

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

7 Barcelos (2006) entende crenças como uma forma de pensamento,
8 como construções de realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e
9 seus fenômenos, co-construídas em experiências e resultantes de um pro-
10 cesso interativo de interpretação e (re)significação. Nesta linha, crenças
11 são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e parado-
12 xais.

13 Já atitude, para Santos (1996), seria uma disposição, propósito ou
14 manifestação de intento ou propósito. Tomando atitude como manifesta-
15 ção, expressão de opinião ou sentimento, as reações frente a determina-
16 das pessoas, a determinadas situações, a determinadas coisas seriam ati-
17 tudes que manifestariam convicções íntimas, ou seja, as crenças em rela-
18 ção a essas pessoas, situações ou coisas.

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

28 Esses estudos sugerem que a reflexão e a explicitação das crenças
29 são fatores essenciais para a mudança. Outros autores citados por Barce-
30 los (2007), como Kudiess e Arruda e Bambirra, convergem para essa po-
31 sição e enfatizam a reflexão como fator importante para a mudança das
32 crenças. A situação de desafio da crença ajuda na mudança.

33 Tendo em vista as reflexões sobre crenças e atitudes, este trabalho
34 partiu da hipótese de que, considerando a manifestação em maior ou em
35 menor grau, crenças e atitudes teriam implicações no desenvolvimento
36 das habilidades linguísticas dos alunos. Nesta língua, o objetivo principal
37 foi investigar, em uma perspectiva da sociolinguística, as crenças de
38 estudantes, de professores de língua materna e pais de alunos do 8º ano do

1 Colégio Girassol de Tempo Integral Augusto dos Anjos, em relação à
2 variação linguística, no que se refere à fala e à escrita. Como objetivo espe-
3 cífico, almejou-se tecer reflexões sobre possíveis mudanças de crenças e
4 de atitudes como ferramentas que potencializam o avanço do ensino-
5 aprendizagem em língua materna. Para desenvolver a pesquisa de campo,
6 com enfoque no paradigma interpretativista, foi aplicado em alunos, em
7 professores e em pais de estudantes um teste de crenças, no formato de
8 questionário fechado, contendo vinte e duas (22) questões sobre crenças
9 linguísticas.

10

11 **2. *Crenças e atitudes linguísticas: conceitos, novas perspectivas***

12 O que são crenças? O que são atitudes? Crenças e atitudes lingúis-
13 ticas se relacionam? É possível conceber mudanças no curso de crenças e
14 de atitudes? De que forma mudanças de crenças e atitudes impactariam o
15 desenvolvimento do ensino e da aprendizagem de língua materna. Este
16 tópico pretende discutir essas questões.

17 Barcelos (2006) entende crenças como uma forma de pensamento,
18 como construções de realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e
19 seus fenômenos, co-construídas em experiências e resultantes de um pro-
20 cesso interativo de interpretação e (re)significação. Nesta linha, crenças
21 são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e parado-
22 xais. Para Santos (1996), crença seria uma convicção íntima, uma opini-
23 ão que se adota com fé e certeza. Como convicção intrapessoal, crença é
24 estado.

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

31 A crença envolve os aspectos cognitivos e é multidimensional,
32 pois se relaciona com todos os diferentes aspectos da situação. Ela, como
33 um componente do construto atitude, divide-se em dois tipos: informaci-
34 onal – refere-se àquilo que se acredita sobre os fatos de uma situação;
35 avaliativa – consiste naquilo em que se acredita sobre os méritos, os de-
36 méritos; o bem, o mal; o justo, o injusto; os benefícios ou custos de dife-
37 rentes situações (DUQUE, 2008).

1 Fishbein, *apud* Souza (2012) estabeleceu uma diferença entre
2 *crença em* e *crença sobre* um objeto. O estudioso levou em consideração
3 a crença na existência de uma relação entre um objeto e algum outro ob-
4 jeto, qualidade etc., a considerar: crença *em* um objeto refere-se exclusi-
5 vamente à existência do objeto; e crença *sobre* um objeto refere-se às vá-
6 rias crenças nas relações entre um objeto e outros objetos ou qualidades;
7 nesse caso, o que o sujeito assume não é a probabilidade ou improbabili-
8 dade da existência do objeto, mas a probabilidade de seu relacionamento
9 com outros objetos.

10 Para Fishbein, *apud* Souza (2012), a crença é, portanto, a posição
11 que um indivíduo dá a essa expressão dentro da dimensão de probabili-
12 dade. Segundo ele, há diferentes tipos de crença que o indivíduo pode ter,
13 tais como: crenças sobre as partes componentes do objeto; crenças sobre
14 as características, qualidades ou atributos do objeto; crenças sobre o re-
15 lacionamento do objeto com outros objetos ou conceitos; crenças sobre se
16 o objeto favorece ou prejudica a chegada a certos objetivos ou a obtenção
17 de valores desejados; crenças sobre o que se deve fazer em relação ao ob-
18 jeto; e crenças sobre o que se deveria ou não permitir ao objeto. As cren-
19 ças revelam a dimensão cognitiva e ativa desse mesmo sujeito em relação
20 ao objeto.

21 Se crença é estado, atitude é ação. Para Santos (1996), atitude se-
22 ria uma disposição, propósito ou manifestação de intento ou propósito.
23 Tomando atitude como manifestação, expressão de opinião ou sentimen-
24 to, as reações frente a determinadas pessoas, a determinadas situações, a
25 determinadas coisas seriam atitudes que manifestariam convicções ínti-
26 mas, ou seja, as crenças em relação a essas pessoas, situações ou coisas.

27 Para Cyranka (2007), a conceituação de atitudes linguísticas está
28 relacionada, immanentemente, à avaliação linguística (campo estudado pe-
29 la sociolinguística), isto é, ao exame dos julgamentos dos falantes em re-
30 lação à língua ou ao dialeto utilizado por seu interlocutor, estando suben-
31 tendidas aí as mudanças implementadas, ou em implementação na língua,
32 em relação à variedade considerada padrão. O que pensam, sentem e co-
33 mo reagem os falantes expostos aos estímulos linguísticos que lhes são
34 apresentados são os componentes das atitudes dos falantes.

35 Com relação à avaliação, Fishbein, *apud* Souza, defende a ideia
36 de que as pessoas avaliam um conceito e podem crer ou não na existência
37 do conceito. Segundo o autor, o indivíduo, nesse caso, pode não apenas
38 achar o conceito bom ou mal, mas pode ao mesmo tempo, considerá-lo

1 existente ou inexistente, provável ou improvável. Em se tratando do pri-
2 meiro tipo de julgamento citado, considera-se uma medida da dimensão
3 avaliativa de um conceito ou, especificamente, uma atitude. No segundo
4 tipo, observa-se que é visto como uma medida estabelecida na dimensão
5 de probabilidade de um conceito, logo pode ser visto como uma crença
6 (SOUZA, 2012).

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

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

19 Fishbein, *apud* Souza (2012), considera atitude como um conceito
20 unidimensional. A atitude é um termo que vai responder apenas pelo sig-
21 nificado avaliativo de um objeto ou conceito. Para ele, exclui-se qualquer
22 significado que não influencie na colocação do objeto na dimensão avali-
23 ativa, estando de acordo com a descrição de atitude como uma predispo-
24 sição para responder a um estímulo de maneira favorável ou desfavorá-
25 vel. Segundo essa teoria, cada ponto no espaço semântico tem um com-
26 ponente avaliativo e esse componente pode ter magnitude zero quando os
27 julgamentos de avaliação são neutros. Desse modo, um sujeito terá sem-
28 pre uma atitude positiva, negativa ou neutra em relação a qualquer objeto
29 ou conceito a ser avaliado.

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

33 [...] crenças e atitudes aparecem inter-relacionadas, e isto, como já tem sido
34 demonstrado, de forma sensível e dinâmica: a mudança em uma parte do sis-
35 tema acarreta mudança em outra parte. Várias pesquisas produziram evidên-
36 cias de que a atitude de um indivíduo pode ser mudada se forem mudadas suas
37 crenças sobre o objeto. (SANTOS, 1996, p. 15)

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

11 Barcelos (2006) apresenta três formas para se entender ou perce-
12 ber as relações entre crenças e ações ou atitudes: *relação de causa-efeito*:
13 embora não se trate de uma relação simples, ela existe, de fato, visto que
14 há uma relação recíproca de influência de crenças e ações; *relação inte-*
15 *rativa*: trata-se do efeito da reflexão do professor e do aluno sobre o pro-
16 cesso de ensino/aprendizagem. A percepção do benefício de certas práti-
17 cas pode determinar a mudança ou o surgimento de novas crenças. “Não
18 é uma relação de causa e efeito. É uma relação em que a compreensão
19 dos limites contextuais ajuda na compreensão das crenças.” (BARCE-
20 LOS, *op. cit.*, p. 26); *relação hermenêutica*: aqui se considera a comple-
21 xidade das relações entre o discurso e a prática, investigando não apenas
22 os desencontros entre crenças e ações, mas também a influência dos fato-
23 res contextuais na percepção/mudança das crenças.

24 Na visão de Barcelos (2006), essas três formas não são excluden-
25 tes, mas cada uma delas amplia a visão que se deve ter das relações entre
26 crenças e ações. A relação entre crenças e atitudes recebe influência dos
27 fatores contextuais. Assim, a aparente contradição, por parte dos profes-
28 sores, entre o que acreditam e fazem, ou seja, o hiato entre teoria e práti-
29 ca, é justificada pelos fatores contextuais. O desencontro entre os interes-
30 ses dos professores e os da organização escolar como um todo constitui
31 um dos fatores contextuais. Fatores como: exigência dos pais, diretores,
32 escola e sociedade; arranjo da sala de aula; políticas públicas escolares;
33 colegas; testes; disponibilidade de recursos; condições difíceis de traba-
34 lho; salas cheias; alunos desmotivados; programa fixo; resistência dos
35 alunos a novas maneiras de aprender; carga horária excessiva de traba-
36 lho, muitas vezes, moldam a realidade das salas de aula e inibem a habi-
37 lidade dos professores em adotar práticas que refletem suas crenças.

38 Crenças e atitudes estão inseridas nos processos educacionais da
39 língua. Embora a escola esteja “a serviço dos interesses dos grupos do-

1 minantes dentro de uma sociedade complexa” (SANTOS, 1996, p. 18), e
2 que para esses grupos é importante a manutenção de sua identidade, e
3 uma das marcas de seu *status* é a variedade da língua que usam, deve-se
4 acredita que crenças e atitudes são um comportamento individual e, uma
5 vez adquiridas, são passíveis de modificação. Nesta linha, é possível se
6 valer de novas crenças que combatam as velhas crenças e atitudes.

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

13 Barcelos (2007) apresenta, considerando que a relação entre mu-
14 dança cognitiva e comportamental e o mapeamento da mudança no pro-
15 cesso de cognição dos professores seja objeto de estudos, alguns traba-
16 lhos no Brasil que investigam a mudança de crenças. Os trabalhos apre-
17 sentados sugerem condições para mudança de crenças.

18 Esses estudos sugerem que a reflexão e a explicitação das crenças
19 são fatores essenciais para a mudança. Outros autores citados por Barce-
20 los (2007), como Kudiess e Arruda e Bambilra, convergem para essa po-
21 sição e enfatizam a reflexão como fator importante para a mudança das
22 crenças. A situação de desafio da crença ajuda na mudança.

23 Woods, *apud* Barcelos (2007), ao discorrer sobre o sistema de
24 crenças dos alunos, acredita que as seguintes ações devem ser tomadas
25 para que a mudança nas crenças dos alunos ocorra: tornar as crenças ex-
26 plícitas para análise, exame e reflexão; professores devem planejar even-
27 tos que podem ser interpretados de forma que façam sentido para o alu-
28 no, mas que os força a revisar alguns elementos de seu sistema atual de
29 crenças; criar oportunidades para novas experiências; explicar para os
30 alunos os objetivos de um determinado tipo de atividade.

31 Para Woods, *apud* Barcelos (2007), a mudança imposta ou a ame-
32 aça não funcionam. A mudança deve ser natural e apropriada ao sistema
33 de crenças em desenvolvimento. Para o autor, é preciso também que o
34 professor tenha uma prontidão ou senso de plausibilidade conceitual para
35 mudança. Além dessa condição “interna”, Woods enfatiza que são neces-
36 sárias também condições externas que favoreçam a mudança, tais como
37 uma cultura de ensinar que forneça um modelo, bem como apoio a mu-
38 dança, além de tempo para se absorver a mudança.

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

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

13 Woolfolk Hoy e Murphy, *apud* Barcelos (2007) também sugerem
14 algumas estratégias de programas bem-sucedidos de formação de profes-
15 sores: encorajar a discussão de crenças e a diferença entre as perspectivas
16 que os professores formadores querem enfatizar e analisar as vantagens e
17 limitações das crenças dos alunos-professores; espeitar as crenças dos
18 alunos; tornar as crenças explícitas antes de querer mudá-las. Essas auto-
19 ras também sugerem alguns passos para desafiar as crenças: atividades
20 que provoquem conflito cognitivo de todas as crenças, não somente as
21 que são divergentes da dos formadores de professores; mapas conceitu-
22 ais, análise de metáforas, debates, diários dialogados são maneiras de
23 ajudar os alunos a tomar consciência de suas próprias crenças e das dos
24 outros; encorajamento de novas maneiras de interagir e ensinar conflitan-
25 tes com algumas das crenças deles (mas que não as confirmem simples-
26 mente).

27 Com uma prática dialogada, reflexiva, inovadora é possível pen-
28 sar sim em mudanças de crenças e atitudes linguísticas. Desenvolvimento
29 a compreensão para pensar e entender melhor uma situação para lidar
30 com as dificuldades primeiro antes de se apressar para fazer algo e ques-
31 tionar a crença de que a mudança será sempre uma mudança para melhor
32 são caminhos que levam às mudanças de velhos paradigmas linguísticos
33 ou preconceitos linguísticos.

34 Almeida Filho, *apud* Barcelos (2007) sugere a autoanálise do pro-
35 fessor como um fator que pode desencadear mudanças. O autor relaciona
36 essa autoanálise à mudança na formação continuada do professor e à dis-
37 ponibilidade de se ver como professor em formação contínua – um
38 aprendiz. Para Almeida Filho, formar-se continuamente significa também

1 estar sob os signos contraditórios da conservação e da inovação. O alcan-
2 ce de um patamar profissional de ensino de língua materna pode parecer
3 confortável permanecer nele ou perigoso seguir assim sem algum dese-
4 quilíbrio curioso que o desejo de mudança ou renovação desencadeia.
5 Nesta linha, ao professor cabe sempre o desafio de pensar-se como agen-
6 te flexível, como profissional que merece o olhar da observação científica
7 que refaz os conhecimentos e os coloca para sua inspeção formadora
8 de forma contínua.

9

10 3. *A metodologia*

11 Por se tratar de um estudo complexo, foi proposta uma investiga-
12 ção qualitativa, com base no paradigma interpretativista, com inserção do
13 pesquisador no ambiente pesquisado, procurando entender e interpretar
14 fenômenos sociais inseridos num contexto (BORTONI-RICARDO,
15 2008).

16 Para Bortoni-Ricardo (2008), no paradigma interpretativista, sur-
17 gido como uma alternativa ao positivismo, não há como observar o mun-
18 do independentemente das práticas sociais e significados vigentes. Se-
19 gundo a autora, “a capacidade de compreensão do observador está enrai-
20 zada em seus próprios significados, pois ele (ou ela) não é um relator
21 passivo, mas um agente ativo” (2008, p. 32).

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

31 Foi utilizado um instrumento de pesquisa – o questionário – para
32 investigação de crenças linguísticas, especificamente da ocorrência do
33 ensino da variação linguística e da existência de consciência crítica e re-
34 flexiva sobre os usos da língua por meio de professores de língua mater-
35 na, pais de alunos e discentes, no que se refere à fala e à escrita, visando
36 reflexões sobre um melhor desenvolvimento dos estudantes no domínio

1 da própria língua e sua inserção na sociedade letrada a partir de mudan-
2 ças de velhas crenças linguísticas.

3 No questionário com 22 questões fechadas, tanto professores, pais
4 de alunos, quanto estudantes foram indagados para a obtenção de infor-
5 mações sobre suas crenças a respeito da variação linguística/preconceito
6 linguístico/norma padrão que podiam existir em relação aos falares e es-
7 critas peculiares de outras regiões. Além disso, as questões apresentadas
8 os levaram a afirmar, por exemplo, suas crenças em relação ao trabalho
9 escolar com a língua materna, à concepção de certo e errado em lingua-
10 gem, às relações entre as modalidades falada e escrita, etc., fazendo evi-
11 denciar, se fosse o caso, aqueles padrões institucionalizados em relação
12 ao ensino-aprendizagem de línguas, o que constituiu material importante
13 para subsidiar o estudo das reações subjetivas dos alunos e dos professo-
14 res, primariamente.

15

16 **4. Interpretação dos resultados**

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

36 Como se pode observar nas assertivas sobre a língua portuguesa,
37 as expressões de crenças linguísticas apresentadas envolvem três diferen-
38 tes categorias de relação: do sujeito com a escrita; do sujeito com a fala;

1 e entre fala e escrita. Os resultados da pesquisa serão detalhados nessas
2 três categorias em seções disjuntas.

3

4 **4.1. Questões associadas a crenças em relação à escrita**

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

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

18 Os resultados, entretanto, demonstram que essas crenças ainda são
19 disseminadas, em maior ou em menor grau, na escola e fora dela. As res-
20 postas à assertiva (1) *Eu escrevo bem* demonstram que os alunos pesqui-
21 sados do 8º ano, na sua maioria, (66,6%), ainda consideram que não têm
22 essa capacidade. Os professores pesquisados de língua portuguesa da ins-
23 tituição e pais de alunos da série em investigação estão seguros de que
24 escrevem bem.

25 A assertiva (2) *para escrever bem, basta conhecer as regras de*
26 *ortografia* revelou os seguintes percentuais: para os alunos, essa crença é
27 verdadeira. Todos afirmaram que para escrever bem, basta conhecer as
28 regras de ortografia. Essa crença também foi mantida entre os pais. To-
29 dos acreditam na veracidade da assertiva. Por outro lado, para os profes-
30 sores, esse equívoco, ou melhor, essa crença, parece estar sendo corrigi-
31 da: 100% deles a consideram categoricamente falsa. Alunos e pais de um
32 lado de crença, professores de outro. É necessário, em sala de aula, traba-
33 lhar a mudança desse equívoco.

34 Todos os pesquisados, professores, alunos e pais, acreditam na
35 crença (3) *para escrever bem, é preciso ler muito*. Embora ela seja um
36 equívoco, é fundamental, além de leituras constantes e variadas, o traba-
37 lho específico com os gêneros discursivos, a tipologia textual e a diversi-

1 dade de produção textual. Só leitura não basta, é necessário escrever e re-
2 escrever para se adquirir competência de escrever bem.

3 A assertiva (4) *para escrever direito, deve-se aprender gramática*
4 *é ainda verdadeira para a maioria dos alunos (66,6%).* O prestígio da teo-
5 ria gramatical é ainda essencial para se aprender a escrever bem, segundo
6 a opinião de 50% dos professores e dos pais. O ensino de língua portu-
7 guesa, com base nos dados, revela-se atrelado à tradição balizada em re-
8 gras e classificações, tornando-se necessário uma reflexão sobre um en-
9 sino que privilegie a gramática no texto, a valorização do saber epilingu-
10 gístico do aluno e a prática de produção diversa de textos. A diversidade
11 textual em sala de aula pode ser um caminho viável e promissor para a
12 construção da competência *de escrever bem* (SANTOS, 2007).

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

19 Já a última assertiva deste bloco de questões, (6) *quem já apren-*
20 *deu a ler já pode escrever qualquer tipo de texto*, foi considerada falsa
21 por todos os professores e alunos investigados. Entre os pais, 50% acre-
22 ditam na veracidade dessa crença linguística. Para escrever qualquer tipo
23 de texto vai além do simples ato de aprender a ler. É necessário desen-
24 volver competências, no nível do conhecimento e da prática textual, para
25 produzir textos narrativos, dissertativos e argumentativos. Saber ler é es-
26 sencial, mas não garante a competência, o domínio da escrita dos diver-
27 sos gêneros textuais.

28

29 **4.2. Questões associadas a crenças em relação à fala**

30 As questões propostas para o exame dessas relações foram as se-
31 guintes: (7) eu falo bem; (8) os adultos falam melhor que os jovens; (9) o
32 bom professor de português fala sempre de acordo com as regras de gra-
33 mática; (10) a escola deve corrigir a fala dos alunos; (11) as pessoas anal-
34 fabetas falam errado; (12) o meu jeito de falar é igual ao das pessoas com
35 quem convivo no lugar onde moro, por isso eu tenho orgulho do meu jeit-
36 o de falar; (13) em qualquer situação da vida, posso falar do mesmo jeit-

1 to; (14) o jeito de falar em Minas é bonito; e (15) há outras falas mais
2 bonitas que a de Minas Gerais, exemplo, a de...

3 A crença (7) *eu falo bem* foi considerada de forma positiva por
4 todos os professores. Entretanto, tanto pais, quanto alunos julgam a ques-
5 tão negativamente. 100% destes afirmaram que não falam bem. Nesse
6 sentido, confirma-se uma falsa crença de que alunos e pais não são letra-
7 dos oralmente e que, por outro lado, apenas professores de português fa-
8 lam bem.

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

15 (9) *O bom professor de português fala sempre de acordo com as*
16 *regras de gramática* é a assertiva que deixou pais, alunos e professores
17 divididos nas suas respostas. 50% dos professores e dos pais e 33,3% dos
18 alunos consideraram a crença verdadeira. A opinião dividida dos pesqui-
19 sados, sobretudo entre professores, revela que a fala, aquela espontânea
20 do dia-a-dia, não se encontra constantemente dentro dos padrões da nor-
21 ma padrão. Assim, evidenciou-se que é natural da fala, num ou noutro
22 momento informal, fugir das regras normativas.

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

37 Os resultados da assertiva (12) *o meu jeito de falar é igual ao das*
38 *pessoas com quem convivo no lugar onde moro, por isso eu tenho orgu-*

1 *lho do meu jeito de falar* foram surpreendentes. Se considerada falsa, a
2 questão pode sugerir uma insatisfação, por parte dos agentes, em relação
3 à variedade linguística de seu meio, ou uma não identificação do falar
4 dos sujeitos com os agentes de seu meio, tendo em vista que a cidade de
5 Palmas/TO, recém-criada, é uma miscelânea variável culturalmente que
6 não apresenta ainda, portanto, uma fala característica, um traço linguísti-
7 co próprio. A assertiva foi considerada verdadeira por todos os pais e
8 alunos, demonstrando, então, uma satisfação desses sujeitos em relação à
9 variedade linguística de seu meio. Por outro lado, 100% dos professores
10 consideraram-na falsa, demonstrando insatisfação ou não identificação
11 com o falar de seu meio.

12 As respostas à crença linguística (13) *em qualquer situação da vi-*
13 *da, posso falar do mesmo jeito* indicam que a escola está no caminho cer-
14 to. O ensino de língua centrado na adequação linguística, no uso formal
15 ou informal a depender da situação comunicativa, foi revelado nas afir-
16 mativas negativas em relação à assertiva por parte de todos os professo-
17 res, pais e por 66,6% dos alunos.

18 O julgamento da assertiva (14) *o jeito de falar em Minas é bonito*
19 apontou que todos os pais e alunos consideram a crença falsa. Apenas
20 50% dos professores consideram-na verdadeira. As respostas revelam
21 que ainda é forte o preconceito contra a fala de região A e/ou B. As Mi-
22 nas Gerais foram tomadas como exemplo. Outras regiões do Brasil so-
23 frem desse mesmo estigma linguístico.

24 A assertiva (15) *há outras falas mais bonitas que a de Minas Ge-*
25 *rais, exemplo, a de...* compartilha dessas mesmas reflexões. Quando
26 100% dos alunos, dos pais e dos professores afirmam que há outras falas
27 mais bonitas que a de Minas Gerais, como a de Belém, a de São Paulo, a
28 do Pará (respostas dos alunos), a de Goiânia (resposta do pai), a do Para-
29 ná, a do Rio de Janeiro (respostas dos professores), acabam por acentuar
30 o preconceito linguístico no Brasil. Como se observa, apenas um pai (o
31 participante M.A.S) não citou uma cidade ou estado, como exemplo. No
32 entanto, na observação que fez por escrito no questionário, após ter afir-
33 mado que a fala de Minas Gerais não é bonita, se contradiz ao dizer “para
34 mim o modo de falar não importa, o interessante é falar bem, ou seja,
35 corretamente, isso é bonito”. Para finalizar, vale dizer que cabe à escola
36 desfazer essas crenças linguísticas, para, enfim, pincelar no horizonte no-
37 vas atitudes entre alunos, pais e professores.

38

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.

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

10

11 5. Conclusão

12 Os resultados revelam que os alunos e pais pesquisados, de modo
13 geral, estão inibidos relativamente à competência de uso de sua própria
14 língua: em geral, não consideram que falam nem que escrevem bem.
15 Condicionam o desenvolvimento dessa competência a falsos instrumen-
16 tos, como aprender regras de gramática ou de ortografia. Consequentemente,
17 apresentam baixa autoestima, além de alimentarem o preconceito
18 lingüístico.

19 Os professores, na maioria das vezes, se mostraram do oposto ao
20 dos pais e alunos. Em geral, não participam de muitas das crenças equi-
21 vocadas, embora alguns ainda se mostram presos a crenças que não têm
22 fundamento, como a de que é preciso “corrigir” a fala do aluno, de que a
23 língua escrita é mais complicada que a língua falada, e de que sem saber
24 gramática não se aprende a escrever direito. Quando professores afirmam
25 a crença de que é preciso corrigir a fala dos alunos, revelam que são des-
26 favoráveis à variedade lingüística e ao ensino de adequação da fala e da
27 escrita.

28 Constatou-se que, com base nos dados coletados no Colégio Gi-
29 rassol de Tempo Integral Augusto dos Anjos, crenças e atitudes lingüísti-
30 cas negativas ou positivas interferem no desenvolvimento, no aluno, de
31 competências de uso da fala e da escrita cultas. Questões ligadas às cren-
32 ças lingüísticas negativas tendem a construir atitudes preconceituosas. In-
33 felizmente, muitas crenças e atitudes negativas ainda são inculcadas pelas
34 instituições sociais, como a escola, encarregadas da formação dos alunos.

35 Nesse sentido, a escola precisará trilhar novos caminhos. Santos
36 (1996, p. 15) constatou que “várias pesquisas produziram evidências de
37 que a atitude de um indivíduo pode ser mudada, se forem mudadas suas

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

4 A reflexão sobre a língua e a linguagem, a prática dialogada, re-
5 flexiva e inovadora, a autoanálise, o desafio e o questionamento de cren-
6 ças são ferramentas importantes para a desconstrução de falsas crenças,
7 assim como do preconceito linguístico. Desconstruir crenças e construir
8 novas atitudes é um meio de se ensinar língua materna. Com essa consci-
9 ência crítica e aberta às novas crenças, professores de português poderão
10 desenvolver competências de uso da variedade culta da própria língua e
11 aplicá-las na oralidade e na produção textual.

12

13 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

14 BARCELOS, A. M. F. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre
15 ensino e aprendizagem de línguas. *Revista Brasileira de Linguística*
16 *Aplicada*, vol. 7, n. 2, 2007. Disponível em:
17 <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v7n2/06.pdf>>. Acesso em: 10-08-2014.

18 _____. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pes-
19 quisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCE-
20 LOS, A. M. F.; ABRAHÃO, M. H. V. (Orgs.). *Crenças e ensino de lín-*
21 *gua: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campi-
22 nas: Pontes, 2006. p. 15-42.

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

25 CYRANKA, L. F. de M. *Atitudes linguísticas de alunos de escolas pú-*
26 *blicas de juiz de fora – MG*. 2007. Tese (Doutorado em Estudos Linguis-
27 ticos). – Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói.

28 DUQUE, C. *Atitudes e comportamento*. 2008. Disponível em:
29 <<http://www.gestipolis.com/organizacion-talento/actitudes-comporta>
30 [miento-organizacional.pdf](http://www.gestipolis.com/organizacion-talento/actitudes-comportamento-organizacional.pdf)>. Acesso em: 02-09-2014.

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

- 1 SANTOS, E. *Certo ou errado?* atitudes e crenças no ensino da língua
2 portuguesa. Rio de Janeiro: Graphia, 1996.
- 3 SOUZA, E. C de. *Crenças e atitudes de professores e alunos no Brasil e*
4 *na Espanha, sobre variação linguística.* 2012. Tese (Doutorado em Lin-
5 guística). – Universidade de Brasília (UnB), Brasília.