tratando de preconceitos que agem sobre a língua e sobre os seus falantes. Segundo o autor, na sua obra *Preconceito Linguístico*, publicada em 1999, a Língua Portuguesa, de tão diversa, não pode ser considerada apenas uma. A ideia de unidade linguística, na visão do autor, deturpa a variabilidade da língua e rompe com o caráter multilíngue do país. Assim, define que a concepção de língua como uniforme e homogênea, além de ser infundada e já repreendida por diversos linguistas, é prejudicial, tendo em vista a imposição de uma norma considerada padrão pela escola, que tradicionalmente a considera comum a todos os falantes de português, independente da sua posição social.

Para Bagno (1999), o português brasileiro apresenta um alto grau de diversidade e de variabilidade, dada a sua grande extensão territorial e a forte injustiça social do país. Com isso, o autor explicita que a imposição de um padrão de língua pela escola (ou, principalmente, pela elite letrada) traz como resultado a marginalização dos milhares de falantes pertencentes às camadas sociais que falam o português considerado não-padrão, o que contribui para o reforço do problema da exclusão social.

Lucchesi (2015) retoma, assim, o conceito de norma como um meio teórico para analisar conflitos ideológicos dentro de uma mesma comunidade de fala. Tais conflitos podem ser observados, por exemplo, no interior das sociedades de classe, tendo em vista que resultam no julgamento social de determinadas formas linguísticas. Esta relação conflituosa, que gera o julgamento social das formas linguísticas, auxilia na construção de uma ideologia hegemônica para reforçar as relações de poder econômico.

Os discursos produzidos acerca desta hegemonia ideológica e do julgamento sobre a língua nas sociedades são responsáveis por fomentar a definição de uma normatização ou padronização linguística. A expressão “norma linguística”, agora segundo Lucchesi (2015; p. 46), “[...] remete a uma forma de um grupo usar a língua dentro de uma comunidade linguística”. No entanto, sabe-se que uma comunidade de fala se caracteriza por um conjunto de normas e não apenas uma, ou melhor dizendo:

Uma comunidade de fala não pode ser concebida como um grupo de falantes que usam todos as mesmas formas; ela é mais bem definida como um grupo que compartilha as mesmas normas a respeito da língua (Labov, 2008 [1972]; p. 188).

É, então, a heterogeneidade presente no interior destes grupos que gera os distintos sistemas de avaliação social, essencialmente presentes no processo de interação verbal. Logo, a concepção de norma que se apresenta em Lucchesi (2015) e que é trazida para este trabalho como norte para a análise que se pretende fazer do comportamento coletivo frente a um evento determinado busca capturar não apenas a oposição sociolinguística nesta sociedade de classes com as diferenças de comportamento linguístico de seus membros, mas também do modo como esses membros avaliam os diversos usos da língua e, ainda, de como as propostas de mudanças linguísticas (e, talvez, de mudanças apenas no âmbito da percepção da própria língua) se dão em cada extrato social.

Não há a possibilidade de olhar para as questões linguísticas sem perceber o quanto a valoração social determina a visão que se tem da língua e, sobretudo, das formas em variação, reforçando, assim, a divisão social. O estudo da norma numa perspectiva da Sociolinguística, no entanto, permite a observação não apenas do comportamento linguístico das classes altas e das classes baixas, mas também dos estigmas que recaem sobre a fala considerada popular, com destaque, segundo Lucchesi (2015; p. 36), no plano da morfossintaxe, para generalizações conceituais no uso de concordância nominal e verbal.

É nítido, enfim, que os usos da língua por seus falantes são influenciados pelo valor social atribuído a cada forma em variação. Assim, é precioso para este trabalho abordar o conceito de polarização sociolinguística, proposto por Lucchesi (2015), que foi imprescindível para que as análises aqui realizadas obtivessem algum êxito. Isso porque, só foi possível reconhecer as bases sócio-históricas da reação dos julgadores do livro do MEC com a observação de que as relações de poder estão no cerne deste evento e se estabelecem exatamente por meio das dimensões ideológicas em volta do fenômeno linguístico.

Assim, é evidente que este trabalho, à luz dos pressupostos teóricos de Lucchesi (2015), proporrá uma análise do evento ocorrido em 2011 no Brasil, por meio da observação da polarização entre a norma sociolinguística da elite letrada e da população socialmente marginalizada.

4 ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO

O capítulo que se inicia tem o intuito de apresentar o conjunto de análises propostas sobre os comentários constituintes do *corpus* deste trabalho de pesquisa, com base no repertório teórico apresentado anteriormente. Assim, marca-se como essencial para esta fase do trabalho recordar que a motivação para a seleção dos comentários apresentados na seção “Procedimentos metodológicos”, foi o fato de que estes veiculam crenças e atitudes de determinados sujeitos (com algum alcance público e, portanto, certo poder de influência) acerca não só do ensino do português, mas também do que a língua representa em uma sociedade.

Seguindo esta lógica, é importante perceber que os comentários dirigidos ao chamado “livro do MEC” são um ponto crucial para as discussões acerca das crenças e atitudes sobre a língua e seu ensino. Por isso, busca-se com esta pesquisa levantar, observar e analisar as crenças e atitudes linguísticas dos críticos ao livro em relação ao ensino e aos usos reais da língua, expressos no primeiro capítulo do LD, apresentado anteriormente. Parte-se, então, da noção de que tais comentários revelavam certa ignorância, pois se baseavam em crenças infundadas ou ultrapassadas no que tange ao objetivo do ensino de português. Esse assunto, no entanto, será a base das análises que se seguirão, tendo em vista o apreço que se tem de modo geral por uma norma que geralmente se chama de padrão e que, para existir, parece ter de excluir todas as outras.

É imprescindível, para iniciar, a apresentação da materialidade das opiniões selecionadas sobre o “livro do MEC”, para que se compreendam os caminhos que esta investigação escolheu percorrer. Assim, como explicitado anteriormente, todos os comentários foram veiculados por meio de jornais televisionados, além do que dois dos produtores de tais comentários são jornalistas, sendo a terceira uma Doutora em Psicologia da Educação. Listam-se, enfim, a seguir, os três comentários alvos das análises aqui construídas:

1- “[...] quando eu tava no 1º ano do grupo escolar e a gente falava errado, a professora nos corrigia, porque ela estava nos preparando para vencer na vida. [...] A educação liberta e torna a vida melhor porque nos livra da ignorância, que é essa condenação a uma vida difícil. Quem for nivelado por baixo, terá a vida nivelada por baixo. [...]” (Alexandre Garcia, Bom dia Brasil, Globo).

2- “[...] continua a ser discutido em todo o Brasil a questão dos livros didáticos do MEC contendo erros de concordância em Língua Portuguesa e eu tenho lido nos jornais que isso está provocando polêmica entre os professores. Não pode haver polêmica quando deve haver consenso, isto é, o professor tem que defender o padrão

culto, a língua culta, porque esta língua sai lá do extremo sul do Chuí e vai ao extremo norte do Amazonas sendo a mesma língua, sem dificuldades, sem turbulências. [...]” (Luiz Carlos Prates, SBT Meio dia, SBT).

3- *“[...] É importante valorizar o aluno e a oralidade. Nós somos um país onde a língua oral é muito forte. Nós temos uma tradição da oralidade, então, isso é fundamental pra que esse aluno se sinta acolhido, mas ele possa aprender... cabe à escola e aí concordo com você, Momfort, a função social da escola é fazer com que esse aluno aprenda, e aprenda a forma correta de usar a língua portuguesa. [...] ele tem que saber usar essa língua, bom, fora o inglês, que ele acaba aprendendo também, mas ele tem que saber usar essa língua pra poder procurar o conhecimento, pra poder saber... conseguir ligar as ideias, se expressar e poder construir o seu conhecimento e isso tem uma forma correta... e o fato dele falar errado ou ele escrever errado a escola vai ter que fazer, respeitando esse aluno porque não é um problema dele falar errado, ele respeitando esse aluno fazer com que ele cada vez mais vá se aproximando da norma culta, da forma correta de escrever a língua portuguesa, quer dizer, então um livro não pode confundir o que é o respeito à pluralidade e à oralidade com uma forma diferente de se escrever a língua portuguesa, né” (Maria Alice Setubal, Jornal das 10, Globo News).*

Tratando dos comentários apresentados e tendo em vista as noções relativas às crenças e às atitudes linguísticas, as análises que seguem estão pautadas na ideia de que os comentários selecionados já se configuram como determinadas atitudes dos seus produtores, assim não se pretende aqui investigar o que as crenças desses sujeitos causaram no tocante à língua, mas fazer o caminho contrário. Logo, o que se deseja, a fim de concluir os objetivos propostos por esta pesquisa, é averiguar a motivação para as crenças que fundamentam as atitudes expostas pelo *corpus*.

Nesse viés, o comentário de número 1, do jornalista Alexandre Garcia, expressa uma crença muito recorrente quando o assunto é ensino de língua. A presença de um forte apreço por um tempo passado em que o ensino de língua era “bem feito” é facilmente percebida em muitos casos como esse. Este discurso pode ser visto como uma marca do que prevaleceu no Brasil até meados do século XIX, quando o ideal de língua estava fundamentado no “bem falar” dos escritores da época (Bagno, 2007, p. 88). É necessário, entretanto, ter em mente que essa crença se baseia em um período no qual a escola não era um espaço para todos, mas para uma pequena parcela da população elitizada que apresentava demandas bem diferentes das que se vê nas últimas décadas. A partir do momento em que a escola se abriu aos diversos públicos, inclusive às classes menos favorecidas, as demandas se ampliaram, sobretudo porque os estudantes pertencentes a essas classes apresentavam inúmeras necessidades básicas, para além das educacionais.

Durante a sua fala, o jornalista fez questão de pontuar uma insatisfação com a falta de correção por parte dos professores para o “falar errado” dos estudantes do Brasil atual. Sobre isso, Garcia expressa que, quando estudante, a sua professora o corrigia e que isso o preparou para vencer na vida. É isso que, segundo o jornalista, garante que os sujeitos sejam ou não condenados a uma vida difícil. A crença sobre determinadas normas prestigiadas serem promotoras de ascensão social, enquanto as normas menos prestigiadas serem uma condenação a “uma vida difícil” reflete o quanto as relações de poder nesta sociedade incidem sobre a língua e têm a capacidade de moldar a percepção e as atitudes coletivas sobre a língua.

Além disso, a afirmação de que a obrigação do professor é corrigir os erros dos estudantes é uma das provas de que os críticos à linguística moderna fizeram bem feito o trabalho de não compreender o que áreas como a sociolinguística educacional, por exemplo, propõem acerca da correção de supostos erros gramaticais. O que o jornalista chamou de erro, supostamente são variantes não condizentes com o que se chama de norma-padrão e, por isso, não merecem ser tratadas como erros (Bortoni-Ricardo, 2021, p. 158-159), mas como diferenças.

A crença de que os professores não devem corrigir os chamados erros gramaticais dos estudantes é frágil por si só, sobretudo se for tomada a noção de que a avaliação social é intrínseca ao processo de interação verbal e, com isso, o falante, ainda que não seja avaliado na escola, o será em qualquer outro contexto (Bortoni-Ricardo, 2021, p. 159). Esta abordagem, entretanto, não exime os falantes e escritores em LP do domínio das várias formas linguísticas, mas produz respeito e promove uma pedagogia culturalmente sensível.

No que tange à afirmação de que eram as correções da sua professora que garantiam quem conseguiria ou não vencer na vida, Alexandre Garcia apresenta, mais uma vez, uma crença fundamentada no senso comum de que o acesso à norma-padrão garante a ascensão social. Ora, se a condição para ascender socialmente for atender às prescrições da norma-padrão por meio do que se aprende na escola, então o que explica o surgimento de tantos milionários no Brasil? Ultimamente, com o crescimento das mídias digitais, inúmeros jovens constroem fortunas em redes sociais e, por isso, deixam a escola sem se preocupar pelo menos com o seu nível de alfabetização. Esta informação ainda deve ser bem mais problematizada, sobretudo em uma discussão com viés pedagógico, mas este é um fato que revela facilmente que a crença presente na fala do jornalista está equivocada.

Ao avaliar o que Bagno (1999, p. 104) cita como um mito, percebe-se que o domínio da norma-padrão como meio de ascensão social é uma ideia realmente contestável, tendo em vista as diferenças sociais amplamente conhecidas do Brasil. Apenas dominar uma variante da língua, independentemente de seu prestígio, não resolve os problemas de um indivíduo que não tem acesso a direitos básicos. Assim, para garantir o acesso à educação como um direito, é preciso fazê-lo em um sentido mais amplo, garantindo também o acesso a bens culturais, à saúde, à moradia etc. (Bagno, 1999, p. 106). Tem-se, então, escondido atrás do discurso de que a norma-padrão possibilita ascensão social, um cenário de injustiça social que não possibilita muitos dos avanços necessários para o desenvolvimento da língua no Brasil.

O comentário de número 2, do jornalista Luiz Carlos Prates, toca em pelo menos três crenças que podem ser analisadas nesta pesquisa. A primeira é a de que deve-se haver consenso acerca da problemática em torno do “livro do MEC”. Esta afirmação, no entanto, está pautada na ideia de que há uma espécie de lei que condena situações e ocorrências como a do livro e que sentencia aqueles que fogem à norma-padrão. No entanto, apesar de a tradição escolar estar ainda fundamentada em ideologias conservadoras e tradicionais (Bagno, 2013, p. 18), não há, atualmente, ninguém que se caracterize como uma autoridade em se tratando de língua, no sentido de que não existe a quem recorrer em busca de uma determinação absoluta, assim os usos da língua se configuram como a única autoridade para decidir algo sobre ela (Faraco, 2008, p. 100). Logo, não se pode estabelecer quando algo na língua deve ser consenso ou não, visto que não há uma designação específica para restringir a problematização ou o consenso quando o assunto é a língua.

Prates, apesar de criticar os casos de CN do “livro do MEC”, apresenta no seu comentário uma variação em que também vai de encontro ao estipulado pela gramática tradicional: “continua a ser discutido no Brasil a questão dos livros didáticos...”. O impasse que este fato revela à presente pesquisa não é o uso que o jornalista fez, mas o fato de que ele se sente uma autoridade para proferir verdades absolutas sobre os usos da língua quando nem ele consegue dar conta do que exige. Além disso, partindo da noção de língua em que se baseia este trabalho, é possível perceber que não há possibilidades de impor autoridades sobre a língua, que por ser heterogênea e altamente capaz de se modificar é, em algum grau, incontornável (Faraco, 2008, p. 101). Esta afirmação revela, portanto, o fato de que não há força capaz de conter a vontade dos falantes de problematizar algum aspecto da língua, sobretudo porque, como visto anteriormente, esses dois se constituem mutuamente.

A segunda crença encontrada no comentário de Prates é a de que o professor tem como obrigação defender o “padrão culto, a língua culta”. Sobre isso, retoma-se a discussão acerca da diferença entre norma culta e norma-padrão, levando em conta que o jornalista parece confundir essas expressões ou desconhecer a distinção entre elas. De acordo com o citado anteriormente, norma culta se refere a uma variedade falada por sujeitos majoritariamente ricos, com alto grau de escolarização e urbanos (Bagno, 2013, p. 63), enquanto norma padrão é um construto sociocultural, que pode se basear em alguma variedade linguística detectável, mas não é uma variedade como outra qualquer, visto que não é efetivamente falada por nenhuma comunidade linguística (Bagno, 2013, p. 61-62).

Consoante a isso, é perceptível alguma irregularidade na crença de que a escola e o professor de LP têm a obrigação de trabalhar a norma culta. A irregularidade a que se refere, no entanto, não equivale a uma discordância desta ideia, mas à possibilidade de confusão por parte do jornalista sobre as diferenças entre o que foi explicado anteriormente sobre norma-padrão e norma culta. Assim, é importante demonstrar que esta crença não está fundamentada em experiências reais com a educação linguística, mas em ideias pertencentes ao senso comum.

O objetivo do professor de LP não pode ser ensinar apenas uma norma ou variedade, pois deve se pautar na heterogeneidade linguística, tão citada neste e em outros trabalhos. Os documentos oficiais, como os PCNs, defendem a mobilização de saberes capazes de ampliar o conhecimento linguístico, ou seja:

Organizar situações de aprendizado, nessa perspectiva, supõe: planejar situações de interação nas quais esses conhecimentos sejam construídos e/ou tematizados; organizar atividades que procurem recriar na sala de aula situações enunciativas de outros espaços que não o escolar, considerando-se sua especificidade e a inevitável transposição didática que o conteúdo sofrerá; saber que a escola é um espaço de interação social onde práticas sociais de linguagem acontecem e se circunstanciam, assumindo características bastante específicas em função de sua finalidade: o ensino (Brasil, 1998, p. 22).

É nisso que a educação básica também deve se apoiar, logo veicular a crença em uma ideia contrária a essa é ir de encontro aos postulados oficiais dos documentos competentes no assunto. A escola, no entanto, deve levar os estudantes a conhecerem coisas que eles não sabem e, tratando-se de língua, fazer com que eles conheçam também outras coisas (Bagno, 1999, p. 35).

Ensinar a norma culta não é algo que esta pesquisa propõe abolir, assim como também não quis o “livro do MEC”, que explicitou isso logo na abertura do capítulo. Também não se quer atacar o ensino da norma-padrão, mas é fundamental que esse ensino não se dê por meio de uma pedagogia opressiva e excludente. A língua, como constituinte da identidade do falante, não deve ser usada, em hipótese alguma, como ferramenta de repressão. É neste sentido que os postulados de Bortoni-Ricardo (2021) para a sociolinguística educacional e a proposta de pedagogia da variação linguística de Faraco (2008) se encontram nesta pesquisa, pois dialogam perfeitamente para o que se quer propor aqui e, conseqüentemente, inauguram algumas possibilidades de análise e reflexão acerca das crenças expressadas pelo *corpus*.

A terceira crença percebida no comentário feito por Prates é a de que “a língua culta” cruza o país do sul ao norte sem dificuldades ou “turbulências” e, por isso, é ela que deve ser ensinada nas escolas. Esta ideia propicia uma discussão acerca da ideologia de língua como unidade, pautada no “monolinguismo”, que configura a língua como uniforme e homogênea (Bagno, 1999, 27). O fato é que a concepção do “monolinguismo” acarreta uma negação da diversidade brasileira, tanto do ponto de vista territorial quanto do ponto de vista cultural, além de negar, inclusive, a existência das línguas indígenas e da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

Desse modo, acredita-se que esta língua portuguesa falada no Brasil, apesar de ser, teoricamente, uma, tem diversas formas de realização e, por isso, pode ser considerada várias. Tal diversidade se coloca como sendo motivada por dois fatores: a grande extensão territorial e o cenário de desigualdade da sociedade brasileira. Sendo o Brasil um país de extensão continental, que viveu intensas ondas migratórias, por exemplo, não há a possibilidade de se afirmar o que o jornalista afirmou. Do mesmo modo, não há como ter em um país tão desigual, no qual os índices de analfabetismo sempre foram altos e os níveis de pobreza não param de se elevar, uma única língua comum a todas as pessoas, independentemente da sua posição social.

A crença de língua única no comentário 2 é complementada pela crença de que esta língua, além de ser a mesma em todo o país, é assim sem dificuldades ou “turbulências”. Entretanto, o termo “turbulência”, referindo-se à língua, pode ser comparado ao que Tarallo (1997) chamou de “caos linguístico”, isto é, “o universo caótico da língua falada” (p. 5), que revela a dinâmica natural de toda língua. Partindo desta ideia, o que o jornalista chamou de “turbulências” não diz respeito, necessariamente, a degenerações no campo da língua, mas à heterogeneidade.

Em um projeto uniformizador da língua, a heterogeneidade deve ser combatida em prol de uma homogeneidade que faz com que as chamadas “turbulências” ou, ainda, as diferenças na língua, sejam camufladas. Esta tentativa de camuflagem das diferenças é o que, portanto, confere a tranquilidade de que trata Prates no comentário, tendo em vista que é apenas por meio desta ideia de tranquilidade linguística que se acredita ser possível encarar a língua como una. Dessa forma, o jornalista pode se referir à falta de “turbulências” que só a gramática tradicional proporciona, visto que nela as formas linguísticas são estáticas e pautadas historicamente na descrição da literatura clássica para fixação de um padrão de língua.

A crença de que o padrão serve para desfazer e diminuir as diferenças ou “turbulências” da língua é, no mínimo, inadequada, posto que nenhuma padronização é capaz de apagar a natureza da dinâmica linguística. Isso se confirma pelos pensamentos postulados anteriormente nesta pesquisa, tanto com relação à heterogeneidade quanto com relação ao fato de que a língua e o indivíduo se constituem mutuamente e, por isso, se renovam. Esta questão, enfim, revela que a ideia de Prates sobre a língua não enfrentar “turbulências” ao cruzar todo o país não leva em consideração os fatos constantemente discutidos nesta pesquisa, de que a língua não pode ser única, posto que a sua natureza não pode ser apagada por qualquer tentativa de homogeneização.

No comentário 3, da Professora Doutora em Psicologia da Educação Maria Alice Setubal, é veiculada a crença de que a oralidade é muito forte no Brasil, ainda que, aparentemente, ela sirva em grande medida para que o estudante se sinta acolhido no âmbito linguístico. Além disso, é possível perceber na fala da professora a crença de que a escola deve ensinar uma forma correta de usar a língua. Ao citar a necessidade de o estudante aprender as regras de escrita, por exemplo, Setubal ratifica a ideia de que a educação linguística precisa dar conta de inserir os estudantes na cultura letrada, de modo que eles consigam se posicionar diante dos mais diversos contextos de interação verbal.

É pertinente dizer que uma análise mais direcionada de documentos como a BNCC podem propiciar uma discussão maior acerca do ensino de língua, em que se tem expressamente como objetivo para tal, a ampliação das capacidades de letramento e de posicionamento crítico, o que complementa a crença de Setubal à medida que não isenta o professor do ensino das regras de escrita previstas pela norma-padrão. No tocante a esse assunto, é pertinente também dar atenção à noção de padrão como dimensão que admite a variação e, assim, pode conviver com outras variedades.

Além disso, os PCNs, que desde 1998 funcionavam como documento oficial encarregado de orientar o funcionamento da educação básica, também propõem uma visão para o ensino de PB. Assim, para a disciplina Língua Portuguesa, este documento já apresentava muitas das ideias trazidas pela BNCC, porém há uma dessas noções comuns aos dois documentos que dialogam fundamentalmente com as análises tanto do comentário 3 quanto do comentário 2: ambos “focalizam a necessidade de dar ao aluno condições de ampliar o domínio da língua e da linguagem, aprendizagem fundamental para o exercício da cidadania” (Brasil, 1998, p. 58). Isto é, são focados, no final das contas, em promover uma educação linguística engajada na ampliação das competências comunicativas, levando em consideração o caráter diverso e variável da língua. Esta visão, nos PCNs, se faz entender pela seguinte posição:

A variação é constitutiva das línguas humanas, ocorrendo em todos os níveis. Ela sempre existiu e sempre existirá, independentemente de qualquer ação normativa. Assim, quando se fala em Língua Portuguesa está se falando de uma unidade que se constitui de muitas variedades. [...] A imagem de uma língua única, mais próxima da modalidade escrita da linguagem, subjacente às prescrições normativas da gramática escolar, dos manuais e mesmo dos programas de difusão da mídia sobre o que se deve e o que não se deve falar e escrever, não se sustenta na análise empírica dos usos da língua (Brasil, 1998, p. 29).

Em determinadas discussões, o emprego do termo “correto”, usado pela professora, é passível de problematização, sobretudo porque pode caracterizar o incentivo à cultura do erro, instalada no imaginário coletivo como sendo capaz de auxiliar o falante a fazer “bons usos” da própria língua. No entanto, as crenças citadas não parecem propiciar, em um primeiro olhar, nenhuma atitude negativa com relação à língua ou ao seu ensino, assim não são vistas como crenças equivocadas ou ultrapassadas.

Seguindo o comentário de Setubal, percebe-se a persistência da discussão sobre as práticas de oralidade e os supostos erros que a permeia. A escola, no comentário, aparece como a mediadora entre o erro e a fala e escrita corretas, utilizando-se de práticas respeitadas, segundo a professora. Assim, para finalizar o comentário, Setubal indaga que, dadas as últimas informações, não se pode aceitar que um LD confunda oralidade com escrita, tendo em vista que ambas acontecem de formas diferentes, sendo a fala um elemento de acolhimento ao falante e a escrita um local de aprimoramento.

Ainda que não se perceba, as crenças de Setubal sobre a relação oralidade e escrita geraram atitudes favoráveis ao “livro do MEC”, posto que, como já se viu no capítulo

“Introdução”, o livro explicita a mesma noção por meio do texto de abertura do capítulo 1, que se intitula “Escrever é diferente de falar”. Desse modo, ainda que esteja produzindo uma crítica ao LD, a professora tece um comentário que o reafirma. Este fato pode revelar, inclusive, que a crença da professora não está pautada em experiências reais com a leitura do material, mas em um recorte provavelmente enviesado do capítulo alvo de tantos debates e críticas.

Nesses casos, a leitura do material criticado é essencial e demonstra compromisso com aquilo que está no centro do debate. Segundo César Callegari, membro do Conselho Nacional de Educação (CNE), em entrevista à UnespTV, o caso em torno do “livro do MEC” poderia ser configurado como sendo da natureza do “não li e não gostei”, tendo em vista que os críticos se acomodaram ao debate sem ao menos buscar informações concretas. Fica evidente, portanto, que criticar o LD por não diferenciar oralidade de escrita é contraditório e sinal de falha no processo de leitura do material, pois é exatamente nessa diferença que o livro se debruça como justificativa teórico-metodológica para os conteúdos que aborda.

Os apontamentos dos documentos oficiais da educação, de acordo com o que já se viu, são altamente pertinentes e bem-vindos para uma pesquisa como esta, tendo em vista que eles devem ser o ponto de partida para o planejamento do trabalho docente. É certo que nos casos dos jornalistas citados, não há necessariamente a obrigação de realizarem ou seguirem as práticas escolares sugeridas pelos PCNs ou pela BNCC, sobretudo porque a profissão desses sujeitos não é a de professor de educação básica. Porém, para que possam discutir, em nível nacional a educação é necessário que as crenças desses sujeitos sejam revistas para que, conseqüentemente, as suas atitudes reverberem em posições válidas e respaldadas.

É importante, enfim, perceber que as análises desta pesquisa tocam em dois pontos cruciais sobre o evento aqui descrito: I- as críticas ao LD se limitavam ao julgamento de apenas um de seus capítulos de forma isolada, sem que se considerasse, inclusive, a proposta metodológica que ele apresenta para o ensino de LP; II- as críticas se bastam por indicar que a abordagem de CN e CV do livro oferecia um risco ao “bom português”, indicando as noções de certo e errado, porém sem nenhum outro argumento plausível. A ideia de que o ensino da norma-padrão como meio de homogeneização da língua deve ser o centro da aula de LP era, aparentemente, o único argumento existente para fundamentar as críticas, ainda que os documentos oficiais que regem a educação e uma diversidade de linguistas preconizem que o ensino da língua deve se pautar e refletir sobre a variação.

Assim, as crenças veiculadas por estes comentários resultaram em atitudes linguísticas negativas por parte da sociedade, contribuindo para a massificação de uma visão preconceituosa sobre as formas linguísticas não pertencentes ao ideal de “língua superior” que, neste caso, chama-se de norma-padrão. É inevitável pensar que, até hoje, o ambiente educacional do Brasil, em todas as suas esferas (linguística, social, cultural), é conservador e revela um apreço e uma espécie de necessidade de um ideal normativo e excludente. Sobre isso, basta pensar no acesso ainda deficitário de estudantes da zona rural à educação, nos inúmeros casos de censura às temáticas relacionadas ao gênero e à educação sexual nas escolas e, até mesmo, à permanência de preconceitos como a LGBTfobia e o racismo no ambiente escolar.

Diante dos fatos mencionados, fica perceptível a noção de que as crenças dos críticos ao “livro do MEC” são atravessadas pelo que eles sabem e sentem a respeito da língua, o que pode reverberar em ações ou atitudes positivas ou negativas sobre os fatos linguísticos. Além disso, tais atitudes podem estar pautadas não apenas nos fenômenos linguísticos, mas em grande medida na valoração dos sujeitos. Este movimento, no entanto, pode funcionar como propulsor de fenômenos linguísticos ligados à estigmatização (López Morales, 2004, p. 236).

5 CONCLUSÕES

As críticas direcionadas ao “livro do MEC” foram caracterizadas nesta pesquisa como atitudes linguísticas negativas. Percebeu-se, assim, que em todos os comentários que constituíram o *corpus* prevalece um padrão de crenças de que o LD em questão ensina errado aos estudantes ou negligencia o ensino de língua. Tais comentários estão pautados na crença de que o ensino de PB demanda, única e exclusivamente, o ensino das normas culta e padrão, de modo que se esconda ou se abomine a aceitação das normas de menos prestígio para que os estudantes consigam aprender o “bom português” e possam, assim, ascender socialmente. Além disso, a noção de que o LD ensina errado é um equívoco, visto que ele segue não só os documentos oficiais da educação como também passa por um requisitado e categórico processo de avaliação e seleção.

De acordo com o que se viu durante a análise do *corpus*, estas crenças e atitudes estão fundamentadas em grande parte pelas ideias do senso comum, as quais, de tão veiculadas como verdades absolutas, acabam por se tornar hegemônicas ao ponto de não admitirem contestações. Entretanto, este caso é contornado pela ideia de que não há, em se tratando de língua, nada que limite a sua dinâmica natural.

Não há, ainda, no campo da língua, ninguém que se caracterize como uma autoridade que determine exatamente o que deve ser feito com os fatos linguísticos, assim o que determina o destino das formas linguísticas são os usos que se faz delas. Consoante a isso, percebeu-se nos comentários analisados uma posição frente ao ensino de língua assumida por sujeitos que em nada se aproximavam deste tema a não ser para fazer aparecer, por meio de atitudes linguísticas negativas, as estruturas preconceituosas que permeiam o ensino do PB e a imagem coletiva que se tem dele.

À Sociolinguística, como mencionado, importa o estudo das crenças e atitudes linguísticas à medida que o empenho de ações positivas ou negativas sobre as variações é feito, revelando os resultados da interação entre grupos sociais distintos. Nos casos analisados, verifica-se que a exposição de determinados sujeitos à diversidade linguística (e o LD é um dos responsáveis por essa exposição) revelou que as atitudes negativas dos produtores dos comentários dirigiam-se com mais vigor aos sujeitos do que aos fatos linguísticos em si.

Tal questão se fortalece pelos padrões que os comentários seguem de reforçar uma ideologia linguística ainda conservadora, que só aparece quando se observa com certo aprofundamento e quando é contestada. O LD, neste caso, pode ser visto como uma ferramenta capaz de suscitar debates acerca da educação e do ensino de língua, pois é um dos elementos centrais de veiculação de conhecimento e de suporte didático para o trabalho docente e, por isso, está no centro de muitas discussões ligadas ao ensino.

Ao passo que os críticos ao “livro do MEC” se utilizam de discursos próprios do senso comum e não dialogam com os documentos que oficializam o tema, percebe-se que não estão de acordo com o que se estabelece como preceitos educacionais, e isso foi verificado no levantamento documental realizado nesta pesquisa. Evidencia-se, então, que há discrepância entre o valor dado ao ensino de língua e aos falantes, isto é, as atitudes negativas dos críticos mascaram preconceitos no âmbito da língua, que recaem sobre os falantes e que só aparecem quando são analisadas criticamente.

Verificou-se, ainda, que há uma persistência na crença de que norma-padrão e norma culta são a mesma coisa, quando na verdade não são. Como visto nas análises realizadas, a crença de que a norma culta e/ou a norma-padrão são superiores às variedades de menos prestígio fundamentam as críticas ao ensino de língua, que deve ser amplo e integralmente comprometido com a ampliação das práticas de letramento, levando sempre em consideração a promoção de um conhecimento em língua que dê conta de preparar os estudantes para um desempenho linguístico diversificado.

A persistência de uma cultura normativista que promove o endosso às técnicas de correção de supostos erros gramaticais dos estudantes como método de ensino de língua ainda é uma realidade no Brasil. Esta realidade é alimentada pelas crenças ultrapassadas que acabam por gerar ações que não só excluem os falantes-estudantes, mas os distanciam de uma pedagogia da variação linguística suficientemente sensível. Ademais, é verificado nos comentários que é esta cultura do erro a responsável pelo surgimento do abismo ou da polarização sociolinguísticos no Brasil.

Conclui-se, portanto, que as crenças e as atitudes linguísticas dos críticos ao “livro do MEC” revelam embates ainda persistentes sobre o ensino do português brasileiro. Tais embates estão fundamentados em ideais de língua ultrapassados, os quais acentuam as relações de exclusão e segregação dos sujeitos por meio da língua que falam. Além disso, as atitudes negativas destes críticos ao ensino de língua resultam em uma espécie de defesa da língua para que ela não entre em perigo, ainda que isso ocasione a estigmatização das formas linguísticas populares ou menos prestigiadas.

Por fim, é essencial a reflexão sobre o quanto a escola e a sociedade ainda estão presas a visões tradicionais do ensino de língua e questionar, constantemente, sobre o que se está disposto a fazer para contribuir com uma sociedade em que não sejam mais correntes as práticas de exclusão social por meio da língua. Expressa-se, portanto, a urgência em construir, para a escola e para os falantes, crenças fundamentadas na heterogeneidade da língua. Isso pode ser feito por meio da viabilização de uma pedagogia da variação linguística, com a adoção dos princípios da sociolinguística educacional, para que a educação linguística seja atenta e engajada em uma pedagogia culturalmente sensível.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

AGUILERA, V. de A.; SILVA, H. C. da. **O poder de uma diferença: um estudo sobre crenças e atitudes linguísticas.** 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/alfa/a/kymhBpzQ37Pn6JWZJqZbJFz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 set. 2024.

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

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico.** São Paulo: Parábola Editorial, 2015 [1999].

BAGNO, Marcos. **Sete erros aos quatro ventos.** São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte – UFMG, v. 7, n. 2, 2007, p. 109-138.

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

BOAS, Franz. 1938 [1911]. “The Interpretation of Culture”. In: **The Mind of Primitive Man.** New York: The Free Press. p. 162-179.

BORTONI-RICARDO, Stella M. **Manual de sociolinguística.** São Paulo: Contexto, 2021.

BOTASSINI, J. O. M. **Crenças e atitudes linguísticas: um estudo dos róticos em coda silábica no Norte do Paraná.** 2013. 219f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: MEC/SEB, 2017.**

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Introdução. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CESAR Callegari, do CNE, fala da polêmica sobre o livro “Por uma Vida Melhor”. 2011. 1 vídeo (11:44 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7Wio5rAj1Mc>. Acesso em: 30 set. 2024.

FAGGION, C. M. Estigma, cultura e atitude: investigações preliminares sobre o binômio prestígio/estigmatização na linguagem da Região de Colonização Italiana da Serra Gaúcha. *In*: FROSI, V. M.; FAGGION, C. M.; DAL CORNO, G. O. M. **Estigma: cultura e atitudes linguísticas.** Caxias do Sul: EDUCS, 2010. p.61-78.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

GILES, H.; RYAN, E. B.; SEBASTIAN, R. J. An integrative perspective for the study of attitudes toward language variation. *In*: _____. **Attitudes towards language variation: social and applied contexts.** London: Edward Arnold, 1982. p. 1-19.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa.** Rio de Janeiro: Editora Objetivo, 2009.

LABOV, Willian. **Padrões sociolinguísticos.** São Paulo: Parábola, 2008 [1972].

LAMBERT, W. W; LAMBERT, W. E. **Psicologia social.** Trad. Álvaro Cabral. 3 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

LARA, A. M. D. B., & MOLINA, A. A. (2011). Pesquisa Qualitativa: apontamentos, conceitos e tipologias. **Metodologia e técnicas de pesquisa nas áreas de ciências humanas.** Maringá: Eduem, 1, 121-172.

LÓPEZ MORALES, Humberto. **Sociolinguística.** 3. Ed. Madrid: Gredos, 2004.

LUCCHESI, Dante. **Língua e sociedade partidas: a polarização sociolinguística do Brasil.** São Paulo: Contexto, 2015.

MILROY, James. Ideologias linguísticas e as consequências da padronização. In: LAGARES, Xoán; BAGNO, Marcos. **Políticas da norma e conflitos linguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

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

RAMOS, H. Por uma vida melhor. **Coleção Viver, aprender**. V6_un1_CS4.indd, 2011.

SAPIR, Edward. O gramático e a língua. In: SAPIR, Edward. **Lingüística como ciência: ensaios**. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1969. p.29-42.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 2012.

TARALLO, F. L. **A pesquisa sociolingüística**. 5.ed. São Paulo: Ática, 1997.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1997.