

Crenças e Atitudes Linguísticas: o que pensam os alunos de Letras sobre o ensino de Língua Portuguesa

Linguistic beliefs and attitudes: what Language Arts and Literature academic students think about Portuguese Language teaching

Flávio Brandão Silva*

Jacqueline Ortelan Maia Botassini**

RESUMO: O estudo da Língua Portuguesa, em geral, ainda se ancora nos modelos normativos e metalinguísticos da gramática tradicional, pouco ajudando o aluno a desenvolver uma reflexão sobre a língua e suas estruturas. Tal panorama constitui um desafio a ser superado no processo de formação de professores. O ensino de Língua Portuguesa deve ter como parâmetro uma concepção que privilegie, no processo de aquisição, o aprimoramento da língua materna, a história, o sujeito e o contexto, deixando de ser somente o repasse de regras ou mera nomenclatura da gramática tradicional, para oportunizar atividades escolares mais próximas das práticas sociais letradas e cidadãs, o que, aliás, deve ser também o foco da formação de professores. Em tempos de inclusão social, a variação linguística insere-se nos conteúdos da disciplina de língua portuguesa na escola, com o objetivo de colocar em evidência os vários usos da linguagem, bem como a diversidade cultural existente nos diferentes grupos, espaços e regiões. Assim sendo, este trabalho buscou verificar quais são as crenças do aluno de Letras – valoração positiva ou negativa, segundo os estudos de Crenças e Atitudes Linguísticas – quanto ao processo de ensino-aprendizagem da língua materna na escola. Para tal intento, utilizou-se a técnica do questionário, com sete questões abertas, uma vez que a pesquisa é de natureza qualitativa e não quantitativa. Participaram da pesquisa dezenove informantes, acadêmicos formandos do curso de Letras de uma universidade pública do Paraná. Os resultados apontaram

ABSTRACT: In general, the study of Portuguese Language is still anchored in normative and metalinguistic models of traditional grammar, which does not contribute to students' development and reflection about language and its structure. The panorama constitutes a challenge to be surpassed in teachers' training process. Portuguese teaching should have a conception of privileged as a parameter in the acquisition process, the mother tongue upgrading, its history, subject and context. Instead of being a mere transfer of rules or a mere nomenclature of traditional grammar, moreover, it should also be the focus of teachers' training, in order to optimize school activities which are closer to erudite, citizen, social practice. In social inclusion times, linguistic variation is inserted into subject contents of Portuguese language courses in school, aiming at pointing to different uses of language, as well as the cultural diversity existing in several groups, spaces and regions. Therefore, this research work aimed at verifying Language Arts and Literature students' beliefs and attitudes – positive and negative valuation, according to Linguistic Beliefs and Attitudes – related to the process of the teaching and learning of mother tongue in school. For this purpose, a questionnaire technique of seven open questions was used, once this work is a qualitative and quantitative research type. Nineteen informants took part in the research study. They were academic students of Language Arts and Literature of a public university of Paraná state. Results showed that the informants' beliefs are

* Universidade Estadual do Paraná – (UNESPAR), *campus* de Paranavaí, PR.

** Universidade Estadual de Maringá (UEM).

que as crenças dos informantes são negativas em relação ao ensino de língua portuguesa na escola e que há certa estigmatização quanto ao estudo da variação linguística.

negative towards the teaching of Portuguese in schools and that there is a certain stigmatization concerning the linguistic variation study.

PALAVRAS-CHAVE: Variação linguística. Crenças e atitudes linguísticas. Formação de professor. Ensino de língua portuguesa.

KEYWORDS: Linguistic variation. Linguistic beliefs and attitudes. Teachers' training. Portuguese language teaching.

1. Introdução

Com os avanços das pesquisas na área da Linguística Aplicada, começou-se a refletir sobre os objetivos do ensino de português, bem como sobre encaminhamentos metodológicos que pudessem propiciar um ensino mais eficaz.

De acordo com Possenti (2002), as pesquisas na área da linguagem favoreceram maior conhecimento sobre a língua e, ainda, apresentaram estratégias para melhorias no processo de ensino-aprendizagem da língua. Apesar dessas contribuições, consoante a visão do autor, tais pesquisas não foram capazes de resolver todos os problemas com relação ao ensino da língua materna, porque eles são bem mais complexos e podem estar relacionados aos escassos investimentos na área da educação ou, ainda, porque, simplesmente, os alunos não têm interesse pelo que a escola tem a oferecer quanto à norma culta.

Nesse sentido, os estudos sobre Crenças e Atitudes Linguísticas têm contribuído muito para a compreensão dos processos de variação linguística e para a reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem orientado por uma perspectiva guiada pela questão da diversidade linguística.

Em toda sociedade, as diferenças de “poder” existentes entre grupos sociais distintos podem ser percebidas na variação linguística e nas atitudes para com essas variações. Normalmente, os padrões de uso da linguagem do grupo dominante são referenciados como o modelo necessário à ascensão social; já o uso de linguagem, dialeto ou sotaque de baixo prestígio reduz as oportunidades de sucesso na sociedade. Assim, pesquisas sobre Crenças e Atitudes linguísticas podem ampliar a discussão sobre os fatores de mudanças linguísticas, sobre a influência no aprendizado de segundas línguas, sobre as questões de prestígio e desprestígio – que levam ao preconceito não só em relação à língua que o outro fala, mas também em relação à comunidade desses falantes.

2. Pressupostos teóricos

2.1 A variação linguística e o ensino de língua materna

A linguagem sempre acompanhou o homem durante o seu processo de evolução, aliás, tendo um papel essencial nesse processo, uma vez que é por meio da linguagem que o homem transforma em elemento material conteúdos abstratos, como o conhecimento, os sentimentos e as experiências vividas. Também é via linguagem que o homem transmite a outras pessoas esses conteúdos. Por meio da linguagem o homem também interage com o grupo social no qual está inserido.

Dessa forma, é impossível pensar a vida humana sem o uso da linguagem, uma vez que ela está diretamente relacionada a todos os momentos da vida; ou seja, tudo o que o homem faz, desde o seu nascimento, se dá por meio de um tipo qualquer de linguagem.

Ao pensar na linguagem humana, tendo em vista sua natureza simbólica, comunicativa e interacional, dois aspectos bastante relevantes devem ser considerados: a) os fatos linguísticos são de caráter social; b) esses fatos linguísticos devem ser observados a partir da percepção da variabilidade a que estão submetidos.

A linguística moderna iniciada por Saussure tinha como objetivo principal descrever a estrutura do sistema linguístico, o que, sem dúvida, foi um grande avanço para os estudos da linguagem. Mas, se a língua deveria ser entendida como uma ocorrência social, conforme preconizava o estruturalismo, era, também, de suma importância, levar em consideração os fatores sociais no processo de descrição das línguas.

A partir dessa perspectiva, surge a Sociolinguística, que procura descrever as línguas, direcionando a sua investigação de forma a demonstrar a estreita relação entre língua e sociedade, tornando evidente a diversidade étnica e cultural de uma comunidade, revelando os seus valores e o seu modo de pensar, materializados nas estruturas linguísticas heterogêneas, efetivamente realizadas pela comunidade dos falantes de uma língua qualquer, conforme suas intenções discursivas. Assim, de acordo com Monteiro (2000), “a variação linguística é consequência da propriedade da linguagem de nunca ser idêntica em suas formas através da multiplicidade de discurso” (MONTEIRO, 2000, p. 63).

Muitos estudiosos da relação entre língua e sociedade, sobretudo Labov (1972), já se pronunciaram de forma a apresentar uma série de exemplos que comprovam os efeitos da sociedade no sistema linguístico e na maneira pela qual o mundo exterior pode ser visualizado

nesse sistema, pois, de acordo com Monteiro (2000, p. 19): “Cada língua existe, pois, em função das necessidades sociais de designar ou nomear a realidade”.

Diante das considerações citadas, a variação linguística é compreendida como a variação da língua que ocorre em determinados grupos, tempos, espaços e regiões, sendo reconhecida pelo grupo, muitas vezes entremostrando suas identidades sociais, que podem ser desvalorizadas pela sociedade, diante da falta de reconhecimento das variantes linguísticas. Nos dizeres de Camacho (2008, p. 35), “A variação é o reflexo de diferenças sociais, como origem geográfica e social, e de circunstâncias de comunicação”.

A variação linguística vai além dos espaços temporais e sociais, são os vários modos de comunicação entre os falantes, que se expressam conforme o grau de letramento que possuem e os diferentes momentos de interação verbal nas relações sociais, que vão de uma conversa informal na família a uma entrevista de emprego.

2.2 A norma linguística

Ao se falar em diversidade ou em variação linguística, é importante refletir sobre um elemento de grande relevância nessa discussão que é a definição do que se entende por norma e, mais especificamente, norma culta.

Tradicionalmente, segundo os estudos linguísticos, o pioneiro na construção de uma definição de norma linguística foi o romeno Eugenio Coseriu, segundo o qual a norma consiste nos padrões de uso, na maneira como os falantes utilizam o sistema linguístico. É em virtude da norma, entendida como possibilidades de usos linguísticos, que os falantes se valem de algumas possibilidades e descartam ou, ainda, não utilizam outras. Há, portanto, uma diversidade de normas, o que torna fundamental, ao se discutir a relação entre variação linguística e ensino de língua materna, uma reflexão sobre os tipos de norma.

Castilho (2002) faz uma crítica às abordagens pedagógicas centradas em concepções de linguagem simplistas e preconceituosas, que não levam o aluno a identificar a variabilidade da língua e restringem-se, basicamente, ao reforço da norma. De acordo com as considerações apresentadas pelo autor, a norma pode ser entendida, de forma ampla, como um “fator de coesão nacional” e como “os usos e atitudes de uma classe social de prestígio” (CASTILHO, 2002, p. 29).

Ainda de acordo com as considerações de Castilho, pode-se estabelecer uma classificação quanto aos tipos de norma, quais sejam:

a) *norma objetiva*: definida pelo autor como a linguagem efetivamente praticada por uma classe social de prestígio, que apresenta os maiores níveis de escolaridade. Embora a variedade da língua utilizada por esse grupo não seja superior à utilizada pelos demais falantes, é a que recebe maior prestígio, uma vez que está associada à classe social do falante;

b) *norma subjetiva*: consiste na atitude assumida pelo falante diante da norma objetiva. Trata-se da variante que se espera que as pessoas falem em diferentes situações de interação.

c) a *norma prescritiva*: é o resultado da combinação entre a norma objetiva e a norma subjetiva, ou seja, corresponde à variedade utilizada pela classe de prestígio, tomada como ideal de perfeição linguística.

Embora se reconheça a existência de várias normas linguísticas, na escola, no processo de ensino-aprendizagem de língua materna, a ênfase ainda recai sobre a norma culta. Com isso, muitas vezes, o professor acaba privilegiando uma abordagem pedagógica ainda centrada na prescrição gramatical, deixando a variação linguística em segundo plano, ou dando-lhe um tratamento “estigmatizado”.

Para Faraco (2008):

A expressão norma culta, comum, *standart* designa o conjunto de fenômenos linguísticos que ocorrem habitualmente no uso dos falantes letrados em situações mais monitoradas da fala e escrita. Esse vínculo com os usos monitorados e com as práticas da cultura escrita leva os falantes a lhe atribuir um valor social positivo, a recobri-la com uma capa de prestígio social (FARACO, 2008, p.73).

A norma culta denota adequação e rigor gramatical e predomínio do uso das formas linguísticas prestigiadas. Como é de uso frequente nos meios em que circulam pessoas consideradas mais letradas, a norma culta assume papel de prestígio nas relações sócio-históricas, o que se estendeu desde a colonização do Brasil, até os dias atuais. Ante o aspecto valorativo atribuído ao uso linguístico das classes mais elitizadas/ intelectualizadas, estabelece-se um contraste entre o falar culto e os falares populares, oriundos de classes desprestigiadas, elegendo-se o falar culto como padrão.

Assim, torna-se fundamental que o estudo da língua portuguesa na escola favoreça o reconhecimento da diversidade linguística, muito comum num país com culturas e falares tão heterogêneos, pois, conforme Neves (2003), “todas as modalidades têm de ser valorizadas (falada e escrita, padrão e não padrão), o que, em última análise, significa que todas as práticas discursivas devem ter seu valor na escola” (NEVES, 2003, p. 94).

Um processo de ensino e aprendizagem da língua materna que leve em consideração a diversidade linguística com a qual os alunos têm contato tende a ampliar o respeito para as outras culturas de linguagem, evitando e combatendo os preconceitos linguísticos e a consequente exclusão social decorrentes do uso de formas não prestigiadas.

Construir uma pedagogia da variação linguística que não escamoteie a realidade linguística do país, não dê um tratamento anedótico ou estereotipado aos fenômenos da variação. Mas, acima de tudo, uma pedagogia que sensibilize as crianças e os jovens para a variação, de tal modo que possamos combater os estigmas linguísticos, a violência simbólica, as exclusões sociais e culturais fundadas na diferença linguística (FARACO, 2008, p. 182).

São muitos os esforços para que se desenvolva um ensino de língua portuguesa que não vise apenas às formas de prestígio dominantes, mas também que permita valorizar a diversidade linguística identificada nas diferentes situações de comunicação. 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 da norma padrão, numa sociedade multicultural, formada por diferentes níveis sociais.

É na escola que um imenso contingente de alunos que frequentam as redes públicas de ensino tem a oportunidade de acesso à norma culta da língua, ao conhecimento social e historicamente construído e à instrumentalização que favoreça sua inserção social e exercício da cidadania. Contudo, a escola não pode trabalhar só com a norma culta, porque não seria democrática, seria a-histórica e elitista. (PARANÁ, 2008, p. 63)

Assim, o ensino de Língua Portuguesa deve ter como parâmetro uma abordagem que privilegie, no processo de aquisição, o aprimoramento da língua materna, a história, o sujeito e o contexto, deixando de ser somente o repasse de regras ou mera nomenclatura da gramática tradicional, para oportunizar atividades escolares mais próximas das práticas sociais letradas e cidadãs.

Ao discutir os objetivos do ensino de Língua Portuguesa, Travaglia (2002) assume a postura de que, nesse processo de ensino, é possível: “a) ensinar a língua, o que resulta em habilidades de uso da língua e b) ensinar sobre a língua, o que resulta em conhecimento teórico (descritivo e explicativo) sobre a língua e pode desenvolver a habilidade de análise de fatos da língua.” (TRAVAGLIA, 2002, p. 136).

O que se espera, portanto, do ensino de língua portuguesa na escola, nos dizeres de Travaglia, é formar “usuários competentes da língua, ou seja, que tenham competência comunicativa” (TRAVAGLIA, 2002, p. 136), de modo que consigam se comunicar bem nas diferentes situações de comunicação. Espera-se também que, ao trabalhar com a teoria gramatical/linguística, o aluno tenha conhecimento sobre a língua e seja capaz de analisá-la, a fim de que possa: “a) aprofundar seus conhecimentos sobre a língua, caso tenha necessidade disso; b) atender necessidades sócio-culturais; c) utilizar esse conhecimento como meio auxiliar para trabalhos com a língua.” (TRAVAGLIA, 2002, p. 137).

Para que o processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa seja realmente eficaz, é necessário que o trabalho com a linguagem seja de tal forma conduzido que contribua, efetivamente, para a formação de um sujeito proficiente em língua materna, ou seja: a) que consiga expressar-se com clareza e desenvoltura nas diferentes situações comunicativas, utilizando os diferentes níveis de linguagem; b) que seja um leitor eficiente, capaz de associar, à leitura de textos, leituras anteriormente realizadas, bem como seu conhecimento de mundo; c) que consiga refletir sobre a língua, conhecendo sua estrutura e atribuindo-lhe sentido.

Portanto, conforme defende Camacho (1988), a escola não pode pautar sua ação pedagógica, no que se refere ao ensino de língua portuguesa, apenas na variante culta, por ser ela a norma de prestígio, pois isso poderia reforçar os preconceitos já existentes na sociedade. Pelo contrário, a escola deveria trabalhar com a diversidade linguística, mostrando para o aluno as diferentes formas e contextos em que a língua é e pode ser realizada. Nesse sentido, o professor ocupa papel de extrema importância, pois será ele o grande mediador no trabalho com a variação linguística. Mas, para que haja sucesso nesse trabalho, é preciso que o professor elimine de seu vocabulário as expressões “certo”/“errado”, como também tenha maior tolerância e respeito pela linguagem de seus alunos. Se a escola conseguir mostrar para o aluno que a norma culta padrão não é a única forma de comunicação e que a forma como ele (aluno) fala pode ser aceita, dependendo do contexto e das suas intenções comunicativas, ela já terá cumprido o seu papel social.

2.3 Crenças e Atitudes linguísticas

O professor de Língua Portuguesa deve ter como parâmetro de ensino uma concepção que privilegie o aprimoramento da língua materna, a história, o sujeito e o contexto, deixando

de ser somente o repasse de regras ou mera nomenclatura da gramática tradicional, para oportunizar atividades escolares mais próximas das práticas sociais letradas e cidadãs.

É necessário, portanto, que, durante sua formação, o professor construa não só um arcabouço teórico-metodológico a respeito da variação linguística e sua inserção no ensino, mas que esse professor acredite na importância de um trabalho com a língua na perspectiva da diversidade linguística. Infelizmente, ainda, em muitos casos, as crenças de muitos professores sobre o ensino da língua materna têm como base o ensino gramatical sob uma perspectiva prescritivista.

Para tentar compreender um pouco melhor a forma como os professores de língua compreendem essa relação entre a diversidade linguística e o ensino, a Sociolinguística Educacional tem buscado respaldo nos estudos de Crenças e Atitudes linguísticas.

Importa apresentar, portanto, o que se entende por Crenças e Atitudes linguísticas¹.

2.3.1 Crenças

Diversas são as áreas do conhecimento que recorrem à temática das crenças para o desenvolvimento de seus trabalhos: Filosofia, Teologia, História, Psicologia, Educação, Sociologia, Linguística, Sociolinguística, dentre outras. Disso resulta ser muito complexo definir “crenças”, já que cada área possui um objeto de estudo diferente ou, ao menos, parcialmente diferente. Assim, são muitos os termos, os conceitos, as definições, os sentidos atribuídos para referirem-se a elas.

Nos dicionários de língua portuguesa, registram-se, com mais frequência, as seguintes definições: ato ou efeito de crer; fé religiosa; convicção íntima; opinião formada; credence; superstição; forma de assentimento que se dá às verdades de fé, que é objetivamente insuficiente, embora subjetivamente se imponha com grande convicção; estado, processo mental ou atitude de quem acredita em pessoa ou coisa; disposição subjetiva a considerar algo certo ou verdadeiro por força do hábito ou das impressões sensíveis (NASCENTES, 1981; BORBA, 2004; HOUAISS, 2009; AURÉLIO, 2009).

¹ O interesse a respeito do tema Crenças e Atitudes linguísticas surgiu com os psicólogos sociais. Assim, as definições para esses termos estão voltadas, inicialmente, para a perspectiva social, para as crenças e as atitudes referentes a um objeto social. O objeto social, entretanto, pode ser teoria, situação, acontecimento, língua, dialeto, grupo, pessoa etc. Então, ao interessar-se por um objeto social, pode-se estar interessado em uma língua ou dialeto específico. Assim, falar em objeto social pressupõe falar, dentre outras coisas, a respeito da língua. E aquilo que se refere à atitude social pode ser usado para referir-se à atitude linguística.

Silva (2005), em estudo sobre crenças voltado para a área da Linguística Aplicada, ratifica essa complexidade e exhibe um quadro resumindo as diferentes definições atribuídas ao termo crenças, apresentando um breve histórico que vai desde o conceito conferido a crenças pelo filósofo Peirce (1877) até estudos contemporâneos como os da linguista Barcelos (2004), conforme segue:

[...] ideias que se alojam na mente das pessoas, como hábitos, costumes, tradições, maneiras folclóricas e populares de pensar (PEIRCE, 1877 *apud* SILVA, 2005, p. 67).

[...] não são somente um conceito cognitivo, mas também social, porque nascem de nossas experiências e problemas, de nossa interação com o contexto e da nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca (BARCELOS, 2004 *apud* SILVA, 2005, p. 69).

Em pesquisa posterior, Silva (2011) ainda ressalta a dificuldade em definir “crenças” e, apoiando-se em Pajares (1992), apresenta um rol de termos referidos a elas: atitudes, valores, julgamentos, axiomas, opiniões, ideologia, percepções, conceituações, sistema conceitual, pré-conceituações, disposições, teorias implícitas, teorias explícitas, teorias pessoais, processo mental interno etc. Na sequência, ampliando a relação de Pajares, cita Gimenez (1994) e Garcia (1995), acrescentando os seguintes termos: teorias populares, conhecimento prático pessoal, perspectiva, construções pessoais, epistemologias, modos pessoais de entender, filosofias instrucionais, dentre outros.

Félix (1998), em estudo de base etnográfica, salienta a importância de se diferenciar crença e conhecimento, e, ao observar os comentários de alguns estudiosos sobre o assunto, apresenta uma definição, apontando que o conhecimento é o resultado cognitivo do pensamento, enquanto a crença é o resultado afetivo, sendo composta de “emoções, sentimentos, percepções, avaliações subjetivas, estados de espírito, lembranças de experiências pessoais, pressuposições sobre a existência de entidades e mundos alternativos [...]” (FÉLIX, 1998, p. 33).

A mesma autora destaca que o conhecimento é cumulativo e muda de acordo com as normas de argumentação. Já as crenças são menos maleáveis, são relativamente estáticas,

porque a emoção parece estar retida na memória longa²; quando elas mudam, é mais uma questão de conversão do que o resultado de argumentação ou evidências.

Para Barcelos (2007), a crença é tão antiga quanto nossa existência, pois, desde que o homem começou a pensar, ele passou a acreditar em algo. A autora define crenças como

uma forma de pensamento, construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais (BARCELOS, 2007, p. 113).

Barcelos (2007) explica que se trata de uma definição mais recente a qual – contrariando a visão de que as crenças são estáticas – caracteriza-as como dinâmicas, argumentando, a partir de uma visão sociocultural, que elas mudam através do tempo, o que não significa, entretanto, que elas são geradas imediatamente. Elas se apoiam em fatos ocorridos no passado, em opiniões de pessoas que foram importantes, em assuntos veiculados pela mídia etc.

A pesquisadora salienta que as crenças são “socialmente construídas e situadas contextualmente”. À medida que as pessoas interagem e modificam suas experiências, são também modificadas por elas, assim, as crenças “incorporam as perspectivas sociais, pois nascem no contexto da interação e na relação com os grupos sociais” (BARCELOS, 2007, p. 114). A autora ainda destaca o fato de as crenças serem paradoxais e contraditórias, no sentido de que, ao mesmo tempo em que são sociais, as crenças também são individuais e únicas, porque cada pessoa assimila uma experiência de modo particular.

Interessantes também são as observações de Yero (2010), em seu livro *Teaching in Mind*, cujo objetivo é avaliar as experiências subjetivas, as crenças, os valores, os pressupostos, as metáforas e os significados que modelam o mundo pessoal de um professor, procurando mostrar como as crenças sobre ensino, aprendizagem e alunos influenciam as percepções, os comportamentos e todas as decisões voltadas à questão do ensino. Para tanto, a estudiosa examina, dentre outras coisas, a diferença entre “fatos” e “crenças”, expondo que os primeiros são declarações que fazem parte do consenso da realidade, havendo pouca dúvida sobre sua

² Para mais esclarecimentos sobre memória longa, ver HELENE, A. F. e XAVIER, G. F. **Como as memórias criam a personalidade**. Disponível em <http://www.comciencia.br/reportagens/memoria/14.shtml>. Acesso em 09 set. 2012.

veracidade; são elementos para os quais existe um corpo enorme de apoio e sem evidências contraditórias, sendo raramente questionados. Entretanto, quanto mais complexa uma situação, quanto mais perspectivas possíveis se podem ter e quanto mais pessoas diferentes estão envolvidas, menos provavelmente se pode declarar tratar-se de um fato. Entra-se, assim, no campo das crenças, que ela define como “[...] julgamentos e avaliações que fazemos sobre nós mesmos, sobre os outros e sobre o mundo que nos rodeia.”³ (YERO, 2010, p. 28).

Yero (2010) sugere que uma forma possível de distinguir entre o conhecimento factual e a crença é observar como uma pessoa responde a um desafio. Exemplifica o caso de alguém apontando que uma pessoa digitou uma palavra incorretamente; essa pessoa geralmente não sente a necessidade de defender o erro de digitação, ela simplesmente muda um pouco a sua atenção para resolver o problema. Mas quando alguém questiona as crenças de uma pessoa, ela frequentemente responde como se isso fosse uma ameaça pessoal, defendendo emocionalmente sua posição. “Isso porque as crenças são pessoais... elas são tão parte de nós como nosso nome ou nossa perna”⁴ (YERO, 2010, p. 28).

A autora argumenta, ainda, que as crenças não apenas afetam a forma como as pessoas se comportam⁵, mas também o que elas percebem em seu ambiente. E afirma que, ao contrário do que diz o ditado “ver para crer”, é mais provável que seja “crer para ver”. Ou seja, quando as pessoas acreditam que algo é verdadeiro, elas percebem a informação que confirma essa crença, percebem o que elas esperam/querem perceber. E exemplifica: “Se, por exemplo, Stan crê que Jamie é um encenqueiro, ele inconscientemente interpretará alguns dos comportamentos de Jamie como perturbadores. Cheryl, que crê que Jamie é cheio de energia, pode não observar o mesmo comportamento”⁶ (YERO, 2010, p. 30).

2.3.2 Atitudes

Assim como as crenças, definir “atitude” não é das tarefas mais fáceis, porque esse termo também está associado a campos diversos; daí se ouvirem expressões como atitude cristã, atitude corajosa, atitude preconceituosa, atitude positiva, atitude negativa, atitude política, atitude sustentável, atitude linguística...

³ Tradução nossa.

⁴ Tradução nossa.

⁵ Embora as crenças representem forte influência no comportamento ou na ação, nem sempre as pessoas agem de acordo com suas crenças. Isso será discutido posteriormente, ao se falar sobre “atitudes”.

⁶ Tradução nossa.

Além disso, é muito estreito o limite entre os significados, por exemplo, de “atitude” e “comportamento”, “atitude” e “postura”, “atitude” e “procedimento”, que são expressões tomadas, muitas vezes, como sinônimas, mas que, na verdade, podem não o ser, dependendo do contexto em que se encontrem.

Em sentido lato, atitude significa “posição, postura; modo de proceder ou agir; comportamento, procedimento; postura reveladora das disposições do ânimo para agir, reveladora dos sentimentos; reação ou maneira de ser, em relação a determinada(s) pessoa(s), objeto(s), situações etc.” (NASCENTES, 1981; BORBA, 2004; HOUAISS, 2009; AURÉLIO, 2009). Para este trabalho, entretanto, interessa o sentido restrito de atitude, voltado à ciência linguística que, por sua vez, tomou emprestado o seu sentido da Psicologia Social.

Segundo Lambert e Lambert (1972), a Psicologia Social é “o estudo experimental dos indivíduos, examinados no seu enquadramento social e cultural” (LAMBERT e LAMBERT (1972, p. 7). Afirmam os autores que o exame das atitudes se converteu em uma preocupação importante dos psicólogos sociais por se tratar de um fenômeno psicológico complexo que se reveste de grande significado social. 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).

As atitudes desempenham uma função essencial na determinação do nosso comportamento; por exemplo, afetam nossos julgamentos e percepções sobre outros, ajudam a determinar os grupos com que nos associamos, as profissões que finalmente escolhemos e até as filosofias à sombra das quais vivemos (LAMBERT; LAMBERT, 1972, p. 83).

Rodrigues (1972), baseando-se em vários conceitos apresentados nos manuais de Psicologia Social surgidos entre 1962 e 1971, resume atitude social como “uma organização duradoura de crenças e cognições em geral, dotada de carga afetiva pró ou contra um objeto social⁷ definido, que predispõe a uma ação coerente com as cognições e afetos relativos a este objeto” (RODRIGUES, 1972, p. 397).

⁷ Conforme já se destacou, o objeto social pode ser uma teoria, situação, acontecimento, língua, dialeto, grupo, pessoa etc.

A Psicologia Social, até o final da década de 60, não se interessava pelo aspecto sociocultural da linguagem nem por questões sociolinguísticas, servindo-se da linguagem somente como um instrumento para obter dados. Coube a Wallace Lambert (2003 [1967]), precursor dos estudos sobre atitudes linguísticas, a preocupação com os aspectos social, ideológico e cultural da linguagem, a partir da publicação, em 1967, do artigo *A Social Psychology of Bilingualism*, no *Journal of Social Issues*.

A partir, então, do final da década de 1960, “atitude” passa a ser tema de interesse não só dos psicólogos sociais, mas também dos linguistas, especialmente daqueles que se dedicavam à área da Sociolinguística, sobretudo em pesquisas voltadas para o assunto de línguas e dialetos em contato. Assim, de uma perspectiva agora linguística, apresentam-se algumas definições para atitudes.

Giles, Ryan e Sebastian (1982) definem atitudes linguísticas “como qualquer índice cognitivo, afetivo ou comportamental de reações avaliativas, em direção às variedades diferentes de língua ou de seus falantes” (GILES, RYAN e SEBASTIAN (1982, p. 7).

Para Moreno Fernández (1998), “A atitude linguística é uma manifestação da atitude social dos indivíduos, distinguida por centrar-se e referir-se especificamente tanto à língua como ao uso que dela se faz em sociedade [...]”⁸ (MORENO FERNANDÉZ, 1998, p. 179). Ressalta o autor que, ao falar de língua, está incluindo qualquer tipo de variedade linguística (atitudes face aos estilos diferentes, socioletos diferentes, dialetos diferentes ou línguas naturais diferentes). Para ele, as atitudes linguísticas são o reflexo das atitudes psicossociais, de modo que é difícil delimitar onde começa a atitude em relação a uma variedade linguística e onde termina a atitude quanto ao grupo social ou ao usuário dessa variedade.

Na mesma linha, Bergamaschi (2006) afirma, citando Grojean (1982), que as atitudes ou os posicionamentos em relação à língua refletem as atitudes ou os posicionamentos em relação aos usuários dela. A autora destaca que não se sabe muito sobre atitudes e emoções orientadas a respeito da língua – que vão da lealdade à aversão linguística –, mas elas são, em parte, responsáveis pela manutenção ou pela mudança linguística.

Aguilera (2008) destaca que as atitudes de valorização ou de rejeição às variedades de língua em uso são reguladas pelos grupos sociais de maior prestígio social, ou os mais altos na escala socioeconômica, os quais ditam o que tem prestígio e *status*. Prestígio e *status*

⁸ Tradução nossa.

relacionam-se com o reconhecimento da sociedade às pessoas em função da condição socioeconômica e cultural que possuem (poder aquisitivo, capacidade intelectual, posição social, entre outros).

Segundo Bisinoto (2007), não é tarefa fácil definir “atitude linguística” e não há um consenso entre os estudiosos em relação ao conceito desse termo e, após expor o posicionamento de vários autores, propõe que se utilize o termo “atitude sociolinguística”, justificando que a atitude linguística e a social complementam-se na forma como os indivíduos agem e reagem. Destaca Bisinoto (2007):

As avaliações manifestas e encobertas, subjetivas e objetivas, mais ou menos conscientes, relativas à linguagem dos homens numa sociedade plural, têm a propriedade de fundar e governar tanto as relações de poder quanto o prestígio ou o desprestígio das formas linguísticas, estabelecendo seletividades, evidenciando preconceitos. (BISINOTO, 2007, p. 24).

3. *Corpus* e metodologia

O *corpus* deste trabalho constitui-se de dados obtidos por meio de entrevistas realizadas, no final do ano de 2014, com dezenove acadêmicos do quarto ano do curso de Letras de uma universidade pública estadual do interior do Paraná.

O instrumento utilizado para obter os dados foi um questionário composto por sete questões abertas, adaptadas de Semczuk (2014): 1- Como você avalia o ensino de língua portuguesa na escola? 2- O que é, para você, saber língua portuguesa? 3- Você acha que sua formação acadêmica o habilita, de fato, para ser professor de língua portuguesa? 4- Na sua opinião, é importante ensinar gramática na escola? Por quê? 5- Você acha que a escola deve ocupar-se, exclusivamente, do ensino da norma culta? Por quê? 6- Durante a sua formação, em algum momento, você teve contato com a Sociolinguística, ou com algum estudo sobre a variação linguística? Em caso positivo, em que momento? 7- O que você entende por variação linguística?

As questões abertas privilegiam descrições, comparações, declarações, comentários, enfim, permitem aos informantes emitir as respostas que julgam mais adequadas. A opção por esse tipo de questão se justifica pelo fato de ser o objetivo deste trabalho fazer uma análise qualitativa dos dados, a fim de identificar quais as crenças dos alunos formandos, futuros

professores, a respeito do ensino de língua portuguesa na escola e em relação à abordagem da variação linguística nesse processo.

Embora o objetivo seja fazer uma análise qualitativa das respostas dos informantes, apresentam-se, na exposição dos resultados, gráficos com informações quantitativas, seguidos pela apresentação dos comentários feitos pelos alunos/informantes sobre cada uma das questões respondidas. De acordo com Pita Fernández e Pértegas Díaz (2002), o emprego de procedimentos quantitativos e qualitativos em uma investigação pode ajudar a corrigir as distorções próprias de cada método. A investigação quantitativa é objetiva, confirmatória, inferencial, dedutiva, orientada ao resultado, generalizável, remete à realidade estática.

4. Resultados

Nesta seção, serão apresentados os resultados obtidos por meio das respostas dos questionários pelos alunos. A primeira questão respondida pelos alunos/informantes foi a seguinte: **Como você avalia o ensino de língua portuguesa na escola?**

Gráfico 1. Resultado das respostas à questão 1.



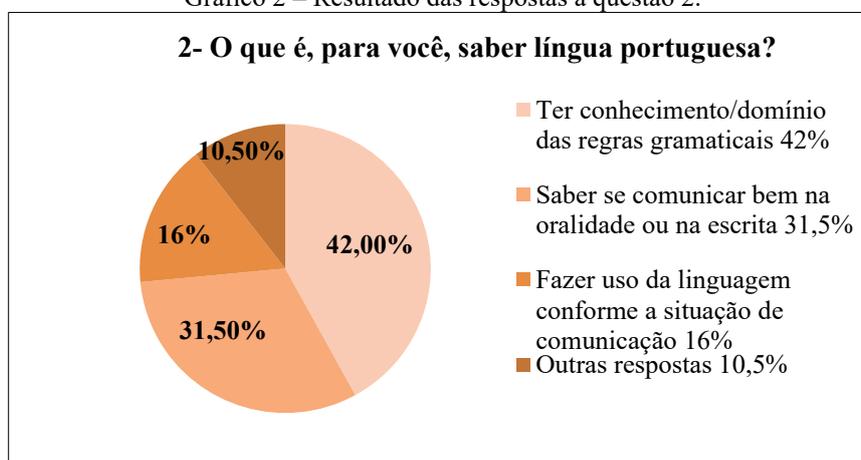
Conforme se visualiza no Gráfico 1, a maioria dos informantes (84,20%) avalia como ruim o ensino de língua portuguesa oferecido pela escola.

Dentre os motivos de uma avaliação, predominantemente, negativa, estão o despreparo dos professores, alguns problemas de currículo e a falta de conhecimento prévio dos alunos, como se verifica no comentário a seguir:

Informante 12: Razoável. Muitos alunos não possuem conhecimentos básicos sobre a língua portuguesa. Muitos poucos alunos têm hábito de leitura e, portanto, escrevem pouco e mal.

Na segunda questão, os informantes deveriam dizer quais são os saberes que envolvem o conhecimento da língua portuguesa.

Gráfico 2 – Resultado das respostas à questão 2.

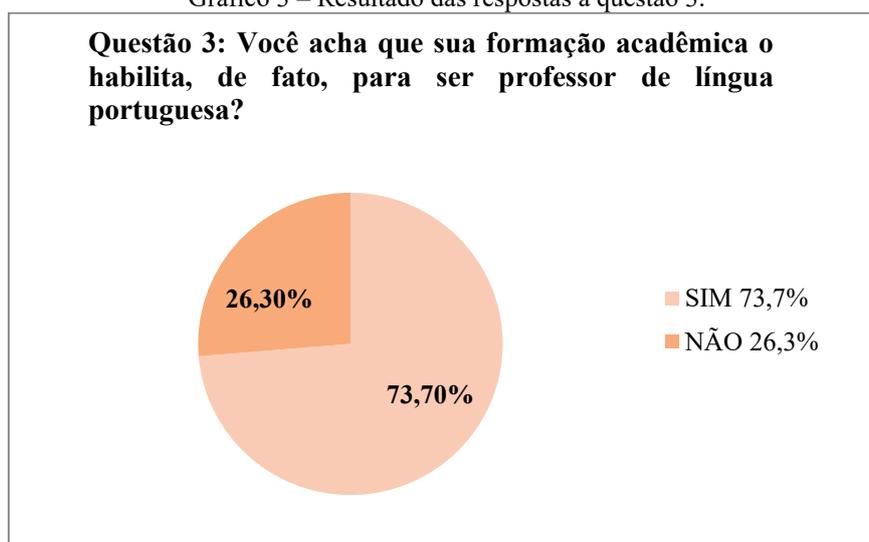


A maioria dos informantes (42%) respondeu que saber língua portuguesa significa ter domínio das regras gramaticais. Outros 31,5% dizem que saber a língua consiste em comunicar-se bem na oralidade e na escrita, revelando, assim, uma concepção de linguagem como comunicação, resquício de uma visão utilitarista da língua. Apenas 16% pensam o saber a língua como fazer uso da linguagem conforme a situação de comunicação. Esse percentual revela que um número relativamente baixo tem consciência da diversidade linguística. Isso se comprova no comentário do informante 12, a seguir:

Informante 12: Saber língua portuguesa é saber as regras da norma culta, é saber ler e compreender o texto. É de suma importância para o indivíduo de hoje (essencial) em qualquer área de trabalho.

Na terceira questão, os informantes deveriam avaliar sua formação acadêmica; se ela, de fato, o habilita para ser professor.

Gráfico 3 – Resultado das respostas à questão 3.



A maioria dos entrevistados (73,7%) acredita que sim. Os informantes julgam-se aptos para o magistério. No entanto, todos eles afirmam a necessidade da formação continuada, como se verifica no comentário a seguir:

Informante 13: Sim, porque tive excelentes professores e excelentes materiais de apoio, mas sei que só isso não basta. Devo estar atenta às oportunidades e continuar sempre estudando: um professor é um eterno aluno.

Na quarta questão, **Na sua opinião, é importante ensinar gramática na escola? Por quê?**, os informantes deveriam manifestar-se sobre o papel do estudo gramatical no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa, na escola. Com relação a essa questão, houve uma unanimidade, todos os informantes (100%) disseram que é importante o ensino de gramática na escola e muitos vincularam tal importância ao conhecimento da norma culta, como se verifica no comentário, a seguir:

Informante 9: A gramática é fundamental no ensino de língua portuguesa, pois o conhecimento das normas faz da pessoa um conhecedor da norma culta [...]

O comentário do informante 9 deixa evidente uma concepção de ensino de língua portuguesa que ainda se fundamenta, em muitos casos, numa perspectiva prescritivista, segundo a tradição gramatical.

O ensino de Língua Portuguesa seguiu, e em alguns contextos ainda segue, uma

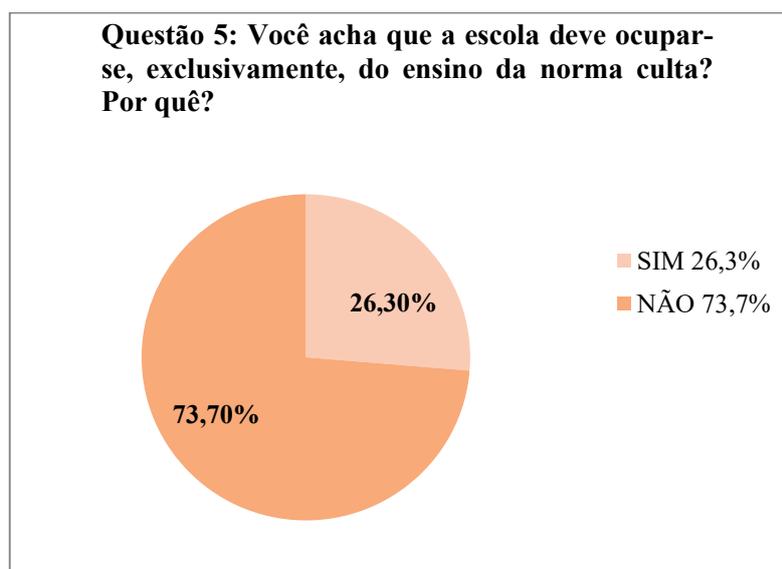
concepção de linguagem que não privilegia, no processo de aquisição e no aprimoramento da língua materna, a história, o sujeito e o contexto, como destaca Travaglia (2000), pautando-se no repasse de regras e na mera nomenclatura da gramática tradicional. (PARANÁ, 2008, p. 48).

De modo geral, portanto, os informantes têm a crença de que ensinar gramática na escola é ensinar a norma culta, muitas vezes, sem considerar a diversidade de usos linguísticos, adequados a diferentes situações de interação.

Autores como Geraldi (1984, 2013), Possenti (1996) e Travaglia (1996) têm tecido críticas ao ensino de gramática na escola. Isso porque o modelo de gramática que se tem ensinado é o da gramática normativa. Conforme Antonio (2006), há dois problemas na utilização desse modelo: o primeiro diz respeito ao preconceito linguístico, visto que, ao se priorizar a gramática normativa, apresenta-se a língua de forma homogênea. Nesse caso, a norma eleita é a norma socialmente prestigiada (a norma culta), sendo considerados inaceitáveis os demais usos que se afastam desse padrão normativo.

O segundo problema levantado pelo autor com relação ao ensino da gramática normativa diz respeito aos conteúdos ministrados pelos professores nas aulas de português. Enfatiza-se apenas o ensino da metalinguagem, o que não contribui para que o aluno se torne, de fato, proficiente em língua materna, capaz de receber e de produzir textos de forma eficiente. Na quinta questão, os informantes são questionados sobre o papel que a norma culta desempenha no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa, na escola.

Gráfico 4 – Resultado das respostas à questão 5.



A maioria dos informantes (73,7%) afirma que a escola não deve ocupar-se, exclusivamente, do ensino da norma culta, porque “há muitas outras normas além da culta que fazem parte do cotidiano e por isso deveriam ser vistas também” (Informante 8). Dos 14 informantes que escolheram a não exclusividade do ensino da norma culta na escola, apenas 5 demonstraram ter conhecimento da variação linguística.

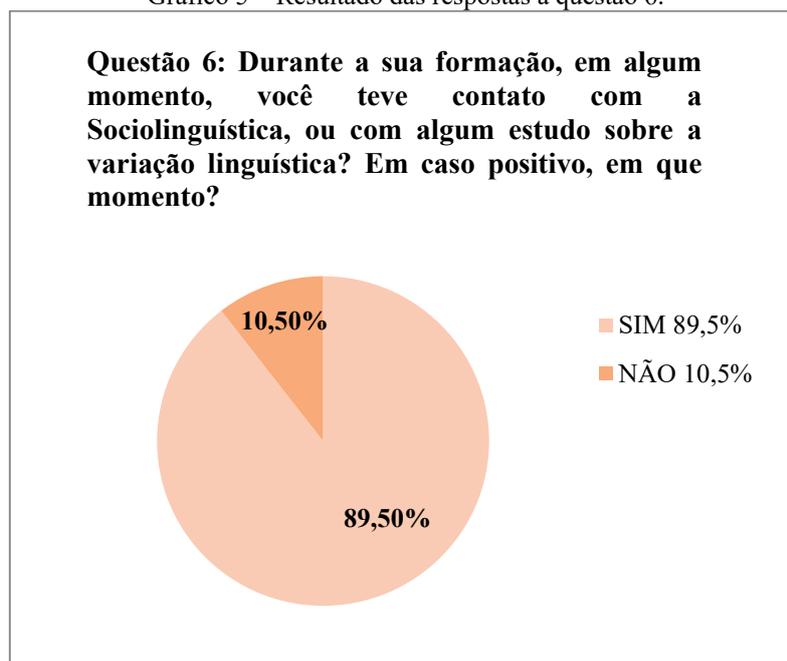
Se forem comparados os percentuais de resposta das questões quatro e cinco, aparentemente, constata-se uma certa incoerência, pois, na questão quatro, os informantes demonstraram que é importante ensinar gramática na escola e isso resume-se, basicamente, ao ensino da norma culta. Por outro lado, na questão cinco, os informantes, predominantemente, afirmam que a escola não deve ocupar-se, exclusivamente, do ensino da norma culta. Essa suposta incoerência se justifica por aquilo que Goffman (1970) chama de estratégias de preservação da face.

De acordo com o autor, em qualquer situação de interação verbal, o sujeito que desempenha a função de falante tem a consciência de que está numa posição vulnerável, pois pode ser interrompido ou pode sofrer questionamentos, ataques, objeções. Por essa razão, o falante procura monitorar suas próprias palavras, como também as palavras e as reações dos interlocutores. Com essa estratégia, o sujeito-falante procura certo equilíbrio na interação estabelecida.

Dessa forma, ao responderem que a escola não deve ocupar-se exclusivamente do ensino da norma culta, os informantes usam a estratégia da preservação da face, pois é muito comum, no universo acadêmico, a presença de um discurso que critica um ensino de língua portuguesa pautado, unicamente, na norma culta.

Na sexta questão, os informantes foram questionados se, em sua formação acadêmica, tiveram contato com estudos de Sociolinguística.

Gráfico 5 – Resultado das respostas à questão 6.



Responderam que sim 89,5% dos entrevistados, sendo que a maioria afirmou que esse contato se deu na disciplina de linguística, como se verifica nos comentários, a seguir:

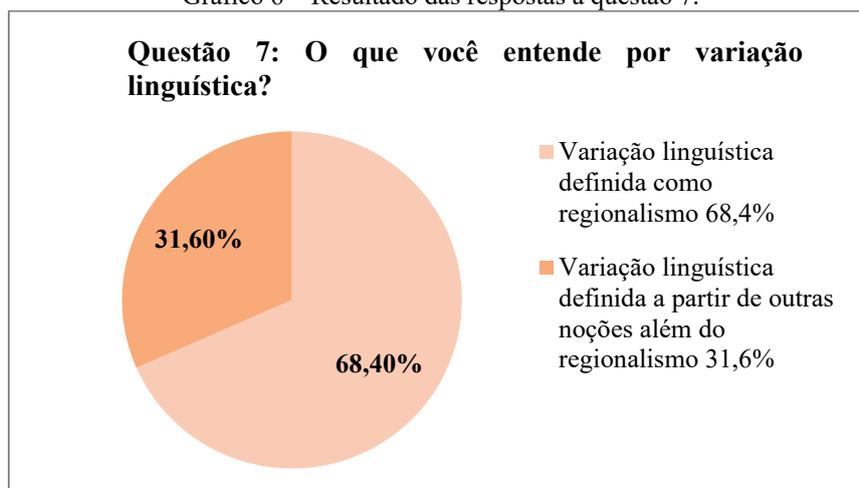
Informante 7: Tive no primeiro e no 2º ano de Letras, em linguística, quando estudamos sobre a relação entre os dialetos regionalistas.

Informante 9: Sim, na primeira série, principalmente, com o ensino de linguística [...]

Conforme demonstram os dados das respostas e os comentários dos informantes, não há, no currículo do curso, uma disciplina específica de Sociolinguística ou de Variação Linguística e Ensino.

Na sétima e última questão, os informantes foram questionados sobre o que entendiam por variação linguística.

Gráfico 6 – Resultado das respostas à questão 7.



A maioria (68,4%) entende variação linguística como regionalismo, contra 31,6% que a entende a partir de outras noções além do regionalismo. Como se verifica nos comentários, a seguir:

Informante 5: Variação linguística entende-se como o sotaque, o regionalismo de cada cultura, de cada região [...]

Informante 14: Variações ocorridas de estado para estado, são os sotaques e maneiras de falar.

Os dados levantados e os comentários acima transcritos sugerem que os alunos de Letras formandos que participaram da pesquisa têm uma visão relativamente estereotipada do que é a variação, pois, predominantemente, reduzem o fenômeno à variação geográfica. Esse é um dado importante e, ao mesmo tempo, preocupante, pois, como futuros professores que atuarão na educação básica, é fundamental que os informantes tenham uma visão mais ampla a respeito da diversidade linguística, a fim de poderem abordá-la de modo mais coerente em suas aulas. Um fato que talvez possa justificar essa visão relativamente restrita dos informantes é que o tema variação linguística seja tratado apenas como um conteúdo da disciplina de linguística e não como uma disciplina específica.

5. Considerações finais

As crenças dos informantes (alunos de Letras) é predominantemente negativa em relação ao ensino de língua portuguesa na escola, em virtude, sobretudo, do despreparo dos professores, de alguns problemas de currículo e da falta de conhecimento prévio dos alunos.

Um número significativo de informantes acredita que saber português está relacionado a ter domínio/conhecimento das regras gramaticais. Esse resultado aponta que, embora os falantes, em sua maioria, tenham relatado que tiveram contato com a Sociolinguística e com estudos variacionistas, suas crenças ainda são fortemente marcadas pelo ensino de língua portuguesa voltado para a normatização (certo *versus* errado). Tais crenças, de certa forma, contribuem para reforçar a prática de um ensino de língua portuguesa voltado para o estudo da gramática normativa.

Outro ponto importante a considerar, revelado pela análise dos questionários, é o de que há, entre os informantes, certa estigmatização em relação à variação linguística, pois grande parte dos informantes acredita que a variação se resume aos regionalismos (variação regional), quando, na realidade, o estudo da variação linguística coloca em evidência os diversos usos da língua, adequados a diferentes situações de interação.

Assim, é fundamental que estudos voltados para a área da Sociolinguística estejam presentes nas disciplinas dos cursos de Letras, como aqueles relativos à variação linguística e ensino. Isso possibilitará aos acadêmicos refletirem sobre a diversidade linguística e sobre a preferência por determinados usos, conforme o contexto de interação.

Por fim, é necessária “uma pedagogia que sensibilize as crianças e os jovens para a variação, de tal modo que possamos combater os estigmas linguísticos, a violência simbólica e as exclusões sociais e culturais fundadas na diferença linguística” (FARACO, 2008, p. 182). Dessa forma, há de se ter um processo de ensino-aprendizagem que realmente contribua para a formação de um sujeito proficiente em língua materna, ou seja: a) que consiga expressar-se com clareza e desenvoltura nas diferentes situações comunicativas, utilizando os diferentes níveis de linguagem; b) que seja um leitor eficiente, capaz de associar, à leitura de textos, leituras anteriormente realizadas, bem como seu conhecimento de mundo; c) que consiga refletir sobre a língua, conhecendo sua estrutura e atribuindo-lhe sentido.

Referências

AGUILERA, V. de A. Crenças e atitudes linguísticas: quem fala a língua brasileira? In: RONCARATI, Cláudia e ABRAÇADO, Jussara (orgs.). **Português brasileiro II: contato linguístico, heterogeneidade e história**. Niterói: Editora Federal Fluminense, 2008, p. 311-333.

ANTONIO, J. D. O ensino de gramática na escola: uma nova embalagem para um antigo produto. In: **Estudos Lingüísticos**. São Paulo, v. 35, 2006.

AURÉLIO, **Novo dicionário eletrônico**. 4. ed. Curitiba: Positivo, 2009. CD-ROM.

BARCELOS, A. M. F. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte - UFMG, v. 7, n. 2, 2007, p. 109-138.

BERGAMASCHI, M. C. Z. **Bilinguismo de dialeto italiano-português: atitudes linguísticas**. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul - RS, 2006.

BISINOTO, L. S. J. **Atitudes sociolinguísticas: efeitos do processo migratório**. Campinas: Pontes Editores, 2007.

BORBA, F. da S. **Dicionário Unesp do português contemporâneo**. São Paulo: Editora Unesp, 2004.

CAMACHO, R. G. A variação lingüística. In: **Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para o 1º e 2º graus**. São Paulo, SE/CENP. 1988, 3.v.

_____. **Norma culta e variedades linguísticas**. Disponível em: www.acervodigital.unesp.br/group/stream/123456789/01dy17t03.pdf. Acesso: 12/08/2014.

CASTILHO, A. T. de. Variação dialetal e ensino institucionalizado da língua portuguesa. In: BAGNO, M. (org.). **Linguística da Norma**. São Paulo: Loyola, 2002.

COSERIU, E. **Teoria da linguagem e linguística geral**. Rio de Janeiro: Presença; São Paulo: Edusp, 1979.

FARACO, C. A. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo Editorial, 2008.

FÉLIX, A. **Crenças do professor sobre o melhor aprender de uma língua estrangeira na escola**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas - SP, 1998.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: _____. **O texto na sala de aula: leitura e produção**. 2. ed. Cascavel: Assoeste, 1984.

_____. **Portos de Passagem**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

GILES, H.; RYAN, E. B.; SEBASTIAN, R. J. An integrative perspective for the study of attitudes toward language variation. In: GILES, H.; RYAN, E. B. (Ed.). **Attitudes towards language variation: social and applied context**. London: Edward Arnold, 1982, p. 1-19.

GOFFMAN, E. **Ritual de la interacción**. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo, 1970.

HOUAISS, Â. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: editora Objetiva, 2009.

LABOV, W. **Padrões sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

LAMBERT, W. e W. O significado Social das atitudes. In: **Psicologia Social**. Tradução: Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1972

LAMBERT, W. E. A Social Psychology of Bilingualism. [1967] In: PAULSTON, C. B.; TUCKER, G. R. (orgs.). **Sociolinguistics: the essential readings**. Malden, MA: Blackwell Publishing, 2003.

LÓPEZ MORALES, H. **Sociolingüística**. 3.^a edición. Madrid: Gredos, 2004.

MONTEIRO, J. L. **Para compreender Labov**. Petrópolis: Vozes, 2000.

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

NASCENTES, A. **Dicionário de sinônimos**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981.

NEVES, M. H. de M. **Que gramática ensinar na escola?** São Paulo: Contexto, 2003.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação do. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Língua Portuguesa**. Paraná, 2008.

PITA FERNÁNDEZ, S. ; PÉRTEGAS DÍAZ, S. **Investigación cuantitativa y cualitativa**. 2002. Disponível em www.fisterra.com/mbe/investiga/cuanti_cuali/cuanti_cuali.asp. Acesso em 02/11/2012.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 1996.

_____. Um programa mínimo. In: BAGNO, M. **Lingüística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002.

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

SEMCZUK, W. A. de F. **Abordagem da variação linguística: em busca da mudança real no ensino**. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Departamento de Letras, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

SILVA, A. K. da. **Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em Letras (inglês)**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas - SP, 2005.

_____. Crenças no ensino-aprendizagem e na formação de professores de línguas: pontos e contrapontos. In: SILVA, K. A. (Org.). **Crenças, discursos & linguagem**: volume II. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011 (no prelo).

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **Para que ensinar teoria gramatical**. Revista de Estudos da Linguagem, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, 2002.

YERO, J. L. **Teaching in mind**: how teacher thinking shapes education. 2nd edition, Hamilton, MT: Mind Flight Publishing, 2010.

Artigo recebido em: 31.08.2015

Artigo aprovado em: 20.10.2015