

Concepções linguísticas: testes sobre crenças de professores de escolas públicas de Foz do Iguaçu-PR

Linguistic conceptions: surveys on the beliefs of public school teachers in Foz do Iguaçu, Paraná

Letícia RIBEIRO 

Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Foz do Iguaçu, Brasil
leticiafroizr@gmail.com

Maridélma LAPERUTA-MARTINS 

Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Foz do Iguaçu, Brasil
maridélma.martins@unioeste.br

Valéria ALVES 

Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Cascavel, Brasil
valcfa@hotmail.com

Resumo: Esta pesquisa tem como objetivo discutir e analisar as crenças de professores que atuam no município de Foz do Iguaçu em relação à variação linguística. O estudo contempla duas etapas da educação: o Ensino Fundamental – anos iniciais e o Ensino Médio, sendo desenvolvido em escolas da rede municipal de ensino e em uma instituição voltada ao Ensino Médio. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, cujos dados são produzidos por meio da aplicação de um teste de crenças (adaptado de Cyranka (2007)) a 30 professores do 5º ano da rede municipal de Foz do Iguaçu e a 16 professores de diferentes áreas do conhecimento, exceto disciplinas da grade de língua portuguesa, da instituição de Ensino Médio. A fundamentação teórica apoia-se na Sociolinguística Educacional (Bortoni-Ricardo, 2005; Cyranka, 2007), área que discute os princípios dessa corrente e as concepções docentes sobre Língua Portuguesa e sobre seu ensino. Os resultados preliminares (por se tratar de uma pesquisa ainda não finalizada) indicam que os professores participantes apresentam um conhecimento ainda inicial e superficial acerca da teoria Sociolinguística, o que contribui para a construção de crenças (equivocadas - a partir dos pressupostos da Sociolinguística) sobre a variação linguística. Desse modo, o trabalho busca, à luz da teoria Sociolinguística Educacional, problematizar e desmistificar concepções

equivocadas sobre a língua e suas variedades, contribuindo para práticas pedagógicas mais reflexivas e inclusivas.

Palavras-chave: variação linguística; crenças linguísticas; sociolinguística educacional; ensino.

Abstract: This study aims to discuss and analyze the beliefs of teachers working in the municipality of Foz do Iguaçu regarding linguistic variation. The research encompasses two stages of basic education: Elementary Education – early years and High School, and is conducted in municipal public schools as well as in a secondary education institution. This is a qualitative study whose data are generated through the application of a beliefs test adapted from Cyranka (2007) to 30 fifth-grade teachers from the municipal school system of Foz do Iguaçu and to 16 teachers from different areas of knowledge, excluding Portuguese Language teachers, working in the high school institution. The theoretical framework is grounded in Educational Sociolinguistics (Bortoni-Ricardo, 2005; Cyranka, 2007), a field that discusses the principles of this theoretical approach and teachers' conceptions regarding the Portuguese language and its teaching. Preliminary findings, since the research is still ongoing, indicate that the participating teachers demonstrate only an initial and superficial understanding of Sociolinguistic theory, which contributes to the development of beliefs considered misguided from the perspective of Sociolinguistics concerning linguistic variation. In light of Educational Sociolinguistic theory, this study therefore seeks to problematize and demystify misconceptions about language and its varieties, contributing to the development of more reflective and inclusive pedagogical practices.

Keywords: linguistic variation; linguistic beliefs; educational sociolinguistics; teaching.

1 INTRODUÇÃO

Naturalmente, as salas de aula são marcadas pela diversidade linguística, uma vez que a língua é variável, instável e encontra-se em constante processo de construção e reconstrução (Bagno, 2007). A variação linguística, portanto, constitui-se como uma característica inerente ao ser humano, não sendo exclusiva de uma comunidade específica.

Essa realidade não é diferente na cidade de Foz do Iguaçu, localizada na Tríplice Fronteira entre Brasil, Paraguai e Argentina. A conexão entre esses países ocorre por meio da Ponte Internacional da Amizade, na fronteira brasileira-paraguaia, e da Ponte Internacional da Fraternidade, na fronteira brasileira-argentina. Além disso, o município abriga uma das sete maravilhas naturais do mundo, as Cataratas do Iguaçu, considerado o

segundo destino turístico mais procurado do país. A dinâmica da fronteira intensifica-se ainda mais pela presença de diversas instituições de ensino superior no Paraguai, especialmente faculdades de Medicina, o que contribui para que Foz do Iguaçu receba estudantes e residentes oriundos de diferentes regiões do Brasil. Além disso, há um expressivo fluxo de imigrantes que se estabelecem na cidade para residir e empreender, destacando-se, entre os grupos mais numerosos, árabes, chineses, coreanos e latino-americanos, entre outros.

Nesse contexto, a multiplicidade linguística e cultural, presente na região, reflete-se diretamente no ambiente escolar, fazendo da sala de aula um espaço de intensa diversidade. E isso nos instiga a perguntar: o que os professores, que estão nessas salas de aula, pensam sobre questões de língua? Sobre variação linguística, regras normativas, correção?

A partir desse questionamento e à luz dos pressupostos teóricos da Sociolinguística Educacional (Bortoni-Ricardo 2005), esta pesquisa busca, então, investigar as crenças linguísticas desses docentes.

A pesquisa possui abordagem qualitativa, envolvendo levantamento bibliográfico acerca da Sociolinguística Educacional e coleta de dados junto a professores do 5º ano da rede municipal de ensino e a docentes do Ensino Médio, de áreas que não incluam docentes que ministrem Língua Portuguesa. A escolha pelos professores do 5º ano se deu em virtude de seus alunos já terem passado da fase de alfabetização, quando ocorre uma maior cobrança pela norma padrão da língua; e a decisão por pesquisar apenas professores de outras áreas, que não da língua portuguesa, no EM, ocorreu por termos encontrado uma lacuna em pesquisas sobre o tema que abrangesse, especificamente, esses profissionais. A produção dos dados ocorre por meio da aplicação de um teste de crenças, adaptado de Cyranka (2007).

Os dados apresentados neste artigo integram duas pesquisas ainda em desenvolvimento no programa de pós-graduação em ensino da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). Assim, este trabalho apresenta um recorte dessas investigações, destacando, de forma sucinta, algumas considerações obtidas a partir do teste de crenças.

Este artigo está organizado do seguinte modo: na seção 2, traremos a fundamentação teórica sobre a Sociolinguística Educacional e crenças e

atitudes linguísticas. A seção 3 vai discorrer sobre a Metodologia da pesquisa, na qual apresentamos as assertivas dos testes. Na sequência, analisaremos os dados coletados das duas pesquisas, com comparações entre seus resultados, e por fim, as considerações finais.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A linguagem é um fenômeno social, fruto da interação humana, responsável por unir sociedade, cultura e história. A língua, por sua vez, caracteriza-se por sua dinamicidade, capaz de ser variável e mutável, podendo se manifestar de diferentes formas, tanto na oralidade quanto na escrita.

Nesse sentido, a variação linguística pode ser influenciada por múltiplos fatores, como região geográfica, classe socioeconômica, faixa etária, escolaridade, contexto social e gênero discursivo adotado pelo falante. Assim, surge a Sociolinguística (Labov, 2008 [1972]), campo de estudos dedicado à investigação da língua em uso e suas relações com o meio social.

Esse campo teórico pode ser subdividido em diferentes vertentes, entre as quais se destacam: a Sociolinguística Interacional, voltada à análise das interações conversacionais; a Sociolinguística Variacionista, responsável pelo estudo das variações linguísticas e suas implicações sociais; e a Sociolinguística Educacional, que se dedica à compreensão das implicações dessas variações no contexto do ensino (Bright, 1974, p. 41). O enfoque da pesquisa aqui proposta apoia-se na Sociolinguística Educacional, com o intuito de investigar as crenças linguísticas de docentes no contexto do ensino na cidade de Foz do Iguaçu – PR.

Uma das precursoras da Sociolinguística Educacional no Brasil, Bortoni-Ricardo (2014) define a Sociolinguística Educacional como o esforço de aplicar os resultados das pesquisas sociolinguísticas para o enfrentamento de problemas educacionais e para a formulação de propostas pedagógicas mais adequadas à realidade dos alunos. Essa perspectiva surge como um importante suporte teórico para auxiliar professores a compreenderem e valorizarem a diversidade linguística presente em sala de aula.

Além disso, Bortoni-Ricardo (2005) propõe conceitos essenciais para a compreensão da corrente teórica. Segundo a autora, para o desenvolvimento de ações da Sociolinguística Educacional, há princípios que devem ser considerados: i) a escola desempenha papel decisivo no desenvolvimento dos usos mais monitorados da língua; ii) os professores devem evitar a correção de variantes não estigmatizadas; iii) é fundamental reconhecer a relação entre a variação linguística e condições sociais desfavorecidas; iv) deve-se priorizar os estilos mais monitorados em práticas de leitura e escrita em sala de aula; v) há necessidade de considerar o contexto sociocultural dos alunos por meio de uma abordagem etnográfica; vi) é importante promover uma consciência crítica sobre a variação linguística e as desigualdades sociais que a atravessam (Bortoni-Ricardo, 2005, p. 130 - 133).

Além de informações importantes para o conhecimento da teoria, a autora menciona, principalmente, que o ensino da gramática normativa é importante para o desenvolvimento do educando; porém, deve-se ter como propósito ampliar o repertório linguístico dos alunos, sem desvalorizar suas variedades. Quando as diferentes formas de variação linguística não são reconhecidas como legítimas, prevalece a crença de que toda variedade que não corresponda à norma prestigiada representa um “erro”.

Embora a Sociolinguística já seja uma corrente teórica consolidada, e sua área educacional já tenha tradição em pesquisa, a ausência ou fragilidade de formações iniciais ou continuadas sobre seus fundamentos contribui para a manutenção de concepções equivocadas sobre a Língua Portuguesa e de seu ensino, ainda comuns na sociedade. Quando essas concepções são reproduzidas por docentes, tendem a reforçar o preconceito linguístico e a sustentar práticas pedagógicas tradicionais de ensino.

O preconceito linguístico pode ser entendido como uma manifestação de desigualdades sociais, na qual determinadas formas de falar são estigmatizadas enquanto outras são valorizadas (Bagno, 2007). Como explica Leite (2008), esse preconceito pode se manifestar de diversas maneiras:

É a discriminação silenciosa e sorrateira que o indivíduo pode ter em relação à linguagem do outro: é um não-gostar, um achar-feito ou achar-errado um uso (ou uma língua), sem a discussão do contrário, daquilo que poderia configurar o que viesse a ser o bonito ou correto. É um não gostar sem ação discursiva clara sobre o fato rejeitado. (Leite, 2008, p. 24)

No contexto dessa discussão, a escola deve reconhecer as desigualdades que se perpetuam através das variedades linguísticas, a fim de promover um espaço de respeito e valorização da diversidade, propondo práticas pedagógicas críticas e reflexivas.

No que se refere à superação das crenças equivocadas, Cyranka (2007) destaca o crescimento dos estudos sobre crenças e atitudes no Brasil, abrangendo diversas áreas do conhecimento. Nesse contexto, torna-se importante distinguir os conceitos de crenças e atitudes linguísticas. Conforme Lambert e Lambert (1972), as atitudes envolvem componentes cognitivos, afetivos e comportamentais, relacionando-se não apenas ao que os sujeitos pensam sobre a língua, mas também aos sentimentos e posicionamentos que manifestam diante das variedades linguísticas. Já as crenças dizem respeito às convicções e percepções construídas socialmente acerca da língua e de seus usos, influenciando diretamente as práticas e avaliações linguísticas realizadas no contexto escolar. Com relação aos estudos voltados às crenças linguísticas, Santos (1996, p. 4) afirma:

o professor de língua materna tem uma tarefa dupla: desenvolver análise crítica do seu objeto de trabalho, coerente com o estado atual dos estudos linguísticos, e, simultaneamente, estar apto e preparado pedagogicamente para dividir seu conhecimento e reflexões, sem tornar esse campo do saber um espaço árido e difícil. A linguística pode oferecer alguma colaboração ao professor interessado em trocar preconceitos e crenças sem compromisso com a realidade por conhecimentos a respeito da língua tão objetivos quanto possível.

No início das pesquisas sobre crenças no ensino-aprendizagem, entre as décadas de 1970 e 1980, acreditava-se que as crenças eram fixas e estáveis, desvinculadas do conhecimento e restritas apenas à mente das pessoas. Após duas décadas, os estudos passaram a destacá-las de forma mais complexa, reconhecendo seu caráter dinâmico, que pode alterar-se ao longo do tempo ou até mesmo de acordo com determinada situação (Barcelos, 2006).

Além disso, as crenças passaram a ser compreendidas como emergentes, socialmente construídas e passíveis de mudanças a partir das experiências vivenciadas pelos indivíduos. Nesse sentido, podem tanto empoderar quanto constituir obstáculos, influenciando ou não as ações dos sujeitos. Ademais, não se distinguem necessariamente do conhecimento, uma vez que podem articular aspectos emocionais e o raciocínio lógico (Barcelos, 2006).

Já, Santos (1996) conceitua crença, definindo-a como “uma convicção íntima, uma opinião que se adota com fé e certeza”. Assim, no contexto escolar, tais crenças dizem respeito à maneira como os professores da rede municipal compreendem a língua, a variação linguística e os pressupostos da Sociolinguística (Cyranka, 2007).

Investigar as crenças docentes em relação à variação linguística mostra-se fundamental, uma vez que elas exercem influência direta sobre as práticas pedagógicas. Compreender como os professores percebem e avaliam as diferentes formas de uso da língua possibilita uma leitura mais aprofundada do ambiente escolar e fomenta a proposição de intervenções pedagógicas voltadas à valorização e ao respeito à diversidade linguística.

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa fundamenta-se em dois estudos em desenvolvimento, oriundos de duas pesquisas de mestrado vinculadas ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da UNIOESTE. Ambas têm como objetivo compreender as crenças de professores da cidade de Foz do Iguaçu, a partir da análise de um teste de crenças, elaborado pelas autoras, adaptado de Cyranka (2007). Trata-se de um artigo, derivado de duas dissertações em andamento, ao final do qual trazemos uma comparação entre os dois resultados preliminares.

A adaptação do questionário I proposto por Cyranka (2007, p. 141 – 142) foi feita considerando o que gostaríamos de investigar sobre a realidade de nossos professores da educação básica. Dessa forma, por exemplo, não utilizamos assertivas como “O jeito de FALAR em Minas Gerais é bonito”, ou “Há outras FALAS mais bonitas que a de Minas Gerais, exemplo, a de _____”, como na pesquisa de Cyranka (2007).

A Pesquisa I teve como campo de investigação o Ensino Fundamental – Anos Iniciais, enquanto a Pesquisa II teve como lócus um colégio estadual do município de Foz do Iguaçu, com enfoque em docentes que não ministram aulas de Língua Portuguesa.

Na Pesquisa I, o instrumento de coleta de dados foi aplicado a 30 professores do 5º ano da rede municipal de ensino de Foz do Iguaçu – PR, no período de fevereiro a abril de 2025. A aplicação ocorreu por meio da plataforma Google Forms, sendo o link do questionário encaminhado aos participantes via WhatsApp. A escolha desse público justifica-se pelo fato de que, no 5º ano, os estudantes já superaram o processo de alfabetização e a cobrança pela norma padrão da língua começa a acentuar-se. Além disso, a pesquisadora trabalha com o 5º ano, o que facilitou muito o acesso aos demais professores da mesma série. O tempo médio de resposta ao teste variou entre 15 e 30 minutos.

Na Pesquisa II, o questionário foi aplicado presencialmente a 16 professores do Ensino Médio, nos espaços de um colégio estadual. O questionário foi aplicado presencialmente, o que possibilitou à pesquisadora compreender certas dúvidas que surgiam enquanto os professores o respondiam.

Ambas as pesquisas foram aprovadas pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), e todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assegurando a participação voluntária, o anonimato e a possibilidade de desistência a qualquer momento¹.

No que se refere ao teste de crenças, foram elaboradas 20 assertivas com o objetivo de contemplar os principais mitos discutidos pela Sociolinguística, bem como conceitos fundamentais para a análise das crenças docentes em relação à língua.

Como já mencionado, partimos de Cyranka (2007, p. 141-142), mas consideramos nossa realidade empírica para compormos cada assertiva. Vivenciamos preconceitos sobre a língua, sobre quem a fala, sendo esse sujeito o próprio falante ou o outro. Dizer, por exemplo, que “a língua

¹ Número do parecer da pesquisa 1: 7.264.944 - Certificado de Apresentação para Apreciação Ética: 84226424.2.0000.0107; número do parecer da pesquisa 2: 7.258.145 - Certificado de Apresentação para Apreciação Ética: 84412324.2.0000.0107

portuguesa é difícil”, é um clichê, um lugar comum, que é interpretado como ausência de conhecimento sobre questões básicas de linguagem, que a Sociolinguística explica: a língua portuguesa não é difícil, uma vez que é acessível a todos os falantes; mas a norma padrão da língua é, e não é acessível a todos; essa sim, pode ser difícil, por ser (às vezes, muito) diferente da falada por determinados grupos sociais/regionais. Dizer “Eu posso falar de qualquer jeito, mas tenho que escrever sempre corretamente” indica o mito (pelo papel que a escrita ocupa socialmente) de que a escrita é uma modalidade superior à fala. Respostas positivas para assertivas assim, por parte de professores, indicam o desconhecimento dessas questões e sugerem necessidade de formações continuadas sobre esse conteúdo também para professores que não são da área de linguagem.

Em síntese, propusemos assertivas que encontramos no discurso escolar, no nosso cotidiano.

Para a análise dos dados, as assertivas foram organizadas em categorias temáticas relacionadas às crenças docentes sobre a língua e a variação linguística. Entre as categorias consideradas, destacam-se: crenças sobre a relação entre fala e escrita; crenças acerca da dificuldade da Língua Portuguesa; percepções sobre “erro” e “correção” linguística; crenças relacionadas ao preconceito linguístico explícito e velado; além de concepções sobre a influência do contexto social e cultural nos usos da língua. Essas categorias possibilitaram interpretar as respostas dos participantes à luz dos pressupostos da Sociolinguística Educacional, observando aproximações, contradições e indícios de preconceito linguístico presentes nos discursos docentes.

Também se faz relevante informar que o teste foi aplicado de forma preliminar (teste-piloto) ao grupo de pesquisa de que as pesquisadoras fazem parte, depois do que foi ajustado.

O Teste de Crenças da pesquisa I contou com a participação de, como já mencionado, 30 professores do 5º ano da rede municipal de ensino de Foz do Iguaçu – PR. Os participantes tinham idades entre 29 e 59 anos; a maioria era composta por mulheres (86,7%). Quanto à formação, 90% possuíam pós-graduação na área da Educação e 70% eram graduados em Pedagogia, em sua maioria por instituições privadas de ensino. Dentre as 20 assertivas, em virtude dos limites deste artigo, selecionamos,

aleatoriamente, apenas 6 para reportar suas análises. Para a pesquisa 1, analisamos aqui as assertivas 4, 6, 3, 11, 7, 13, constantes do teste, disponível no Apêndice, e para a pesquisa 2, as assertivas 4, 5, 6, 7, 11, 13.

Os participantes deveriam assinalar uma das opções “concordo”, “discordo” ou “depende”, conforme exposto no teste de crenças no Apêndice.

Nos casos em que optassem por “depende”, havia a possibilidade de apresentar uma justificativa. A inclusão dessa alternativa possibilitou respostas abertas, ampliando o espaço para uma coleta mais precisa e para relatos que enriquecem a abordagem qualitativa.

A análise das respostas obtidas teve abordagem qualitativa, sendo realizada por meio da interpretação dos dados e do diálogo com as referências da Sociolinguística Educacional. Não adotamos aqui uma metodologia exclusivamente analítica, mas sim a interação com pesquisadores que já publicaram sobre o tema.

Na sequência, serão expostos os dados provenientes da aplicação do instrumento nas duas pesquisas, a fim de, ao final, estabelecer uma comparação entre elas.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Neste artigo, apresentamos um recorte dos dados obtidos nas duas pesquisas. Os dados da Pesquisa I serão apresentados primeiro; em seguida, os dados da Pesquisa II, para que, ao final, seja possível estabelecer uma comparação entre os dois resultados de análises.

Ao realizar essa comparação, torna-se possível observar as crenças de professores das redes municipal e estadual de ensino de Foz do Iguaçu, o que permite obter um panorama mais amplo acerca das crenças relacionadas à variação linguística no contexto educacional da cidade de Foz do Iguaçu – PR.

4.1 Pesquisa I

Como explicitamos na Metodologia, faremos aqui uma análise dos resultados do teste aplicado aos professores do 5º ano de escolas municipais de Foz, analisando as 6 assertivas citadas.

Na 4ª assertiva, **“A língua portuguesa é difícil”**, observou-se que 70% dos professores concordaram com a assertiva. Entendemos que esse resultado evidencia a manutenção de uma crença amplamente difundida na sociedade, segundo a qual a Língua Portuguesa é frequentemente associada quase exclusivamente à gramática normativa. Por se tratar de uma norma distante do cotidiano da maioria dos falantes, essa associação contribui para a construção da ideia de que a língua é complexa e difícil.

Entretanto, ao analisar a 6ª assertiva, **“Eu entendo e faço uso das regras da norma padrão da língua”**, constatou-se que 24 professores (80%) afirmaram compreender e utilizar tais regras, tanto na oralidade quanto na escrita. Esses dados podem revelar uma “aparente” contradição: embora os docentes se reconheçam como usuários competentes da norma padrão, ainda mantêm a percepção da Língua Portuguesa como difícil. Destacamos “aparente” porque é possível também entender que os professores, ao mesmo tempo que entendem ser difícil a língua portuguesa, entendendo-a, sim, como conjunto de normas, também avaliem que fazem uso dessa norma como exigido.

Entendendo como essa aparente contradição, podemos considerar a força da tradição normativa no ensino de língua, mesmo entre professores. Ainda que se considerem detentores de um bom domínio linguístico, a concepção que vincula a Língua Portuguesa quase exclusivamente à gramática normativa sustenta o mito da “língua portuguesa difícil”, amplamente discutido por Bagno (2015), demonstrando a resistência dessa crença na sociedade.

Quando os docentes passam a compreender seu papel, prioritariamente, como o de ensinar regras gramaticais, o ensino tende a se distanciar dos usos reais da língua e das práticas comunicativas vivenciadas pelos alunos. Nesse contexto, as dificuldades apresentadas pelos estudantes são frequentemente atribuídas à suposta complexidade da língua, reforçando essa crença também no discurso docente. Desse modo,

perpetua-se um ciclo que reforça tanto o mito da língua difícil quanto o próprio preconceito linguístico, além de deixar em segundo plano o ensino da língua como prática social e comunicativa.

No que se refere à 3ª assertiva, **“Eu posso falar de qualquer jeito, mas tenho que escrever sempre corretamente”**, 12 professores (40%) concordaram com a ideia de que a oralidade admite maior flexibilidade, enquanto a escrita deve obedecer rigidamente às normas. Essa visão reforça a hierarquização entre as modalidades, atribuindo menor prestígio à língua falada. Contudo, essa concepção mostra-se problemática, pois, conforme aponta Bortoni-Ricardo (2004), a língua deve ser compreendida em um contínuo entre oralidade e escrita, no qual os falantes ajustam seus usos conforme o gênero discursivo, a situação comunicativa e o contexto social.

Nesse sentido, Bortoni-Ricardo (2005) propõe o conceito de monitoramento estilístico, entendido como um contínuo: uma linha reta imaginária, com duas extremidades, chamados polos, marcados por maior ou menor monitoração, os quais podem ser influenciados pelo ambiente, pelo interlocutor, o assunto da conversa. Esse monitoramento varia de acordo com esses fatores, ocorrendo tanto na fala quanto na escrita, uma vez que ambas exigem adequação às propostas comunicativas.

Bagno (2007) reforça essa perspectiva, ao exemplificar que não se escreve um bilhete para o namorado da mesma forma que uma carta de apresentação profissional, evidenciando que os usos linguísticos dependem do gênero discursivo e da situação de interação. Tal reflexão contribui para a compreensão da língua em sua dinamicidade e heterogeneidade de usos.

Porém, na análise da 11ª assertiva, **“A língua escrita é mais importante do que a falada”**, observou-se um cenário distinto: 20 participantes (66,7%) discordaram da afirmação, o que contraria, em parte, os resultados da 3ª assertiva. Nesse caso, levanta-se a hipótese de que, quando a crença aparece de forma explícita, tende a ser rejeitada, mas, quando se manifesta de maneira implícita, permanece naturalizada. Afirmamos “em parte” porque também se pode entender que a escrita não seja necessariamente superior à fala, mas sim mais exigida e submetida a normas mais rígidas. Isso ocorre porque vivemos em uma sociedade letrada, na qual a língua escrita costuma receber mais prestígio e legitimidade do que a língua falada.

Essa mesma lógica pode ser observada na 7^a assertiva, **“Em todos os ambientes posso falar do mesmo jeito”**, com a qual 23 professores (76,7%) discordaram. Os dados indicam que os docentes reconhecem que a língua varia conforme o contexto social, alinhando-se aos pressupostos da Sociolinguística, segundo os quais a variação diafásica está relacionada ao grau de monitoramento exigido em diferentes situações comunicativas.

Por fim, na 13^a assertiva, **“É mais difícil escrever do que falar”**, 24 participantes (80%) manifestaram concordância, retomando a valorização da escrita em detrimento da fala. Tal percepção pode estar relacionada às exigências de planejamento e organização textual, mas também pode reforçar a crença de que a escrita exige correção constante, enquanto a fala seria livre de regras.

Essa concepção, no entanto, já foi desmistificada, uma vez que tanto a fala quanto a escrita possuem normas próprias e demandam adequação aos diferentes contextos de uso. Assim, os dados analisados evidenciam a existência de concepções sociolinguísticas e normativas no discurso docente, muitas vezes de forma contraditória e implícita.

4.2 Pesquisa II

Todos os professores atuantes no Ensino Médio, aptos a participar da pesquisa, foram convidados a responder os questionários. Esses professores atuam nas disciplinas de: Biologia, Educação Financeira, Educação Física, Física, Geografia, História, Inglês, Matemática, Projeto de Vida, Química, Sociologia. No total, 16 professores responderam ao questionário.

No que se refere às assertivas **“A Língua Portuguesa é fácil”** e **“A Língua Portuguesa é difícil”**, observou-se que apenas 12,5% dos professores concordaram com a ideia de que a Língua Portuguesa é fácil, enquanto 87,5% marcaram a opção que a considera difícil. Nenhum participante optou pela resposta “depende” em ambas as assertivas, o que nos faz inferir a presença de uma crença linguística amplamente difundida, segundo a qual o domínio da língua está associado ao domínio rigoroso das regras da gramática normativa.

Tal percepção pode ser compreendida como uma crença de natureza avaliativa e socialmente construída, que tende a gerar atitudes de

insegurança linguística e de distanciamento em relação ao chamado “português idealizado” ensinado na escola. Conforme discutido por Cyranka (2016), a confusão entre os conceitos de norma-padrão e norma culta contribui para a formação de concepções negativas sobre a língua, sustentando hierarquias linguísticas e reforçando o preconceito:

A falta de clareza sobre a diferença pode estar sendo, desde há muito, a razão principal das equivocadas interpretações do senso comum sobre certo e errado em língua nacional. A disciplina de Língua Portuguesa ensinada nas escolas se ressentia dessa falta de clareza, o que, obviamente, tem contribuído para a construção de crenças e atitudes negativas de nossos alunos em relação a ela (Cyranka, 2016, p. 2).

Essa relação entre crenças e atitudes pode ser interpretada à luz de Lambert e Lambert (1972), que compreendem as atitudes como resultantes de um sistema organizado de crenças, emoções e predisposições para a ação. No caso dos professores, a crença de que a língua é complexa e de difícil domínio mobiliza sentimentos de apreensão e comportamentos de julgamento linguístico, os quais tendem a se reproduzir no ambiente escolar.

Bagno (2015) associa essa concepção ao mito do “português difícil”, ao criticar a redução do conhecimento linguístico ao domínio de classificações e nomenclaturas gramaticais:

Para muita gente, ‘saber português’ é saber o que é uma oração subordinada substantiva objetiva direta reduzida de infinitivo ou saber distinguir um complemento nominal de um adjunto adnominal. É lamentável, para dizer o mínimo, que a imagem da língua tenha sido empobrecida desse jeito, reduzida a uma nomenclatura profusa e confusa e a exercícios mecânicos de análise sintática e morfológica, práticas que se revelam, ao fim e ao cabo, inúteis e irrelevantes para de fato levar alguém a se valer dos muitos recursos que a língua oferece (Bagno, 2015, p. 63).

Ao privilegiar práticas pedagógicas centradas na correção normativa, a escola contribui para a manutenção dessa crença de que a língua é difícil e inacessível. No contexto desta pesquisa, que envolve professores de diferentes áreas do conhecimento, essa concepção torna-se particularmente significativa, uma vez que tais docentes também

participam do processo de avaliação e mediação das práticas linguísticas dos alunos.

Outra assertiva analisada foi **“Eu entendo e faço uso das regras da norma padrão da língua”**. Os dados indicam que 43,75% dos professores afirmaram concordar com a proposição, enquanto 56,25% responderam “depende”. As justificativas revelam que, embora reconheçam as regras da norma padrão, os docentes consideram que seu uso efetivo varia conforme o contexto comunicativo. Declarações como “no dia a dia usamos o coloquial, mas em um texto tem que ser mais rebuscado” ou “depende das circunstâncias e do interlocutor” evidenciam uma percepção de adequação linguística.

Essa percepção remete ao conceito de variação situacional ou diafásica, conforme discutido por Labov (2008 [1972]), para quem os falantes ajustam suas escolhas linguísticas de acordo com a situação de uso, o interlocutor e o grau de formalidade. Tal adaptação não representa erro ou inconsistência, mas demonstra competência linguística e sensibilidade às normas sociais de interação.

Na perspectiva da Sociolinguística Educacional, Bortoni-Ricardo (2005) ressalta que o ensino da língua materna deve conduzir o aluno ao desenvolvimento da competência comunicativa, entendida como a capacidade de empregar a variedade linguística mais adequada às diferentes situações de interação:

A aprendizagem da língua culta deve significar uma ampliação da competência linguística e comunicativa do aluno, que deverá aprender uma variedade ou outra, de acordo com as circunstâncias da situação de fala (Bortoni-Ricardo, 2005, p. 26).

Essa noção de adequação comunicativa permite compreender que o domínio da norma padrão não deve ser concebido como imposição, mas como ampliação do repertório linguístico do falante.

A assertiva **“Em todos os ambientes posso falar do mesmo jeito”** reforça essa discussão. Os resultados indicam que 81,25% dos professores discordaram da afirmação, enquanto 18,75% responderam “depende”, o que nos faz inferir sua compreensão de que a linguagem se adapta aos contextos de uso. As justificativas apresentadas evidenciam a percepção de

que a fala deve ser ajustada conforme o grau de formalidade e o tipo de interação.

Essa compreensão aproxima-se da noção de variação estilística, conforme discutido por Camacho (1998), citado por Almeida e Bortoni-Ricardo (2023, p. 26):

A variação estilística compõe-se das diferentes maneiras de se manifestar linguisticamente diante de situações formais e informais, daí a necessidade de adequação ao ambiente. Trata-se de um tipo muito importante para a abordagem em sala de aula, pois permite ensinar ao aluno tanto a legitimidade das formas coloquiais quanto a necessidade de aprender registros mais formais, de acordo com a situação interativa.

Desse modo, os dados analisados indicam que os professores reconhecem o caráter contextual da linguagem e a necessidade de adequação linguística. Contudo, essa percepção ainda precisa ser aprofundada teoricamente para que se traduza em práticas pedagógicas que valorizem efetivamente a diversidade linguística e não se limitem a uma compreensão intuitiva da variação.

Dando continuidade à análise das assertivas do Teste de Crenças, temos a proposição **“A língua escrita é mais importante do que a falada”**. Os dados revelam que apenas 6,25% dos professores concordaram com a afirmação, enquanto a maioria, 68,75%, discordou. Um percentual de 25% optou pela resposta “depende”, justificando sua posição com argumentos como: “depende da circunstância, tem momentos que sim”; “depende da situação, as duas são importantes, valorizamos muito a escrita na escola”; e “depende de qual situação”.

Esses resultados indicam que, embora a maior parte dos docentes não atribua superioridade absoluta à escrita em relação à fala, ainda se observa a presença de uma concepção hierarquizante no discurso pedagógico, especialmente quando se considera o espaço escolar. As respostas classificadas como “depende” revelam uma percepção de adequação contextual, mas também evidenciam que a escrita ocupa um lugar de prestígio institucionalizado na escola, sendo frequentemente tomada como parâmetro de correção e legitimidade linguística.

Essa valorização da modalidade escrita em detrimento da oralidade dialoga com o que Bagno (2007) denomina de crenças linguísticas sustentadas pelo senso comum, segundo as quais a escrita seria uma forma superior da língua, enquanto a fala cotidiana seria marcada por desvios e incorreções. Ao problematizar essa visão, Bagno (2007) destaca que a língua falada é tão sistemática quanto a escrita, ainda que regida por normas diferentes, construídas socialmente no uso cotidiano da linguagem.

No contexto escolar, tal hierarquização tende a reforçar atitudes que deslegitimam a fala dos alunos, sobretudo quando esta é avaliada a partir de critérios próprios da escrita formal. Nesse sentido, Bortoni-Ricardo (2005) adverte que a escola frequentemente ignora o fato de que a oralidade constitui a base do desenvolvimento linguístico do indivíduo, sendo adquirida naturalmente antes da escrita e desempenhando papel central nas interações sociais.

A assertiva seguinte, **“É mais difícil escrever do que falar”**, aprofunda essa discussão. Observou-se que 68,75% dos professores concordaram com a afirmação, enquanto 25% discordaram e 6,25% responderam “depende”. Entre as justificativas apresentadas, destacam-se expressões como: “de maneira formal ou informal?” e “porque a gente acha que fala certo, falamos muita coisa errada”.

A concordância majoritária com a ideia de que escrever é mais difícil pode ser compreendida a partir das exigências normativas que recaem sobre a escrita no contexto escolar. A escrita, diferentemente da fala, é aprendida por meio de um processo formal e sistematizado, estando sujeita a convenções rígidas relacionadas à ortografia, à pontuação e à norma-padrão. Bagno (2007) ressalta que essa dificuldade não decorre de uma suposta superioridade linguística da escrita, mas do controle social e institucional que incide sobre essa modalidade.

Entretanto, a justificativa de que “a gente acha que fala certo, falamos muita coisa errada” revela uma crença linguística problemática, ao associar a oralidade ao erro e a escrita à correção. Essa concepção reforça uma visão deficitária da fala cotidiana, desconsiderando que a língua falada também apresenta regras próprias e regularidades. Conforme argumenta Bagno (2007), aquilo que o senso comum classifica como “erro” corresponde, na

maioria das vezes, a fenômenos de variação linguística plenamente sistemáticos.

Sob a perspectiva da Sociolinguística Educacional, essa crença impacta diretamente as atitudes docentes em sala de aula. Ao tomar a escrita como modelo ideal de língua, a escola tende a transformar a fala dos alunos em objeto constante de correção, silenciando variedades linguísticas legítimas. Bortoni-Ricardo (2005) enfatiza que o papel da escola não deve ser o de substituir a variedade do aluno, mas de ampliar seu repertório linguístico, possibilitando o acesso consciente e crítico à norma-padrão.

Dessa forma, a análise das duas assertivas evidencia que, embora os professores demonstrem certa consciência sobre a adequação linguística e a importância das diferentes modalidades da língua, ainda persistem crenças que hierarquizam a escrita em relação à fala. Tais crenças podem influenciar negativamente as atitudes docentes diante das produções orais dos alunos, reforçando práticas pedagógicas centradas na correção normativa e na desvalorização da oralidade como espaço legítimo de aprendizagem.

4.3 Aproximações e contrastes entre os contextos investigados

A Tabela 1, a seguir, resume os resultados analisados.

Tabela 1 - Resultados das assertivas analisadas.

Assertivas	Pesquisa I	Pesquisa II
A língua portuguesa é difícil.	Concordo (70%)	Concordo (85,7)
Eu entendo e faço uso das regras da norma padrão da língua.	Concordo (80%)	Concordo (42,8)
Eu posso falar de qualquer jeito, mas tenho que escrever sempre corretamente.	Concordo (40%)	Concordo (50%)
A língua escrita é mais importante do que a falada.	Discordo (66,7%)	Discordo (68,7%)
Em todos os ambientes posso falar do mesmo jeito.	Discordo (76,7)	Discordo (81,2%)
É mais difícil escrever do que falar.	Concordo (80%)	Concordo (68,7%)

Fonte: elaborada pelas autoras.

A análise comparativa dos dados provenientes da Pesquisa I (realizada com professores do 5º ano do Ensino Fundamental) e da Pesquisa II (desenvolvida com docentes do Ensino Médio de diferentes áreas do

conhecimento) permite identificar tanto aproximações quanto especificidades nas crenças linguísticas que atravessam as práticas pedagógicas em ambos os contextos. Apesar das diferenças relacionadas à etapa de ensino e à formação dos participantes, observa-se que determinadas concepções sobre a Língua Portuguesa e sobre a variação linguística permanecem recorrentes, revelando a força de crenças socialmente cristalizadas.

Destaca-se que, na maioria das assertivas apresentadas aqui, a quantidade de concordantes e discordantes é próxima. Entretanto, na assertiva "Eu entendo e faço uso das regras da norma padrão da língua", os resultados se apresentaram bastante divergentes. Imaginamos que seja possível justificar a divergência devido à formação dos professores participantes. Na Pesquisa I, a maioria dos professores é formada em Pedagogia e já ministra aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental I. Porém, na Pesquisa II, os professores são formados em diversas áreas e não trabalham com a disciplina de Língua Portuguesa, o que pode ter impactado uma quantidade bem menor de concordantes.

Entretanto, em ambos os grupos, a Língua Portuguesa é frequentemente associada à gramática normativa, o que sustenta a crença de que se trata de uma língua "difícil". Essa concepção manifesta-se de modo semelhante, mesmo quando os participantes se reconhecem como usuários competentes da norma-padrão. Tal contradição evidencia que a dificuldade atribuída à língua não está necessariamente relacionada ao domínio linguístico individual, mas a uma representação social amplamente difundida, conforme discutido por Bagno (2007), segundo a qual "saber português" equivale a dominar nomenclaturas e classificações gramaticais.

A forma como essa crença se articula às práticas pedagógicas apresenta nuances distintas. No contexto do 5º ano, em que os professores são majoritariamente pedagogos e atuam diretamente no processo de consolidação da escrita, observa-se uma tendência mais explícita à hierarquização entre oralidade e escrita. Ainda que muitos docentes rejeitem a ideia de superioridade absoluta da escrita quando essa crença é formulada de maneira direta, ela reaparece de forma implícita em assertivas que associam correção, dificuldade e prestígio à modalidade escrita. Esse movimento revela um discurso marcado por contradições, no qual

princípios sociolinguísticos convivem com concepções normativas arraigadas.

No Ensino Médio, por sua vez, os professores, embora não atuem na disciplina de Língua Portuguesa, também reproduzem crenças semelhantes, especialmente no que diz respeito à associação entre domínio linguístico e correção normativa. A ausência de formação específica em estudos linguísticos não impede que esses docentes avaliem, interpretem e, em muitos casos, intervenham nas produções linguísticas dos alunos, o que reforça a relevância de se discutir crenças linguísticas para além do ensino de Língua Portuguesa. Nesse contexto, a confusão entre norma-padrão e norma culta, apontada por Cyranka (2016), emerge como um fator central para a construção de atitudes de julgamento e insegurança linguística.

Um ponto de convergência significativo entre os dois grupos é o reconhecimento, ainda que muitas vezes intuitivo, de que a língua varia conforme o contexto de uso. A rejeição majoritária à ideia de que se pode falar do mesmo modo em todos os ambientes indica que os docentes percebem a necessidade de adequação linguística. No entanto, essa percepção nem sempre se traduz em uma compreensão teórica consistente da variação, o que limita sua incorporação consciente às práticas pedagógicas. Assim, a variação é frequentemente reconhecida como um “ajuste” necessário, mas não plenamente compreendida como princípio constitutivo da língua.

As contradições observadas, especialmente entre o discurso explícito de rejeição ao preconceito linguístico e a manutenção de crenças implícitas que hierarquizam variedades, reforçam a importância de se investigar não apenas o que os professores afirmam acreditar, mas como essas crenças se manifestam de forma velada em seus posicionamentos. Tal constatação dialoga com Cyranka (2007), ao evidenciar que o levantamento sistemático das crenças docentes permite compreender melhor as atitudes que emergem em sala de aula e os efeitos dessas atitudes sobre o desempenho e a autoestima linguística dos alunos.

Diante disso, os resultados das duas pesquisas apontam para a necessidade de investimentos mais consistentes na formação docente, tanto inicial quanto continuada, que contemplem os pressupostos da Sociolinguística Educacional. Reconhecer a língua como fenômeno social,

variável e heterogêneo, conforme propõe Bortoni-Ricardo (2005), implica deslocar o foco da correção para a ampliação do repertório linguístico dos alunos, promovendo práticas pedagógicas mais inclusivas e reflexivas.

Assim, ao comparar os dois contextos investigados, este estudo evidencia que as crenças linguísticas não se restringem a uma etapa específica da educação nem a uma área do conhecimento. Elas atravessam o cotidiano escolar de forma ampla e, quando não problematizadas, tendem a sustentar práticas que reforçam desigualdades e preconceitos. Ao trazer à tona essas crenças, o artigo contribui para o debate sobre a formação de professores e para a construção de uma escola que reconheça e valorize a diversidade linguística como parte constitutiva do processo educativo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Importante ressaltar que, como foi exposto, as duas pesquisas foram orientadas com a mesma fundamentação teórica e a mesma metodologia. Porém, os sujeitos de pesquisa foram diversos e isso limita um pouco a composição do artigo e a comparação entre elas. Além disso, os estudos concentram-se em um recorte específico do município de Foz do Iguaçu, envolvendo um número delimitado de participantes e contextos escolares, o que não permite generalizações amplas. Algumas assertivas relacionadas às particularidades linguísticas da Tríplice Fronteira, como aquelas envolvendo estudantes estrangeiros e situações de contato linguístico, não puderam ser aprofundadas neste artigo devido ao recorte analítico adotado.

Mas podemos sim afirmar que, entre as principais contribuições deste estudo, destacam-se: i) a comparação entre crenças linguísticas de docentes pertencentes a diferentes etapas da educação básica; ii) a ampliação das discussões sobre crenças e atitudes linguísticas para além dos professores de Língua Portuguesa; iii) a identificação de contradições entre discursos explícitos de rejeição ao preconceito linguístico e a permanência de crenças normativas implícitas; e iv) a problematização das relações entre formação docente e reprodução de concepções cristalizadas sobre a língua. Tais aspectos contribuem para fortalecer os estudos da Sociolinguística Educacional no contexto da Tríplice Fronteira, marcado pela diversidade linguística e cultural.

Os resultados encontrados dialogam com pesquisas desenvolvidas por Cyranka (2007), ao evidenciarem que as crenças docentes influenciam diretamente as atitudes linguísticas manifestadas no ambiente escolar. Do mesmo modo, aproximam-se das discussões de Barcelos (2006), especialmente no que se refere ao caráter dinâmico, contraditório e socialmente construído das crenças. As análises também reforçam os apontamentos de Bagno (2007) e Bortoni-Ricardo (2005) acerca da permanência de concepções normativas e da necessidade de práticas pedagógicas mais críticas e inclusivas frente à diversidade linguística.

Acrescentamos que futuras investigações poderão ampliar o corpus, incorporar entrevistas e observações em sala de aula, bem como aprofundar a análise das relações entre crenças linguísticas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Joyce Elaine de; BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Variação linguística na escola**. São Paulo: Contexto, 2023.

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

BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico**. 52 ed. São Paulo: Parábola, 2015.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. **Cognição de professores e alunos**: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, Ana Maria Ferreira; ABRAHÃO, Maria Helena Vieira (org.). *Crenças e ensino de língua: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, 2006. p. 15–42.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemos na escola, e agora?** sociolinguística & educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Por uma sociolinguística educacional**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

BRIGHT, W. **Dialeto social e história da linguagem**. In: FONSECA, Maria Stella V.; NEVES, Moema F. (orgs). *Sociolinguística*. Rio de Janeiro: Livraria Eldora Tijuca, 1974. (Título original 1960), p. 41 a 48.

CYRANKA, L. **Atitudes linguísticas de alunos de escolas públicas de Juiz de Fora-MG**. 2007. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal Fluminense, Niterói.

CYRANKA, Lucia Furtado de Mendonça. **Avaliação das variantes atitudes e crenças em sala de aula.** In: MARTINS, Marco Antonio; VIEIRA, Silvia Rodrigues; TAVARES, Maria Alice (org.). Ensino de Português e Sociolinguística. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

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

LAMBERT, W. W.; LAMBERT, W. E. L. **O significado Social das atitudes.** In: Psicologia Social. Tradução: Álvaro Cabral. Rio de Janeiro. Zahar Editora, 1972.

LEITE, Marli Quadros. **Preconceito e intolerância na linguagem.** São Paulo: Contexto, 2008.

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

APÊNDICE - TESTE DE CRENÇAS

Você encontrará, abaixo, algumas afirmações sobre a língua portuguesa e o seu ensino. Para cada uma delas, marque a opção que melhor reflete a sua opinião: “concorda”, “discorda” ou “depende”. Caso você marque “depende”, por favor, justifique sua resposta.

Ord	Afirmações sobre a língua portuguesa.	Concordo	Discordo	Depende (justifique):
01	Eu falo bem em língua portuguesa.			
02	Eu escrevo bem em língua portuguesa.			
03	Eu posso falar de qualquer jeito, mas tenho que escrever sempre corretamente.			
04	A língua portuguesa é difícil.			
05	A língua portuguesa é fácil			
06	Eu entendo e faço o uso das regras da norma padrão da língua.			
07	Em todos os ambientes posso falar do mesmo jeito.			
08	Quem tem formação acadêmica fala melhor.			
09	O professor pode intervir na fala dos alunos quando eles falam errado.			
10	A escola deve ensinar e corrigir o aluno na fala e na escrita.			
11	A língua escrita é mais importante do que a falada.			
12	A localização da sua escola influencia na forma de falar dos seus alunos.			

13	É mais difícil escrever do que falar.			
14	O uso da internet prejudica a fala e escrita dos alunos.			
15	Algumas regiões do país falam melhor do que outras.			
16	Alguns sotaques são mais bonitos que outros.			
17	Os alunos argentinos e paraguaios têm dificuldade de aprendizagem.			
18	Os alunos estrangeiros não latinos têm dificuldade de aprendizagem.			
19	Eu sei o que é variação linguística.			

RIBEIRO, Letícia; LAPERUTA-MARTINS, Maridélma; ALVES, Vitória. Concepções linguísticas: testes sobre crenças de professores de escolas públicas de Foz do Iguaçu-PR. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 16, e97253, 2026. DOI: 10.36517/ep16.97253.