

CRENÇAS, ATITUDES LINGUÍSTICAS E ENSINO: UM OLHAR SOBRE O ROMANCE *MARIA DUSÁ*, DE LINDOLFO ROCHA

BELIEFS, LINGUISTIC ATTITUDES AND TEACHING: A LOOK AT THE ROMANCE *MARIA DUSÁ*, BY LINDOLFO ROCHA

Damare Oliveira de Souza (UEFS/FAPESB)¹

Patrício Nunes Barreiros (UEFS/CNPq)²

Resumo: Objetivamos, através do presente artigo, apresentar uma breve investigação e análise, por meio de um questionário de crenças e atitudes linguísticas, de como alunos do 6º ano do Ensino Fundamental e alunos do 1º ano do Ensino Médio pensam e avaliam a Língua Portuguesa e suas variações, como também o ensino de língua materna através de obras literárias que abrangem uma linguagem coloquial e regionalista, nesse caso, o romance *Maria Dusá*, de Lindolfo Rocha. Como fundamentação teórico-metodológica, nos embasamos, principalmente, nos pressupostos da Sociolinguística Variacionista, liderada pelos estudos de Labov (2008 [1972]) e nos estudos sobre crenças e atitudes linguísticas de Lambert e Lambert (1968); Santos (1996); Moreno Fernández; (1998); López Morales (1993); Corbari (2012), dentre outros, bem como da Sociolinguística Educacional, com base em Bagno (2007), Marques e Baronas (2015), Cyranka (2007, 2016), Ribeiro e Pinto (2018). Dessa forma, acreditamos que esta pesquisa contribui para o mapeamento sociolinguístico do português brasileiro na literatura e para o desenvolvimento de políticas educacionais que proporcionam um ensino reflexivo, crítico e investigativo em sala de aula, considerando a heterogeneidade da língua e sua dinamicidade.

Palavras-chave: Crenças. Atitudes Linguísticas. Ensino. *Maria Dusá*.

Abstract: The purpose of this paper is to present a brief investigation and analysis, through a questionnaire of linguistic beliefs and attitudes, of how students in the 6th grade of elementary school and students in the 1st grade of high school think and evaluate the Portuguese language and its variations, as well as the teaching of mother tongue through literary works that cover a colloquial and regionalist language, in this case, the novel *Maria Dusá*. As a theoretical and methodological basis, we rely mainly on the assumptions of Variationist Sociolinguistics, led by Labov's studies ([1972] 2008) and on the studies on linguistic beliefs and attitudes by Lambert and Lambert (1968); Santos (1996); Moreno Fernández; (1998); López Morales (1993); Corbari (2012), among others, as well as Educational Sociolinguistics, based on Bagno (2007); Marques and Baronas (2015); Cyranka (2007, 2016); Pinto and Ribeiro (2018). Thus, we believe that this research contributes to the sociolinguistic mapping of Brazilian Portuguese and to the development of educational policies that provide a reflective, critical and investigative teaching in the classroom, considering the heterogeneity of the language and its dynamics.

Keywords: Beliefs. Linguistic Attitudes. Teaching. *Maria Dusá*.

¹ Doutoranda em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Bolsista FAPESB. E-mail: da_mares.oliveira@hotmail.com.

² Doutor em Letras e Língua Portuguesa, professor da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Bolsista de Produtividade do CNPq. E-mail: patricio@uefs.br.

Introdução

Sabe-se que há muito os estudos de crenças e atitudes linguísticas têm contribuído para a compreensão dos processos de variação linguística e para a reflexão do ensino de Língua Portuguesa. É a partir de estudos dessa natureza que se pode ampliar o conhecimento de alguns processos, tais como os fatores que envolvem as mudanças linguísticas, o ensino de línguas maternas e estrangeiras, e os estigmas e comportamentos que denotam o prestígio e preconceito linguístico do falante em relação a sua própria língua e à do seu interlocutor.

Embora as pesquisas na área de estudos da Sociolinguística Variacionista apontem para a direção da variação linguística, a crença na realização das formas padronizadas da língua ainda representa um fator determinante para o modo como os falantes pensam e vivem sua própria língua e as variedades linguísticas que utilizam (MILROY, 2011). Desse modo, os estudos de Língua Portuguesa, por sua vez, ancorados nos modelos normativos da gramática tradicional, pouco contribuem para que o aluno desenvolva uma reflexão crítica sobre a língua e suas estruturas.

Nesse seguimento, acredita-se que as obras literárias podem ser importantes aliadas no processo de ensino de língua materna, principalmente por possibilitarem ao leitor uma nova percepção sobre a obra em estudo, trazendo uma reflexão entre o texto literário e a linguagem utilizada no cotidiano de sua comunidade de fala. Os textos literários que apresentam uma linguagem coloquial e regional, por exemplo, podem contribuir para a desmistificação da noção de “certo” e “errado”, a partir de determinadas normas gramaticais que geram nos indivíduos crenças e atitudes linguísticas negativas sobre o uso da língua e a sua aprendizagem.

Diante do exposto, propõe-se neste trabalho o estudo das crenças e atitudes linguísticas dos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, da Escola Municipal Ivani Oliveira, e dos alunos do 1º ano do Ensino Médio, do Colégio Estadual Letice Oliveira Maciel - CEEP, isto é, como eles pensam e avaliam a Língua Portuguesa e suas variedades, bem como o ensino de língua materna através de obras literárias que abrangem uma linguagem coloquial e regionalista. Assim, buscamos contribuir para a desmistificação da ideologia de homogeneidade linguística ainda presente no processo de ensino-aprendizagem das escolas brasileiras, incentivando o desenvolvimento de políticas educacionais que proporcionem um ensino reflexivo, crítico e investigativo em sala de aula, acerca da dinamicidade da língua e sua diversidade.

Para tanto, o constructo teórico-metodológico deste trabalho está embasado, principalmente, nos princípios da Sociolinguística Variacionista, liderada pelos estudos de Labov ([1972] 2008) e nos estudos sobre crenças e atitudes linguísticas de Lambert e Lambert (1968), e da Sociolinguística Educacional, com base Bagno (2007); Marques e Baronas (2015); Cyranka (2007, 2016); Ribeiro e Pinto (2018), dentre outros.

1 Crenças, atitudes linguísticas e ensino

Introduzidos pela Psicologia Social nos anos 1960, os estudos sobre crenças e atitudes foram conduzidos à área dos estudos linguísticos por Lambert e Lambert (1968), em busca de analisar os indivíduos em seus contextos sociais e culturais. Conforme Aguilera (2008), atualmente a disciplina tem como enfoque fundamentos e contribuições também de outras áreas, a exemplo da Sociolinguística que se dedica a pesquisar a diferença entre a maneira como as pessoas fazem uso da língua, e suas crenças a respeito do comportamento

linguístico.

É nesta perspectiva que Corbari (2012) aponta que os estudos sobre crenças e atitudes linguísticas são relevantes para a Sociolinguística, pois contribuem para um melhor entendimento de uma comunidade, influenciam decisivamente nos processos de variação e mudança linguística, além de afetarem diretamente a escolha de uma língua em detrimento de outra e o ensino-aprendizagem de línguas dessa comunidade.

A tarefa de discutir crenças e atitudes linguísticas não é simples, embora necessária, pois muitos são os termos, os conceitos, as definições, as implicações e os sentidos atribuídos a esse campo de estudo. Weinreich, Herzog e Labov (2006 [1968]) já apontavam para a problemática das crenças e atitudes linguísticas, ao debaterem o problema da avaliação das variáveis linguísticas – um dos problemas empíricos propostos pela Teoria da Variação e Mudança Linguística – como um aspecto da pesquisa que conduz a uma explicação da mudança.

A partir da definição proposta por Labov (2008 [1972], p. 176), as crenças podem ser compreendidas como “um conjunto uniforme de atitudes frente à linguagem que são compartilhadas por quase todos os membros da comunidade de fala, seja no uso de uma forma estigmatizada ou prestigiada da língua em questão”. Para ele, embora haja um compartilhamento de normas da linguagem, as pessoas falam de maneiras distintas, o que propicia o encontro de formas linguísticas em variação na comunidade de fala (LABOV, 2008 [1972]).

Santos (1996), por sua vez, compreende crença como uma convicção íntima, uma opinião que se adota com fé e certeza. Todavia, Barcelos (2006) chama a atenção para o fato de que crença não seria apenas uma forma de pensamento individual, mas também maneiras coconstruídas em experiências sociais, dinâmicas e contextuais.

No que concerne às atitudes linguísticas, Lambert e Lambert (1975) acreditam que as atitudes influenciam no comportamento do indivíduo e vice-versa, uma vez que elas são constituídas de pensamentos e crenças, sentimentos e emoções, bem como reações. As atitudes, portanto, são formadas quando as crenças e os sentimentos são ajustados ao ambiente social. As pessoas se adaptam à situação e ao outro para terem sucesso no convívio social.

Há duas linhas teóricas que divergem entre si de acordo com a definição que Moreno Fernández (1998) e López Morales (1993) estabelecem para atitudes linguísticas: a mentalista e a comportamentalista. Os princípios desta instituem que as atitudes são interpretadas como uma conduta a uma língua, uma situação ou a características sociolinguísticas. Para aquela as atitudes são entendidas como um estado interno do indivíduo, como uma categoria que transita entre um estímulo do comportamento ou a ação individual. (MORENO FERNÁNDEZ, 1998).

Ao tomarem por base a composição de atitudes linguísticas propostas por Lambert e Lambert (1968), pesquisadores dessa linha apontam que a noção de atitude pode ser vista sob a perspectiva de três componentes fundamentais: o cognoscitivo (saber ou crença); o afetivo (sentimento/valorização) e o conativo (conduta sociolinguística). Sendo assim, pode-se dizer que a atitude linguística de um indivíduo é definida pela soma de todos esses componentes a comportar-se de determinada forma diante de uma língua ou de uma situação sociolinguística. (MORENO FERNÁNDEZ, 1998; AGUILERA 2008).

Para López Morales (1993), a atitude se constitui pelo traço comportamental, por condutas que podem ser positivas ou negativas, nunca podendo ser neutra. Já as crenças, por sua vez, são constituídas por elementos cognitivos (percepções, conhecimentos e estereótipos) e/ou afetivos (emoções e sentimentos). Assim, as crenças podem ser

consideradas fatores determinantes da atitude, seja por constituí-la, ou por elas conterem a própria atitude.

Isto posto, podemos compreender que as crenças e atitudes se relacionam e se complementam. Essa relação é perceptível a partir da mudança de atitudes de indivíduos que tiveram suas crenças mudadas, gerando novas atitudes, isto é, a mudança em uma parte do sistema acarreta mudança em outra parte (SANTOS, 1996). Corroborando com essa ideia, Lambert e Lambert (1968) apontam que, para o processo de desenvolvimento das atitudes, a aprendizagem e a formação de atitudes dos indivíduos ocorrem ao longo do tempo, mas na fase adulta sua organização poderá se tornar rígida e estereotipada, principalmente ao permanecer por longo período sob influência de ambientes ou situações em que determinados padrões de comportamento constituem a norma.

Embora as atitudes possam aparentar estável, em certo momento, os autores enfatizam que pode ocorrer alteração, a depender das experiências vividas pelos indivíduos no decurso da vida. Entretanto modificá-las não é um processo simples e implica mudança nos princípios de aprendizagem. Assim, dentre outros critérios, uma atitude só se modifica se houver condições adequadas para aprender novos sentimentos e reações por meio da associação e da satisfação de necessidade. (LAMBERT; LAMBERT, 1968).

De acordo com López Morales (1993), quando o falante escolhe uma variante em detrimento de outra, supõe-se que ele conhece a existência das duas variedades e/ou precisa saber qual variante é mais prestigiada em seu meio social para aproveitar-se disso e, assim, elevar-se socialmente. Dessa maneira, os posicionamentos linguísticos adotados pelos usuários de uma língua são regulamentados por essa consciência que os levam a manifestar atitudes de lealdade ou deslealdade, prestígio ou desprestígio; estereotipação e estigmatização, dentre outras.

Diante do exposto, até então, pode-se dizer que é neste cenário que as crenças e atitudes linguísticas se inserem no contexto educacional, haja vista que elas afetam sobretudo o ensino de línguas maternas. Conforme Marques e Baronas (2015), as crenças e atitudes que se constroem e fomentam a respeito das variedades da língua em uso são as responsáveis pela construção e a abordagem de uma pedagogia diferenciada na escola.

Ao longo do tempo, no contexto brasileiro e inseridos no âmbito da Sociolinguística Variacionista, foram realizados diversos estudos significativos relacionados a crenças e atitudes linguísticas em diferentes contextos, principalmente no escolar. Como não se pretende fazer uma apresentação exaustiva da descrição dos estudos realizados por inúmeros pesquisadores, sintetiza-se aqui apenas algumas pesquisas sobre o tema, as quais podem dialogar com o presente estudo.

Na década de 1970, ao aplicar testes em alunos do Ensino Fundamental de escolas públicas, Santos tornou-se o precursor no estudo de crenças e atitudes linguísticas no contexto educacional brasileiro. Os resultados de sua pesquisa demonstraram que os alunos provenientes de classes baixas passavam a estigmatizar a variedade linguística de seus pais em contraposição com a das classes mais altas. Em 1996, ao ampliar o estudo, o pesquisador se empenhou em demonstrar a influência da escola no desenvolvimento de crenças e atitudes no aluno. Os testes revelaram que, ao tentar tornar o aluno capaz de perceber o valor social de certas variantes, a escola acabava por pressioná-lo. E, ainda, os alunos saíam da escola sem perceber as variedades, acreditando que falavam errado e que não conseguiam dominar a própria língua.

Nessa direção, Roncarati (1993) aplicou testes de atitudes a informantes de escolas fluminenses, cujos resultados indicaram que os alunos percebiam a importância da língua como traço de identidade cultural, mas também acusavam a escola de dificultar o aprendizado, devido ao afastamento da linguagem popular e regional.

Outro importante trabalho na área é o de Cyranka (2007) que, através de testes, investigou crenças e atitudes do professor de português do ensino fundamental, além das atitudes dos alunos em relação à própria variedade linguística e a variedades diferentes. Em suma, os resultados apontaram que as escolas em que se usa a variedade rural apresentam prestígio encoberto dessa variedade, enquanto a variedade urbana é avaliada através de uma relação de poder. De modo geral, os alunos identificam-se como usuários da variedade urbana, depreciando a sua própria variedade, relacionando o bom uso da linguagem ao domínio de regras da gramática normativa.

Barbosa e Cuba (2015), realizaram um teste de crenças e outro de atitudes com alunos do Ensino Médio de duas escolas de Uberaba - MG, uma periférica e outra central. No teste de crenças, os resultados revelaram que os alunos das duas instituições de ensino acreditam que há maneiras mais bonitas e corretas de falar e escrever bem, as quais deve-se seguir conforme a gramática. No teste de atitudes, o resultado de ambas as escolas também foi semelhante, apresentando olhares positivos sobre as variedades dos alunos, porém, com a avaliação negativa sobre algumas variedades linguísticas. A maioria revela acreditar que a língua é homogênea e o modo de falar das pessoas define critério de confiança.

Já Marques e Baronas (2015), na mesma direção do nosso estudo, também buscaram investigar crenças e atitudes linguísticas dos alunos de Língua Portuguesa reveladas pela atitude linguística positiva ou negativa sobre a heterogeneidade da língua. Foi realizado um estudo com alunos do Ensino Fundamental de duas escolas públicas de Londrina, mostrando a existência de crenças linguísticas dos alunos reveladas pela atitude linguística positiva, quando identificavam as variedades do Português ou quando aprovaram sua abordagem em sala de aula; ou negativa, ao considerarem somente a norma padrão, em detrimento de qualquer outro uso linguístico diferente. Os resultados da pesquisa demonstraram que esse julgamento negativo interfere no ensino da Língua Portuguesa, por relacioná-la exclusivamente à norma padrão coercitiva. Além disso, foi identificado que a abordagem da variação da língua ainda não se fazia presente na sala de aula.

Ao analisar os estudos apresentados verifica-se que, embora alguns pontos diverjam-se na metodologia, assemelham-se na questão de que a língua portuguesa na variedade brasileira ainda carrega crenças que a avaliam como inferior, evidenciando a necessidade de uma relação de maior proximidade entre as pesquisas sociolinguísticas desenvolvidas no meio acadêmico e o trabalho realizado no ambiente escolar.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998) preconizam que a disciplina de Língua Portuguesa deve dotar uma postura que vai para além do ensino da gramática normativa, reconhecendo a importância da abordagem do ensino de variação linguística no ensino fundamental e médio (BRASIL, 1998).

De acordo com a proposta da Sociolinguística Educacional, inaugurada por Bortoni-Ricardo (2004), o objetivo é que a discussão sobre variação linguística nas escolas oriente os estudantes a reconhecerem, a compreenderem e a considerarem as diferenças dialetais, a depender das condições de produção e do contexto em que se encontram. Assim, não deve existir o conceito de certo ou errado, mas sim de adequado ou inadequado, o que estimula os alunos à construção de crenças positivas sobre o conhecimento que têm da sua língua materna, no caso, a língua portuguesa. (CYRANKA, 2016).

À vista disso e dos resultados observados nos estudos supracitados, acredita-se ser cada vez mais necessário que professores e pesquisadores, em especial de Língua Portuguesa, debruçem-se sobre este tema. No âmbito da Sociolinguística e do ensino de língua portuguesa, constata-se diversas pesquisas consolidadas, disponíveis em artigos, dissertações e teses. A exemplo, os estudos desenvolvidos por Görski e Freitag (2013) e Callou e Lopes (2016), os quais discutem a respeito das contribuições da Sociolinguística para

a pesquisa e o ensino de língua portuguesa. Ademais, Görski e Freitag (2013) tratam acerca da formação do professor de língua materna, e apresentam propostas para o trabalho em sala de aula que coadunem com as diretrizes dos documentos oficiais (PCNs e PNLN). Dentre as orientações, recomenda-se que o professor adote uma postura livre de preconceito, contemplando as características identitárias do grupo ao qual o aluno pertence (GÖRSKI e FREITAG, 2013).

Em síntese, entende-se que a diversidade linguística deve ser trabalhada em sala de aula concomitante ao ensino dos aspectos gramaticais, desde o ensino fundamental. E, para que esse propósito se efetive, conforme propõe Bagno (2007), é preciso que seja realizado um ensino reflexivo-crítico investigativo em sala de aula. Portanto, para que surjam novas atitudes com relação ao ensino-aprendizagem, é imprescindível a conscientização sobre a heterogeneidade da língua, além da formação de novas crenças na concepção de ensino da língua portuguesa (RIBEIRO E PINTO, 2018).

2 O Romance *Maria Dusá* como proposta para o ensino de língua portuguesa

Ao propor uma investigação de análise das crenças e atitudes linguísticas a partir de uma obra literária, considera-se extremamente relevante uma síntese do conteúdo da obra, bem como alguns apontamentos acerca de suas potencialidades para o ensino de língua portuguesa. Contudo, é importante salientar que o presente estudo não se deteve à abordagem da estética da recepção da obra literária, embora constata-se a sua relevância e indispensabilidade para uma discussão mais aprofundada que esteja voltada prioritariamente para a relação do leitor-aluno com o objeto estético.

O romance *Maria Dusá*, de Lindolfo Rocha, apresenta a história de um doloroso triângulo amoroso envolvendo o tropeiro mineiro Ricardo Brandão, Maria Alves e a protagonista Maria Dusá. Ricardo, em suas andanças pelo sertão baiano em direção às Lavras da Chapada Diamantina, conhece Maria Alves, mulher que “roubou” o seu coração e jamais conseguiria tirar da memória. Logo após a sua chegada à Chapada Diamantina, Ricardo conhece Maria Dusá, prostituta afamada, ostentadora de grande luxo, cuja aparência fisionômica muito semelhante com Maria Alves causou um grande emaranhado à cabeça e ao coração do tropeiro. A partir daí a trama é marcada por muitos conflitos, encontros e desencontros que, conseqüentemente, determinam o destino dessas personagens.

Ambientado em uma região de garimpo de diamantes na Bahia, em 1860, o romance revela as tradições, costumes e vida social das Lavras Diamantinas. São fatos ocorridos em pleno coração da Chapada Diamantina, nos municípios de Mucugê, Ipatu, Andaraí, Rio de Contas e Lençóis. Segundo Bruzzi (1953, p. 190), “[...] ali estão todas as informações e, mais do que isso, o levantamento da civilização da época, da mentalidade, dos meios de que se serviam, da violência e da corrupção, dos grandes impulsos, bons e maus.”

Sem dúvidas, *Maria Dusá* é um romance deveras importante para a história literária brasileira, embora não tenha tido quase nenhuma repercussão após a sua publicação, a não ser uma pequena nota que João Ribeiro lhe dedicou no *Almanaque Garnier* e a coleta no seu texto de verbetes para o “Dicionário de Brasileirismos” da Academia.

Apesar do seu “esquecimento” na literatura, após a 1ª edição do romance *Maria Dusá*, publicado pela Livraria Chardron, Portugal, em 1910, outras edições foram publicadas por editoras brasileiras, a saber: Instituto Nacional do Livro, Ática e Ediouro. Dentre as edições, destaca-se a Edição Didática - Ática e a Coleção Prestígio - Ediouro por apresentarem edições preparadas essencialmente à finalidade didática e, conseqüentemente, constituírem atividades pedagógicas para um público específico.

O vocabulário utilizado por Lindolfo Rocha em *Maria Dusá* traz em si uma grande

riqueza cultural, social e identitária de uma determinada comunidade linguística, isto é, reflete os usos, os costumes, a história e a memória do sertanejo chapadista. Portanto, ao se estudar o léxico de um romance como este de Lindolfo Rocha, busca-se compreender o patrimônio vocabular e cultural de uma determinada comunidade linguística, estudar a estrutura da língua, sua composição, variedade, origem e mudanças históricas.

Neste segmento, considera-se que o romance *Maria Dusá* se constitui como uma importante produção para a memória literária brasileira e regional-chapadista, além de evidenciar um grande potencial pedagógico para o ensino-aprendizagem de estudantes da Educação Básica. E, por isso, acredita-se que o estudo do léxico, em especial da variação léxica, no romance *Maria Dusá*, seja uma boa proposta de ensino para a Educação Básica, uma vez que o vocabulário constante em textos literários pode auxiliar na compreensão dos modos de vida de uma determinada comunidade linguística, nesse caso, dos aspectos linguísticos, sócio-históricos e culturais da região da Chapada Diamantina - BA.

Portanto, o romance *Maria Dusá* pode contribuir para diversos estudos linguísticos e literários, voltados para o ensino de língua materna. Assim, por entender que o léxico é a primeira via de acesso ao texto, tal estudo também pode contribuir para a formação de leitores do texto literário, auxiliar na compreensão de crenças e atitudes linguísticas, como no caso deste artigo, nos estudos de composição e variedade da língua, dentre outros.

3 Metodologia

Esta pesquisa foi realizada com alunos da Escola Municipal Ivani Oliveira e do Colégio Estadual Letice Oliveira Maciel - CEEP, ambos localizados na cidade de Seabra, Chapada Diamantina, Bahia. Para tanto, foi utilizado o método de amostragem aleatória simples para selecionar 10 informantes de cada um dos dois níveis de ensino: Ensino Fundamental II (FII) e Ensino Médio (EM). Constituindo uma amostra de 20 informantes, sendo 10 alunos do 6º ano do FII e 10 alunos do 1º ano do EM.

Embora não seja objeto desta análise mostrar a diferença das crenças e atitudes linguísticas entre os alunos do 6º ano e do 1º ano, optou-se por pesquisar essas duas séries por elas marcarem o início de transição dos dois níveis escolares, FII e EM, e constituírem estudantes oriundos de diversas escolas da rede pública e da rede privada de ensino. Vale destacar que a pesquisa foi realizada na aula de Língua Portuguesa, no início do primeiro trimestre do ano letivo de 2021, por meio de aula remota, isto é, na modalidade virtual³.

Foi utilizado um questionário como instrumento para a investigação de crenças e atitudes linguísticas, especificamente de como os alunos pensam e avaliam a Língua Portuguesa e suas variações, bem como o ensino de língua materna através de obras literárias que abrangem uma linguagem coloquial e regionalista. Para essa pesquisa, foram elaboradas 9 questões abertas, algumas com base no Projeto ALIB e outras de elaboração própria. Apresentam-se, a seguir, as questões constantes do questionário:

- 01 - Tem gente que fala diferente aqui no município de Seabra (incluindo a zona rural)? Se sim, identifique os grupos “que falam diferente”.
- 02 - E, em outras cidades da Chapada Diamantina e/ou em outros lugares do Brasil, fala-se diferente daqui de Seabra?
- 03 - Poderia dar um exemplo do modo como falam em outros lugares?
- 04 - Os jovens e adultos da cidade falam melhor que os da zona rural?

³ Devido à pandemia da Covid-19, instaurada no início do ano de 2020, a educação básica da rede pública do estado da Bahia ofertou aulas remotas por um longo período, com atividades síncronas e assíncronas.

05 - O Português que você ouve na televisão, lê nos livros, e fala entre os colegas na escola é o mesmo? Explique.

06 - A linguagem dos livros é melhor e mais bonita do que o seu modo de falar?

Observe as frases a seguir para responder às questões seguintes.

- Quá o que, sinhô? Demone assim só nos inferno!
- Uai...qué qui Sinhá tem? Tá cum pena de quem queria comprá sinhá?
- Nós bem sabia disso e por isso corremo pra não comprometê a vancê.
- Dispois nós samo desconhecido, nem ao meno conhecemo os cumpanheiro, cumo podia brigá sem sabê?

07 - Qual a sua opinião em relação às frases apresentadas?

08 - Você mudaria algum termo/palavra nas frases apresentadas? Se sim, quais?

09 - Imagine que as frases acima tivessem sido retiradas de um livro que o(a) professor(a) de Língua Portuguesa indicou para a leitura. Você consideraria este livro como bom para a sua aprendizagem? Por quê?

Para a discussão dos dados, além da análise qualitativa e quantitativa, de um âmbito geral, das respostas dos alunos sobre as questões abordadas, apresentam-se, na exposição dos resultados, gráficos⁴ com resultados quantitativos individuais de cada série/ano investigado. Dada a quantidade de gráficos, neste estudo, não foi possível apresentá-los em sua totalidade e, por isso, optou-se por ilustrar somente os gráficos referentes às questões 01 e 07, uma de cada bloco, conforme a organização realizada que será melhor explicitada na seção seguinte. Não obstante, todos os gráficos estão disponíveis por meio de hiperlinks⁵. Além disso, é importante destacar que a análise descritiva dos dados levou em consideração os pontos relevantes, e alguns recortes das falas dos informantes foram transcritos, para melhor visualização.

4 Análise dos dados

Procurou-se fazer uma análise com base nas questões apresentadas, a fim de examinar, em um percentual geral, as crenças e atitudes dos alunos do 6º ano do Fundamental II e dos alunos do 1º ano do Ensino Médio, observando como pensam e avaliam a Língua Portuguesa e suas variações, bem como o ensino de língua materna através da obra literária regionalista *Maria Dusá*.

Para uma melhor organização e compreensão, dividimos as 9 questões em dois blocos: o bloco 1, com as questões de 1 a 5; e o bloco 2, com as questões de 6 a 9. O primeiro bloco está composto por questões metalinguísticas e questões relacionadas à fala e à escrita, enquanto o segundo bloco se constitui de questões relacionadas à fala e à escrita, a partir do romance *Maria Dusá*. Na análise de cada questão, foram apresentados os percentuais de respostas por turma, primeiro do 6º ano e depois do 1º ano, e em seguida no conjunto.

⁴ Os gráficos foram produzidos por meio da ferramenta Infogram, plataforma da Web para a criação de gráficos. Acesso: <https://www.infogram.com>.

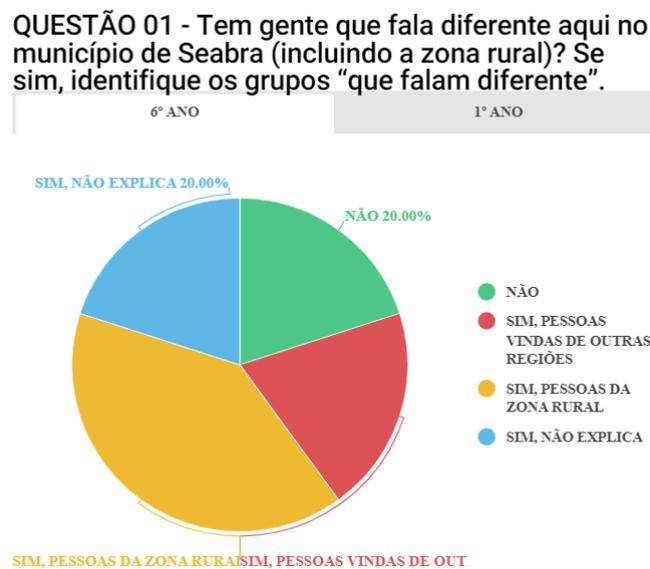
⁵ Conforme Santaella (2014, p. 212) “[...] hiperlink, quer dizer, a conexão entre dois pontos no espaço digital, um conector especial que aponta para outras informações disponíveis e que é o capacitador essencial do hipertexto.”

4.1 Bloco 1

As questões de 1 a 5 tratam da variação linguística e das crenças dos alunos em relação à fala e à escrita, tomando como base a região em que vivem, nesse caso, a cidade de Seabra e a Chapada Diamantina - BA. Para que os resultados apresentados neste bloco sejam melhor compreendidos, os gráficos individuais com as respostas dos informantes do 6º ano e do 1º ano poderão ser acessados no seguinte link: <https://infogram.com/graficos-bloco-01-1ho16vox5qx784n?live>.

Com relação à questão 1, “tem gente que fala diferente aqui no município de Seabra (incluindo a zona rural)? Se sim, identifique os grupos “que falam diferente.”, dos dez informantes do 6º ano, quatro (40%) responderam que sim, as pessoas da zona rural falam diferente. Dois informantes (20%) citam que as pessoas vindas de outras regiões falam diferente. Dois informantes (20%) responderam que sim, mas não identificaram os grupos. Apenas dois informantes (20%) responderam que não há pessoas que falam diferente no município.

Figura 1 - Gráfico das respostas da questão 1 (informantes do 6º ano)



Fonte: Elaborada pela autora

Nas respostas dos informantes do 1º ano auferiu-se: sete informantes (70%) que acreditam que as pessoas da zona rural falam diferente. Dois informantes (20%) que citam que as pessoas vindas de outras regiões falam diferente. Um informante (10%) que respondeu de forma afirmativa, mas não soube explicar ou dar exemplos.

Figura 2 - Gráfico das respostas da questão 1 (informantes do 1º ano)



Fonte: Elaborada pela autora

No conjunto percentual, onze informantes (55%) responderam que sim, as pessoas da zona rural falam diferente. Quatro informantes (20%) citam que as pessoas vindas de outras regiões falam diferente. Três informantes (15%) responderam que sim, mas não identificaram os grupos. Apenas dois informantes (10%) responderam que não há pessoas que falam diferente no município.

A partir dessa questão, podemos perceber que os alunos identificam a variação linguística dentro da própria comunidade. No entanto, a maior parte dos alunos demonstram a crença de que essa variação vem somente de pessoas da zona rural, revelando uma atitude negativa com relação à fala de pessoas que não são da zona urbana.

Adiante, na questão 2, “e, em outras cidades da Chapada Diamantina e/ou em outros lugares do Brasil, fala-se diferente daqui de Seabra?”, todos os informantes (100%) do 6º e 1º anos responderam sim, demonstrando novamente consciência da variação linguística regional, com relação ao Brasil e à localidade em que vivem. Supõe-se que o resultado positivo obtido nessa questão se dá pelo fato de os alunos terem feito uma análise mais panorâmica, considerando as diversas regiões do Brasil.

(1) “Sim. Os carioca paulista e etc.” (Informante 2, 6º ano do FII)

(2) “Sim. Na região da Chapada tem muitas formas de fala, percebemos visivelmente a diferenças do dialeto de Seabra ao de Palmeiras ou lençóis.” (Informante 13, 1º ano do EM)

Na questão 3, “Poderia dar um exemplo do modo como falam em outros lugares?”, os dados obtidos confirmam o que foi explanado na questão 2, embora alguns informantes não tenham conseguido exemplificar os diferentes falares regionais. Dos informantes do 6º ano, quatro (40%) souberam dar exemplos de variação lexical e seis (60%) não souberam responder. Quanto aos informantes do 1º ano, todos (100%) souberam dar exemplos de como as pessoas falam em outros lugares.

(3) “Geladinho: ticolé, sacolé; Grafite: lapiseira; Corretivo: liquidipaper.”
(Informante 3, 6º ano do FII)

(4) “Seabra falamos "legal", Salvador falam "massa".” (Informante 18, 1º ano do EM)

Sendo assim, no conjunto percentual de respostas dos vinte informantes, quatorze (70%) apresentaram exemplos de variação lexical de diferentes regiões do Brasil, enquanto apenas seis (30%) não souberam responder.

Na sequência, na questão 4, “os jovens e adultos da cidade falam melhor que os da zona rural?”, dois (20%) informantes do 6º ano responderam não e oito (80%) responderam sim. Na turma do 1º ano, quatro (40%) informantes responderam não e seis (60%) responderam sim.

(5) “Sim falam melhor porque na zona rural aprendem a falar de jeito diferente.”
(Informante 9, 6º ano do FII)

(6) “Não tem essa coisa de um falar melhor que o outro, o que depende para ambos ter a linguagem diferente é a forma que eles se acostumaram, tipo quem cresceu com a forma caipira de se falar, vai falar com a forma caipira [...]” (Informante 16, 1º ano do EM)

Considerando as respostas no conjunto percentual, quatorze (70%) informantes consideram que as pessoas da cidade falam “melhor”, mais adequadamente, que as pessoas da zona rural. Esse percentual só corrobora com o que foi exposto na análise da questão 1, em que os informantes apresentam crenças e atitudes negativas com relação à fala de pessoas da zona rural ou do interior. Ainda assim, nessa questão, seis (30%) dos informantes apresentaram atitude positiva, afirmando não considerarem a existência de um falar melhor que o outro, independente da zona ou região em que vivem os indivíduos.

Quanto à questão 5, “o Português que você ouve na televisão, lê nos livros, e fala entre os colegas na escola é o mesmo? Explique”, os informantes do 6º ano responderam: sete (70%) acreditam que não, mas não explica, dois (20%) consideram que sim e explicam, e apenas um (10%) acredita que sim, mas não soube dar exemplos. No que se refere aos informantes do 1º ano, seis (60%) disseram que não e justificam seu ponto de vista, enquanto quatro (40%) consideram que sim e explicam.

(7) “Não, geralmente jornalistas e escritores usam o português formal. E nós das escolas ainda falamos um pouco do português informal.” (Informante 7, 6º ano do FII)

(8) “Sim. A língua que falamos é a mesma, porém a forma de falar, e as vezes o significado é diferente.” (Informante 15, 1º ano do EM)

No conjunto percentual, treze (65%) informantes consideram que o português utilizado entre eles é diferente dos escutados na tv e o lido nos livros. Sete (35%) informantes acham que o Português é o mesmo em todos esses espaços.

Como pode-se perceber, nessa última questão do bloco 1, a maioria dos informantes assumem uma postura positiva com relação ao uso das variedades linguísticas,

compreendendo as diferentes situações comunicacionais, em diversos contextos. Entretanto ainda existe um número de alunos que não são capazes de assumir essa postura, talvez, por não possuírem ainda uma consciência linguística.

4.2 Bloco 2

As questões de 6 a 9 estão relacionadas à fala e à escrita, a partir do romance *Maria Dusá*, de Lindolfo Rocha. É importante ressaltar que o romance *Maria Dusá* foi ambientado na Chapada Diamantina - Ba, no início do século XX, e revela aspectos sócio-históricos, culturais e linguísticos dessa região. Dessa maneira, considerando que essa obra literária possui um caráter regionalista, embora tenha sido produzida em uma época pretérita, supõe-se que o seu contexto esteja próximo da realidade dos informantes seabrenses. A fim de uma melhor visualização e compreensão dos resultados apresentados neste bloco, os gráficos individuais com as respostas dos alunos do 6º ano e do 1º ano podem ser acessados no seguinte link: <https://infogram.com/graficos-bloco-02-1h7k230vyq95g2x?live>.

Na questão 6, “A linguagem dos livros é melhor e mais bonita do que o seu modo de falar?”, oito (80%) dos informantes do 6º ano responderam que sim e dois (20%) responderam que não. Dos informantes do 1º ano, nove (90%) responderam que sim e apenas um (10%) respondeu que não.

(9) “Sim. Acho que sim, pois eles são mais certinhos e sem sotaque, já eu tenho sotaque.” (Informante 1, 6º ano do FII)

(10) “Sim, é tudo muito certinho, e eu sempre converso cheia de erros.” (Informante 17, 1º ano do EM)

No conjunto, considerando o percentual das respostas por turma, dezessete (85%) informantes avaliam que a linguagem presente nos livros é mais bonita que a sua forma de falar. Três (15%) informantes consideram que não.

Isto posto, observa-se que os estudantes ainda não fazem distinção entre fala e escrita, denominando como “erro” todo o uso da língua que foge às regras da gramática normativa prescritiva. Alguns informantes apresentam, ainda, uma atitude negativa, ao revelar seu preconceito linguístico para com a sua própria forma de falar, pois acreditam que a linguagem presente nos livros é “melhor e mais bonita”, tomando como parâmetro os livros que seguem as normas gramaticais.

As questões 7, 8 e 9, apresentadas em seguida, estão relacionadas aos trechos⁶ retirados do livro *Maria Dusá*.

Na questão 7, “qual a sua opinião em relação às frases apresentadas?”, os informantes do 6º ano responderam: dois (20%) disseram que são boas, representam sotaques; três (30%) acreditam ser formas de falar da zona rural/interior; um (10%) achou as frases engraçadas; um (10%) avaliou as frases como de difícil compreensão, e um (10%) considerou as frases como informais.

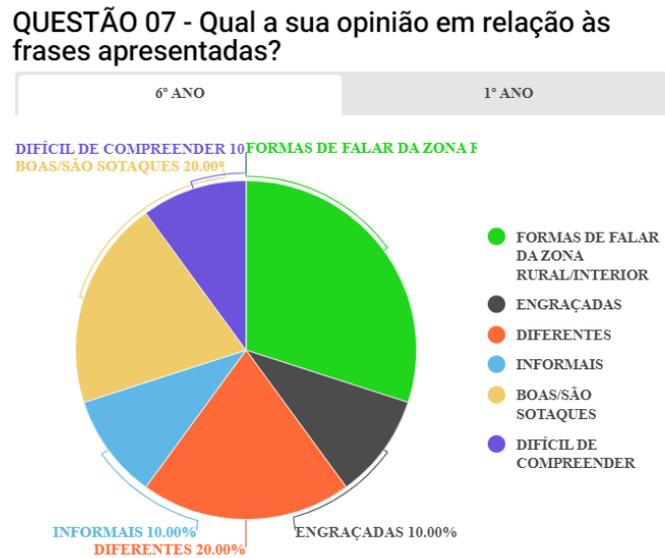
⁶ “Quá o que, sinhô? Demone assim só nos inferno!” (ROCHA, p. 28, 1969).

“Uai...qué qui Sinhá tem? Tá cum pena de quem queria comprá sinhá?” (ROCHA, p. 73, 1969).

“Nós bem sabia disso e por isso corremo pra não comprometê a vancê.” (ROCHA, p. 98, 1969).

“Dispois nós samo desconhecido, nem ao meno conhecemo os cumpanheiro, cumo podia brigá sem sabê?” (ROCHA, p. 98, 1969).

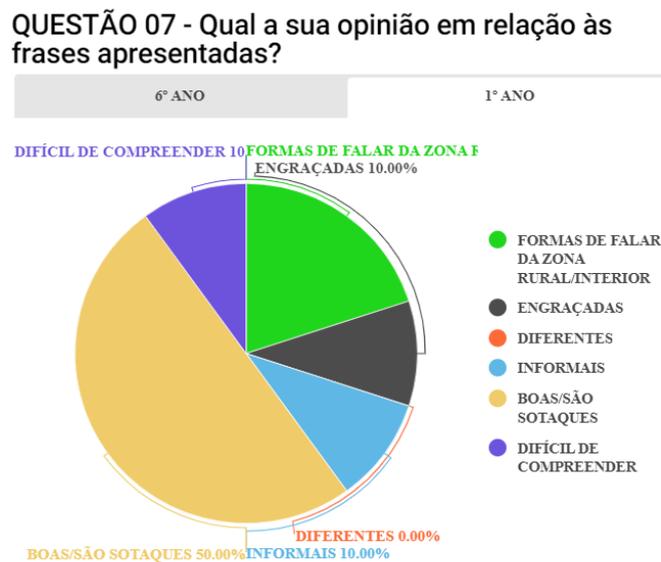
Figura 3 - Gráfico das respostas da questão 7 (informantes do 6º ano)



Fonte: Elaboradas pela autora

No que se refere aos informantes do 1º ano, cinco (50%) acreditam que as formas de falar são boas, representam sotaques. Dois (20%) informantes acreditam ser formas de falar da zona rural/interior. Um (10%) informante achou as frases engraçadas. Um informante (10%) avaliou as frases como de difícil compreensão. Um (10%) informante avaliou as frases como informais.

Figura 4 - Gráfico das respostas da questão 7 (informantes do 1º ano)



Fonte: Elaboradas pela autora

Considerando o conjunto percentual das respostas por turmas, sete (35%) informantes avaliaram positivamente as frases lidas e acreditam que elas representam algum sotaque. Cinco (25%) informantes consideram que as frases apresentadas são de falantes da

zona rural/interior. Dois (10%) informantes acharam as frases engraçadas. Dois (10%) informantes avaliaram as frases como de difícil compreensão devido à linguagem/às palavras utilizadas. Dois (10%) informantes analisaram as frases como diferentes, sem dar maiores explicações. E dois (10%) informantes consideram as frases como informais.

Posteriormente, na questão 8, “você mudaria algum termo/palavra nas frases apresentadas? Se sim, quais?”, os informantes do 6º ano responderam: três (30%) dos informantes dizem que sim e dão exemplos, cinco (50%) dizem que não mudariam e dois (20%) declaram que mudariam todas as palavras nas frases. Dos informantes do 1º ano, oito (80%) mudariam algum termo, um (10%) não mudaria nenhum termo e um (10%) afirma que mudaria todos os termos.

As respostas no conjunto resultaram o percentual de onze (55%) informantes que mudariam alguns termos nas frases. Seis (30%) informantes que não mudariam nenhum termo nas frases. Apenas três (15%) informantes que mudariam todos os termos.

Tanto na questão 7 quanto na 8, alguns estudantes já expressam o conhecimento de variedades na língua. Entretanto, apesar da maioria dos alunos perceberem que a linguagem usada nos trechos apresentados é diferente da atual, nenhum deles demonstraram uma consciência linguística relacionada às mudanças linguísticas ocorridas com o passar do tempo.

Na última questão, “imagine que as frases acima tivessem sido retiradas de um livro que o(a) professor(a) de Língua Portuguesa indicou para a leitura. Você consideraria este livro como bom para a sua aprendizagem? Por quê?”, quatro (40%) dos informantes do 6º ano consideram que sim e explicam, mas seis (60%) acreditam que não e justificam.

(11) “Não. Porque esse não é o modo certo de ensinar a falar, mesmo que as pessoas falem como quiser elas têm que saber que não é o jeito certo para as leis (tem umas leis aí que eu acho que se chama leis gramaticais se eu não me engano).” (Informante 9, 6º ano do FII)

(12) “Sim. Para a aprendizagem de outros sotaques.” (Informante 2, 6º ano do FII)

Com relação à turma do 1º ano, cinco (50%) informantes consideram que o livro seja bom para a sua aprendizagem e os outros cinco (50%) informantes consideram que não.

(13) “Para aprendizagem não, porque ela é totalmente diferente da língua padrão, e esse diálogo não colaboraria para aprender nosso idioma, já que poderíamos adotar esses termos.” (Informante 15, 1º ano do EM)

(14) “Sim, porque mostraria como os brasileiros falavam antes, além de ser bom para compararmos com a forma que falamos nos dias atuais.” (Informante 16, 1º ano do EM)

No conjunto percentual, onze (55%) informantes consideram que o livro contribuiria para a sua aprendizagem. Nove (45%) informantes acreditam que o livro não os traria aprendizagens. Assim, embora os dados demonstrem que uma maior parte dos informantes consideram que o livro contribuiria positivamente para a sua aprendizagem de Língua Portuguesa, uma outra parcela de alunos reforça a crença, gerada principalmente no âmbito escolar, de que aprender português só é possível através de textos/materiais que sigam as normas prescritas nas gramáticas tradicionais.

Considerações Finais

No presente estudo, buscamos identificar, através de um olhar sobre o romance *Maria Dusa*, as crenças linguísticas de alunos do 6º ano do FII e do 1º ano do EM reveladas pela atitude linguística positiva ou negativa sobre a variedade da língua. No primeiro bloco, como verificamos no conjunto percentual das cinco primeiras questões, a maioria dos informantes reconheceram a variação linguística, embora tenham atribuído um julgamento negativo a respeito da diversidade da língua. Já no segundo bloco, nas quatro questões posteriores, em que os alunos foram indagados mais especificamente a respeito das diferentes formas de fala e escrita do Português, os percentuais das respostas no conjunto demonstraram que os estudantes possuem um conhecimento já internalizado a respeito da variação linguística. No entanto, no que se refere às crenças e atitudes linguísticas que interferem no ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, observamos que muitos alunos julgam o uso das variedades linguísticas a partir da noção de “erro” e “acerto”, sendo favoráveis somente à gramática normativa prescritiva.

Salientamos que os resultados dessa pesquisa enfatizam a importância de se debruçar nos estudos de crenças e atitudes linguísticas na educação básica, prioritariamente, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Diante disso, intenta-se futuramente uma análise mais aprofundada dos dados coletados e quantificados nessa pesquisa, levando em consideração os resultados obtidos por turma, 6º ano e 1º ano, individualmente, a fim de realizar uma análise comparativa entre os informantes desses dois ciclos.

Referências Bibliográficas

AGUILERA, V. A. Crenças e atitudes linguísticas: o que dizem os falantes das capitais brasileiras. In: *Estudos linguísticos*, São Paulo, 37 (2): 105-112, mai-ago. 2008. Disponível em http://www.gel.hospedagemdesites.ws/estudoslinguisticos/volumes/37/EL_V37N2_11.pdf. Acesso em 18 ago. 2021.

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

BARBOSA, J.; CUBA, D. *Crenças e atitudes linguísticas de alunos do ensino médio em escolas públicas de Uberaba*. *Todas as Letras*, São Paulo, v. 17, n. 1, jan./abr. 2015.

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.; ABRAHÃO, M. H. V. (org.). *Crenças e ensino de língua: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, 2006. p. 15-42.

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

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRUZZI, N. *O homem de Maria Dusa*. Rio de Janeiro: Aurora, 1953.

CALLOU, D.; LOPES, C. R. Contribuições da Sociolinguística para o ensino e a pesquisa: A questão da variação e mudanças linguísticas. *Revista do GELNE*, [S. l.], v. 5, n. 1/2, p. 63–74, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/9435> . Acesso em: 07 fev. 2023.

CORBARI, C. C. Crenças e Atitudes Linguísticas de Falantes de Irati (PR). *Signum: Estud. Ling.* n° 15/1, p. 11-127, Londrina: 2012. Disponível em <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/11378/11173>. Acesso em 12 ago. 2021.

CYRANKA, L. F. M. *Atitudes lingüísticas de alunos de escolas públicas de Juiz de Fora*. – MG. 2007. 174 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal Fluminense, Niterói. Disponível em <https://www.livrosgratis.com.br/ler-livro-online-10955/atitudes-linguisticas-de-alunos-de-escolas-publicas-de-juiz-de-fora---mg>. Acesso em 20 maio 2015.

CYRANKA, L. F. M. Sociolinguística aplicada à educação. In: MOLLICA, M. C.; FERRAREZI JUNIOR, C.. (Org.). *Sociolinguística, Sociolinguísticas*. São Paulo: Editora Contexto, 2016.

GÖRSKI, E. M.; FREITAG, R. M. K. O papel da sociolinguística na formação dos professores de língua portuguesa como língua materna. In: MARTINS, M. A.; TAVARES, M. A. (org.). *Contribuições da sociolinguística e da linguística histórica para o ensino de língua português*. Coleção Ciências da Linguagem Aplicadas ao Ensino, volume V. Natal: EDUFRN, 2013. p. 11-52.

LABOV, W. *Padrões sociolingüísticos*. São Paulo: Parábola, 2008 [1972].

LAMBERT, W. W.; LAMBERT, W. E. *Psicologia social*. Rio de Janeiro: Zahar, 1968.

LAMBERT, W. W.; LAMBERT, W. E. A significação social das atitudes. In: LAMBERT, W. W.; LAMBERT, W. E. *Psicologia social*. 5. ed. Trad. D. Moreira. – Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1975. (p. 98-135).

LÓPEZ MORALES, H. *Sociolingüística*. 2. ed. – Madrid: Editorial Gredos, 1993.

MARQUES, T. A.; BARONAS, J. E. A. Crenças e atitudes linguísticas na sala de aula. *Linguagem*, v. 24, n. 1, p. 1-16, 2015. Disponível em <http://www.linguagem.ufscar.br/index.php/linguagem/article/view/154>. Acesso em 10 ago. 2021.

MILROY, J. Ideologias linguísticas e as consequências da padronização. In: LAGARES, X. C.; BAGNO, M. *Políticas da norma e conflitos linguísticos*. São Paulo: Parábola, p. 49-87, 2011.

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

RIBERIRO, T. L; PINTO, V. M. R. A Sociolinguística Educacional na formação do professor: crenças e atitudes linguísticas de acadêmicos de Letras. *A Cor das Letras*, [S. l.], v. 19, n. 3, p. 97–116, 2018. Disponível em

<http://periodicos.uefs.br/index.php/acordasletras/article/view/3574>. Acesso em 08 ago. 2021.

ROCHA, L. *Maria Dusá*. Organizada por Afrânio Coutinho. 2. ed. Rio de Janeiro: Instituto nacional do livro, 1969.

RONCARATI, C. et alii. *Usos lingüísticos e usuários da língua: face e verso da educação lingüística*. Síntese de monografias do Curso de Especialização Lato Sensu, na disciplina Português do Brasil, UFF, 1993. Mimeografado.

SANTAELA, L. Gêneros discursivos híbridos na era da hipermídia. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 9 (2), p. 206-216, 2014. Disponível em <https://www.scielo.br/j/bak/a/Z96vv4RWJy4Qb8hghKmtvCL/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 20 ago. 2021.

SANTOS, E. dos. *Certo ou errado?: Atitudes e crenças no ensino de língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Graphia, 1996.

WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança lingüística*. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2006.

Submetido em 01/08/2022

Aceito em 26/01/2023