

DIÁLOGO LINGUÍSTICO

Ocidente e Oriente

ORGANIZADORAS

- Alice Joko • Rita de Cássia Soares
- Vera Augusto • Yuko Takano

lters Student Center
Académie des Lettres
Cion Estudiantil de Letras
Acadêmico de Letras
文学 學術
センター



Pesquisa,
Inovação
& Ousadia

EDITORA



UnB



Universidade de Brasília

Reitora
Vice-Reitor

Márcia Abrahão Moura
Enrique Huelva

EDITORA



UnB

Diretora

Germana Henriques Pereira

Conselho editorial

Germana Henriques Pereira (Presidente)
Fernando César Lima Leite
Ana Flávia Magalhães Pinto
César Lignelli
Flávia Millena Biroli Tokarski
Liliane de Almeida Maia
Maria Lidia Bueno Fernandes
Mônica Celeida Rabelo Nogueira
Roberto Brandão Cavalcante
Sely Maria de Souza Costa
Wilsa Maria Ramos



DIÁLOGO LINGUÍSTICO

Ocidente e Oriente

ORGANIZADORAS

Alice Tamie Joko

Rita de Cássia da Silva Soares

Vera Lúcia Dias dos Santos Augusto

Yuko Takano



Coordenadora de produção editorial

Revisão

Diagramação

Foto de capa

Equipe editorial

Marília Carolina de Moraes Florindo

Alice Tamie Joko, Rita de Cássia Soares,
Vera Lúcia Augusto e Yuko Takano

Laissa Reis

René Strehler

© 2021 Editora Universidade de Brasília

Direitos exclusivos para esta edição:

Editora Universidade de Brasília

SCS, quadra 2, bloco C, nº 78, edifício OK,
2º andar, CEP 70302-907, Brasília, DF

Telefone: (61) 3035-4200

Site: www.editora.unb.br

E-mail: contatoeditora@unb.br

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte
desta publicação poderá ser armazenada ou
reproduzida por qualquer meio sem a autorização
por escrito da Editora.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de Brasília
Heloiza Faustino dos Santos - CRB 1/1913

D536

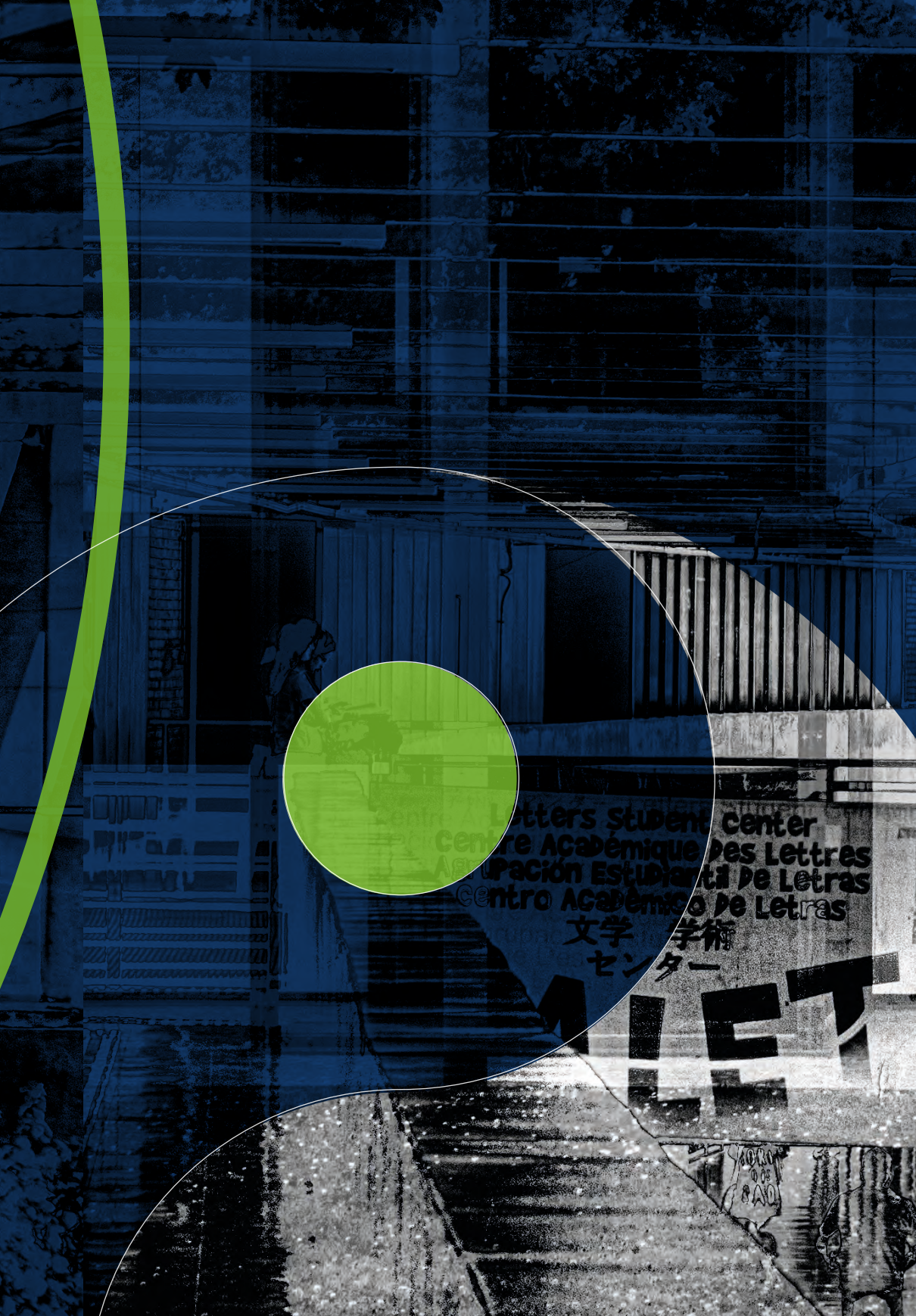
Diálogo linguístico : Ocidente e Oriente / organizadoras, Alice
Tamie Joko ... [et al.]. – Brasília : Editora Universidade de
Brasília, 2021.

368 p. ; 23 cm. – (Pesquisa, inovação & ousadia).

ISBN 978-65-5846-143-2

1. Sociogeolinguística. 2. Língua japonesa - Estudo e ensino.
3. Língua portuguesa - Estudo e ensino. I. Joko, Alice Tamie
(org.). II. Série.

CDU 81'28



Lettres Student Center
Centre Académique des Lettres
Asociación Estudiantil de Letras
Centro Académico de Letras
文学 学術
センター

LETTERS

SOCIÉTÉ
DE
SAO

SUMÁRIO

Apresentação _____ 11

PARTE I - OCIDENTE

**Mapeamento geossociolinguístico da vogal média posterior
pretônica /o/ no Estado de Rondônia** _____ 25

Abdelhak Razky (UnB)
Diego Coimbra (UFPA)

**Contribuições da sociogeolinguística para o ensino de língua
portuguesa: propostas de intervenção para a educação básica** _53

Adriana Cristina Cristianini (UFU)



Crenças e atitudes: vencendo o preconceito e construindo empatia linguística_____73

Clézio Roberto GONÇALVES (UFOP/CNPq)
Josane Moreira de OLIVEIRA (UEFS/UFBA)

Amuleto, figa, patuá...: um estudo de sociogeolinguística_____95

Irenilde Pereira dos Santos (USP)

Tagarela, falador e papagaio: linguagem e interação nas variações do português_____115

Rita de Cássia da Silva Soares (USP e FAG)

Escolhas lexicais e ensino de línguas: anseios e possibilidades____139

Selma Sueli Santos Guimarães (UFU)

Um estudo geolinguístico no Estado de Goiás_____161

Vera Lúcia Dias dos Santos Augusto (UNICALDAS e IFMT)

PARTE II - ORIENTE

O uso de línguas pela primeira geração de imigrantes okinawanos na Casa Verde em São Paulo e as suas questões linguísticas_____179

Eduardo Nakama (UnB)
Yûki Mukai (UnB)

Uma nova abordagem de ensino do curso de japonês no Centro Interescolar de Línguas (CIL) de Sobradinho – CILSOB – percepções de um professor sobre o processo_____219

Geanne Alves de Abreu Morato (SEEDF)
Hélder Gomes Rodrigues (SEEDF)

(Im)polidez, saudações e formas de tratamento: dificuldades de aprendizagens de português LE_____261

Kazue Saito M. Barros (UFPE/CNPq)
Alice Tamie Joko (UnB)
Ricardo Rios Barreto Filho (UFPE)

TCC do Curso de Licenciatura em Japonês: um olhar no passado e reflexões_____283

Kyoko Sekino (UnB)

O nordeste asiático como área de convergência linguística: a língua japonesa em seu contexto regional_____315

Marcus Tanaka de Lira (LET/UnB)

Diálogos possíveis: áreas que se convergem para os estudos do falar nipo-brasiliense_____337

Yuko Takano (UnB)

Posfácio_____361

Os Autores_____363



PARTE I - OCIDENTE





CRENÇAS E ATITUDES: VENCENDO O PRECONCEITO E CONSTRUINDO EMPATIA LINGUÍSTICA

Clézio Roberto GONÇALVES (UFOP/CNPq)
Josane Moreira de OLIVEIRA (UEFS/UFBA)

1. INTRODUÇÃO

Sabe-se que as pesquisas sobre crenças e atitudes linguísticas têm contribuído muito para a compreensão do processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa orientado por uma perspectiva guiada pela questão da diversidade linguística e dos processos de variação linguística.

Este capítulo foi elaborado com base nos princípios teóricos da Sociolinguística Educacional, especificamente nos estudos sobre crenças e atitudes linguísticas, com o propósito de investigar as crenças e atitudes linguísticas em relação ao ensino de Língua Portuguesa de professores do Ensino Fundamental. Os sujeitos participantes da pesquisa são das cidades de Acaiaca, Diogo de Vasconcelos, Itabirito, Mariana e Ouro Preto (MG), cidades que compõem a Superintendência Regional de Ensino de Ouro

Preto (SRE-Ouro Preto). A escolha por esses cinco municípios, integrantes da SRE-Ouro Preto, deu-se pelo fato de a pesquisa ter se proposto a fazer um estudo na região em que se localiza o Programa de Mestrado em Letras da UFOP, propondo uma prática de registro das crenças e atitudes linguísticas dos professores do Ensino Fundamental nas cidades da SRE-Ouro Preto.

Já no que diz respeito à escolha das escolas, a pesquisa se preocupou em mapear os professores e os alunos de escolas públicas e particulares das cidades mencionadas. No entanto a pesquisa se dedicou exclusivamente, em função do tempo e dos contratemplos, aos professores das escolas públicas, nível ensino Fundamental II, dessas cidades.

O tema proposto foi de considerável pertinência e relevâncias social e científica por se tratar de uma investigação que se propôs a apontar direcionamentos para que a escola auxiliasse seus professores a aperfeiçoar o processo contínuo de formação e a ampliar suas práticas didático-pedagógicas.

2. CRENÇAS LINGUÍSTICAS: CONCEITOS E PERSPECTIVAS

Os estudos na área da Linguística Aplicada ao ensino de língua materna vêm mostrando uma preocupação em desdobrar suas discussões para além das teorias. Passou-se a perceber a importância de levar em consideração os sujeitos que compõem esse espaço escolar bem como o que suas bagagens de vida acarretam no processo de ensino-aprendizagem. Quando falamos em bagagem de vida, estamos querendo elucidar que os fatores sociais, econômicos, geográficos etc. implicam a relação professor-aluno. O professor que está atuando em uma sala de aula muitas vezes atribui o sucesso ou o fracasso escolar de seu aluno a esses fatores extralinguísticos.

É a partir de fatores linguísticos e extralinguísticos que começamos a discutir como o ensino de Língua Portuguesa vem se desdobrando ao

longo dos anos, pois sabemos que os professores tendem a imprimir juízos sobre os alunos. Tais juízos vêm embutidos de crenças e atitudes que estão além da sala de aula. Dessa forma, as crenças e atitudes linguísticas “afetam não somente fenômenos particulares e específicos, mas principalmente o ensino de línguas maternas [...]” (MARQUES; BARONAS, 2015, p. 1).

O estudo do conceito de crença ainda é recente no escopo da Linguística Aplicada, segundo Rocha e Brisolara (2020, p. 63), embora esse conceito já tenha sido explorado em outras áreas. Muitos estudos realizados no Brasil situam a crença como parte da cultura do aprender.

Nesse processo do aprender e do ensinar, é muito comum um professor deixar-se influenciar pelas suas próprias crenças para avaliar a postura de um determinado aluno, tendo em vista que todo ser humano está embutido de crenças, as quais lhes foram passadas, provavelmente, logo nos primeiros anos de vida. Dessa forma, é muito fácil deixar que tais crenças ultrapassem a barreira do campo pessoal para influenciar o campo profissional.

Segundo a discussão proposta pelas autoras, durante boa parte da vida o ser humano é estimulado a lidar com crenças que foram passadas por seus familiares, pelo contato com os amigos, pela comunidade em que estão inseridos, pela escola que frequentaram e por vários outros fatores.

Ao chegar a uma sala de aula para lecionar, o professor já percorreu um longo caminho social e de formação. Ao longo dessa trajetória, ele vem trazendo consigo suas experiências, vem mudando de opinião, aprendendo coisas novas, mudando sua didática. São essas experiências que vão acarretar e influenciar as escolhas desse professor no ensino de Língua Portuguesa.

Madeira (2005, p. 19) define crenças como “o que se ‘acha’ sobre algo – o conhecimento implícito que se carrega, não calcado na investigação sistemática”. Ou seja, segundo essa definição, podemos inferir que as crenças são um pré-julgamento que o professor terá sobre um determinado aluno, sobre um determinado método de ensino ou sobre um determinado

assunto, tomando por base suas próprias crenças, aquilo que ele carrega consigo, aquilo que ele aprendeu ao longo de sua formação profissional.

Quando estamos em uma escola, é comum ouvirmos de alunos frases como “tal professor é a minha inspiração, as aulas dele são ótimas”, “tal professor ensina muito bem, ele entende o que estamos falando”. Partindo somente dos conceitos de crenças, podemos inferir que um aluno se identifica mais com um professor do que com outro, porque as suas crenças apontam para a mesma direção. Assim,

No campo de ensino-aprendizagem de línguas, o interesse no estudo de crenças surgiu devido à influência que exercem no processo de ensino-aprendizagem: influenciam o fazer do professor e o processo de aquisição de novos conhecimentos pelo aluno [...]. Apesar de, tradicionalmente, crer-se que através do ensino, de transmissão de conhecimento teórico, seja possível modificar as práticas de professores, já se percebe que novos conceitos são influenciados por práticas já enraizadas por cada professor, isto é, esbarram em suas crenças. (MADEIRA, 2005, p. 19-20)

Ou seja, é notório que as crenças dos professores tendem a influenciar no aprendizado do aluno. Madeira (2005) discute que essas influências podem vir pelas escolhas dos professores a determinadas atividades em sala de aula em preferência a outras e na maneira como eles lidam com as adversidades que aparecem em sala de aula. No entanto a maior crença que envolve as aulas de Língua Portuguesa é a de que essa disciplina está diretamente associada somente a aprender as regras gramaticais atreladas à variedade de prestígio da língua, pois, por muito tempo, imaginou-se haver uma língua ideal, na qual os sujeitos precisariam se espelhar para falar e escrever corretamente.

Não podemos deixar de mencionar que em alguns contextos escolares ainda perpassa a crença de que o professor precisa ter um distanciamento dos alunos, embora seja perceptível que essa realidade vem

mudando a cada dia. “Essa distância entre a realidade do professor e a do aluno fez despertar a consciência de que o ensino, da maneira como vinha sendo feito, não atingia o público-alvo” (MADEIRA, 2005, p. 22).

As crenças que permeiam o ambiente escolar não estão somente pautadas na figura do professor e do aluno, embora o primeiro seja nosso foco de estudo. É preciso lembrar que as crenças dos demais membros escolares (diretores, coordenadores, bibliotecários etc.), bem como dos responsáveis pelos alunos, também contribuem para que se crie uma imagem do que seria um ensino de Língua Portuguesa ideal. É papel do professor de língua materna, ou não, promover empatias linguísticas e combater o preconceito no ambiente escolar e fora dele.

Mesmo com tantas mudanças já percorridas pela nossa língua, mesmo com todas as contribuições linguísticas que já foram e vêm sendo desenvolvidas na área acadêmica, ainda assim há quem acredita que a língua se resume somente ao falar e ao escrever bem. Essa crença também influencia o processo de ensino-aprendizagem, pois, segundo Rodrigues (2012 [1972]),

[...] as representações linguísticas [...] correspondem a tudo aquilo que os locutores dizem ou pensam das línguas que falam (ou da maneira como falam) ou das que os outros falam (ou do modo como falam) [...] muitas vezes é mais fácil se definir por aquilo que não se é. (RODRIGUES, 2012 [1972], p. 365)

Apropriando-nos da fala de Rodrigues (2012 [1972]) e partindo para os sujeitos da nossa pesquisa, percebemos que alguns professores se abstêm de suas crenças por acharem que há um modelo ideal de ensino e que tudo aquilo em que ele acredita está errado. Dessa forma, vemos que alguns relatos dos professores não estão de acordo com suas práticas em sala de aula, muitas vezes eles acabam negando aquilo em que acreditam.

Quando uma pessoa entra em um curso de licenciatura, espera-se que ela já possua uma imagem formada sobre o que seria lecionar,

tomando por base suas referências de professores e suas crenças. Por isso, o curso que capacita o sujeito para se tornar um professor deve possuir todos os requisitos necessários para lidar com o imaginário e com as crenças, de forma a estar sempre desconstruindo modelos rígidos e capacitando os futuros professores a lidarem com um ensino que incentive seus alunos a saírem da passividade e serem ativos e reflexivos no processo de ensino-aprendizagem.

No entanto formar professores que tenham essa perspectiva de ensino se torna uma tarefa nada fácil, pois eles vêm, na maioria das vezes, guiados por um ensino de aproximadamente 11 anos de silêncio, no qual calar é pré-requisito para ser um bom aluno. Até que ponto passamos por esse ensino tradicional se ele ainda se encontra presente em nós? A crença de que o silêncio por parte dos alunos é a solução para a maior parte dos problemas existentes de sala de aula parece persistir [...] quando o aluno, mesmo quieto, não aprende é porque não tem competência para tal. Já quando fala demais e não aprende é porque fala demais; quando pergunta, pergunta demais. “Fica quieto e deixa eu terminar meu raciocínio”, esbraveja o professor. (BORGES, 2010, p. 40-41)

É sempre muito difícil mudar conceitos pré-estabelecidos pela sociedade. Assim vem sendo feito o trabalho com o ensino de Língua Portuguesa há alguns anos, numa constante persistência para se quebrarem tabus e falar sobre assuntos até então impensáveis, numa tentativa de mudar os modelos tradicionais e enrijecidos de ensino, sobretudo a partir das contribuições da Linguística Aplicada ao ensino de língua materna.

Como mencionado por Borges (2010), mudar as crenças de um professor em processo de formação ou já formado requer um enorme esforço, pois muitas são as barreiras a serem derrubadas. É fácil compreender o porquê de um professor acreditar que só há um modelo ideal de língua, quando este passou por um processo de formação no qual era isso que lhe era imposto. Como desconstruir essa imagem, essa crença que ele possui durante anos?

É fato que grande parte dos professores de língua materna já começou a ter consciência de que a língua vai além de uma norma padrão. Eles sabem refletir e discutir sobre isso, mas muitos não colocam em prática com seus alunos por receio de que se crie uma falsa imagem de que tudo é permitido na língua, privando-se da oportunidade de criar momentos de combate ao preconceito linguístico e ao incentivo da empatia linguística.

Assim, nos cursos de Letras, são necessárias aulas que proponham reflexões sobre crenças linguísticas, com o intuito de que o professor possa olhar para as suas próprias crenças e refletir sobre elas. Não é fácil trabalhar com aquilo que está no imaginário das pessoas, mas se faz necessário para que se possa romper com inúmeros preconceitos que pairam sobre a nossa sociedade.

Ao deixar de lado as crenças de um professor em formação, tratando-o como mero repetidor de teorias, corre-se o risco de que este, ao adentrar o mercado de trabalho, tome seus alunos também como tábula rasa. Ele não se preocupará em (re)conhecer as crenças que perpassam esses indivíduos, que pertencem a um determinado grupo local e possuem convivências variadas. (BORGES, 2010, p. 45)

Borges (2010) enfatiza que é preciso que o professor saiba valorizar e reconhecer o aluno em suas múltiplas variedades e isso inclui saber lidar com as crenças destes, pois elas interferem diretamente nas identidades. Para a autora, é necessário que o professor em formação passe por um ensino superior de qualidade, que discuta questões atuais e não se abstenha de assuntos polêmicos e reflexivos. O professor precisa estar preparado para lidar com a pluralidade presente em uma sala de aula e para não cometer falsos julgamentos.

A partir das concepções de López Morales (1993), crenças implicam diferentes atitudes, e estas contribuem para o estabelecimento daquelas. Conforme Cerezoli (2017, p. 7), “[...] as atitudes são formadas por comportamentos, por condutas que podem ser positivas, de aceitação, ou negativas, de rechaço, e [...] não existe uma atitude ‘neutra’”.

De acordo com Marques e Baronas (2015), as crenças

[...] são um conjunto de verdades culturais impostas a cada indivíduo desse grupo [...] os indivíduos são estimulados, por longos períodos de tempo, a reagir de modo padronizado a determinados acontecimentos ou a determinados grupos. Uma atitude fixa e estereotipada é capaz de reduzir o ambiente de contato e de limitar as ações dos sujeitos [...] podemos exemplificar com o [...] preconceito linguístico, que constitui uma atitude extremamente redutora e limitadora da sociedade. (MARQUES; BARONAS, 2016, p. 2)

Nesse sentido, as construções sociais de crenças acerca da língua se fazem presentes também no ambiente escolar. É importante destacar o conceito de “norma-padrão”. De acordo com Faraco e Zilles (2017, p. 145), “[...] a norma-padrão foi aqui [no Brasil] constituída sem se tomar os usos cultos brasileiros como referência. Daí resultaram as muitas discrepâncias que a caracterizam e sua pouca eficácia quer no ensino, quer no uso”. Faz-se necessário que a escola esteja ciente e inclua tal debate acerca das normas e crenças linguísticas no processo de ensino-aprendizagem, isto é, no percurso e nos eventos de letramentos no ambiente escolar. De acordo com Bortoni-Ricardo (2004, p. 33), “toda variedade regional ou falar é, antes de tudo, um instrumento identitário, isto é, um recurso que confere identidade a um grupo social. [...] verifica-se que alguns falares têm mais prestígio no Brasil como um todo que outros”.

São muitos os esforços para que se desenvolva um ensino de Língua Portuguesa que não vise apenas à aquisição e ao estudo de formas de prestígio dominantes, mas também que permita valorizar outras variedades linguísticas. Dessa forma, aceitar a diversidade linguística na escola consiste na aceitação da cultura e do falar próprio do aluno e do seu grupo social, ao lado das normas de prestígio, numa sociedade multicultural, formada por diferentes níveis sociais. (SILVA; BARONAS, 2019, p. 240-241)

No ambiente escolar, estudos sobre crenças e atitudes linguísticas propiciam dados acerca dos julgamentos de valor – positivos ou negativos – da comunidade escolar (direção, professores, alunos, funcionários administrativos, a depender da abrangência e dos partícipes da pesquisa). Estando a escola em uma posição de poder, é possível contribuir para a ressignificação de tais crenças, em vez de perpetuá-las. Para tanto, cabem ações e iniciativas em diversas camadas, que envolvem currículos (do ensino básico e superior), formação de professores, respeito aos conhecimentos trazidos à escola pelos alunos, entre outros.

3. ATITUDES LINGUÍSTICAS

De acordo com Aguilera (2008), o campo das crenças e das atitudes linguísticas ainda é pouco explorado, embora a Sociolinguística já venha apontando a sua importância para o estudo do comportamento de determinados grupos sociais. Tomando por base os estudos sobre atitude linguística, desenvolvidos por Moreno Fernández (1998), a autora nos apresenta que a noção de atitude pode ser vista sob a perspectiva de três componentes principais e é sobre essas três definições de componentes que discorreremos nesta seção:

[...] o saber ou crença (componente cognoscitivo); a valoração (componente afetivo); e a conduta (componente conativo), o que significa dizer que a atitude linguística de um indivíduo é o resultado da soma de suas crenças, conhecimentos, afetos e tendências a comportar-se de uma forma determinada diante de uma língua ou de uma situação sociolinguística. (MORENO FERNÁNDEZ, 1998, p. 182 *apud* AGUILERA 2008, p. 106)

Partindo desse pressuposto, podemos inferir que crenças e atitudes caminham juntas para determinar a identidade de um sujeito. Não podemos separar uma da outra, pois os sujeitos são compostos

por sua soma. Ainda de acordo com Aguilera (2008), o **componente cognoscitivo** que envolve as crenças dos sujeitos tem mais peso sobre os demais. É por meio desse comportamento que os sujeitos vão colocar seus juízos sobre determinados grupos sociais ou assuntos, sejam esses juízos positivos ou negativos. “Portanto é a construção de crenças que gera as atitudes específicas sobre um objeto, podendo ele ser linguístico, como a língua em uso” (MARQUES; BARONAS, 2015, p. 3).

Para entendermos a atitude, sob o ponto de vista linguístico, temos que ter em mente que a maioria das pessoas vai imprimir seus valores sobre a língua de acordo com suas vivências, de acordo com aquilo em que acreditam ser certo ou errado. É muito comum nos depararmos com determinados grupos sociais que negam a sua fala, que negam as suas origens por acharem que não se enquadram no grupo social de mais prestígio. Assim, podemos inferir que “as atitudes linguísticas são atitudes psicossociais, ou seja, se as línguas têm conotações sociais, é natural que sejam avaliadas (admiradas ou desprezadas) a partir do *status* ou das características sociais dos seus usuários” (RODRIGUES, 2012 [1972], p. 363). Dialogando com Rodrigues (2012 [1972]), Marques e Baronas (2015) também afirmam que

[...] as atitudes são constituídas de pensamentos e crenças, sentimentos e emoções bem como reações [...] ajustadas ao ambiente social. As pessoas se adaptam à situação e ao outro para terem sucesso no convívio social. (MARQUES; BARONAS, 2015, p. 2)

Lambert e Lambert (1972) trazem uma importante colaboração para a ciência linguística no que concerne à definição de atitudes. Para eles,

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

Se pensarmos nas definições desses autores e as aplicarmos no contexto escolar, é perceptível que o aluno passa por uma evolução ao longo dos anos escolares. Ao adentrar no ambiente escolar, ele tem uma determinada atitude linguística pautada em sua convivência social e no caminhar dos anos escolares essas atitudes são mudadas e reinventadas, uma vez que ele passará a conviver com pessoas de outros grupos sociais diferentes. Se pensarmos no ensino de Língua Portuguesa, esse aluno terá acesso a uma língua certamente muito diferente da que estava habituado em seu meio social. O professor, então, deve ter um olhar atencioso para esse aluno e trabalhar com as diferenças em sala de aula, pois elas também são uma importante ferramenta para o ensino e não devem ser ignoradas.

Partindo, então, do **componente cognoscitivo** para o **componente afetivo**, lugar a que o sujeito vai associar seus traços de identidade, seus valores, sua aproximação ou distanciamento a determinados grupos sociais, podemos ver claramente como essa afeição influencia no comportamento escolar, não só de alunos mas também de professores. Se o professor, por exemplo, possuir uma atitude irreduzível sobre a Língua Portuguesa, ele poderá vir a desmotivar seus alunos, ignorando suas particularidades e reduzindo a língua a conceitos fechados.

É muito comum alguns professores possuírem preferências em sala de aula, não só em termos de conteúdo, por gostarem mais de ensinar Produção de Texto do que Literatura, por exemplo, mas também por se identificarem mais com um grupo de alunos do que com outros, excluindo, dessa forma, aqueles que não possuem as mesmas identidades e valores que ele. Toda essa questão deve ser repensada, para que o professor perceba que, muitas vezes, as suas crenças e as suas atitudes influenciam diretamente no ensino-aprendizagem.

Assim, as atitudes têm uma inclinação a produzirem reações favoráveis, como a **empatia linguística**, por exemplo, ou desfavoráveis, como o **preconceito linguístico**, que implicam diretamente diversas questões sociais e linguísticas. A propósito, consideramos **empatia linguística** aquela atitude que leva em consideração o respeito às escolhas linguísticas, às diferenças linguísticas, aos rituais linguísticos, às formas e usos linguísticos, à

performance linguística, à forma de falar do outro, sem juízos de valor, tendo como princípio o conceito de respeito linguístico, cunhado por Scherre (2019):

O respeito linguístico é a convivência harmoniosa entre as diferentes formas de falar, seja no plano das diferenças entre as línguas, seja no plano das diferenças entre as variedades no interior de uma mesma língua. As diferenças linguísticas, em qualquer plano, incluindo o social, caracterizam grupos de falantes e são mecanismos identitários. Então, o respeito linguístico implica a capacidade de ouvir o outro com seus traços característicos, sem emissão de julgamento de valor, sem brincadeiras de mau gosto, sem o imperioso desejo de mudar a fala do outro, sem silenciamento da voz do outro, sem preconceito, sem intolerância, sem *bullying* (cf., por exemplo, BAGNO, 2017; LEITE, 2008; SCHERRE, 2008, 2019). Para haver respeito linguístico, é necessário que haja respeito entre nós, animais humanos, dotados de instinto e razão, espécimes diferenciados da natureza. (SCHERRE, 2019, p. 1)

E, ainda mais,

[...] o respeito linguístico é, portanto, um ponto claro e preciso do Bem Viver, uma utopia (um sonho) de uma sociedade com um sistema social, político e econômico ideal, com leis justas e dirigentes e políticos verdadeiramente empenhados no bem-estar de seus membros. (SCHERRE, 2019, p. 2)

Além disso, entendemos preconceito linguístico como o juízo de valor negativo às diferenças linguísticas observadas entre as pessoas que falam o mesmo idioma, ou seja, um tipo particular de preconceito em que ocorre a discriminação de uma determinada língua ou variedade linguística em relação a outra(s).

Em uma entrevista feita por Abraçado (2008, p. 12), Scherre discorre sobre questões relacionadas ao preconceito linguístico, variação e ensino. Em relação ao preconceito linguístico, ela propõe a seguinte definição: “[...] o preconceito linguístico é mais precisamente o julgamento

depreciativo, jocoso e, conseqüentemente, humilhante da fala do outro [...]. O preconceito linguístico tem a ver, essencialmente, com a língua falada”. O preconceito linguístico não possui tanta incidência nas questões escritas, ele se manifesta frequentemente diante das práticas de oralidade, pois durante esses atos não há tanto monitoramento quanto nas práticas escritas, que são realizadas de maneira policiada e com mais formalidade, objetivando chegar o mais próximo possível da norma padrão.

Bagno (2006) apresenta ainda mais uma definição de preconceito linguístico:

O preconceito linguístico se baseia na crença de que só existe [...] uma única língua portuguesa digna deste nome e que seria a língua ensinada nas escolas, explicada nas gramáticas e catalogada nos dicionários. Qualquer manifestação linguística que escape desse triângulo escola – gramática – dicionário é considerada, sob a ótica do preconceito linguístico, “errada, feia, estropiada, rudimentar, deficiente” [...]. (BAGNO, 2006, p. 40)

Esse preconceito revela-se diante das diferenças existentes entre as várias formas de falar, que os indivíduos veem como erro, tratando como aceitável somente a variedade de prestígio, a norma padrão, menosprezando, assim, as demais variedades linguísticas.

Nesse contexto de preconceito e empatia, de conduta e ação, nos dizeres de Rodrigues (2012 [1972], p. 364), “[...] o que frequentemente provoca as manifestações de apreço ou despreço são as opiniões sobre os grupos sociais ou etnolinguísticos”. O autor ainda enfatiza que as línguas, de forma geral, não são neutras, pois estão associadas com as identidades dos sujeitos e o fato de as identidades dos sujeitos estarem impressas em suas línguas provoca conseqüências diversas, uma vez que um grupo social está constantemente avaliando e imprimindo valores a outros grupos.

Partimos então para o **componente conativo**, que, segundo Aguilera (2008, p. 106), “[...] reflete a intenção de conduta, o plano de ação sob determinados contextos e circunstâncias. Mostra a tendência a atuar e a reagir com seus interlocutores em diferentes âmbitos ou domínios:

rua, casa, escola, loja, trabalho”. Trazendo a fala de Aguilera (2008) para pensarmos na figura do professor, percebemos que, por meio desse componente, o docente faz um planejamento para atuar em sala de aula.

Para encerrarmos nossa discussão acerca de crenças e de atitudes linguísticas, usamos uma passagem de Borges (2010), que afirma que refletir sobre as salas de aulas traz aos docentes

[...] possibilidades de ensino que antes lhe eram negadas. Este ambiente proporcionaria novos modos de ver o ensino, que levaria em conta os indivíduos que estão em sala de aula, considerando assim a diversidade e percebendo que devemos tratar diferentemente públicos diversos, heterogêneos e complexos. (BORGES, 2010, p. 40)

Se a sociedade está em constante mudança e se adapta às necessidades constantes do ser humano, não podemos pensar que a sala de aula bem como os professores e os alunos se mantenham apáticos a essas mudanças. É preciso ter a consciência de que determinadas práticas educacionais empregadas em séculos passados se tornaram obsoletas e que provavelmente as práticas empregadas atualmente também se tornarão daqui a alguns anos. Professores e alunos devem promover um ensino-aprendizagem em conjunto, aprendendo e respeitando seus valores, suas identidades, suas crenças e suas atitudes.

4. CRENÇAS E ATITUDES NA VIVÊNCIA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA

É possível, a partir dos dados selecionados para este capítulo, levando em consideração o espaço reservado na coletânea, verificar que há, na fala e na reflexão dos professores, momentos que revelam crenças e atitudes linguísticas, a partir do preconceito e da empatia linguística, que são apresentados como:

- (i) comprovação de que a proposta teórico-metodológica da Sociolinguística Educacional favorece uma reflexão sobre as práticas pedagógicas, conforme os exemplos (1), (2) e (3);
- (b) uma abertura de determinados professores para uma adaptação em suas práticas cotidianas em sala de aula para a proposta teórico-metodológica da Sociolinguística Educacional, conforme (4), (5) e (6); e, por fim,
- (c) uma valorização e conscientização plena de que é necessária a busca de uma formação contínua para melhor exercer as funções didático-pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem de língua materna, conforme (7), (8) e (9).

Os três excertos a seguir comprovam o reconhecimento de alguns professores sobre como é possível rever as crenças iniciais e partir para uma mudança efetiva de atitudes:

- (1) No meu tempo de faculdade, vi superficialmente isso (discussões sociolinguísticas). É importante... e vocês estão me reciclando [EFCRGOP]¹.**
- (2) É um desafio trazer pra dentro da escola o que aprendemos lá na Universidade. Mas eu tento, sei que é importante, pois o estudo da ‘variação linguística’ é um tema atraente para os alunos. Eles gostam, riem muito, dão gargalhadas [EFCAGMA].**
- (3) Só consegui pensar um pouco mais na maneira como eu dou um retorno para os meus alunos sobre os textos produzidos na sala de aula, depois daquela roda de conversa com os estagiários do projeto da UFOP [...] saí de lá com a certeza**

¹ Na catalogação dos dados, quanto ao registro dos sujeitos, optou-se por adotar o seguinte: a sigla se refere ao nível escolar (ensino fundamental) + iniciais do nome do sujeito + localidade (uma das cinco cidades).

de que ainda há muito preconceito na maneira como, às vezes, o professor de português julga o aluno, por meio da redação que ele faz em sala de aula [EFCRGOP].

É possível constatar a necessidade de propor e construir ações coletivas com os professores para que consigam repensar suas crenças, rever seus preconceitos, favorecer o crescimento da empatia linguística, a partir de uma abertura para se adaptar à novas posturas e atitudes, no viés de uma proposta da Sociolinguística Educacional:

- (4) O professor que trabalha em mais de um turno e em mais de uma escola não tem tempo para ficar escolhendo textos mais atrativos, pois nem sempre os textos do livro ajudam muito [...] [EFMARAC].**
- (5) Gosto de mostrar o que está errado na fala dos personagens em quadrinhos... Cebolinha e Chico Bento, por exemplo [...] [EFRAMDV].**
- (6) Não é fácil, não, viu... mas me esforço para reconhecer que ainda tenho muito a aprender para poder lidar com as diferenças na fala e na escrita do aluno, sem julgar sua origem familiar e social... A gente acaba fazendo isso, meio que intuitivamente... mas ainda chego lá, tô aprendendo cada dia mais... tô orgulhosa de mim [...] [EFKGGAC].**

É possível também perceber que há no corpo docente das escolas alguns profissionais comprometidos e sedentos de oportunidades para uma formação continuada:

- (1) Muitos dos meus colegas não gostam de cooperar com a pesquisa de vocês, mas vejo que é uma maneira da gente se reciclar [EFUBERSIT].**

- (2) Faz tempo que eu me formei, mais de 25 anos... E essas atividades que vocês propõem me ajudam muito. Não tenho mais idade para ser tão criativa [EFGMGOP].**
- (3) Eu não tinha noção de que até na maneira de lidar com a língua tem preconceito... logo eu, que me julgava sem preconceito algum. Por isso, a importância da gente estar aberta e abraçar a oportunidade de fazer cursos novos, reciclar, ler mais, participar de eventos etc. Pena que eu não tenho mais tempo para me dedicar a isso tudo. (EFPATAC).**

É preciso suscitar nos professores uma reflexão e abertura para a prática da “pedagogia da variação” e, apesar dos desafios e entraves, todos eles destacam a importância disso. É notório que a adoção de uma prática da Teoria Sociolinguística na escola depende não só da conscientização dos docentes mas também de ferramentas pedagógicas que auxiliem as suas práticas. A difusão da Sociolinguística no ensino está diretamente relacionada à prática pedagógica dos docentes.

Os dados revelam ainda um movimento realizado pelos professores em relação às crenças, em direção àquilo a que Dewey (1985 [1933], p. 6), já no início do século passado, se referiu: à crença como um conceito que “cobre todas as questões sobre as quais não temos um conhecimento certo, mas [...] aceitamos como verdade, como conhecimento, mas que mesmo assim podem vir a ser questionadas no futuro”.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As aulas de Língua Portuguesa precisam romper ainda muitas barreiras para se chegar a um ensino efetivo que preze pelas diferenças e para que possamos aprender com elas, pois todo ser humano tem um pouco para ensinar ao outro com suas bagagens de vida. As aulas devem ir para além de questões puramente gramaticais, de assimilação e de reprodução de

regras. Elas também devem promover diálogos incessantes sobre questões sociais, econômicas etc., pois tais posicionamentos são também uma forma de aprender – aprender com o próximo, respeitando suas diferenças e suas crenças linguísticas e extralinguísticas.

Apesar dos significativos avanços no campo das pesquisas sobre linguagem e da constante presença dos estudos linguísticos e da Linguística Aplicada na formação dos alunos de Letras na graduação, é sempre muito desafiador fazer a transposição e a adequação dos conhecimentos discutidos e obtidos na universidade para dentro do cotidiano da sala de aula. Além disso, apesar de a abordagem da Sociolinguística Educacional e a da Linguística Aplicada estarem presentes nas propostas das matrizes curriculares dos cursos de Letras, há ainda uma lacuna na formação dos futuros docentes no que se refere, por exemplo, a desenvolver metodologias de ensino que tratem da variação linguística nas aulas de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Considerando que o usuário da língua portuguesa conhece e fala a língua de acordo com o conhecimento internalizado e que é na escola que ele adquire outra variedade linguística – a norma padrão –, privilegiada pela sociedade, não é necessário, no ensino, o professor privilegiar uma variedade e desprestigiar outra, revelando suas verdadeiras crenças e atitudes em práticas como essa.

Tanto a variedade coloquial quanto a variedade padrão podem coexistir sem nenhum problema. O que se precisa é fazer distinção de uso entre as duas, mas não privilegiar uma em detrimento da outra. Acreditar em uma velha concepção de que a única variedade “correta” é a padrão ainda faz parte das crenças de um pequeno grupo de professores, uma atitude que ainda revela um pensamento distorcido, intolerante e preconceituoso.

É preciso deixar claro que os propósitos da Sociolinguística Educacional não são banir o ensino de gramática nas aulas de língua materna, privilegiando apenas o uso da língua coloquial. Isso seria uma violência de natureza político-cultural e cognitiva. Seria uma violência de caráter político-cultural por privar os alunos de aprenderem a falar e a

escrever uma norma que é valorizada socialmente e na qual são veiculadas muitos bens culturais. E também seria uma violência de natureza cognitiva por pressupor que falantes de uma variedade de língua não possam aprender outra por ser difícil.

Isso só evidencia a importância do ensino da língua padrão na escola. Ensinar a norma padrão, sem dogmas, sem veneração, ajudará a diminuir a distância entre língua padrão e língua coloquial. E o aluno só tem a ganhar com a aquisição de uma nova variedade, com as devidas orientações sobre seu uso adequado.

Tais questões tornam ainda mais explícito o porquê de não extinguir a norma padrão do ensino escolar. Ela serve como ponte de ligação para diminuir o preconceito linguístico, tão impregnado na cultura brasileira.

É gratificante constatar que há professores que têm consciência de que as formas de como trabalhar a gramática precisam considerar com um olhar crítico e flexível a importância do ensino de gramática, mas ela não é a única verdade em relação ao uso da língua.

Resumindo, a grande maioria dos professores, sujeitos desta pesquisa, apesar de não tão envolvida com as questões da Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Materna e da Sociolinguística Educacional, coloca-se aberta a uma proposta de novas ações que buscam mudanças no modelo de ensino que se prova ineficiente, ou seja, há um movimento evidente de reconsideração de suas próprias crenças e atitudes.

REFERÊNCIAS

AGUILERA, V. A. Crenças e atitudes linguísticas: quem fala a língua brasileira? In: RONCARATI, C.; ABRAÇADO, J. (org.). *Português brasileiro II: contato linguístico, heterogeneidade e história*. Niterói: EDUFF, 2008. p. 311-333.

ABRAÇADO, J. Entrevista com Maria Marta Pereira Scherre. *Caderno de Letras da UFF*, n. 36, Niterói, p. 11-26, 1 sem. 2008 Disponível em: <http://www.uff.br/cadernosdeletrasuff/36/entrevista.pdf>. Acesso em 20 mar. 2021.

BAGNO, M. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. 45. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

BORGES, L. F. F. Um currículo para a formação de professores. In: VEIGA, I. P. A.; SILVA, E. F. (org.). *A escola mudou: que mude a formação de professores!* Campinas: Papirus, 2010. p. 35-60.

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

BORTONI-RICARDO, S. M. *Nós chegemos na escola, e agora?* Sociolinguística e educação. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

CEREZOLI, J. Crenças e atitudes linguísticas na comunidade rural do Cubatão. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL, 3; CONGRESSO NACIONAL DE ESTUDOS DA LINGUAGEM, 4, 2017, Cascavel. *Anais...* Cascavel: Unioeste, 2017, p. 1-17.

DEWEY, J. *Como pensamos*. São Paulo: Nacional, 1985 [1933].

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

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

LÓPEZ MORALES, H. *Sociolinguística*. Madrid: Gredos, 1993.

MADEIRA, F. Crenças de professores de português sobre o papel da gramática no ensino de língua portuguesa. *Linguagem e Ensino*, v. 8, n. 2, Pelotas, p. 17-38, jul./dez. 2005.

MARQUES, T. M.; BARONAS, J. E. A. Crenças e atitudes linguísticas na sala de aula. *Linguasagem*, v. 24, n. 1, São Carlos, p. 1-16, 2015.

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

ROCHA, B. H. R.; BRISOLARA, V. S. A noção de crenças na linguística aplicada: uma nova abordagem. *Revista Caletrosópio: linguística aplicada*, n. esp. 2, v. 8, Mariana, p. 50-66, 2020.

RODRIGUES, A. *Psicologia social*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2012 [1972].

SCHERRE, M. M. P. *Respeito linguístico*. In: MEDEIROS, R.; SCHERRE, P. Dicionário: rumo à civilização da religação e ao bem viver. 2019. Disponível em: <http://sementedossonhos.org/wp/>. Acesso em: 21 mar 2021.

SILVA, F. B.; BARONAS, J. E. A. Crenças linguísticas sobre o ensino de língua portuguesa nos cursos de Letras. *Revista Caletrosópio: linguística aplicada*, n. esp. 1, v. 7, Mariana, p. 236-250, 2019.



OS AUTORES

Abdelhak Razky é Professor Titular da UnB. Possui Doutorado em Linguística pelo Université de Toulouse Le Mirail, França, Pós doutorado na Univ. de Toulouse Le-Mirail e na Univ. de Paris 13.

Adriana Cristina Cristianini. é docente da Univ. Fed. de Uberlândia., Doutora pela USP e Pós-doutora pela Universidade de São Paulo e pela Universidade de Lisboa.

Clézio Roberto Gonçalves é docente na Universidade Federal de Ouro Preto. Possui doutorado em Linguística pela USP, e pós-doutorado em Língua e Cultura pela UFBA.

Diego Coimbra dos Santos é docente externo pela UFPA e Diretor Acadêmico-Pedagógico no Projeto do Governo do Estado “Forma Pará” pela SECTET. Mestre em Linguística pela UFPA.

Eduardo Nakama é graduado em Engenharia Eletrônica pelo ITA e em Letras-Japonês pela UnB. É servidor público do Ministério da Economia.

Geanne Alves de Abreu Morato é professora de Língua Japonesa e supervisora pedagógica do CIL de Sobradinho. É mestranda em Linguística Aplicada na UnB.

Hélder Gomes Rodrigues é professor de Língua Espanhola e atualmente é diretor do CIL Sobradinho. É mestre em Linguística Aplicada pela UnB.

Irenilde Pereira dos Santos é docente do Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da USP. Livre-Docente em Linguística pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP.

Josane Moreira De Oliveira é docente da Universidade Estadual de Feira de Santana. É Doutora em Letras Vernáculas pela UFRJ e pós-doutora em Língua e Cultura pela UFBA.

Kazue Saito M. Barros é Professora titular da UFPE, atua na Pós-graduação em Letras e Linguística. É PhD em Language and Linguistics pela University Essex, UK.

Kyoko Sekino é professora do curso de Letras Japonês do Instituto de Letras da UnB. É doutora em Linguística Aplicada pela UFMG, especializando-se no Estudo da Tradução.

Marcus Tanaka de Lira é professor adjunto do curso de Letras-Japonês da UnB. É Doutor em Linguística pela UnB.

Ricardo Rios Barreto Filho é professor adjunto do Departamento de Letras da UFPE, na área de Ensino da Língua Inglesa. Possui doutorado em Linguística pela UFPE.

Selma Sueli Santos Guimarães é professora do Ensino Básico Técnico e Tecnológico da Escola de Educação Básica da UFU. É doutora em Linguística pela USP.

Yuki Mukai é Professor Associado do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução (LET) da UnB. É Doutor em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas.



Este livro foi composto em UnB Pro e Liberation Serif.

DIÁLOGO LINGUÍSTICO

Ocidente e Oriente

O diálogo pode ser caracterizado como uma atividade humana que tem sua origem na interação humana nos vários grupos sociais que compõem a sociedade. Nesse sentido, é no espaço que, por meio da linguagem, brotam, circulam e se disseminam ideias.

O Diálogo Linguístico: Ocidente e Oriente é um livro que reúne textos escritos por pesquisadores que atuam também no ensino, do fundamental até o nível superior. Os capítulos reunidos são frutos de pesquisas aprofundadas sobre diversos aspectos de nossa língua (ocidente) e da língua japonesa (oriente).

O livro demonstra que as áreas de conhecimentos empíricos e teóricos sobre a linguagem podem se entrelaçar e ampliar os estudos com múltiplos olhares. Os novos consensos surgem, quando as “vozes”, em português e em japonês, orientam e direcionam na busca de novos paradigmas, construindo o saber e o fazer científicos.

A Comissão Organizadora agradece a todos os autores que nos confiaram os seus textos para a publicação.

Agradecemos ao Instituto de Letras e ao Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução pelo apoio e financiamento dessa obra no ano em que a presença da Língua Japonesa na UnB comemora quarenta anos. São quatro décadas de estudos profícuos sobre a língua japonesa os quais foram iniciados e sempre incentivados pela Profa. Dra. Alice Tamie Joko, posteriormente fundadora do curso de Licenciatura em Letras-Japonês, no ano de 1997.

ISBN 978-65-5846-143-2



9 786558 461432



Obra financiada pelo departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução (LETJ), do Instituto de Letras, por meio do edital IL/EDU 1º/2021.