

**CRENÇAS E ATITUDES LINGUÍSTICAS
COMO FERRAMENTAS DE ENSINO
E DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA⁸⁹**

Mario Ribeiro Morais (UFT/UAB)

moraismarioribeiro@gmail.com

Karylleila dos Santos Andrade (UFT)

karylleila@gmail.com

RESUMO

Este trabalho foi elaborado com base nos princípios teóricos da sociolinguística, especificamente nos estudos de crenças e de atitudes linguísticas. A assertiva inicial que deu origem à pesquisa era que crenças e atitudes teriam implicações no desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos e que escola não proporcionava ao aluno o ensino e a aprendizagem efetiva da língua portuguesa por priorizar/impor o ensino da gramática tradicional, em detrimento do ensino da língua e de suas variedades. O objetivo principal foi investigar, em uma perspectiva da sociolinguística, as crenças de estudantes, de professores de língua materna e pais de alunos do 8º ano do Colégio Girassol de Tempo Integral Augusto dos Anjos, em relação à variação linguística, no que se refere à fala e à escrita. Secundariamente, o objetivo foi tecer reflexões sobre possíveis mudanças de crenças e de atitudes como ferramentas que potencializam o avanço do ensino-aprendizagem em língua materna. Metodologicamente, um teste de crenças, no formato de questionário fechado, foi aplicado em alunos, em professores e em pais de estudantes dessa unidade escolar. A base teórica sobre crenças, atitudes e mudança encontra-se em Barcelos (2006, 2007), Santos (1996), Souza (2012) e Cyranka (2007). Constatou-se que crenças e atitudes linguísticas negativas ou positivas interferem no desenvolvimento, no aluno, de competências de uso da fala e da escrita cultas. Os resultados demonstram que essas crenças ainda são disseminadas, em maior ou em menor grau, na escola e fora dela. Ainda, as crenças podem mudar, conseqüentemente, as atitudes também. A atitude de um indivíduo pode ser modificada se suas crenças sobre o objeto também o forem

Palavras-chave:

Crenças e atitudes linguísticas. Mudança. Ensino de língua portuguesa.

1. Introdução

Este trabalho tem como foco central o estudo de crenças e atitudes linguísticas no contexto de uma 7ª série do ensino fundamental de uma escola pública do município de Palmas/TO. No cerne da pesquisa, o en-

⁸⁹ Este artigo resulta de trabalho apresentado na IX Jornada Nacional de Estudos Filológicos e Linguísticos, realizado pelo Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos, no dia 5 de novembro de 2014.

sino de língua materna entra em evidência pelas reflexões realizadas a partir de crenças linguísticas consideradas negativas por parte de diversos sujeitos.

Compreender as crenças e as atitudes linguísticas, investigando como os professores de língua portuguesa, os alunos e pais avaliam a variedade utilizada por eles próprios e por seus interlocutores, tendo em vista os traços correlacionados com as práticas de oralidade e de escrita, pode abrir caminho para possibilitar o ensino e a aprendizagem escolar, motivando o desenvolvimento de competências linguísticas.

Barcelos (2006) entende crenças como uma forma de pensamento, como construções de realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Nesta linha, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais.

Já atitude, para Santos (1996), seria uma disposição, propósito ou manifestação de intento ou propósito. Tomando atitude como manifestação, expressão de opinião ou sentimento, as reações frente a determinadas pessoas, a determinadas situações, a determinadas coisas seriam atitudes que manifestariam convicções íntimas, ou seja, as crenças em relação a essas pessoas, situações ou coisas.

Crenças e atitudes são inculcadas desde a infância, mas ao longo da vida, sobretudo no período escolar, elas poderão se tornar obsoletas, dando lugar a novas crenças e atitudes. É possível, portanto, ocorrer mudança em crenças linguísticas que tem se mostrado resistente, como a de que “português é difícil”. Barcelos (2007) apresenta, considerando que a relação entre mudança cognitiva e comportamental e o mapeamento da mudança no processo de cognição dos professores seja objeto de estudos, alguns trabalhos no Brasil que investigam a mudança de crenças. Os trabalhos apresentados sugerem condições para mudança de crenças.

Esses estudos sugerem que a reflexão e a explicitação das crenças são fatores essenciais para a mudança. Outros autores citados por Barcelos (2007), como Kudiess e Arruda e Bambilra, convergem para essa posição e enfatizam a reflexão como fator importante para a mudança das crenças. A situação de desafio da crença ajuda na mudança.

Tendo em vista as reflexões sobre crenças e atitudes, este trabalho partiu da hipótese de que, considerando a manifestação em maior ou em

menor grau, crenças e atitudes teriam implicações no desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos. Nesta língua, o objetivo principal foi investigar, em uma perspectiva da sociolinguística, as crenças de estudantes, de professores de língua materna e pais de alunos do 8º ano do Colégio Girassol de Tempo Integral Augusto dos Anjos, em relação à variação linguística, no que se refere à fala e à escrita. Como objetivo específico, almejou-se tecer reflexões sobre possíveis mudanças de crenças e de atitudes como ferramentas que potencializam o avanço do ensino-aprendizagem em língua materna. Para desenvolver a pesquisa de campo, com enfoque no paradigma interpretativista, foi aplicado em alunos, em professores e em pais de estudantes um teste de crenças, no formato de questionário fechado, contendo vinte e duas (22) questões sobre crenças linguísticas.

2. Crenças e atitudes linguísticas: conceitos, novas perspectivas

O que são crenças? O que são atitudes? Crenças e atitudes linguísticas se relacionam? É possível conceber mudanças no curso de crenças e de atitudes? De que forma mudanças de crenças e atitudes impactariam o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem de língua materna. Este tópico pretende discutir essas questões.

Barcelos (2006) entende crenças como uma forma de pensamento, como construções de realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, coconstruídas em experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Nesta linha, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais. Para Santos (1996), crença seria uma convicção íntima, uma opinião que se adota com fé e certeza. Como convicção intrapessoal, crença é estado.

Estudos têm considerado as crenças dentro da área da cognição, que se constitui na interação social, moldada por processos culturais e sociopolíticos. A esse respeito, afirma Barcelos (2012, p. 17): “[...] a concepção atual de cognição incorpora muitos outros componentes da vida mental humana, tais como capacidade simbólica, o eu, a vontade, crenças e desejo.”

A crença envolve os aspectos cognitivos e é multidimensional, pois se relaciona com todos os diferentes aspectos da situação. Ela, como um componente do construto atitude, divide-se em dois tipos: informaci-

onal – refere-se àquilo que se acredita sobre os fatos de uma situação; avaliativa – consiste naquilo em que se acredita sobre os méritos, os deméritos; o bem, o mal; o justo, o injusto; os benefícios ou custos de diferentes situações (DUQUE, 2008).

Fishbein, *apud* Souza (2012) estabeleceu uma diferença entre *crença em* e *crença sobre* um objeto. O estudioso levou em consideração a crença na existência de uma relação entre um objeto e algum outro objeto, qualidade etc., a considerar: crença *em* um objeto refere-se exclusivamente à existência do objeto; e crença *sobre* um objeto refere-se às várias crenças nas relações entre um objeto e outros objetos ou qualidades; nesse caso, o que o sujeito assume não é a probabilidade ou improbabilidade da existência do objeto, mas a probabilidade de seu relacionamento com outros objetos.

Para Fishbein, *apud* Souza (2012), a crença é, portanto, a posição que um indivíduo dá a essa expressão dentro da dimensão de probabilidade. Segundo ele, há diferentes tipos de crença que o indivíduo pode ter, tais como: crenças sobre as partes componentes do objeto; crenças sobre as características, qualidades ou atributos do objeto; crenças sobre o relacionamento do objeto com outros objetos ou conceitos; crenças sobre se o objeto favorece ou prejudica a chegada a certos objetivos ou a obtenção de valores desejados; crenças sobre o que se deve fazer em relação ao objeto; e crenças sobre o que se deveria ou não permitir ao objeto. As crenças revelam a dimensão cognitiva e ativa desse mesmo sujeito em relação ao objeto.

Se crença é estado, atitude é ação. Para Santos (1996), atitude seria uma disposição, propósito ou manifestação de intento ou propósito. Tomando atitude como manifestação, expressão de opinião ou sentimento, as reações frente a determinadas pessoas, a determinadas situações, a determinadas coisas seriam atitudes que manifestariam convicções íntimas, ou seja, as crenças em relação a essas pessoas, situações ou coisas.

Para Cyranka (2007), a conceituação de atitudes linguísticas está relacionada, immanentemente, à avaliação linguística (campo estudado pela sociolinguística), isto é, ao exame dos julgamentos dos falantes em relação à língua ou ao dialeto utilizado por seu interlocutor, estando subentendidas aí as mudanças implementadas, ou em implementação na língua, em relação à variedade considerada padrão. O que pensam, sentem e como reagem os falantes expostos aos estímulos linguísticos que lhes são apresentados são os componentes das atitudes dos falantes.

Com relação à avaliação, Fishbein, *apud* Souza, defende a ideia de que as pessoas avaliam um conceito e podem crer ou não na existência do conceito. Segundo o autor, o indivíduo, nesse caso, pode não apenas achar o conceito bom ou mal, mas pode ao mesmo tempo, considerá-lo existente ou inexistente, provável ou improvável. Em se tratando do primeiro tipo de julgamento citado, considera-se uma medida da dimensão avaliativa de um conceito ou, especificamente, uma atitude. No segundo tipo, observa-se que é visto como uma medida estabelecida na dimensão de probabilidade de um conceito, logo pode ser visto como uma crença (SOUZA, 2012).

Nesse contexto, todo conceito possui um componente avaliativo, logo, conclui-se que as pessoas têm uma atitude em relação a todos os conceitos ou objetos. Para Fishbein, *apud* SOUZA (2012), as atitudes podem ser de três tipos (positivas, negativas, neutras). Assim, qualquer crença sobre um objeto possui um aspecto avaliativo de um desses tipos.

Santos (1996) concorda com Fishbein (*apud* SOUZA, 2012) que as atitudes podem se segmentar em positivas, negativas ou neutras. Conforme Santos, a atitude só pode ser abstraída com base nas muitas crenças que um indivíduo possui sobre o objeto. Desse modo, tomando como exemplo, a verdadeira atitude do aluno em relação à língua portuguesa só poderá ser determinada com base no exame do conjunto das muitas crenças que ele tenha sobre o português.

Fishbein, *apud* Souza (2012), considera atitude como um conceito unidimensional. A atitude é um termo que vai responder apenas pelo significado avaliativo de um objeto ou conceito. Para ele, exclui-se qualquer significado que não influencie na colocação do objeto na dimensão avaliativa, estando de acordo com a descrição de atitude como uma predisposição para responder a um estímulo de maneira favorável ou desfavorável. Segundo essa teoria, cada ponto no espaço semântico tem um componente avaliativo e esse componente pode ter magnitude zero quando os julgamentos de avaliação são neutros. Desse modo, um sujeito terá sempre uma atitude positiva, negativa ou neutra em relação a qualquer objeto ou conceito a ser avaliado.

Crenças e atitudes se relacionam. Conforme Santos, essa relação é perceptível a partir da mudança de atitudes de indivíduos que tiveram suas crenças mudadas, ou seja, novas crenças geram novas atitudes:

[...] crenças e atitudes aparecem inter-relacionadas, e isto, como já tem sido demonstrado, de forma sensível e dinâmica: a mudança em uma parte do sis-

tema acarreta mudança em outra parte. Várias pesquisas produziram evidências de que a atitude de um indivíduo pode ser mudada se forem mudadas suas crenças sobre o objeto. (SANTOS, 1996, p. 15)

Santos (1996) apresenta o seguinte exemplo para esclarecer a relação entre crenças e atitudes: diante da mesma manifestação de crença “o português é muito difícil”, alunos e professores podem ter atitudes opostas. Enquanto os primeiros rejeitam o objeto, (isto é, a aprendizagem da disciplina português) por causa dos obstáculos à aprendizagem em que ele implica, os professores podem ter uma atitude positiva em relação a ele, justamente por se sentirem valorizados, já que são capazes de dominar o conhecimento de um objeto tão complexo. Por outro lado, os alunos podem ter outros tipos de crenças sobre português, que podem levá-los a ter uma atitude positiva sobre esse objeto.

Barcelos (2006) apresenta três formas para se entender ou perceber as relações entre crenças e ações ou atitudes: *relação de causa-efeito*: embora não se trate de uma relação simples, ela existe, de fato, visto que há uma relação recíproca de influência de crenças e ações; *relação interativa*: trata-se do efeito da reflexão do professor e do aluno sobre o processo de ensino/aprendizagem. A percepção do benefício de certas práticas pode determinar a mudança ou o surgimento de novas crenças. “Não é uma relação de causa e efeito. É uma relação em que a compreensão dos limites contextuais ajuda na compreensão das crenças.” (BARCELOS, *op. cit.*, p. 26); *relação hermenêutica*: aqui se considera a complexidade das relações entre o discurso e a prática, investigando não apenas os desencontros entre crenças e ações, mas também a influência dos fatores contextuais na percepção/mudança das crenças.

Na visão de Barcelos (2006), essas três formas não são excludentes, mas cada uma delas amplia a visão que se deve ter das relações entre crenças e ações. A relação entre crenças e atitudes recebe influência dos fatores contextuais. Assim, a aparente contradição, por parte dos professores, entre o que acreditam e fazem, ou seja, o hiato entre teoria e prática, é justificada pelos fatores contextuais. O desencontro entre os interesses dos professores e os da organização escolar como um todo constitui um dos fatores contextuais. Fatores como: exigência dos pais, diretores, escola e sociedade; arranjo da sala de aula; políticas públicas escolares; colegas; testes; disponibilidade de recursos; condições difíceis de trabalho; salas cheias; alunos desmotivados; programa fixo; resistência dos alunos a novas maneiras de aprender; carga horária excessiva de trabalho, muitas vezes, moldam a realidade das salas de aula e inibem a habi-

lidade dos professores em adotar práticas que refletem suas crenças.

Crenças e atitudes estão inseridas nos processos educacionais da língua. Embora a escola esteja “a serviço dos interesses dos grupos dominantes dentro de uma sociedade complexa” (SANTOS, 1996, p. 18), e que para esses grupos é importante a manutenção de sua identidade, e uma das marcas de seu *status* é a variedade da língua que usam, deve-se acreditar que crenças e atitudes são um comportamento individual e, uma vez adquiridas, são passíveis de modificação. Nesta linha, é possível se valer de novas crenças que combatam as velhas crenças e atitudes.

A escola, como transmissora dessa variedade padrão, firmada em velhas crenças e atitudes, acaba por preservar o valor distintivo dessa variedade da língua e garantir-lhe a continuidade. A defesa da variedade prestigiada e o combate às outras, ou seja, o aspecto ativo da crença na superioridade da variedade que ensina leva a escola ao conhecido tipo de ensino prescritivo-normativo (SANTOS, 1996).

Barcelos (2007) apresenta, considerando que a relação entre mudança cognitiva e comportamental e o mapeamento da mudança no processo de cognição dos professores seja objeto de estudos, alguns trabalhos no Brasil que investigam a mudança de crenças. Os trabalhos apresentados sugerem condições para mudança de crenças.

Esses estudos sugerem que a reflexão e a explicitação das crenças são fatores essenciais para a mudança. Outros autores citados por Barcelos (2007), como Kudiess e Arruda e Bambilra, convergem para essa posição e enfatizam a reflexão como fator importante para a mudança das crenças. A situação de desafio da crença ajuda na mudança.

Woods, *apud* Barcelos (2007), ao discorrer sobre o sistema de crenças dos alunos, acredita que as seguintes ações devem ser tomadas para que a mudança nas crenças dos alunos ocorra: tornar as crenças explícitas para análise, exame e reflexão; professores devem planejar eventos que podem ser interpretados de forma que façam sentido para o aluno, mas que os força a revisar alguns elementos de seu sistema atual de crenças; criar oportunidades para novas experiências; explicar para os alunos os objetivos de um determinado tipo de atividade.

Para Woods, *apud* Barcelos (2007), a mudança imposta ou a ameaça não funcionam. A mudança deve ser natural e apropriada ao sistema de crenças em desenvolvimento. Para o autor, é preciso também que o professor tenha uma prontidão ou senso de plausibilidade conceitual para

mudança. Além dessa condição “interna”, Woods enfatiza que são necessárias também condições externas que favoreçam a mudança, tais como uma cultura de ensinar que forneça um modelo, bem como apoio a mudança, além de tempo para se absorver a mudança.

De acordo com Woods, *apud* Barcelos (2007), é através dos ciclos de interpretação de eventos, avaliação do que é bom ou ruim sobre esses eventos de acordo com essas interpretações e insumos dessas avaliações no planejamento e na realização de ações subsequentes, que a mudança – tanto na prática do professor quanto em um curso em desenvolvimento – ocorre.

É importante que haja espaço e oportunidade tanto para alunos quanto para professores para desafio e questionamento das crenças, para que assim possam surgir “momentos catalisadores de reflexão”, ou seja, “gatilhos promotores de problemas, dúvidas, ou perguntas que geram uma consciência da crença existente e seu possível questionamento no dizer e no fazer” (BARCELOS, 2006, p. 26).

Woolfolk Hoy e Murphy, *apud* Barcelos (2007) também sugerem algumas estratégias de programas bem-sucedidos de formação de professores: encorajar a discussão de crenças e a diferença entre as perspectivas que os professores formadores querem enfatizar e analisar as vantagens e limitações das crenças dos alunos-professores; espeitar as crenças dos alunos; tornar as crenças explícitas antes de querer mudá-las. Essas autoras também sugerem alguns passos para desafiar as crenças: atividades que provoquem conflito cognitivo de todas as crenças, não somente as que são divergentes da dos formadores de professores; mapas conceituais, análise de metáforas, debates, diários dialogados são maneiras de ajudar os alunos a tomar consciência de suas próprias crenças e das dos outros; encorajamento de novas maneiras de interagir e ensinar conflitantes com algumas das crenças deles (mas que não as confirmem simplesmente).

Com uma prática dialogada, reflexiva, inovadora é possível pensar sim em mudanças de crenças e atitudes linguísticas. Desenvolvimento a compreensão para pensar e entender melhor uma situação para lidar com as dificuldades primeiro antes de se apressar para fazer algo e questionar a crença de que a mudança será sempre uma mudança para melhor são caminhos que levam às mudanças de velhos paradigmas linguísticos ou preconceitos linguísticos.

Almeida Filho, *apud* Barcelos (2007) sugere a autoanálise do pro-

fessor como um fator que pode desencadear mudanças. O autor relaciona essa autoanálise à mudança na formação continuada do professor e à disponibilidade de se ver como professor em formação contínua – um aprendiz. Para Almeida Filho, formar-se continuamente significa também estar sob os signos contraditórios da conservação e da inovação. O alcance de um patamar profissional de ensino de língua materna pode parecer confortável permanecer nele ou perigoso seguir assim sem algum desequilíbrio curioso que o desejo de mudança ou renovação desencadeia. Nesta linha, ao professor cabe sempre o desafio de pensar-se como agente flexível, como profissional que merece o olhar da observação científica que refaz os conhecimentos e os coloca para sua inspeção formadora de forma contínua.

3. *A metodologia*

Por se tratar de um estudo complexo, foi proposta uma investigação qualitativa, com base no paradigma interpretativista, com inserção do pesquisador no ambiente pesquisado, procurando entender e interpretar fenômenos sociais inseridos num contexto (BORTONI-RICARDO, 2008).

Para Bortoni-Ricardo (2008), no paradigma interpretativista, surgido como uma alternativa ao positivismo, não há como observar o mundo independentemente das práticas sociais e significados vigentes. Segundo a autora, “a capacidade de compreensão do observador está enraizada em seus próprios significados, pois ele (ou ela) não é um relator passivo, mas um agente ativo” (2008, p. 32).

Esta pesquisa de campo foi realizada no Colégio Girassol de Tempo Integral Augusto dos Anjos, em Palmas/TO. O colégio fica localizado em uma região periférica da capital. Resolvemos pesquisar alunos do 8º ano no CGTI Augusto dos Anjos porque é uma série que antecede o encerramento do ensino fundamental no Brasil e é uma das etapas de ensino com o maior número de alunos matriculados no Brasil. Os colaboradores foram dois (2) professores de língua portuguesa dessa instituição de ensino, três (3) estudantes do 8º ano (ensino fundamental), e dois (2) pais de alunos desta mesma série.

Foi utilizado um instrumento de pesquisa – o questionário – para investigação de crenças linguísticas, especificamente da ocorrência do ensino da variação linguística e da existência de consciência crítica e re-

flexiva sobre os usos da língua por meio de professores de língua materna, pais de alunos e discentes, no que se refere à fala e à escrita, visando reflexões sobre um melhor desenvolvimento dos estudantes no domínio da própria língua e sua inserção na sociedade letrada a partir de mudanças de velhas crenças linguísticas.

No questionário com 22 questões fechadas, tanto professores, pais de alunos, quanto estudantes foram indagados para a obtenção de informações sobre suas crenças a respeito da variação linguística/preconceito linguístico/norma padrão que podiam existir em relação aos falares e escritas peculiares de outras regiões. Além disso, as questões apresentadas os levaram a afirmar, por exemplo, suas crenças em relação ao trabalho escolar com a língua materna, à concepção de certo e errado em linguagem, às relações entre as modalidades falada e escrita etc., fazendo evidenciar, se fosse o caso, aqueles padrões institucionalizados em relação ao ensino-aprendizagem de línguas, o que constituiu material importante para subsidiar o estudo das reações subjetivas dos alunos e dos professores, primariamente.

4. Interpretação dos resultados

Para esta análise, as vinte e duas (22) questões ou crenças sobre a língua portuguesa que nortearam a pesquisa *in locus* foram as seguintes: a língua escrita é mais correta do que a falada; eu falo bem; eu escrevo bem; para saber escrever bem, basta conhecer as regras de ortografia; os adultos falam melhor que os jovens; para escrever bem, é preciso ler muito; para escrever direito, deve-se melhorar o jeito de falar; o bom professor de português fala sempre de acordo com as regras de gramática; a linguagem dos livros é sempre melhor e mais bonita do que o meu modo de falar; para aprender a escrever, o aluno deve aprender a falar como seu professor de português; a escola deve corrigir a fala dos alunos; as pessoas analfabetas falam errado; para escrever direito deve-se aprender gramática; a língua escrita é mais importante do que a falada; saber falar bem é tão importante quanto saber escrever bem; o meu jeito de falar é igual ao das pessoas com quem convivo no lugar onde moro, por isso eu tenho orgulho do meu jeito de falar; a língua escrita é mais complicada que a língua falada; só a escola ensina a escrever bem; em qualquer situação da vida, posso falar do mesmo jeito; quem já aprendeu a ler, já pode escrever qualquer tipo de texto; o jeito de falar em minas gerais é bonito.; e há outras falas mais bonitas que a de minas gerais, exemplo, a de...

Como se pode observar nas assertivas sobre a língua portuguesa, as expressões de crenças linguísticas apresentadas envolvem três diferentes categorias de relação: do sujeito com a escrita; do sujeito com a fala; e entre fala e escrita. Os resultados da pesquisa serão detalhados nessas três categorias em seções disjuntas.

4.1. Questões associadas a crenças em relação à escrita

Das vinte e duas perguntas sobre crenças linguísticas, foram seis as declarações atinentes à escrita: (1) eu escrevo bem; (2) para escrever bem, basta conhecer as regras de ortografia; (3) para escrever bem, é preciso ler muito; (4) para escrever direito, deve-se aprender gramática; (5) só a escola ensina a escrever bem; e (6) quem já aprendeu a ler já pode escrever qualquer tipo de texto.

Ao observar as declarações acima, apenas as assertivas (1) e (3) não contêm afirmações equivocadas sobre a aquisição da competência de escrita. O domínio de regras ortográficas e gramaticais não garante uma boa escrita, como também não é só a escola que ensina a escrever bem, embora esta seja uma agência privilegiada responsável pelo ensino aprendizagem. Além disso, saber ler não significa, sumariamente, saber escrever todos os tipos e gêneros textuais.

Os resultados, entretanto, demonstram que essas crenças ainda são disseminadas, em maior ou em menor grau, na escola e fora dela. As respostas à assertiva (1) *Eu escrevo bem* demonstram que os alunos pesquisados do 8º ano, na sua maioria, (66,6%), ainda consideram que não têm essa capacidade. Os professores pesquisados de língua portuguesa da instituição e pais de alunos da série em investigação estão seguros de que escrevem bem.

A assertiva (2) *para escrever bem, basta conhecer as regras de ortografia* revelou os seguintes percentuais: para os alunos, essa crença é verdadeira. Todos afirmaram que para escrever bem, basta conhecer as regras de ortografia. Essa crença também foi mantida entre os pais. Todos acreditam na veracidade da assertiva. Por outro lado, para os professores, esse equívoco, ou melhor, essa crença, parece estar sendo corrigida: 100% deles a consideram categoricamente falsa. Alunos e pais de um lado de crença, professores de outro. É necessário, em sala de aula, trabalhar a mudança desse equívoco.

Todos os pesquisados, professores, alunos e pais, acreditam na

crença (3) *para escrever bem, é preciso ler muito*. Embora ela seja um equívoco, é fundamental, além de leituras constantes e variadas, o trabalho específico com os gêneros discursivos, a tipologia textual e a diversidade de produção textual. Só leitura não basta, é necessário escrever e reescrever para se adquirir competência de escrever bem.

A assertiva (4) *para escrever direito, deve-se aprender gramática* é ainda verdadeira para a maioria dos alunos (66,6%). O prestígio da teoria gramatical é ainda essencial para se aprender a escrever bem, segundo a opinião de 50% dos professores e dos pais. O ensino de língua portuguesa, com base nos dados, revela-se atrelado à tradição balizada em regras e classificações, tornando-se necessário uma reflexão sobre um ensino que privilegie a gramática no texto, a valorização do saber epilinguístico do aluno e a prática de produção diversa de textos. A diversidade textual em sala de aula pode ser um caminho viável e promissor para a construção da competência *de escrever bem* (SANTOS, 2007).

(5) *Só a escola ensina a escrever bem* é uma crença linguística considerada ainda verdadeira para 33,3% dos alunos e para 50% dos pais. Entre professores de língua materna essa crença não ganhou espaço. Nessa direção, outras agências de letramento, como a família, a igreja, as redes sociais etc. ganham importância nesse jogo da aprendizagem da boa escrita.

Já a última assertiva deste bloco de questões, (6) *quem já aprendeu a ler já pode escrever qualquer tipo de texto*, foi considerada falsa por todos os professores e alunos investigados. Entre os pais, 50% acreditam na veracidade dessa crença linguística. Para escrever qualquer tipo de texto vai além do simples ato de aprender a ler. É necessário desenvolver competências, no nível do conhecimento e da prática textual, para produzir textos narrativos, dissertativos e argumentativos. Saber ler é essencial, mas não garante a competência, o domínio da escrita dos diversos gêneros textuais.

4.2. Questões associadas a crenças em relação à fala

As questões propostas para o exame dessas relações foram as seguintes: (7) eu falo bem; (8) os adultos falam melhor que os jovens; (9) o bom professor de português fala sempre de acordo com as regras de gramática; (10) a escola deve corrigir a fala dos alunos; (11) as pessoas analfabetas falam errado; (12) o meu jeito de falar é igual ao das pessoas com

quem convivo no lugar onde moro, por isso eu tenho orgulho do meu jeito de falar; (13) em qualquer situação da vida, posso falar do mesmo jeito; (14) o jeito de falar em Minas é bonito; e (15) há outras falas mais bonitas que a de Minas Gerais, exemplo, a de...

A crença (7) *eu falo bem* foi considerada de forma positiva por todos os professores. Entretanto, tanto pais, quanto alunos julgam a questão negativamente. 100% destes afirmaram que não falam bem. Nesse sentido, confirma-se uma falsa crença de que alunos e pais não são letrados oralmente e que, por outro lado, apenas professores de português falam bem.

Na assertiva (8) *os adultos falam melhor que os jovens*, 50% dos professores, 66,6 % dos alunos e 100% dos pais julgaram essa crença linguística como sendo verdadeira. A afirmativa positiva de professores e pais apenas reafirma o desprestígio do ensino da educação básica. Para problematizar ainda mais a questão, alunos com autoestima baixa confirmam a crença de que falam pior que os adultos.

(9) *O bom professor de português fala sempre de acordo com as regras de gramática* é a assertiva que deixou pais, alunos e professores divididos nas suas respostas. 50% dos professores e dos pais e 33,3% dos alunos consideraram a crença verdadeira. A opinião dividida dos pesquisados, sobretudo entre professores, revela que a fala, aquela espontânea do dia-a-dia, não se encontra constantemente dentro dos padrões da norma padrão. Assim, evidenciou-se que é natural da fala, num ou noutro momento informal, fugir das regras normativas.

A crença linguística (10) *a escola deve corrigir a fala dos alunos* foi julgada como sendo verdadeira por 50% dos professores, 100% dos pais e 66,6% dos alunos. Já a assertiva (11) *as pessoas analfabetas falam errado* foi considerada por todos os alunos e pais como sendo verdadeira. Por outro lado, os professores julgaram-na falsa. Com base nos resultados sobre correção da fala e noção de erro, pode-se afirmar que as reflexões sobre certo e errado em linguagem já estejam tomando novos caminhos entre os formados em língua portuguesa. Nenhum analfabeto fala errado, mas fala de forma variável em relação à norma culta. Todos que falam, sabem falar e são entendidos no ato de comunicação. Além disso, o papel da escola não é corrigir a fala dos alunos, mas ensinar quando, como e onde usar formalmente a língua padrão, a norma, sem desmerecer a variedade linguística, a competência do falante, que já chega na escola dominando a fala.

Os resultados da assertiva (12) *o meu jeito de falar é igual ao das pessoas com quem convivo no lugar onde moro, por isso eu tenho orgulho do meu jeito de falar* foram surpreendentes. Se considerada falsa, a questão pode sugerir uma insatisfação, por parte dos agentes, em relação à variedade linguística de seu meio, ou uma não identificação do falar dos sujeitos com os agentes de seu meio, tendo em vista que a cidade de Palmas/TO, recém-criada, é uma miscelânea variável culturalmente que não apresenta ainda, portanto, uma fala característica, um traço linguístico próprio. A assertiva foi considerada verdadeira por todos os pais e alunos, demonstrando, então, uma satisfação desses sujeitos em relação à variedade linguística de seu meio. Por outro lado, 100% dos professores consideraram-na falsa, demonstrando insatisfação ou não identificação com o falar de seu meio.

As respostas à crença linguística (13) *em qualquer situação da vida, posso falar do mesmo jeito* indicam que a escola está no caminho certo. O ensino de língua centrado na adequação linguística, no uso formal ou informal a depender da situação comunicativa, foi revelado nas afirmativas negativas em relação à assertiva por parte de todos os professores, pais e por 66,6% dos alunos.

O julgamento da assertiva (14) *o jeito de falar em Minas é bonito* apontou que todos os pais e alunos consideram a crença falsa. Apenas 50% dos professores consideram-na verdadeira. As respostas revelam que ainda é forte o preconceito contra a fala de região A e/ou B. As Minas Gerais foram tomadas como exemplo. Outras regiões do Brasil sofrem desse mesmo estigma linguístico.

A assertiva (15) *há outras falas mais bonitas que a de Minas Gerais, exemplo, a de...* compartilha dessas mesmas reflexões. Quando 100% dos alunos, dos pais e dos professores afirmam que há outras falas mais bonitas que a de Minas Gerais, como a de Belém, a de São Paulo, a do Pará (respostas dos alunos), a de Goiânia (resposta do pai), a do Paraná, a do Rio de Janeiro (respostas dos professores), acabam por acentuar o preconceito linguístico no Brasil. Como se observa, apenas um pai (o participante M.A.S) não citou uma cidade ou estado, como exemplo. No entanto, na observação que fez por escrito no questionário, após ter afirmado que a fala de Minas Gerais não é bonita, se contradiz ao dizer “para mim o modo de falar não importa, o interessante é falar bem, ou seja, corretamente, isso é bonito”. Para finalizar, vale dizer que cabe à escola desfazer essas crenças linguísticas, para, enfim, pincelar no horizonte novas atitudes entre alunos, pais e professores.

4.3. Questões associadas a crenças em relação à fala e à escrita

As questões propostas nesta categoria foram: (16) para escrever direito, deve-se melhorar o jeito de falar; (17) a linguagem dos livros é sempre melhor e mais bonita do que meu modo de falar; (18) para aprender a escrever, o aluno deve aprender a falar como seu professor de português; (19) a língua escrita é mais importante que a falada; (20) saber falar bem é tão importante quanto saber escrever bem; (21) a língua escrita é mais complicada que a falada; e (22) a língua escrita é mais correta que a falada.

As questões (16) *para escrever direito, deve-se melhorar o jeito de falar*, (17) *a linguagem dos livros é sempre melhor e mais bonita do que meu modo de falar*, (19) *a língua escrita é mais importante que a falada*, e (22) *a língua escrita é mais correta que a falada* apresentaram julgamento com alto índices de preconceito linguístico entre pais e alunos, principalmente. Para a assertiva (16), 100% dos pais e 66,6% dos alunos concordaram com a crença. Apenas entre os professores, a questão foi considerada falsa. Para a assertiva (17) os índices foram os seguintes: 50% dos professores e 100% dos pais e dos alunos consideram a crença verdadeira. Para a questão (19), 50% dos professores, 100% dos pais e 66,6% dos alunos julgaram-na verdadeira. Com relação a essa assertiva, esse índice releva que as práticas de oralidade vêm sendo lentamente valorizadas por professores e alunos no contexto escolar. Já para a assertiva (22), 50% dos professores e 100% dos pais e dos alunos concordaram com a crença linguística.

A assertiva (18) *para aprender a escrever, o aluno deve aprender a falar como seu professor de português* foi considerada falsa pelos professores e pelos pais. Apenas 33,3% dos alunos consideram a crença verdadeira. O domínio da escrita, da tipologia e dos gêneros textuais não demanda a aprendizagem primária da fala do professor de português. No processo de aprendizagem da escrita, o professor de português é apenas um agente facilitador que pode levar o aluno ao conhecimento, às técnicas de produção textual.

A questão (20) *saber falar bem é tão importante quanto saber escrever bem* foi considerada verdadeira por 100% dos professores, 50% dos pais e 66,6% dos alunos. Os dados revelam que a escola está no caminho certo, ao valorizar tanto a fala quanto a escrita (100% e 66,6%). Entre os pais, a questão está dividida. Para a metade destes, o domínio da escrita ou da fala é um fato enriquecedor.

A última questão (21) *a língua escrita é mais complicada que a falada* foi julgada como verdadeira por 66,6% dos alunos, 50% dos pais e 100% dos professores. As respostas acentuaram o preconceito linguístico de que a língua escrita e a língua falada são complicadas, embora a primeira seja mais do que a segunda. O ensino da fala e da escrita não devem se situar em polos extremos, como num pêndulo, uma de um lado, outra de outro. Fala e escrita devem ser conjugadas num mesmo tempo e modo. Assim, é necessário um ensino que mostre a conveniência do uso formal e informal de ambas.

5. Conclusão

Os resultados revelam que os alunos e pais pesquisados, de modo geral, estão inibidos relativamente à competência de uso de sua própria língua: em geral, não consideram que falam nem que escrevem bem. Condicionam o desenvolvimento dessa competência a falsos instrumentos, como aprender regras de gramática ou de ortografia. Consequentemente, apresentam baixa autoestima, além de alimentarem o preconceito linguístico.

Os professores, na maioria das vezes, se mostraram do oposto aos pais e alunos. Em geral, não participam de muitas das crenças equivocadas, embora alguns ainda se mostrem presos a crenças que não têm fundamento, como a de que é preciso “corrigir” a fala do aluno, de que a língua escrita é mais complicada que a língua falada, e de que sem saber gramática não se aprende a escrever direito. Quando professores afirmam a crença de que é preciso corrigir a fala dos alunos, revelam que são desfavoráveis à variedade linguística e ao ensino de adequação da fala e da escrita.

Constatou-se que, com base nos dados coletados no Colégio Girassol de Tempo Integral Augusto dos Anjos, crenças e atitudes linguísticas negativas ou positivas interferem no desenvolvimento, no aluno, de competências de uso da fala e da escrita cultas. Questões ligadas às crenças linguísticas negativas tendem a construir atitudes preconceituosas. Infelizmente, muitas crenças e atitudes negativas ainda são inculcadas pelas instituições sociais, como a escola, encarregadas da formação dos alunos.

Nesse sentido, a escola precisará trilhar novos caminhos. Santos (1996, p. 15) constatou que “várias pesquisas produziram evidências de que a atitude de um indivíduo pode ser mudada, se forem mudadas suas

crenças sobre o objeto.” A atitude de um indivíduo pode ser modificada se suas crenças sobre o objeto também o forem, conforme mostra a pesquisa de Cyranka (2007) sobre atitudes linguísticas.

A reflexão sobre a língua e a linguagem, a prática dialogada, reflexiva e inovadora, a autoanálise, o desafio e o questionamento de crenças são ferramentas importantes para a desconstrução de falsas crenças, assim como do preconceito linguístico. Desconstruir crenças e construir novas atitudes é um meio de se ensinar língua materna. Com essa consciência crítica e aberta às novas crenças, professores de português poderão desenvolver competências de uso da variedade culta da própria língua e aplicá-las na oralidade e na produção textual.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARCELOS, A. M. F. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, vol. 7, n. 2, 2007. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v7n2/06.pdf>>. Acesso em: 10-08-2014.

_____. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, M. H. V. (Orgs.). *Crenças e ensino de língua: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, 2006. p. 15-42.

BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2008.

CYRANKA, L. F. de M. *Atitudes linguísticas de alunos de escolas públicas de juiz de fora – MG*. 2007. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). – Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói.

DUQUE, C. *Atitudes e comportamento*. 2008. Disponível em:

<http://www.gestipolis.com/organizacion-talento/actitudes-comportamiento-organizacional.pdf>>. Acesso em: 02-09-2014.

SANTOS, C. F. O ensino da língua escrita na escola: dos tipos aos gêneros textuais. In: ____; MENDONÇA, M.; CAVALCANTI, M. C. B. (Orgs.). *Diversidade textual: os gêneros na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SANTOS, E. *Certo ou errado?* atitudes e crenças no ensino da língua

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

portuguesa. Rio de Janeiro: Graphia, 1996.

SOUZA, E. C de. *Crenças e atitudes de professores e alunos no Brasil e na Espanha, sobre variação linguística*. 2012. Tese (Doutorado em Linguística). – Universidade de Brasília (UnB), Brasília.