CRENÇAS E ATITUDES DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Jany Éric Queirós Ferreira (UFRA)[1]
Claudinha Carvalho Pessoa (UEPA)[2]

Resumo: Este trabalho objetiva apresentar breves resultados de uma pesquisa sobre crenças e atitudes linguísticas com graduandos em Letras relacionadas à concepção de língua/linguagem, bem como relacioná-las a possíveis interferências no ensino de língua materna, destacando a importância do conhecimento sociolinguístico em cursos de formação de professores. É uma pesquisa descritiva, quanti-qualitativa (Gil, 2008), fundamentada em Lambert e Lambert (1972), Cardoso (2014), Santos (2022), Ferreira (2019), Cyancra (2007) e Barcelos (2006). Para sua realização, foi aplicado um questionário on-line com 20 questões sobre crenças e atitudes, com uma escala tipo Likert (1935), via Google *forms*, a 20 professores em formação. Foi possível inferir crenças e atitudes negativas em relação à língua materna e ao ensino de Português, quando associados à superioridade da norma padrão, falte de conhecimento sobre diversidade linguística, entre outros. Os colaboradores ainda acreditam que a comunicação efetiva só pode ocorrer por meio do uso da norma padrão, que o grau de escolaridade é fator importante para a definição do "falar ideal", entre outras crenças, que evidenciam atitudes preconceituosas em relação às variedades linguísticas que apresentam de forma diferentes da norma padrão.

Palavras-chave: Atitudes linguísticas. Crenças Linguísticas. Ensino de Português.

Abstract: This work aims to present brief results of a study on linguistic beliefs and attitudes among undergraduate students in Language and Literature programs, related to the conception of language, as well as to connect them to possible interferences in mother tongue teaching, highlighting the importance of sociolinguistic knowledge in teacher education courses. It is a descriptive, quantitative-qualitative study (Gil, 2008), based on Lambert and Lambert (1972), Cardoso (2014), Santos (2022), Ferreira (2019), Cyancra (2007), and Barcelos (2006). For its development, an online questionnaire with 20 questions on beliefs and attitudes was applied, using a Likert-type scale (1935), via Google Forms, to 20 preservice teachers. It was possible to infer negative beliefs and attitudes regarding the mother tongue and the teaching of Portuguese, when associated with the superiority of the standard norm, lack of knowledge about linguistic diversity, among others. The participants still believe that effective communication can only occur through the use of the standard norm, that the level of schooling is an important factor in defining the "ideal speech," among other beliefs, which reveal prejudiced attitudes toward linguistic varieties that differ from the standard norm.

Keywords: language attitudes. language beliefs. teaching portuguese.

[1] Doutor em Estudos Linguísticos (UFPA). Professor Adjunto da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA). Belém – PA. @jany.ferreira@ufra.edu.br

[2]Mestranda em Mestrado em Ensino De Língua Portuguesa da Universidade do Estado do Pará (UEPA). Belém-PA claudiapessoa346@gmail.com

1 Introdução

No início do século XX, a obra de Ferdinand Saussure, publicada postumamente, concebia a língua como um sistema homogêneo e como único e verdadeiro objeto de estudo da linguística moderna (Saussure, 1916). E embora a considerasse como a parte social da linguagem, o mestre de Genebra a dissocia dos fatores externos, tomado-a, portanto, em si mesma e por si mesma.

Ainda nos inícios do século XX, em diferentes momentos começam a germinar ideias opostas à visão de Saussure e que abrirão caminhos para o surgimento, na década de 1950, da Sociolinguística, cujas pesquisas descrevem e comprovam o carácter heterogêneo e multiforme da língua (Tarallo, 2003). Nessa concepção, a probabilidade de uso é definida pelo contexto social dos falantes, cujos fenômenos variáveis são influenciados por diversos fatores linguísticos e extralinguísticos, tais como geográficos, socioeconômicos, idade, sexo, e também, por crenças e atitudes linguísticas dos interlocutores (Coelho *et al*, 2015).

Apesar de toda comprovação científica da língua como um sistema heterogênio, a visão homogênea ainda faz parte do imaginário social brasileiro, que alimenta crenças equivocadas a respeito da língua, como por exemplo, a de que “há apenas uma maneira correta de falar o português” e a de que “apenas o português é falado no Brasil”, a de o “português é muito difícil”, entre outras.

Essa compreensão equivocada da língua, que tem na sua base a concepção de língua homogênea, exclui e/ou não reconhece outras possibilidades de usos, ou seja, variedades linguísticas aqui faladas, por exemplo, além de se fechar para a compreensão das multiplicidades de línguas que aqui coocorrem, como as línguas indígenas, as europeias, as asiáticas, dentre outras línguas. Frente a este cenário, faz-se necessário o fortalecimento de uma política linguística, sobretudo na formação de professores, que proponha o combate sistemático dessa realidade que, além de fortalecer o preconceito com variedades desprestigiadas, contribui também para a exclusão social (Faraco, 2001).

Nesse contexto, é preciso haver uma mudança na postura do professor, tornando-se um professor pesquisador do conhecimento, que não tome como verdadeiro tudo o que lhe chega pronto; e forme-se com base nos conhecimentos teóricos da sociolinguística e das pedagogias inclusivas. Desse modo, é possível promover mudanças importantes na sociedade, concebendo a escola como agente de transformação e como um sujeito de novas crenças (Ferreira; Santos, 2021).

Feitas essas ponderações, objetiva-se neste artigo analisar as crenças e atitudes linguísticas, de professores em formação, de uma universidade pública federal, relacionadas à concepção de língua/linguagem, bem como relacioná-las a possíveis interferências no ensino de língua materna, destacando a importância do conhecimento sociolinguístico em cursos de formação de professores.

2 Fundamentação teórica

Oriundos da Psicologia Social, os estudos de crenças e atitudes linguísticas têm crescido no âmbito da Linguística Aplicada e da Sociolinguística e, apesar da inter-relação, crenças e atitudes são conceitos diferentes, como explanaremos a seguir.

Em relação à atitude, cabe destacar que é um termo que não possui concepções unívocas. Há uma ampla literatura que apresenta diferentes abordagens para ele. Este estudo apresenta, pois, apenas algumas delas. Um dos conceitos bastante utilizados é o de Allport (1935 *apud* Hora, 2012), para quem a atitude é "uma disposição aprendida para pensar, sentir e agir em relação a uma pessoa ou objeto em uma forma particular." Ferreira (2019, p. 39), refletindo sobre tal definição, entende que o termo "esteja associado a algo relacionado ao emocional, uma espécie de avaliação emocional que, por sua vez, influencia o indivíduo a reações distintas diante de um objeto, indivíduos ou coisas". Além do aspecto emocional, Hora (2012) aponta que se estende também ao pensamento e ao comportamento, ou seja, aos conhecimentos sobre determinado objeto social e à forma como nos comportamos diante dele.

Oppenheim (1982, p. 39), por sua vez, concebe a atitude como um componente interno da vida mental,

> que expressa a si mesmo, diretamente ou indiretamente, através de processos óbvios como estereótipos, crenças, afirmações verbais ou reações, ideias e opiniões, recordações seletivas, fúria ou satisfação ou alguma outra emoção e em vários outros aspectos de comportamento.

Hora (2012) elucida que, nesta concepção, a atitude é entendida como um construto psicológico que incorpora aspectos da subjetividade humana e que se explicitam por meio de posturas, ações e comportamentos dos sujeitos diante da realidade a qual pertencem. Nesta conceituação, a atitude, por ser um construto, não pode ser observada diretamente, mas apenas inferida por meio das reações emocionais, demonstrações, etc.

Outra visão que se expandiu no estudo da atitude, e que é adotada neste trabalho, é a de Lambert e Lambert (1972, p. 77), que definem a atitude como "uma maneira organizada e

coerente de pensar, sentir e reagir em relação a pessoas, grupos, questões sociais, ou mais genericamente, a qualquer acontecimento circundante". A fim de circunscrevê-la, apontam os componentes que, segundo os autores, formam sua base: os pensamentos e as crenças, os sentimentos ou emoções e as tendências para reagir. E ressaltam ainda que

> Uma atitude está formada quando estes componentes se encontram de tal modo inter-relacionados que os sentimentos e as tendências reativas específicas ficam coerentemente associados com uma maneira particular de pensar em certas pessoas ou acontecimentos (Lambert; Lambert,1972, p.78).

Esses componentes, de acordo com Cardoso (2014, p. 15), conferem à atitude um caráter tridimensional, em que "os pensamentos e as crenças representam a dimensão cognitiva; os sentimentos e emoções, a dimensão afetiva; e as tendências para reagir representam a dimensão conativa".

Ferreira e Santos (2021, p. 124) apresentam estágios gradativos para a consolidação de uma atitude e as tendências reativas configuram a última etapa:

> Existe, nesse sentido, um processo gradativo para que as atitudes sejam consolidadas, em que as convicções íntimas dos sujeitos, isto é, suas crenças, tendem a ocupar os estágios iniciais, podendo ser modificadas ao longo do percurso. Os outros dois componentes sucedem às crenças, sendo as *tendências de reação* a última etapa do processo, que é quando a atitude de fato se concretiza.

Chama a atenção, no estudo da atitude postulado pelos irmãos Lambert, o componente crença que, segundo Cardoso (2014), tem uma influência preponderante nas tendências reativas. Santos (2022) afirma que, devido à estreita relação entre crenças e atitudes, é inevitável falar de uma sem fazer menção à outra.

Rokeach (1974, p. 16), mencionado por Cardoso (2014, p. 17), afirma que:

> Toda crença que faz parte de uma atitude é constituída de três componentes: (1) um componente cognitivo que representa o conhecimento que, dentro de certos limites de certeza, uma pessoa tem acerca do que é verdadeiro ou falso, bem ou mal, desejável ou indesejável; (2) um componente afetivo pelo qual, supondo-se as condições adequadas, a crença é capaz de despertar aspectos de intensidade variável que se centram no objeto da crença, ou em outros objetos (indivíduos ou grupos) que tomam uma posição positiva ou negativa a respeito do objeto da crença, ou na própria crença quando sua validade é notoriamente colocada em dúvida, como sucede no caso de uma disputa, e (3) um componente de conduta no qual a crença, sendo uma predisposição de resposta de limite variável, deve conduzir a algum tipo de ação quando é ativada convenientemente.

No que se refere a estes componentes, as pesquisas de Rodrigues, Assmar e Jablonski

(2015) citadas por Santos (2022), explicitam que o componente afetivo/sentimentos e emoções é um ponto de diferenciação entre a crença e a atitude.

> Os pesquisadores esclarecem que as crenças são uma representação cognitiva necessária para que uma atitude seja consolidada e que não é possível observar nelas, isoladamente, a presença da afetividade, visto que configuram apenas uma parte do processo de formação das atitudes (Santos, 2022, p. 21).

Eles explicam que um sujeito pode acreditar/ter fé em algo, e manter tal crença em um nível cognitivo, sem estabelecer com ela um vínculo afetivo. Nesse sentido, na análise de Santos (2022), uma crença não necessariamente pressupõe uma atitude, mas declara que uma atitude sempre pressupõe uma crença. É uma visão diferente, que separa crença de atitude.

Por outro lado, Cyancra (2007) reforça que, se quisermos conhecer e explicar melhor as atitudes do sujeito sobre um objeto da percepção, devemos, primeiramente, fazer um levantamento do conjunto de suas crenças em relação a ele. E isso sugere que, conhecer as crenças dos indivíduos, é o ponto de partida para a mudança de atitude.

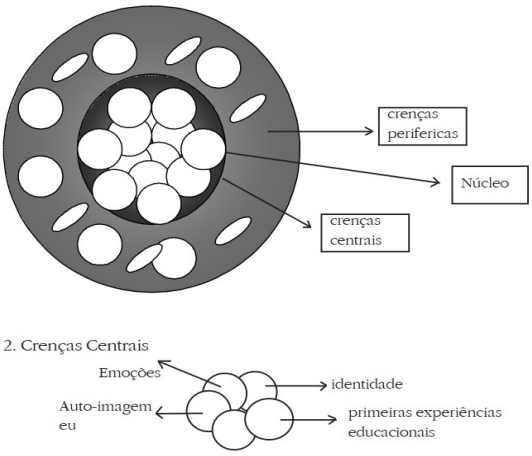
Tal fato é elucidado por Lambert e Lambert (1972, p. 99). Os psicólogos afirmam que existem algumas regras gerais que guiam psicólogos sociais na tentativa de mudar uma atitude:

a) Se as atitudes tiverem sido aprendidas no início da vida;
b) Se tiverem sido aprendidas tanto por associação quanto por transferência;
c) Se ajudarem a satisfazer necessidades;
d) Se tiverem sido integradas na personalidade e estilo de comportamento de um indivíduo.

Eles afirmam ainda que, se quiser substituir uma atitude ou modificar sua intensidade, “as novas ideias e crenças a aprender devem ser engenhosamente apresentadas, usualmente, na forma de comunicação persuasiva” (Lambert; Lambert, 1972, p. 99). Sobre isso, Santos (1996, p. 15) afirma que há muitas evidências em pesquisas de que a atitude de um indivíduo pode ser mudada, se antes forem mudadas suas crenças.

Há de considerar, no entanto, que mudar uma crença não parece ser tão simples. Barcelos (2006), em uma pesquisa sobre mudanças de crenças sobre ensino e aprendizagem de Línguas, em uma abordagem no ramo da Linguística Aplicada, apresenta alguns obstáculos às mudanças, e entre eles está a natureza das crenças, devido à complexidade de sua estrutura. De acordo com a autora, é possível observar que as crenças se agrupam em dois grandes grupos: crenças centrais e crenças periféricas, sendo, pois, as centrais mais resistentes às mudanças. A figura 1, utilizada por Barcelos (2006), ilustra a organização estrutural das crenças.

Figura 1: Crenças centrais e crenças periféricas



Fonte: Barcelos (2006).

A pesquisadora explica que as crenças centrais possuem muitas conexões e são aquelas as quais mais nos apegamos e que não nos desfazemos facilmente, pois nascem mais cedo. Elas estão relacionadas à emoção, à identidade e a outras crenças, que, para mudá-las, implicaria a mudança de todo um sistema cognitivo. Já as crenças periféricas são aquelas ligadas a gostos, e possuem poucas conexões e por isso são mais suscetíveis à mudança.

É preciso destacar, entretanto, que modificar uma crença é apenas a primeira etapa nesse complexo processo que envolve a mudança de uma atitude, é necessário ainda afetar o componente "afetivo" e o componente "conativo"; e para que isso ocorra, Lambert e Lambert (1972, p. 99) salientam que "enquadramentos sociais reais ou experimentalmente engendrados devem ser preparados de tal maneira que os novos processos de reação possam ser aprendidos".

Feitas essas ponderações, os psicólogos apontam que os componentes de uma nova atitude são aprendidos e são guiados por três princípios: o de transferência, o de associação e o de satisfação de necessidade. E todos esses princípios têm um ponto em comum: todos eles estão associados a um processo de aprendizagem; e eis então a razão dos psicólogos usarem na conceituação do termo atitude as expressões "organizados", "coerentes" e "habituais" modos de pensar, sentir e reagir em relação a pessoas e a acontecimentos no nosso próprio meio. Para eles, esses adjetivos configuram-se em indicadores de que uma atitude é um modo aprendido de ajustamento social.

Esse panorama social linguístico tem suscitado muitas discussões importantes no âmbito da Sociolinguística que tem como principal referencial os estudos de Lambert e Lambert, os primeiros a associarem o estudo da Atitude ao viés linguístico. Foi a partir dos postulados desses pesquisadores que a vertente da Atitude Linguística ganhou notoriedade nos

desdobramentos atuais (Ferreira, 2019).

Ferreira (2019) explica que as pesquisas relacionadas à composição da atitude linguística, baseiam-se em duas diferentes perspectivas teóricas: os mentalistas, que a analisam a partir de três componentes constituintes: o afetivo, o cognitivo e o conativo; já explicados por essa pesquisa, e os behavioristas que optam em considerar apenas o afetivo que está ligado à avaliação. O autor destaca que no Brasil, a maioria dos estudos assumem a visão mentalista.

No âmbito da sociolinguística, Moreno Fernández (1998, p. 183) concebe atitude linguística como "o resultado da soma das crenças de um indivíduo, de seus conhecimentos, de seus afetos e de suas tendências para se comportar de uma forma determinada diante de uma língua ou de uma situação sociolinguística".

Toda essa conjuntura especulativa e avaliativa em relação às diversas formas da língua evidencia, portanto, a relevância dos estudos sociolinguísticos serem implementados com aprofundamento teórico e metodológico, principalmente, no contexto da formação do profissional de letras, com a utilização de conceitos e metodologias que exponham os professores em formação em situações linguísticas reais para que novas crenças e afetos sejam gerados em relação à língua, a fim de que se supere ideologias e atitudes equivocadas que têm refletido negativamente no contexto do ensino e da aprendizagem de língua materna no seio escolar.

3 Metodologia

Este trabalho baseou-se nos pressupostos metodológicos da sociolinguística (Tarallo, 2003) e nos estudos sobre crenças e atitudes linguísticas (Lambert; Lambert, 1972; Barcelos, 2006), entre outros. Trata-se de uma pesquisa básica, quanto à sua natureza; descritiva-explicativo, quanto aos objetivos, e quanto aos procedimentos, é bibliográfica e de campo. Tem caráter quantiqualitativo (Prodanov; Freitas, 2013).

A pesquisa de campo se consistiu na aplicação de questionários *on-line* via *google forms*, destinados a professores em formação do curso de Letras/Português, do Programa Nacional de Formação de Professores (PARFOR), de uma universidade pública do Norte do País, no intuito de investigar quais as crenças e as atitudes desses alunos, futuros professores, em relação à língua materna e à norma-padrão.

O grupo de amostra foi composto por 21 estudantes do sétimo semestre do curso de Letras Português, 6 homens e 15 mulheres, na faixa etária entre 21 e 30 anos. Dos 21 participantes, 12 já possuem uma graduação.

Para a coleta de dados, foi aplicado um questionário composto por 38 perguntas, sendo 8 relacionadas ao perfil estudantil e 30 relacionadas às crenças e às atitudes linguísticas em relação à língua e ao ensino de língua materna. As questões relativas a crenças e a atitudes foram organizadas com base em uma escala tipo Likert (1932) cujas respostas objetivavam inferir o grau de concordância ou de discordância sobre determinado aspecto. As respostas eram: concordo, indicando grau de concordância com a afirmação ou pergunta e discordo, indicando a discordância.

Para apresentação e análise dos resultados, neste trabalho, foram selecionadas seis questões do questionário aplicado, a saber: *Todos no Brasil falamos a língua portuguesa; Algumas regiões do Brasil falam melhor o português do que outras; No Brasil, de modo geral, fala-se mal o português; Norma Padrão é aquela falada pelas pessoas escolarizadas; Norma Popular é aquela falada pelas pessoas menos escolarizadas; Deve-se ensinar a gramática na escola, porque ela é uma ferramenta para tornar a comunicação mais efetiva.*

4 Resultados e Discussão

Apresentamos, nesta seção, os resultados de cada um dos itens apresentados na metodologia.

A primeira questão - **Todos no Brasil falamos a língua portuguesa** - objetivou investigar que conhecimentos os colaboradores possuíam acerca da realidade linguística do país e, a partir desse conhecimento, inferir crenças positivas ou negativas dos futuros formandos e suas atitudes em relação à concepção da língua. Para essa questão, verificou-se que 42,8% discordam e 57,2% concordam em relação ao fato de, no Brasil, todas as pessoas falarem a língua portuguesa. Os dados nos permitem inferir que uma parcela significativa dos colaboradores ainda desconhece ou não reconhece a realidade do multilinguismo existente no Brasil, tanto em relação às diferentes línguas que aqui coexistem, quanto em relação às variedades que circulam socialmente. Observa-se, portanto, a crença equivocada por parte dos graduandos de que existe uma unidade linguística do Brasil, a partir da qual todos falariam a mesma língua, desconsiderando outras línguas que são faladas no Brasil.

De acordo com Ferreira (2019, p. 24), a ideia de homogeneidade linguística “não passa pelo teste empírico da realidade” justamente pela dinamicidade e variabilidade constituinte na natureza de toda e qualquer língua. Bagno (2007), sobre esta questão, reflete que, no Brasil, ainda que a maior parte da população fale o português, é necessário considerar o caráter

heterogêneo deste. Corroborando esse entendimento, Bortoni-Ricardo (2005) afirma que a língua é uma entidade viva, caracterizada por uma relativa permeabilidade e fluidez, expressa em variedades sem limites definidos; podendo ser representada por um *continuum* horizontal, cuja variação dependerá de fatores diversos extralinguísticos.

Diante disso, destaca-se a necessidade do desenvolvimento da consciência linguística do falante/ouvinte, uma consciência que o permita conhecer e distinguir as diferenças que envolvem a língua, as variedades que circulam socialmente, e não apenas isso, mas também conheçam o peso social que elas carregam (Silva; Aguilera, 2014).

No que se refere à segunda questão - **Algumas regiões do Brasil falam melhor o português do que outras?** - objetivou-se inferir sobre a crença dos professores em formação no "bom português", na ideia de, com base em critérios prescritivistas, um lugar possa falar "melhor" ou "pior" o português (Bagno, 2007). Os dados revelaram que há, infelizmente, aqueles que pensam dessa forma; 47% dos colaboradores acreditam ainda na crença do português "melhor", enquanto 53% afirmaram não concordar com a afirmação. Embora o número de colaboradores que discordaram tenha sido maior do que os que concordaram, ressalta-se que um número significativo deles ainda mantêm crenças negativas sobre a realidade sociolinguística do português brasileiro. Sobre isso é oportuno destacar que nenhuma variedade é melhor do que outra. E toda variedade atende às necessidades dos seus falantes (Bagno, 2007).

Ao considerar uma variedade como superior, os colaboradores pressupõem haver outras que são inferiores. E desse modo, manifestam atitudes negativas em relação a essas outras variedades. Essa atitude negativa tem na sua base a crença da unidade linguística, manifestadas nos julgamentos de valores, componente afetivo das crenças, e que projetam o sujeito a um comportamento social negativo, uma tendência para reagir negativamente, como bem explica Cardoso (2014). Nota-se, portanto, que a crença de que há um emprego "certo" ou "errado" da língua, ainda está fortemente presente no componente cognitivo dos futuros profissionais da linguagem.

A terceira questão - **No Brasil, de modo geral, fala-se mal o português?** objetivou inferir as crenças dos futuros professores em relação ao modo de falar o português pelos brasileiros**.** Ao serem questionados sobre isso, a maioria dos colaboradores respondeu de forma negativa, 57% dos colaboradores concordam que o brasileiro fala mal o português e 43% discordam dessa proposição. Embora se tenha resultados muito próximos, o que se observa é um quantitativo muito alto daqueles que acreditam na crença do "bem" falar e do "mal" falar o português. A ideia de uma língua ideal está associada à crença da língua única. No senso

comum, a noção de língua se confunde com a de um modelo idealizado e a escolha desse modelo, portanto, está vinculada à dinâmica social, política e ideológica das sociedades (Bagno, 2017). Não é, portanto, linguística.

O que os resultados dessa questão apontam fica bastante evidente quando comparamos com os resultados apresentados para as próximas perguntas, que associam o "bom" falar à escolaridade dos falantes, como se, quem não tivesse escolaridade, não falasse direito.

A partir disso, é possível compreender como mudar uma crença é tão difícil (Barcelos, 2007). A ideia de língua única tão enraizada, passada de geração a geração, vai se perpetuando nos ambientes escolares. Mesmo professores, com formação sociolinguística, deixam-se influenciar pela crença de que saber falar uma língua é usar a norma padrão, construto teórico idealizado (Silva; Baronas, 2019). Assim, podemos classificar essa crença como crença central e, segundo Barcelos (2007), é uma das mais difíceis de mudar, como já exposto, pois se relaciona às emoções e à própria identidade dos falantes. É uma crença que tem sido repassada por gerações. E a escola tem contribuído bastante para isso.

Em relação ao componente cognitivo, tem-se a crença e o conhecimento sobre o que é falar a língua portuguesa e como o brasileiro utiliza essa língua; no componente afetivo, tem-se os valores associados à língua dos brasileiros, "uma língua mal falada". Os resultados revelam, portanto, uma atitude negativa da maioria dos colaboradores em relação ao português dos brasileiros, "os brasileiros falam mal". Diante dessa avaliação, infere-se o terceiro componente: o conativo, que compreende a tendência a reação diante de um objeto social, no caso a língua dos brasileiros (Lambert; Lambert, 1972). Uma das reações que pode ocorrer é a "correção", por parte do professor, à fala do aluno, por considerá-la "errada".

Para a maioria dos professores em formação, existem pessoas que falam "certo" o português e as que o falam "errado". A partir disso, infere-se que estes professores desconsideram, no que seria o português, as variedades que fogem dos princípios normativos da variedade padrão, conferindo, implicitamente, rejeição e desprestígio tanto a essas variantes, quanto agindo com preconceito com seus usuários.

As questões quatro - ***Norma Padrão é aquela falada pelas pessoas escolarizadas*** - e cinco - ***Norma popular é aquela falada pelas pessoas menos escolarizadas*** - referem-se à associação de possíveis usuários da norma padrão e da norma popular. As respostas apontam que, majoritariamente, os futuros professores concordam que a norma-padrão é utilizada por pessoas escolarizadas e, por outro lado, consideram os não escolarizados como falantes da norma popular. Os dados evidenciam que 71% dos entrevistados concordam que a norma

padrão é falada por pessoas escolarizadas, enquanto 29% discordam. Por outro lado, 71% concordam que pessoas menos escolarizadas falam a norma popular enquanto 29% discordam.

Ressalta-se conceito de norma padrão. Segundo Faraco (2008), é importante distinguir norma padrão de norma culta. Enquanto esta é a norma linguística utilizada em situações que envolvem certo grau de formalidade, aquela se constitui de formas contidas e prescritas nas gramáticas normativas. Devido à sua origem no modelo lusitano de língua, a norma padrão está distante do uso comum, fato que dificulta sua assimilação pela maioria da população (Silva; Baronas., 2019). E o distanciamento entre a realidade linguística brasileira e a norma padrão cria uma falsa impressão de que o brasileiro não tem capacidade de falar sua própria língua, geralmente confundida com a norma padrão.

Cabe elucidar, entretanto, que, mbora a norma padrão seja ensinada nas escolas e associada a contextos formais de uso da língua, ela não é exclusiva de pessoas escolarizadas. Qualquer pessoa pode aprendê-la independente de seu grau de escolaridade. Assim, ao concordarem com a afirmação, os colaboradores desconsideram o fato de que muitas pessoas, que não tiveram acesso a uma educação formal, podem falar e escrever de acordo com a norma padrão, especialmente se tiverem interesse ou necessidade de se comunicar em contextos formais. Trata-se de uma atitude negativa em relação aos falantes não escolarizados. Vale ressaltar que a norma padrão não é exclusiva das pessoas escolarizadas, é uma questão de acesso e oportunidade de aprendizado e não de capacidade ou inteligência (Faraco, 2008; Bagno, 2009).

Outro ponto importante é o fato de associarem norma popular a pessoas menos escolarizadas, isso revela uma atitude linguística negativa com os menos escolarizados, manifestada no componente cognitivo de atitudes. Tal postura tem consequências negativas no âmbito escolar, pois reforça o preconceito linguístico, ao mesmo tempo em que pode influenciar negativamente na forma como os alunos são tratados e avaliados, já que o professor pode consciente ou não ter expectativas mais baixas para os alunos que utilizam essa norma (Bortoni-Ricardo, 2005). Além disso, ao acreditar que determinada norma é falada apenas por um grupo de falantes, os colaboradores demonstram desconhecer o contínuo de monitoração estilística da língua, pelo qual transitam todas as formas de variedades, desde as mais espontâneas às mais monitoras. E mais, esquecem-se de que qualquer falante varia em sua língua própria língua estilisticamente.

Quanto à questão 6 – **Deve-se ensinar a gramática na escola, porque ela é uma ferramenta para tornar a comunicação mais efetiva**, os resultados apontam que 81% dos

colaboradores concordam com a declaração e somente 19 % discordam. Os dados confirmam a declaração de Bagno (2007) que diz que muitos professores têm a crença de que a norma padrão deve ser o único objeto de ensino/aprendizagem em sala de aula, o que, segundo o autor, perpetua preconceitos e, em vez de exaltar a pluralidade linguística, compromete a fluidez da expressão e da comunicação, gerando no falante o sentimento de incapacidade e incompetência, por meio de atitudes corretivas e, em alguns casos, punitivas.

Diante desta conjuntura, Bagno (2007) aponta para a necessidade de extinguir o preconceito em relação às variantes que fogem ao normativismo e, segundo o autor, para que isso ocorra, é necessário, antes de tudo, o reconhecimento de que há uma crise no ensino linguístico, e depois, a mudança de atitude. E isso, no campo teórico do estudo das crenças e atitudes linguísticas, é reconhecer que existem crenças equivocadas em torno da língua e do ensino da língua para então mudar a atitude.

Mas não é tão simples como parece, pois o problema advém de raízes históricas e de todo um sistema educacional voltado ao purismo linguístico. Logo, é necessário o fortalecimento da educação Sociolinguística no âmbito dos cursos que formam professores de língua materna, pois ela proporcionará ao futuro profissional a formação de novas crenças, que, com certeza, refletirão “na não aceitação de dogmas, na adoção de uma nova postura (crítica) em relação a seu próprio objeto de trabalho: a norma padrão” (Bagno, 2007 p. 115).

5 Considerações finais

Este estudo, que teve como objetivo apresentar breves considerações sobre crenças e atitudes de professores em formação, evidenciou que, infelizmente, tem se perpetuado no círculo social o estigma às variantes desprestigiadas da língua portuguesa, bem como o enaltecimento da norma padrão em detrimento das demais variedades linguísticas, e que isso é oriundo das lacunas do processo de formação de professores.

É notório que muitas instituições educacionais brasileiras têm limitado o ensino de língua materna apenas a paradigmas normativistas, instaurando, principalmente no seio escolar, o preconceito às variantes que fogem da gramática normativa.

Nesse contexto, Bagno (2007, p. 168) aponta para um ensino de língua que considere os saberes do aluno, que valorize seu conhecimento de mundo e que reconheça na língua que ele usa sua identidade, deixando-o expressar-se livremente. O papel da escola é, nesse sentido, ensinar a língua em seu contexto de uso, isto é, mostrar ao aluno que há diferentes variações da língua e a apropriação de uma ou de outra variedade deve ser definida pelo contexto

sociocomunicativo.

Diante disso, destaca-se a este fato a necessidade de inserir a temática do plurilinguismo no âmbito da formação do professor com mais aprofundamento teórico, a fim de articular estes novos saberes a novas atitudes em relação à língua materna, pois a língua não é um sistema fechado, é dinâmica, é viva, e está em constante movimento. Ela se transforma, e isso faz parte da cultura de uma sociedade.

A Sociolinguística, por priorizar o estudo da língua falada em situações reais de uso, apresenta-se, portanto, como essencial na formação desse professor, pois com certeza acarretará uma mudança de crenças e, consequentemente, em uma mudança de Atitude, já que a Sociolinguística tem se dedicado, nas últimas décadas, em estudar esta área. Esses saberes científicos precisam perpassar a formação desse profissional, pela inserção sólida desta epistemologia durante toda a sua formação. Pois essa nova pedagogia proporcionará o reconhecimento e a valorização da diversidade linguística que aqui coexistem; e a escola deixará de ser considerada, por muitos, o lugar do ensino da norma padrão.

Há de se considerar que o ensino baseado na noção de homogeneidade linguística irá impactar diretamente os alunos como usuários de sua língua, alimentando, inclusive, o fracasso escolar no que tange às concepções de língua e o que é língua (Dantas, 2015, p. 25). Por esta razão é de suma importância uma formação que cobre uma mudança de postura por parte do professor, e proporcione a ele os conhecimentos necessários para saber o que ensinar e como ensinar. Assim, a crença do monolinguismo poderá ser substituída e se reverberará em uma nova atitude e na aceitação das variedades que compõem a língua.

Referências

ALLPORT, G. Attitudes. In: MURCHISON, C. (ed.). **A handbook of social psychology** (vol. II). Worcester: Clark University Press, 1935.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico:** o que é, como se faz. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

BAGNO, Marcos. **Não é errado falar assim!** Em defesa do português brasileiro. São Paulo: Parábola, 2009.

BARCELOS, A. M. F. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (Org.). **Crenças e Ensino de Línguas**: foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas: Pontes, 2006.

BORTONI-RICARDO. **Nós cheguemu na escola, e agora?** Sociolinguística & educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

CARDOSO, Denise Porto. **Atitudes linguísticas e avaliações subjetivas de alguns dialetos brasileiros**. São Paulo: Blucher, 2014.

COELHO, Izete Lehmkuht **et al**. **Para conhecer sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2015.

CYRANKA, L. F. de M. **Atitudes lingüísticas de alunos de escolas públicas de Juiz de Fora** MG. 2007. 174 f. Tese (Doutorado em Estudos Lingüísticos) Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2007.

DANTAS, S. A. **Oralidade e letramento no ensino de Língua Portuguesa:** uma proposta de trabalho com o gênero relato pessoal. (Dissertação de Mestrado). MG:PROFLETRAS/UFU, 2015 (181 páginas). Disponível em: https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/16756/1/OralidadeLetramentoEnsino.pdf. Acesso em 01 de janeiro de 2024.

FARACO, C. A.; ZILLES, A. M. **Para conhecer norma linguística**. São Paulo:Contexto, 2017.

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

FERREIRA, Jany Éric Queirós. **Crenças e atitudes linguísticas de paraenses e cearenses na região nordeste do Pará**: um estudo sobre o abaixamento das vogais médias pretônicas. 2019. 231 f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

FERREIRA, Jany Éric Queirós; SANTOS, Douglas Afonso dos. Conexões possíveis entre a sociolinguística educacional e os estudos de atitude linguísticas: uma proposta de ensino. In: GUEDES, Régis José da Cunha; SALVADOR, Carlene Ferreira Nunes; SALGADO, Ana Paula Martins Alves (Org). **Linguística e formação docente na Amazônia**. Tomé-Açu: Gelfor, 2021.

FRANCÊS JÚNIOR, Celso. **Atitude e Estigma**:investigações sobre o status do alteamento da vogal média posterior tônica na variedade marajoara. 2021. 223 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Pará, Belém, 2021.

HORA, Demerval da. ATITUDE: um conceito teórico, um conceito de vida. **Revista do GELNE**, Natal/RN, Vol. 14 Número Especial: 367-386, 2012.

LAMBERT, Wallace; LAMBERT, Willian. **Psicologia Social**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar

Editores, 1972.

LIKERT, Rensis. A technique for measurement of attitudes. **Archives of Psychology**, 140, 5-55, 1932.

MORENO FERNANDEZ, Francisco. **Princípios de sociolingüística y sociología del lenguaje**. Barcelona: Ariel, 1998.

PRODANOV, Cleber; FREITAS, Ernani de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

OPPENHEIM, B. An exercise in attitude measurement. In: BREAKWELL, G.; FOOT, H.; GILMOUR, R. (eds.). **Social psychology**: a practical manual. Basingstoke: Macmillan, 1982.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 2006.

SANTOS, Douglas Afonso dos. **Crenças e atitudes linguísticas de graduandos do Curso de Letras**: interfaces entre sociolinguística e educação. 2022. 134 f. Dissertação (Mestrado acadêmico em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará., Marabá, 2022.

SILVA, Flávio; Boronas, Joyce. Crenças linguísticas sobre o ensino de língua portuguesa no curso de letras. **Caletroscópio**, v. 7, Número especial, 2019.

SILVA, H, C; AGUILERA, V, A. O Poder de uma diferença: um estudo sobre crenças e atitudes linguísticas. **Alfa**, São Paulo, 58 (3): 703-723, 2014.

TARALLO, Fernando. **A pesquisa sociolinguística**. São Paulo: Ática, 2003.

THURSTONE, Louis. The measurement of scoial attitudes. **Journal of abnormal and social psychology**, 26, 1931. p. 249-269.

Submissão: xx/xx/202x. **Aprovação:** xx/xx/202x. **Publicação:** xx/xx/202x.