



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE LETRAS – IL  
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO – LET  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA – PPGLA**

**VARIEDADE PADRÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA (LM):  
CRENÇAS E EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM DE  
ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**WALTER GUARNIER DE LIMA JUNIOR**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA**

**BRASÍLIA/DF  
JANEIRO/2013**

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE LETRAS – IL  
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO – LET  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA – PPGLA**

**VARIEDADE PADRÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA (LM):  
CRENÇAS E EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES  
DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**WALTER GUARNIER DE LIMA JUNIOR**

**ORIENTADORA: PROF<sup>a</sup>. DR<sup>a</sup>. MARINEY PEREIRA CONCEIÇÃO**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA**

**BRASÍLIA/DF  
JANEIRO/2013**

## REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA E CATALOGAÇÃO

LIMA JUNIOR, Walter Guarnier de. **Variedade padrão da língua portuguesa (LM): crenças e experiências de aprendizagem de estudantes do ensino fundamental**. Brasília: Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 2013, 138 fls. Dissertação de Mestrado.

Documento formal, autorizando empréstimo e reprodução desta dissertação de mestrado, exclusivamente para fins acadêmicos, foi passado pelo autor à Universidade de Brasília e acha-se arquivado na Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PPGLA. O autor reserva para si os outros direitos autorais de publicação. Nenhuma parte desta dissertação de mestrado pode ser reproduzida sem prévia autorização, por escrito, do autor. Citações são estimuladas, desde que citada a fonte.

### FICHA CATALOGRÁFICA

#### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Lima Junior, Walter Guarnier de

Variedade padrão da língua portuguesa (LM): crenças e experiências de aprendizagem de estudantes do ensino fundamental / Walter Guarnier de Lima Junior – Brasília, 2013. 138 fls.

Dissertação de mestrado – Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Mariney Pereira Conceição.

1. Ensino de línguas – Crenças – Experiências – Ensino e Aprendizagem 2. Comunicação 3. Linguística I. Título

#### Índices para catálogo sistemático:

1. Ensino de línguas – Crenças – Experiências – 407
2. Comunicação – 407
3. Linguística – 410

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE LETRAS – IL  
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO – LET  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA – PPGLA**

**VARIEDADE PADRÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA (LM):  
CRENÇAS E EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES  
DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**WALTER GUARNIER DE LIMA JUNIOR**

Dissertação de mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de mestre em Linguística Aplicada.

**Aprovada por:**

---

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Mariney Pereira Conceição (UnB)**  
Orientadora

---

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Luisa Ortiz Alvarez (UnB)**  
Examinadora Interna

---

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Laura Stella Miccoli (UFMG)**  
Examinadora Externa

---

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Mariana Rosa Mastrella de Andrade (UnB)**  
Examinadora Suplente

**BRASÍLIA, 18 DE JANEIRO DE 2013**

## DEDICATÓRIA

A Deus, em quem eu busco e obtenho orientação e paz.  
À minha mãe, pelo amor, carinho e compreensão com que sempre me cercou.  
À minha prima-irmã Helba Teixeira pelo exemplo de luta e perseverança (*in memoriam*).  
Aos amigos Ricardo Guilherme e Jonildo Ibiapina pela paciência, que tantas vezes me faltou.  
Aos meus alunos, pelo muito que me desafiam e me ensinam.

## AGRADECIMENTOS

Agradecer a todos que contribuíram de alguma forma com este estudo seria inviável aqui. São muitas as pessoas que colaboraram em maior ou menor grau para minha formação como pesquisador. Nomear cada uma delas parece-me uma tarefa impraticável. Assim, meu muito obrigado a todos e, principalmente:

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, pela bolsa disponibilizada, sem a qual eu não conseguiria realizar esta pesquisa.

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Mariney Pereira Conceição, por ter sido tão acessível e gentil ao responder todas as minhas numerosas perguntas, ajudando-me a descobrir e a traçar caminhos no universo da Linguística Aplicada.

Aos professores: Dr. Augusto César Luitgard Moura Filho, Dr<sup>a</sup>. Maria Luisa Ortiz Alvarez, Dr. Yuki Mukai e Dr<sup>a</sup>. Lucia Maria de Assunção Barbosa por terem sido fundamentais para a conclusão deste trabalho. A vocês o meu respeito e o meu muito obrigado.

A Prof<sup>a</sup>. Lúcia Cristina Fernandes Seixas Carneiro por ter confiado no meu trabalho e ter aberto generosamente as portas da instituição educacional onde foram coletados os dados deste trabalho.

A todos da Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PPGLA) da Universidade de Brasília (UnB), em especial as queridas Jaqueline Barros e Eliane Simão.

A todos os colegas do curso de mestrado, especialmente: Tânia de Souza, Romar Souza, Edson Teixeira, Ana Maranhão, Camila Mara Andrade, Paolla Brasil e Mirelle da Silva, com quem muito me relatei no período de realização das disciplinas, compartilhando grandes momentos de discussão e reflexão acadêmica.

À minha mãe, Rosineide Teixeira da Silva, por renovar minhas energias com um simples sorriso e incentivar todos os meus projetos e sonhos, inclusive este. Obrigado pelas orações e por ser meu porto seguro.

A querida amiga Evania, pelas contribuições (dentre elas a tradução do resumo para a língua inglesa) e pelas rápidas conversas que minimizaram a minha ansiedade.

Por fim, às crianças e pais que disponibilizaram uma preciosa parte do seu tempo para participar da realização desta pesquisa. A todos o meu muito obrigado.

## **Aula de Português**

A linguagem  
na ponta da língua,  
tão fácil de falar  
e de entender.

A linguagem  
na superfície estrelada de letras,  
sabe lá o que ela quer dizer?

Professor Carlos Góis, ele é quem sabe,  
e vai desmatando  
o amazonas de minha ignorância.  
Figuras de gramática, esquipáticas  
atropelam-me, aturdem-me, seqüestram-me.

Já esqueci a língua em que comia,  
em que pedia para ir lá fora,  
em que levava e dava pontapé,  
a língua, breve língua entrecortada  
do namoro com a prima.

O português são dois; o outro, mistério.

(ANDRADE, Carlos Drummond de. Boitempo II. Rio de Janeiro: Record, 1999. p.86)

## RESUMO

Um dos principais objetivos do ensino de Língua Portuguesa, aos seus falantes nativos, é o desenvolvimento da competência comunicativa (TRAVAGLIA, 2001). O desenvolvimento de tal competência implica, por parte desses falantes, um estudo crítico-reflexivo do maior número possível de variedades da língua, dentre elas a padrão, a fim de utilizá-la em contextos discursivos específicos. Diante disso, a investigação que faço, acerca das crenças e experiências dos estudantes em relação à aprendizagem da variedade padrão do Português (LM), justifica-se, principalmente, por estar relacionada aos processos que buscam o desenvolvimento dessa competência. Esta pesquisa, de natureza qualitativa (STAKE, 2011), teve como objetivos: (a) Levantar relatos de experiências dos participantes sobre a aprendizagem da variedade padrão do Português. (b) Identificar as principais crenças dos participantes sobre a variedade padrão do Português, ao ingressar e concluir a segunda parte do Ensino Fundamental; por fim, (c) Investigar as relações entre as crenças encontradas e as experiências vivenciadas. No intuito de alcançar os objetivos mencionados, busquei responder as seguintes questões: (a) Quais foram as experiências dos participantes ao aprenderem a variedade padrão do Português? (b) Quais são as principais crenças dos participantes sobre a variedade padrão do Português, ao ingressar e concluir a segunda parte do Ensino Fundamental? (c) Quais são as relações entre as crenças e as experiências vivenciadas pelos participantes? Esta pesquisa, realizada sob os moldes do estudo de caso, foi orientada por dois eixos teóricos: alguns estudos sobre crenças (BARCELOS, 2004; CONCEIÇÃO, 2004; SILVA, 2006; dentre outros) e uma categorização de experiências de estudantes proposta por Miccoli (2010). Para obter os registros, coletados junto aos dez participantes, estudantes do sexto e do nono anos de uma escola particular de Taguatinga-DF, utilizei três instrumentos (narrativa escrita, questionário aberto e entrevista semiestruturada), selecionados criteriosamente a fim de garantir a triangulação dos dados. Os resultados apontaram que os participantes vivenciaram experiências de aprendizagem bem diversificadas e que uma parte delas possibilitou o surgimento de algumas crenças: “O Português padrão é a variedade que aprendemos na escola”, “O ensino da variedade padrão deve ocorrer através de brincadeiras”, “O uso da variedade padrão depende de dois fatores – contexto e interlocutor”, dentre outras. Os resultados apontaram, ainda, que tanto as crenças quanto as experiências dos estudantes, em relação à variedade padrão da Língua Portuguesa, podem ser grandes aliadas do professor, pois trazem consigo informações valiosas, capazes de desvendar a essência de algumas dificuldades enfrentadas por aqueles durante o processo de aprendizagem dessa variedade linguística.

**Palavras-chave:** português (LM), variedade padrão, crenças e experiências de estudantes.



## ABSTRACT

One of the main goals of teaching Portuguese to native Portuguese speakers is the development of communicative competence (TRAVAGLIA, 2001). However, the development of this competence by these speakers implies a reflective critical study of as many varieties of languages as possible including the standard one in order to use the language in specific discursive contexts. Therefore, this qualitative research (STAKE, 2011), about students' beliefs and experiences in relation to learning the standard variety of Portuguese is justified, especially as it is related to the processes that seek to develop this competence. The objectives of the research are: (a) Collect information about the participants' experiences in learning the standard variety of Portuguese. (b) Identify the participants' beliefs about the standard Portuguese when they start and finish the second part of elementary school, and finally (c) Investigate the relationship between the beliefs and the experiences lived by the participants. In order to reach the aforementioned objectives, the following questions were asked: (a) What kind of experiences did the participants have when learning standard Portuguese? (b) What are the participants' main beliefs about standard Portuguese when they start and finish the second part of elementary school? (c) What is the relationship between the beliefs and the experiences lived by the participants? This case study encompasses two themes: studies on beliefs (BARCELOS, 2004; CONCEIÇÃO, 2004; SILVA, 2006, among others) and the categorization of students' experiences proposed by Miccoli (2010). To collect data from the ten participants, who are in the sixth and the ninth year in a private school of Taguatinga-DF, three instruments (written narrative, semi-open and semi-structured interview questionnaire) were selected and used so that the triangulation of the data could be ensured. The results indicate that the participants had diverse learning experiences, which allowed the emergence of some beliefs: "Standard Portuguese is the variety we learned in school", "The teaching of standard variety should occur through games", "The use of the standard variety depends on two factors - context and interlocutor", among others. The results also showed that both the beliefs and the students' experiences in relation to the standard variety of Portuguese could be a great ally to the teacher, as they bring information which is capable of revealing the essence of some of the students' difficulties when they learn this language variety.

**Keywords:** Portuguese (NL), standard variety, beliefs and experiences of students.

## LISTA DE QUADROS

Descrição	Pág.
<b>Quadro 01.</b> Experiências de estudantes de Português (LM) .....	35
<b>Quadro 02.</b> Experiências conceptuais adaptadas para a Língua Portuguesa (LM) .....	36
<b>Quadro 03.</b> Crenças – participantes do 6º ano .....	86
<b>Quadro 04.</b> Crenças – participantes do 9º ano .....	96
<b>Quadro 05.</b> Relação das crenças sobre a variedade padrão .....	97
<b>Quadro 06.</b> Relação das crenças sobre o porquê do ensino da variedade padrão nas escolas .....	99
<b>Quadro 07.</b> Relação das crenças sobre a maneira de se ensinar a variedade padrão .....	100
<b>Quadro 08.</b> Relação das crenças sobre o uso da gramática no ensino/aprendizagem da variedade padrão .....	101
<b>Quadro 09.</b> Relação das crenças sobre o uso da variedade padrão .....	103
<b>Quadro 10.</b> Crenças dos participantes dos dois grupos (sexto e nono anos) .....	113

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABL .....	Academia Brasileira de Letras
ABRALIN .....	Associação Brasileira de Linguística
BALLI .....	Beliefs About Language Learning Inventory
CAPES .....	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CIELLI .....	Colóquio Internacional de Estudos Linguísticos e Literários
EPENN .....	Encontro de Pesquisadores Educacionais do Norte e Nordeste
IFRN .....	Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
L2 .....	Segunda Língua
LA .....	Linguística Aplicada
LE .....	Língua Estrangeira
LM .....	Língua Materna
LPM .....	Língua Portuguesa Materna
PB .....	Português Brasileiro
PCNs .....	Parâmetros Curriculares Nacionais
PE .....	Português Europeu
PPGLA .....	Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada
UFRJ .....	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFU .....	Universidade Federal de Uberlândia
UnB .....	Universidade de Brasília

## CONVENÇÕES PARA A TRANSCRIÇÃO

As convenções utilizadas nesta pesquisa para a transcrição dos dados foram parcialmente baseadas em Marcuschi (2003).

(( ))	Comentário do pesquisador
(+)	Pausa
[ [ ] ]	Falas simultâneas
“ ”	Citação, discurso indireto ou referência a outras falas
-	Não é enunciado o final da palavra
/	Truncamentos bruscos
?	Entonação ascendente ou pergunta
!	Forte ênfase ou exclamação
,	Descida leve, finalizando o enunciado
(*)	Uma palavra incompreensível
(**)	Mais de uma palavra incompreensível
(***)	Trecho incompreensível
MAIÚSCULA	Ênfase
<i>Itálico</i>	Palavras em língua estrangeira
(...)	Indicação de que o excerto em questão é um recorte de um trecho maior
Ah, oh, ih, uh, ahã	Pausa preenchida, hesitação ou sinais de atenção

## SUMÁRIO

<b>Introdução</b> .....	xiv
Problema de pesquisa e justificativas .....	xiv
Contexto e participantes da pesquisa .....	xiv
Objetivos e perguntas de pesquisa .....	xv
Metodologia da pesquisa .....	xv
Organização .....	xvi
<b>Capítulo 1 – Fundamentação Teórica</b> .....	17
1.1. A Língua Portuguesa .....	17
1.1.1. A Língua Portuguesa e sua falsa uniformidade .....	17
1.1.2. As variações linguísticas que deixamos de ver .....	18
1.1.3. A necessidade de ser poliglota na própria língua .....	20
1.2. O ensino de Língua Portuguesa .....	21
1.2.1. Objetivos do ensino de Língua Portuguesa .....	22
1.2.2. Variedade padrão: um conhecimento necessário .....	24
1.3. Crenças de aprendizagem de línguas .....	26
1.3.1. Definições de crenças e alguns pressupostos teóricos .....	26
1.3.2. Alguns estudos sobre crenças .....	27
1.3.3. A importância do estudo das crenças para o ensino do Português (LM) .....	30
1.3.4. A importância do estudo das crenças no contexto desta pesquisa .....	31
1.4. Experiências de aprendizagem .....	31
1.4.1. Experiências de aprendizagem e alguns pressupostos teóricos .....	32
1.4.2. Experiências de estudantes .....	33
1.4.3. Alguns estudos sobre experiências .....	36
<b>Capítulo 2 – Metodologia da Pesquisa</b> .....	38
2.1. A pesquisa qualitativa e o estudo de caso .....	38
2.2. Momentos da investigação em crenças .....	41
2.3. O contexto da pesquisa .....	42
2.4. Os participantes da pesquisa .....	43
2.5. Instrumentos utilizados na coleta dos dados .....	44
2.5.1. Questionário aberto .....	44
2.5.2. Narrativa escrita .....	45
2.5.3. Entrevista semiestruturada .....	46
2.6. Procedimentos utilizados na coleta dos dados .....	46
2.7. Procedimentos utilizados na análise dos dados .....	47
2.8. Considerações éticas .....	47
<b>Capítulo 3 – Análise e Discussão dos Registros</b> .....	49
3.1. Experiências de aprendizagem da variedade padrão da Língua Portuguesa .....	50
3.1.1. Experiências cognitivas .....	50
3.1.2. Experiências sociais .....	57
3.1.3. Experiências afetivas .....	61
3.1.4. Experiências contextuais .....	65
3.1.5. Experiências pessoais .....	67

3.1.6. Experiências conceituais .....	69
3.1.7. Experiências futuras .....	72
3.2. Crenças de estudantes sobre a variedade padrão da Língua Portuguesa .....	74
3.2.1. Crenças dos participantes do sexto ano .....	74
3.2.2. Crenças dos participantes do nono ano .....	86
3.2.3. As crenças dos participantes do sexto e nono anos .....	97
3.2.3.1. Crenças sobre a variedade padrão .....	97
3.2.3.2. Crenças sobre o porquê do ensino da variedade padrão nas escolas .....	99
3.2.3.3. Crenças sobre a maneira de se ensinar a variedade padrão .....	100
3.2.3.4. Crenças sobre o uso da gramática normativa no processo de ensino aprendizagem da variedade padrão .....	101
3.2.3.5. Crenças sobre o uso da variedade padrão .....	103
3.3. Relações entre as crenças e as experiências dos participantes .....	103
<b>Capítulo 4 – Conclusões</b> .....	109
4.1. Retomando as perguntas de pesquisa .....	109
4.2. Contribuições do estudo .....	115
4.2.1. Contribuições teóricas .....	115
4.2.2. Contribuições metodológicas .....	115
4.2.3. Contribuições práticas .....	116
4.3. Limitações encontradas .....	116
4.4. Sugestões de temas para pesquisas posteriores .....	117
<b>Referências</b> .....	118
<b>Apêndices</b> .....	123
Apêndice A: Termo de consentimento livre e esclarecido – diretora .....	123
Apêndice B: Pedido de autorização – pais .....	124
Apêndice C: Termo de consentimento livre e esclarecido – pais .....	125
Apêndice D: Exemplo de narrativa escrita .....	126
Apêndice E: Questionário .....	127
Apêndice F: Guia de tópicos para a entrevista semiestruturada .....	129
Apêndice G: Exemplo de transcrição de uma entrevista .....	130

## INTRODUÇÃO

### **Problema de pesquisa e justificativas**

Muitos estudos em Linguística Aplicada (LA) têm abordado as crenças e experiências de alunos e professores de Línguas Estrangeiras (LE), deixando, no entanto, uma enorme lacuna em relação ao levantamento das crenças e experiências dos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa Materna (LPM). Não podemos nos esquecer, porém, que assim como os alunos de LE, os alunos de LPM trazem consigo uma “bagagem” cultural constituída, dentre outras coisas, por crenças e experiências sobre o processo de ensino/aprendizagem da própria língua, adquirida no convívio social ou em contextos anteriores de aprendizagem. A realização desta pesquisa é uma tentativa de estender as discussões das crenças e experiências para o campo da Língua Portuguesa Materna. Investigar as crenças e experiências, nesse contexto de aprendizagem, justifica-se pela necessidade de compreender melhor os alunos inseridos no processo de aprendizagem de Português. Justifica-se, ainda, por possibilitar, aos professores da disciplina, uma reflexão da prática docente, a fim de estabelecer estratégias que possam potencializar, ainda mais, a aprendizagem dos alunos desse segmento.

### **Contexto e participantes da pesquisa**

O cenário para a realização deste estudo é uma escola da rede particular de ensino, situada em Taguatinga, cidade do entorno de Brasília. Fundada em seis de agosto de mil novecentos e noventa, a escola oferece a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I e II (do 1º ao 9º ano). Para realizar a pesquisa, selecionei dez participantes: cinco alunos do sexto ano – Gabriel, Diogo, Luís, Juliana e Igor; e cinco alunos do nono ano – Eduardo, Lucas, Henrique, Rafaela e Amanda (pseudônimos escolhidos pelos próprios participantes). A escolha pela instituição acima descrita se deu principalmente pelo fácil acesso ao professor e à coordenadora pedagógica, pela disponibilidade de ambos e porque tanto o contexto, uma instituição particular, quanto os participantes, alunos ingressantes e concluintes no Ensino Fundamental II, serem bastante representativos para a pesquisa.

## **Objetivos e perguntas de pesquisa**

A seguir, apresento os objetivos que orientaram o desenvolvimento deste estudo:

- a. Levantar relatos de experiências dos participantes sobre a aprendizagem da variedade padrão do Português.
- b. Identificar as principais crenças dos participantes sobre a variedade padrão do Português, ao ingressar e concluir a segunda parte do Ensino Fundamental.
- c. Investigar as relações entre as crenças encontradas e as experiências vivenciadas.

No intuito de alcançar os objetivos acima mencionados, busco responder as seguintes questões:

- a. Quais foram as experiências dos participantes ao aprenderem a variedade padrão do Português?
- b. Quais são as principais crenças dos participantes sobre a variedade padrão do Português, ao ingressar e concluir a segunda parte do Ensino Fundamental?
- c. Quais são as relações entre as crenças e as experiências vivenciadas pelos participantes?

## **Metodologia da pesquisa**

Esta pesquisa enquadra-se na abordagem qualitativa e configura-se sob a forma de um estudo de caso. As pesquisas que se fundamentam no modelo qualitativo tentam interpretar o sentido do fenômeno analisado, tomando como base o significado que as pessoas atribuem a ele (STAKE, 2011). O estudo de caso tem sido utilizado em pesquisas das ciências sociais aproximadamente desde a década de 40. No estudo de caso, todas as atenções do pesquisador voltam-se para apenas um caso. Segundo Severino (2007, p. 121), esse tipo de investigação “se concentra no estudo de um caso particular, considerado representativo de um conjunto de casos análogos, por ele significativamente representativo”.

A complexidade dos objetos de estudo que proponho investigar, crenças e experiências, exige a utilização de vários instrumentos de pesquisa (narrativa escrita, questionário



semiaberto e entrevista semiestruturada) selecionados criteriosamente a fim de obter maior segurança quanto à coleta dos registros.

A pesquisa foi orientada por dois grandes eixos teóricos: estudos desenvolvidos na área de crenças (BARCELOS, 2004; CONCEIÇÃO, 2004) e uma categorização de experiências de estudantes (MICCOLI, 2010).

## **Organização**

Esta dissertação está dividida em quatro partes principais. Após esta breve introdução, apresento, no primeiro capítulo, a fundamentação teórica que foi utilizada como suporte para este estudo. Em seguida, no segundo capítulo, descrevo e justifico os procedimentos metodológicos empregados. No terceiro capítulo, apresento e discuto os registros obtidos juntos aos participantes. Por fim, no quarto capítulo, retomo as perguntas de pesquisa e apresento as conclusões obtidas por meio da investigação do caso. Nesse momento, também discorro sobre as contribuições deste estudo, pontuo as limitações encontradas durante a realização do trabalho e sugiro temas para futuras investigações.

# CAPÍTULO 1

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

“No caso da língua, é bastante claro que o que se diz sobre ela no senso comum é de fato muito pouco. Mas – temos de reconhecer – é também muito pouco o que temos realizado em termos do estudo e da compreensão dessas articulações discursivas do senso comum.”

Carlos Alberto Faraco<sup>1</sup>

Neste capítulo, discorro sobre os pressupostos teóricos que orientaram o desenvolvimento da pesquisa. As discussões aqui levantadas estão reunidas em quatro grandes seções: 1.1. A Língua Portuguesa, 1.2. O ensino de Língua Portuguesa, 1.3. Crenças de aprendizagem de línguas e 1.4. Experiências de aprendizagem.

### 1.1. A Língua Portuguesa

Antes de discorrer sobre variedade padrão, crenças e experiências, temas abordados nesta dissertação, buscarei, a seguir, tecer breves comentários sobre alguns pontos referentes à Língua Portuguesa que considero fundamentais para a compreensão do assunto maior que pretendo discutir: crenças e experiências de estudantes sobre a variedade padrão da Língua Portuguesa. Dentre esses pontos, estão: 1.1.1. A Língua Portuguesa e sua falsa uniformidade, 1.1.2. As variações linguísticas que deixamos de ver e 1.1.3. A necessidade de ser poliglota na própria língua.

#### 1.1.1. A Língua Portuguesa e sua falsa uniformidade

No final da década de 90, mais precisamente em 1999, surge nas livrarias brasileiras a primeira edição do livro *Preconceito linguístico – o que é, como se faz*, de autoria do professor Marcos Bagno. Nessa obra, o autor se dedica a listar alguns mitos sobre a Língua

---

<sup>1</sup> FARACO, C. A. Norma padrão brasileira: desembaraçando alguns nós. In: BAGNO, M. (Org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002. p. 37.

Portuguesa que, segundo ele, aparecem frequentemente no discurso do senso comum, sendo difundidos constantemente por uma espécie de círculo vicioso.

Dentre os oito mitos por ele apresentados, o primeiro, em especial, merece bastante atenção. O mito ao qual me refiro consiste na falsa ideia de que a Língua Portuguesa falada no Brasil apresenta uma uniformidade surpreendente.

É notório que possuímos, em todo o território nacional, apenas uma língua oficial, o Português, o que caracteriza o Brasil como monolíngue. Não podemos negar, porém, que o fato de termos um país monolíngue não impede que o idioma apresente variações provenientes de uma série de fatores.

Em meio aos argumentos apresentados no capítulo do livro, destinados à refutação da ideia distorcida da uniformidade da Língua Portuguesa, Bagno (1999, p. 18) declara que:

(...) o que habitualmente chamamos de *português* é um grande “balaio de gatos”, onde há gatos dos mais diversos tipos: machos, fêmeas, brancos, pretos, malhados, grandes, pequenos, adultos, idosos, recém-nascidos, gordos, magros, bem nutridos, famintos etc. Cada um desses “gatos” é uma variedade do português brasileiro, com sua gramática específica, coerente, lógica e funcional (BAGNO, 1999, p. 18) [grifo do autor].

A metáfora apresentada anteriormente aponta, de forma muito bem humorada, a real situação da Língua Portuguesa, ou seja, a presença de uma diversidade intrínseca que reflete a riqueza cultural, social e política do nosso povo.

Diante do exposto, seria improvável que um país de extensão continental, com 26 estados, além do Distrito Federal, dotado das mais variadas culturas, apresentasse uma língua homogênea, sem variações. Associado a isso, o país conta, ainda, com desigualdades sociais que dificultam o acesso de uma parte considerável da população ao estudo da variedade padrão, linguagem dos principais meios de comunicação nacionais, o que ocasiona mais uma cisão dentre tantas outras ocorridas na língua.

A seguir, me dedicarei ao levantamento e à discussão dos principais tipos de variação que colaboram para a heterogeneidade da Língua Portuguesa.

### **1.1.2. As variações linguísticas que deixamos de ver**

Diante dos breves comentários realizados anteriormente, assim como a consciência da diversidade na qual a língua se insere, faz-se necessário, a partir deste momento, levantar e

discutir, mesmo que de forma bastante sucinta, quatro tipos de variação responsáveis pela composição do sistema heterogêneo que é a Língua Portuguesa: a. variação diacrônica, b. variação diatópica, c. variação diastrática e d. variação diamésica.

#### **a. Variação diacrônica**

O termo “diacrônica”, que integra a expressão “variação diacrônica”, nos remete inevitavelmente à segunda dicotomia Saussuriana que consta do *Curso de lingüística geral*<sup>2</sup>, livro bastante consultado nas primeiras aulas de introdução aos estudos linguísticos do Curso de Letras. A associação é bastante acertada, pois há nisso uma forte relação. Para Saussure, o estudo diacrônico implica uma análise que leva em consideração dois estágios da língua, um atual e um anterior. Para percebermos a variação diacrônica, devemos percorrer esse mesmo trajeto, ou seja, a distância entre um momento atual e um mais antigo a fim de descobrir a(s) mudança(s) ocorrida(s) na língua durante esse intervalo. Podemos, em suma, entender a variação diacrônica como aquela ocasionada por mudanças que se dão através do tempo. Essas mudanças podem ocorrer em consequência de fatores externos à língua (sociais) ou internos (gramaticais) (ILARI & BASSO, 2011, p. 152). Um bom exemplo para ilustrar esse tipo de variação é a gíria “broto” (mulher jovem e atraente), muito utilizada na década de 60 e pouco conhecida entre os jovens de hoje.

#### **b. Variação diatópica**

Segundo Ilari & Basso (2011, p. 157), “Por *variação diatópica* (do grego *dia* = através de; *topos* = lugar) entendem-se as diferenças que uma mesma língua apresenta na dimensão do espaço, quando é falada em diferentes regiões de um mesmo país ou em diferentes países” [itálicos dos autores]. Diante da explicação acima, é possível falar, grosso modo, no que diz respeito à Língua Portuguesa, em dois tipos de variação diatópica: uma que ultrapassa nossas fronteiras territoriais e outra ocorrida em seu interior. O primeiro tipo ocorre quando percebemos, por exemplo, diferenças linguísticas entre o Português Brasileiro (PB) e o Português Europeu (PE). O segundo tipo ocorre ao percebermos diferenças linguísticas que se dão dentro do nosso território, em consequência do regionalismo.

---

<sup>2</sup> SAUSSURE, F. *Curso de lingüística geral*. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

### **c. Variação diastrática**

Neste tipo de variação, conhecida como “diastrática”, ao contrário da anterior, as diferenças não ocorrem entre regiões, mas entre estratos da população. Essas diferenças podem ocorrer no nível fonético, morfológico e/ou sintático. É o caso, por exemplo, das diferenças estabelecidas entre a variedade linguística falada por pessoas menos escolarizadas (ou não escolarizadas) e por pessoas escolarizadas. Bons exemplos desse tipo de variação são os estratos de fala: “nós fomos”, comum entre escolarizados, e “a gente fomos”, comum entre menos escolarizados.

### **d. Variação diamésica**

A variação diamésica ocorre em função de dois usos da língua, um na modalidade escrita e outro na modalidade oral (ILARI & BASSO, 2011, p. 181). Dos pontos que diferenciam uma modalidade da outra estão: o tempo de planejamento e a forma de exposição. Ao escrever um texto, por exemplo, seu autor tem tempo e liberdade para escolher as palavras com calma, (re)organizar sua estrutura quantas vezes achar necessário, até atingir um ponto que considerar conveniente. O leitor desse mesmo texto, na maioria das vezes, terá acesso apenas à versão final, sem as rasuras cometidas no processo de produção. O discurso oral, na maioria dos casos, é instantâneo e seu processo de (re)organização ocorre no próprio momento da execução, sendo, por isso, acompanhado em tempo real pelo interlocutor.

#### **1.1.3. A necessidade de ser poliglota na própria língua**

Como observamos, o Português Brasileiro (PB), mesmo sendo a língua oficial do nosso povo, apresenta diferenças bastante significativas, ocasionadas por inúmeros fatores: tempo, questões regionais, nível de escolaridade dos falantes, modalidades de uso da linguagem, dentre outros. Em consequência disso, é natural e, de certa forma, esperado que algum falante, acostumado apenas ao próprio contexto social (grupo, cidade ou estado), ao entrar em contato com uma realidade linguística diferente da sua, estranhe.

Um falante nascido e criado na favela da Rocinha no Rio de Janeiro, não escolarizado, enfrentaria, provavelmente, dificuldades linguísticas de produção e compreensão ao se

deparar diante de uma situação formal de discurso. Da mesma forma, um falante nascido e criado na zona sul do Rio de Janeiro, escolarizado, apresentaria, provavelmente, as mesmas dificuldades em relação à linguagem informal das favelas cariocas.

Passemos à interpretação de outra situação, agora entre estados diferentes: um falante, escolarizado, nascido e criado na capital de São Paulo, em férias pela primeira vez no Rio Grande do Sul, ao ouvir uma conversa entre dois gaúchos provavelmente estranharia ou não entenderia algumas palavras e/ou expressões.

Diante dessas e outras situações, Evanildo Bechara (2003, p.10), gramático e atual membro da Academia Brasileira de Letras (ABL)<sup>3</sup>, defende que:

O ideal é que o aluno seja poliglota na própria língua, que ele aprenda o número de realidades da sua língua e até a língua padrão, porque senão vai cometer vários erros de tradução na própria língua (BECHARA, 2003, p. 10).

O trecho anterior enfatiza a necessidade de sermos políglotas na própria língua, ou seja, “dominarmos” não só uma, mas o maior número de variedades linguísticas possíveis. Em determinadas situações, o falante pode se deparar diante de alguma variedade linguística que não lhe soa bem. Não se pode negar, porém, que em tais situações a comunicação ocorra, mas, em alguns momentos do discurso, um dos falantes necessitará do auxílio do seu interlocutor a fim de compreender alguns trechos da conversa. Como podemos observar, o fato de sermos brasileiros não nos garante um domínio pleno de todas as variedades que compõem o Português, por isso a necessidade de se submeter à aprendizagem em um sistema formal de ensino.

É plausível afirmar, diante do exposto, que apenas a aquisição da Língua Portuguesa, nos primeiros anos de vida, não garante ao falante nativo as habilidades de compreender e se posicionar bem em todas as situações. Por isso a necessidade de se submeter a um processo de aprendizagem da própria língua.

## **1.2. O ensino de Língua Portuguesa**

Na seção 1.1. (A Língua Portuguesa), teci breves comentários sobre algumas questões referentes à língua. Nesta seção, apresentarei tópicos em que discuto os objetivos que

---

<sup>3</sup> [www.academia.org.br](http://www.academia.org.br)

orientam o ensino de Língua Portuguesa para os falantes nativos: 1.2.1. Objetivos do ensino de Língua Portuguesa e 1.2.2. Variedade padrão: um conhecimento necessário.

### **1.2.1. Objetivos do ensino de Língua Portuguesa**

Ainda hoje, muitos professores se confundem quanto aos objetivos que orientam o ensino da Língua Portuguesa para os falantes nativos. Diante desse impasse, a discussão de uma questão se faz necessária: qual o objetivo do ensino de Língua Portuguesa para os falantes nativos?

Na tentativa de responder essa questão, recorro às informações contidas nos *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa* (1998, p. 32):

No processo de ensino-aprendizagem dos diferentes ciclos do ensino fundamental, espera-se que o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania (BRASIL. MEC, 1998, p. 32).

Como é possível observar, no trecho retirado dos *PCNs de Língua Portuguesa*, há três objetivos referentes ao ensino da língua que devem ser alcançados pelo professor em sua prática docente: primeiro, ampliar, no aluno, o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas; segundo, inseri-lo no mundo da escrita; terceiro, possibilitar sua participação social.

Travaglia (2001, p. 17-18), por sua vez, apresenta quatro respostas para a questão proposta. Na primeira, defende o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno; na segunda, engloba dois objetivos, levar o aluno a “dominar” a norma culta ou língua padrão e ensinar a variedade escrita da língua; na terceira, levar o aluno ao conhecimento da instituição linguística, isto é, ao conhecimento de sua forma e função; na quarta e última resposta, propõe ensinar o aluno a pensar, a raciocinar.

De modo geral, é possível afirmar que há pontos convergentes e divergentes entre os objetivos que constam dos *PCNs* e aqueles apresentados por Travaglia (2001). Dentre os convergentes, destaco os objetivos de ampliar, no aluno, o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas (*PCNs*) e o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno (TRAVAGLIA, 2001). Entre os divergentes, estão os objetivos de inserir o aluno no

mundo da escrita (*PCNs*) e o de levá-lo a dominar uma escrita específica, a da norma padrão (TRAVAGLIA, 2001).

Dentre os objetivos apresentados, um, em especial, merece maior atenção, o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno. Segundo Travaglia (2001, p. 17), ser competente linguisticamente consiste em saber usar a língua de forma adequada, respeitando os contextos de produção. O ensino preocupado em desenvolver tal competência, além de reconhecer a riqueza e a relevância da heterogeneidade da língua, possibilita ao aluno aprimorar o conhecimento de outras variedades linguísticas.

Uma das primeiras referências ao termo “competência” surgiu aproximadamente nos anos 50, com os estudos gerativos de Chomsky (1980). Não há como negar que a ideia de “competência”, apontada nesses estudos, estava associada à gramática internalizada do falante. Décadas depois, em 1972, Hymes, segundo Bortone (1996, p. 196-197):

(...) desenvolve o conceito de competência comunicativa, propondo a adequação da linguagem às diversas ocasiões e situações. De acordo com ele, a escola deveria treinar a criança a reconhecer características contextuais e a desempenhar papéis verbais de acordo com estas (BORTONE, 1996, p. 196-197).

Da mesma forma que Hymes, muitos pesquisadores, atualmente, defendem que o principal objetivo do ensino formal da Língua Portuguesa, aos falantes nativos, consiste no desenvolvimento da competência comunicativa. Para Travaglia (1996, p. 108), por exemplo:

O ensino de Língua Materna parece não se justificar por nenhuma outra razão que não seja o objetivo de *desenvolver a competência comunicativa dos falantes*, isto é, a capacidade de o falante empregar adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação. Portanto, este desenvolvimento deve ser entendido como a progressiva capacidade de realizar a adequação do ato verbal às situações de comunicação (TRAVAGLIA, 1996, p. 108) [itálicos do autor].

Assim como Travaglia (1996), outro pesquisador, Bagno (2000, p. 157), tem demonstrado a mesma preocupação quanto ao objetivo do ensino da Língua Portuguesa para os falantes nativos.

(...) a escola deve dar espaço ao *máximo possível de manifestações lingüísticas*, concretizadas no maior número possível de gêneros textuais e de variedades de língua: rurais, urbanas, orais, escritas, formais, informais, cultas, não-cultas, etc (BAGNO, 2000, p. 157) [itálico do autor].



Ora, se a competência comunicativa consiste na capacidade, do falante, de adequar sua linguagem às inúmeras situações do discurso, isso implica a aprendizagem sistemática das variedades linguísticas que compõem a Língua Portuguesa, dentre elas a variedade padrão. Diante disso, o conhecimento das crenças e experiências dos alunos sobre essa variedade poderá auxiliar os professores de Português a criar estratégias que possam potencializar, ainda mais, essa aprendizagem. Por isso a importância de investigá-las.

### **1.2.2. Variedade padrão: um conhecimento necessário**

O que devemos ensinar, afinal, aos falantes nativos do Português? Bagno (2000, p. 156) oferece uma resposta direta e significativa. Segundo ele: “Uma resposta concisa e rápida seria: devemos ensinar a *norma-padrão*<sup>4</sup>. Já que só se pode *ensinar* algo que não se conhece, cabe à escola ensinar a *norma-padrão*, que não é língua materna de ninguém, que nem sequer é língua, nem dialeto, nem variedade (...)” (BAGNO, 2000, p. 156) [itálicos do autor]. O autor defende ainda que esse ensino da norma padrão deve ser crítico, dando espaço às manifestações linguísticas, concretizadas no maior número possível de gêneros textuais e variedades de língua.

O ensino dessa variedade deve ser priorizado, pois é aquela que a maioria dos alunos não domina bem quando chega ao ensino formal, sendo, portanto, indispensável o seu desenvolvimento. É a forma de possibilitar ao aluno o acesso a uma variedade linguística que lhe será constantemente solicitada nos mais diversos contextos sociais.

É importante destacar, ainda, que o ensino da variedade padrão não isenta o professor da responsabilidade de trabalhar outras variedades linguísticas em sala. Não podemos esquecer que o objetivo maior do processo de ensino do Português, aos falantes nativos, consiste no desenvolvimento da competência comunicativa, e isso só é possível quando proporcionamos a eles um acesso direto e constante ao maior número de variedades linguísticas.

Após ter identificado o objeto de estudo das aulas de Português, devemos compreender a semântica da expressão “variedade padrão”. Por que “variedade”? Por que “padrão”?

O termo “variedade”, que integra a expressão “variedade padrão”, está relacionado à variação que compõem a nossa língua (assunto discutido em 1.1.2.). Como vimos, a Língua Portuguesa não é uniforme ou homogênea, e isso se deve às suas variações. O Português

---

<sup>4</sup> Neste estudo, as expressões “variedade padrão”, “norma padrão”, “padrão culto”, “norma culta” são entendidas como sinônimas.

“padrão” é uma dessas variedades da língua. O termo “padrão”, ao contrário do termo “variedade”, apresenta outra explicação. Seu conceito:

(...) em determinado período da história brasileira, esteve associado a um projeto da sociedade letrada de garantir, para a comunidade nacional, uma certa uniformidade linguística, entendida aqui como o cuidado por criar uma língua *comum, estandardizada*, com ênfase no geral, e não em particularidades regionais, locais ou setoriais (ANTUNES, 2007, p. 94) [itálicos da autora].

Como visto anteriormente, o padrão linguístico escolhido para toda a sociedade foi fruto de um projeto da comunidade letrada, ou seja, uma elite social. As demais camadas da população não tiveram a oportunidade e o direito de opinar acerca dessa escolha. O resultado disso foi a imposição dessa variedade linguística às classes menos favorecidas.

Associado a isso, apareceram, em seguida, com os estudos sociolinguísticos, as noções de “variedade prestigiada” e “variedade desprestigiada”. A variedade padrão é entendida, pelo senso comum, como uma marca de excelência, em consequência da inevitável vinculação que se estabelece com a classe social de prestígio que a fala. Dessa forma, a “variedade padrão” é a “variedade prestigiada”, e a “variedade desprestigiada” é aquela utilizada pela classe menos favorecida, ou seja, a “variedade não padrão” (ANTUNES, 2007, p. 90). A questão do prestígio, ou da falta de prestígio de algumas variedades linguísticas, tem ocasionado, durante muito tempo, e ainda hoje, confrontos velados entre a classe dominante e a classe menos favorecida. A linguagem desta última é constantemente tachada equivocadamente de “feia”, “errada”, “atropelada”. Essas declarações preconceituosas (BAGNO, 1999) e intolerantes (LEITE, 2008) são, na verdade, outros recursos utilizados pela elite social para hostilizar, ainda mais, um grupo tão excluído socialmente. Por isso, deve ficar claro para os alunos, nas aulas de Português, que a variedade padrão não é a única válida. Pelo contrário, todas as variedades têm o seu espaço. O que definirá o uso, de uma ou outra, será o contexto discursivo.

Como não é possível reparar os erros cometidos no passado de nossa história, cabe aos professores de Português identificar e trabalhar as crenças que, por ventura, venham a dificultar ou impedir o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos no que se refere ao estudo da Língua Portuguesa. O aluno, a meu ver, consiste no elemento mais importante do processo de ensino/aprendizagem, pois é com o intuito de atingir graus satisfatórios na aprendizagem dele que tudo se organiza no contexto escolar. O levantamento das crenças

pode possibilitar ao professor certa segurança no momento de escolher procedimentos mais adequados para serem utilizados em sala. Por outro lado, o desconhecimento delas pode impedir que o sucesso esperado por ambos, aluno e professor, aconteça.

Dessa forma, um conhecimento aprofundado das crenças pode contribuir não só para o trabalho do professor, mas também para a aprendizagem do aluno. Como a Linguística Aplicada (LA) tem buscado, dentre outras coisas, melhorar, ainda mais, a qualidade do ensino de línguas, me parece coerente e necessário dar às crenças a devida importância, como tem feito muitos pesquisadores.

### **1.3. Crenças de aprendizagem de línguas**

Nesta seção, discorro sobre alguns itens relacionados às crenças de aprendizagem de línguas: 1.3.1. Definições de crenças e alguns pressupostos teóricos, 1.3.2. Alguns estudos sobre crenças, 1.3.3. A importância do estudo das crenças para o ensino do Português (LM), por fim, 1.3.4. A importância do estudo das crenças no contexto desta pesquisa.

#### **1.3.1. Definições de crenças e alguns pressupostos teóricos**

A complexidade das crenças, comprovada através das várias perspectivas de investigação, possibilitou o surgimento de diferentes termos e definições para esse fenômeno, dentre eles estão: “cultura de aprender línguas” (BARCELOS, 1995), “cultura de aprender” (CORTAZZI & JIN, 1996) e “cultura de aprendizagem” (RILEY, 1997). Mesmo reconhecendo a limitação de qualquer tipo de definição de crenças, acho conveniente e necessário passar por esse estágio.

Segundo Almeida Filho (1993, p. 13), a “cultura de aprender” pode ser entendida como:

(...) maneiras de estudar e se preparar para o uso da língua-alvo consideradas como normais pelo aluno, e típicas de sua região, etnia, classe social e grupo familiar, restrito em alguns casos, transmitidas como tradição, através do tempo, de uma forma naturalizada, subconsciente, e implícita (ALMEIDA FILHO, 1993, p.13).

Para Barcelos (1995, p. 40), a “cultura de aprender línguas” consiste no:

(...) conhecimento intuitivo implícito (ou explícito) dos aprendizes constituídos de crenças, mitos, pressupostos culturais e ideais sobre como aprender línguas. Esse conhecimento compatível com sua idade e nível sócio-econômico é baseado na sua experiência educacional anterior, leituras prévias e contatos com pessoas influentes (BARCELOS, 1995, p. 40).

Segundo Doron & Parot (1998), a crença pode ser entendida como uma opinião, uma espécie de conhecimento provável não firmado em conhecimentos científicos, ou ainda como um saber oriundo do meio social. A Linguística Aplicada não se ocupa do julgamento das crenças estudadas, em “certas” e/ou “erradas”, pelo contrário, o juízo de valor foge aos seus interesses. O que lhe interessa é conhecer as crenças, atribuir-lhes sentido e extrair delas informações que auxiliem alunos e professores a melhorar os índices de aproveitamento das atividades realizadas em classe, sejam elas de língua estrangeira ou de língua materna.

Quando começaram a ser investigadas, aproximadamente na década de 80, no exterior, as crenças eram entendidas como estruturas mentais fixas, diferentes do conhecimento. Nesse período, era comum o seu julgamento, em “certas” ou “erradas”. Hoje, porém, aproximadamente trinta anos após os estudos pioneiros, muita coisa mudou em relação ao modo como eram definidas e investigadas. A ideia anterior, que entendia as crenças como algo estático, perdeu espaço para outra perspectiva de análise que as entende como dinâmicas, sendo originadas principalmente da relação com o meio, o que derruba a perspectiva, também anterior, de que a natureza das crenças era apenas cognitiva. Barcelos (2006), por exemplo, é uma das pesquisadoras que mais tem trabalhado, no Brasil, no sentido de delinear essa nova perspectiva. Em um de seus trabalhos, enfatiza que as crenças, quanto a sua natureza, são: dinâmicas, emergentes, socialmente constituídas, situadas contextualmente, paradoxais e contraditórias, relacionadas à ação, e não facilmente distintas do conhecimento (BARCELOS, 2006, p. 19-20).

A seguir, apresento, brevemente, uma pequena parte da trajetória das primeiras investigações realizadas na área de crenças, assim como, alguns estudos desenvolvidos posteriormente.

### **1.3.2. Alguns estudos sobre crenças**

O interesse pelo estudo das crenças não começa na Educação, pelo contrário, outras áreas do conhecimento (Antropologia, Psicologia, dentre outras) têm se dedicado, há bastante tempo, a investigar o tema. Seu estudo começa a ser realizado no exterior, aproximadamente,

na década de 80. Somente 10 anos depois começam a ser realizados no Brasil, despertando o interesse de alguns pesquisadores da Linguística Aplicada, principalmente aqueles que se dedicam ao processo de ensino/aprendizagem das LEs. Dentre os trabalhos desse período, podemos destacar os realizados por Leffa (1991), Viana (1993) e Conceição (2004).

Atualmente, grande parte das pesquisas que vem abordando o estudo das crenças tem focado os envolvidos no processo de ensino/aprendizagem das LEs, em especial na Língua Inglesa. Outras línguas, como o Espanhol, o Francês, o Japonês e o próprio Português (LE) têm sido estudadas de forma bastante tímida por parte dos linguistas aplicados. O Português (LM), por sua vez, tem merecido menos atenção ainda.

Dos estudos empreendidos na área da Língua Inglesa, merecem destaque aqueles realizados por Araújo (2006) e Silva (2006).

Araújo (2006), no texto “O processo de reconstrução de crenças e de práticas pedagógicas de professores de Inglês (LE): foco no conceito de autonomia na aprendizagem de línguas”, relaciona o conhecimento e a análise das crenças de duas professoras de Inglês sobre a autonomia na aprendizagem de línguas. No texto “O futuro professor de Língua Inglesa no espelho: crenças e aglomerados de crenças na formação inicial”, Silva (2006) apresenta parte dos resultados obtidos em sua pesquisa de mestrado que teve como objetivo levantar, discutir e interpretar as crenças e os possíveis aglomerados de crenças de alunos-professores de um curso de letras.

O Espanhol aparece em segundo lugar nas publicações, mas ainda muito distante dos trabalhos realizados em Língua Inglesa. Dentre essas publicações, destaco os artigos produzidos por Alvarez (2007) e Taset (2006). Com o título “crenças, motivações e expectativas de alunos de um curso de formação Letras/Espanhol”, o artigo de Alvarez (2007) detecta as crenças, motivações e expectativas de alunos de Letras Espanhol em relação à formação e à futura dedicação profissional. Orientado por Alvarez, Taset defendeu em 2006 a dissertação intitulada “As crenças de aprendizes de línguas de principiantes brasileiros adultos sobre a escrita em um curso de espanhol como língua estrangeira”. Nesse trabalho, Taset investiga as crenças de aprendizes de línguas de dezenove principiantes brasileiros sobre a escrita em um curso de espanhol como língua estrangeira.

Publicações tratando as crenças referentes ao Francês e ao Japonês são praticamente escassas. Dos poucos trabalhos em Língua Francesa, podemos destacar a dissertação de Lima (2007), intitulada “Investigando crenças e motivações: suas relações e implicações na

aprendizagem de LE (Francês) de alunos de terceira idade”. Nesse trabalho, a autora analisou como se relacionam as crenças e a aprendizagem de Francês, e o impacto dessa relação na motivação individual de estudantes da terceira idade. Dos trabalhos em Língua Japonesa, podemos destacar o realizado por Breyer (2010), intitulado “Experiências de aprender Japonês: dificuldades e crenças de professores em formação”. O pouco número de trabalhos referentes às crenças, realizados nessas línguas, mostra não só a carência de pesquisas, mas a necessidade de desenvolvê-las neste campo.

Das publicações que abrangem as crenças referentes ao Português (LE/L2), temos: “Percepciones culturales en el aprendizaje de Portugués lengua extranjera próximas, un análisis etnográfico sobre creencias”<sup>5</sup>, de Ortiz (s.d.), “Crenças de alunos de Letras sobre ensino/aprendizagem de Português Língua Estrangeira”, de Saldanha (s.d.) e “Português como segunda língua: crenças e experiências de aprendizes no Brasil”, de Conceição & Mileno (2010).

No primeiro artigo, a autora apresenta um estudo de caso, qualitativo, sobre as experiências interculturais, as crenças, as representações e os saberes de um professor a respeito do processo de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. No segundo, a autora conclui que as implicações de seu trabalho sugerem a natureza das eventuais crenças dos alunos que influenciam a atuação dos futuros docentes. Suas conclusões permitem indicar caminhos para aprimorar o planejamento curricular dos cursos de formação inicial de professores de Português como LE. No terceiro e último artigo, as autoras analisaram as crenças de aprendizagem de alunos estrangeiros de Português do Brasil em ambiente de imersão. Por meio da análise de experiências de aprendizagem, buscaram investigar as relações entre as crenças e as experiências anteriores dos aprendizes.

Das poucas publicações que abordam as crenças referentes ao Português (LM), destacam-se: “Crenças de professores de Português sobre o papel da gramática no ensino de Língua Portuguesa” de Madeira (2005); “Crenças de uma professora de Português a respeito das crenças de seus alunos sobre o ensino/aprendizagem de gramática”, de Viana (s.d.); Por fim, destaco o artigo “Crenças e atitudes no aprendizado do Português e da Matemática no âmbito escolar”, de Mollica & Leal (2008).

Neste artigo, “Crenças de professores de Português sobre o papel da gramática no ensino de Língua Portuguesa”, publicado em 2005 pela revista *Linguagem & Ensino*, Madeira (2005)

---

<sup>5</sup> Percepções culturais na aprendizagem de Português como língua estrangeira próxima: uma análise etnográfica sobre crenças [tradução minha].

apresenta ao leitor os resultados de uma pesquisa que investigou as crenças que 32 professores de Língua Portuguesa, participantes de um programa de formação continuada, oferecido por uma universidade do estado de São Paulo, apresentaram sobre o papel da gramática no ensino da disciplina.

Assim como Madeira (2005), Viana (s.d.) também se dedica as crenças dos professores. Em seu artigo, “Crenças de uma professora de Português a respeito das crenças de seus alunos sobre o ensino/aprendizagem de gramática”, Viana (s.d.) apresenta os resultados de uma pesquisa que investigou as crenças de uma professora de Língua Portuguesa a respeito das crenças de seus alunos sobre o ensino/aprendizagem de gramática nas aulas dessa disciplina.

Por fim, o artigo de Mollica & Leal (2008), “Crenças e atitudes no aprendizado do Português e da Matemática no âmbito escolar”, apresentou os primeiros resultados de uma pesquisa que investigou as crenças de alunos em relação ao ensino do Português e da Matemática no âmbito da escola, sob a orientação das professoras Maria Cecília Mollica (Departamento de Linguística / UFRJ) e Marisa Leal (Instituto de Matemática / UFRJ). A pesquisa contou com a participação de alunos de graduação e de pós-graduação dessa Universidade.

Como visto anteriormente, as pesquisas sobre crenças desenvolvidas nas LEs têm gerado discussões bastante profícuas, o que confirma a relevância desses trabalhos. Diante disso, acho interessante que essas discussões cheguem com maior intensidade ao campo da Língua Portuguesa Materna (LPM), pois podem orientar não só a docência do professor da disciplina, mas, principalmente, fazer com que o aluno tome consciência das suas próprias crenças, aperfeiçoando, com isso, seu processo de aprendizagem.

### **1.3.3. A importância do estudo das crenças para o ensino do Português (LM)**

Para os professores de Português (LM), o conhecimento das crenças dos alunos pode auxiliar na escolha de procedimentos mais eficazes, a fim de obter o sucesso esperado no processo de aprendizagem destes últimos.

Imaginemos um aluno que acredite na necessidade de um estudo profundo e detalhado da nomenclatura das estruturas da língua para ser um bom falante de Português (LM). Ao perceber tal crença, o professor poderá intervir, apresentando-lhe possibilidades efetivas para que atinja seu objetivo. Imaginemos, agora, outro aluno que acredite na necessidade de

entender os contextos adequados a cada tipo de registro linguístico para ser um bom falante de sua língua. Nesse caso, ao perceber a crença do aluno, o professor poderá aproveitar a oportunidade para discutir e aprofundar a noção de variação linguística e a importância de adequar a linguagem aos contextos discursivos, conhecimento essencial para um bom desempenho linguístico.

Os professores, por outro lado, também devem tomar consciência de suas crenças a fim, não só de orientar sua prática, mas para relacioná-las às dos seus alunos a fim de verificar possíveis concordâncias e/ou discordâncias entre elas.

Como podemos observar, o estudo das crenças dos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa (LM) pode trazer um conhecimento útil para esse segmento de ensino, sem contar, é claro, no alargamento bibliográfico desse tipo de publicações.

#### **1.3.4. A importância do estudo das crenças no contexto desta pesquisa.**

Como observado anteriormente, grande parte das publicações tem se dedicado ao levantamento das crenças dos professores, deixando certa lacuna quanto às crenças dos alunos. Vale destacar, ainda, que muitos dos trabalhos contemplam as crenças de alunos e/ou professores de escolas da rede pública. Como é o caso, por exemplo, dos trabalhos de Trajano (2005), Souza (2007) e Mello (2008). Diante disso, é possível afirmar que o cenário escolhido para o desenvolvimento desta pesquisa, uma instituição particular de ensino localizada na cidade de Taguatinga – DF, pode ampliar o conhecimento das crenças que percorrem o ambiente de ensino das aulas de Português (LM) em escolas particulares, pouco estudadas até então.

#### **1.4. Experiências de aprendizagem**

Nesta última seção, discorro sobre os seguintes tópicos relacionados às experiências: 1.4.1. Experiências de aprendizagem e alguns pressupostos teóricos, 1.4.2. Experiências de estudantes e 1.4.3. Alguns estudos sobre experiências.



#### 1.4.1. Experiências de aprendizagem e alguns pressupostos teóricos

Segundo Miccoli (2010, 17-23), as primeiras especulações sobre experiências, existentes na história, ocorreram na era antiga com dois filósofos, Platão e Aristóteles. As discussões realizadas por ambos impõem as primeiras interrogações sobre o assunto, dentre elas, a seguinte: as experiências são anteriores e fundamentais a aquisição de conhecimento ou é o contrário? Para a autora, essa questão gera inevitavelmente a sensação de se estar de volta ao começo, confirmando a complexidade de uma possível conceituação.

As discussões, por sua vez, continuaram na Filosofia Moderna e a grande interrogação deixada pelo período anterior perdeu espaço diante das discussões levantadas por Hegel, filósofo alemão. Segundo ele, não caberia mais questionar se a experiência decorre do conhecimento ou se o conhecimento decorre da experiência, pois em sua concepção, não há mais a distinção entre os dois conceitos, como ocorria com os filósofos que o antecederam. Para Hegel, experiência e conhecimento constituem uma coisa só (MICCOLI, 2010, p.21).

A teoria da experiência proposta por Dewey, outro filósofo moderno, destaca a importância do meio e do caráter orgânico dos seres humanos. Sua teoria da experiência se sustenta em dois princípios: o da *continuidade* e o da *interação*. O primeiro princípio está fundamentado na ideia de hábito, que gera contínuas modificações em quem a vivencia. O princípio da interação chama a atenção para a importância da situação, junção entre condições internas de uma experiência e a interação com o meio (MICCOLI, 2010, p.22).

Hoje, a definição mais representativa que temos foi elaborada por Miccoli (2010). Segundo a autora:

A experiência é um processo por ter a ver com relações, dinâmicas e circunstâncias vividas em um meio particular de interação na sala de aula, a qual ao ser narrada deixa de ser um acontecimento isolado ou do acaso. O processo reflexivo da narrativa oferece a oportunidade de ampliar o sentido dessa experiência e de definir ações para mudar e transformar seu sentido original bem como aquele que a vivenciou. (MICCOLI, 2010, p. 29).

Tal perspectiva, sustentada por Miccoli (2010), que entende as experiências como processo, é de grande importância para os estudos em Educação, principalmente aqueles relacionados ao processo de ensino/aprendizagem de línguas, estrangeiras e maternas, pois abrem possibilidades para que ocorram mudanças, não só em quem conta a experiência, mas na própria experiência.

Os estudos, na área da Educação, têm focado as experiências dos principais envolvidos no processo de ensino/aprendizagem de línguas, ou seja, professores e alunos. No primeiro caso, os estudos sobre experiências dos professores podem se aprofundar ainda mais, dependendo do enfoque. Podem, por exemplo, investigar as experiências dos professores ocorridas dentro de sala, fora de sala, experiências individuais, coletivas, experiências em relação à avaliação dos alunos, experiências em relação ao uso do material didático (livro didático, livro literário, dicionário), experiências em relação ao uso de novas tecnologias, experiências na interação com os estudantes, experiências com a indisciplina dos alunos, dentre outras. As experiências dos estudantes, por sua vez, também podem focar vários aspectos: aqueles relacionados às dificuldades em alguma atividade, à participação em sala de aula, às relações interpessoais com o professor e com os demais alunos, à aprendizagem da língua em estudo, às experiências de esforço, motivação, dentre outros.

Como neste estudo me dedico às experiências dos estudantes, detalharei, a seguir, a categorização na qual me sustento, proposta por Miccoli (2010) para as experiências de estudantes.

#### **1.4.2. Experiências de estudantes**

Para a realização deste estudo, que se dedica à investigação das experiências de estudantes, além de suas crenças, me sustento na categorização de experiências de estudantes proposta por Miccoli (2010), que, por sua vez, foi realizada com base nos estudos de Donato & McCormick (1994)<sup>6</sup>. Mas para que isso pudesse, de fato, ocorrer, houve a necessidade de adaptar a categorização da autora a fim de contemplar as experiências de estudantes em contexto de aprendizagem de Língua Portuguesa Materna (LPM).

As experiências “diretas” são entendidas, segundo a autora, como aquelas ocorridas dentro da sala de aula, exercendo, com isso, influências diretas no processo de aprendizagem dos estudantes. Tais experiências se subdividem em: cognitivas, sociais e afetivas.

As experiências cognitivas são aquelas que, originadas em sala de aula, envolvem o aspecto cognitivo do estudante, responsável pelos processos de aprender, entender e adquirir conhecimentos. Compreendem sete subcategorias: (1) Experiências nas atividades em sala de aula; (2) Identificação de objetivos, dificuldades e dúvidas; (3) Experiências de participação e

---

<sup>6</sup> DONATO, R.; McCORMICK, D. A sociocultural perspective on language learning strategies: the role of mediation. *Modern Language Journal*, v. 78, p. 453-464, 1994.

de desempenho; (4) Experiências de aprendizagem; (5) Percepção do ensino; (6) Experiências paralelas às atividades de sala de aula e, por fim, (7) As estratégias de aprendizagem.

As experiências sociais estão relacionadas às interações ocorridas dentro de classe entre o estudante e os seus pares: colegas e professor. Compreendem, também, sete subcategorias: (1) Interação e relações interpessoais; (2) Tensão nas relações interpessoais; (3) Experiências como estudante; (4) Experiências do Professor; (5) Experiências em grupo; (6) Experiências em turma e (7) Experiências Sociais.

As últimas experiências, enquadradas como diretas, são as afetivas. Assim como as anteriores, também são originadas dentro de sala e se referem ao lado afetivo e emocional do estudante. Apresentam cinco subcategorias: (1) Experiências de sentimentos; (2) Experiências de motivação, interesse e esforço; (3) Experiências de autoestima e atitudes pessoais; por último, (4) Atitudes do professor e (5) Estratégias afetivas.

Ao contrário das experiências diretas, ocorridas dentro da sala de aula, as experiências indiretas ocorrerem fora dela. Mesmo assim, não deixam de influenciar a aprendizagem dos estudantes. Subdividem-se em: contextuais, pessoais, conceptuais e futuras.

Entende-se por experiências contextuais aquelas ocorridas fora do contexto formal de aprendizagem, em nível micro (dentro da instituição educacional, mas fora da sala de aula) ou macro (fora da instituição educacional). Subdividem-se em: (1) Experiências institucionais; (2) Experiências extrainstitucionais; (3) Experiências decorrentes da pesquisa e (4) Experiência do tempo.

As experiências pessoais compreendem aquelas adquiridas anteriormente, em outros contextos, relacionadas à vida pessoal, mas que exercem um papel importante na aprendizagem dos estudantes. Nesta categoria estão: (1) As experiências por nível socioeconômico; (2) As experiências anteriores; (3) As experiências na vida pessoal e (4) as experiências no trabalho e no estudo.

A categoria das experiências conceptuais compreende aquelas que fazem referência às concepções, conceitos e crenças manifestadas na compreensão dos fatos ocorridos em sala de aula. Abrangem as seguintes subcategorias: (1) Ensino de Português (LM); (2) Aprendizagem de Português (LM); (3) Aprendizagem pessoal e (4) Responsabilidade.

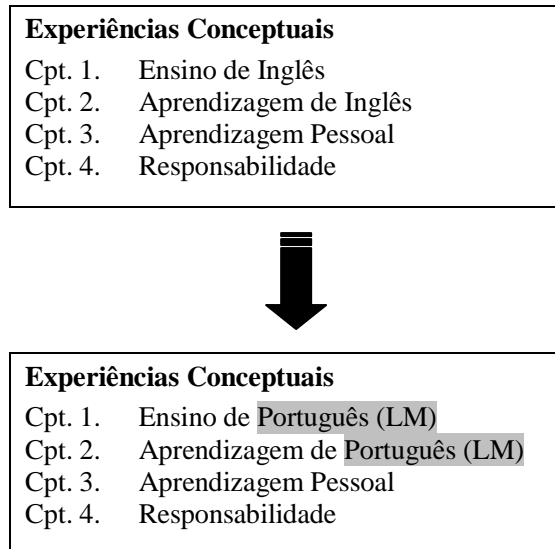
Encerrando a exposição das experiências indiretas estão as classificadas como futuras. Aqui, as experiências se referem a algo que ainda precisa ser trabalhado ou alcançado. Nesta categoria temos as: (1) Intenções; (2) Vontades (3) Necessidades e (4) desejos.

O quadro a seguir, adaptado de Miccoli (2010, p. 101), apresenta, de forma sistemática e resumida, os trinta e cinco tipos de experiências de estudantes listados anteriormente.

<b>EXPERIÊNCIAS DIRETAS</b>	<b>EXPERIÊNCIAS INDIRETAS</b>
<p><b>Experiências Cognitivas</b></p> <p>Cog. 1. Experiências nas Atividades em Sala de Aula</p> <p>Cog. 2. Identificação de Objetivos, Dificuldades e Dúvidas</p> <p>Cog. 3. Experiências de Participação e de Desempenho</p> <p>Cog. 4. Experiências de Aprendizagem</p> <p>Cog. 5. Percepção do Ensino</p> <p>Cog. 6. Experiências Paralelas às Atividades de Sala de Aula</p> <p>Cog. 7. Estratégias de Aprendizagem</p>	<p><b>Experiências Contextuais</b></p> <p>Con. 1. Experiências Institucionais</p> <p>Con. 2. Experiências Extrainstitucionais</p> <p>Con. 3. Experiências decorrentes da Pesquisa</p> <p>Con. 4. Experiência do Tempo</p>
<p><b>Experiências Sociais</b></p> <p>Soc. 1. Interação e Relações Interpessoais</p> <p>Soc. 2. Tensão nas Relações Interpessoais</p> <p>Soc. 3. Experiências como Estudante</p> <p>Soc. 4. Experiências do Professor</p> <p>Soc. 5. Experiências em Grupos ou em Dinâmicas de Grupo</p> <p>Soc. 6. Experiências em Turma</p> <p>Soc. 7. Estratégias Sociais</p>	<p><b>Experiências Pessoais</b></p> <p>Pes. 1. Experiências por Nível Socioeconômico</p> <p>Pes. 2. Experiências Anteriores</p> <p>Pes. 3. Experiências na Vida Pessoal</p> <p>Pes. 4. Experiências no Trabalho e no Estudo</p>
<p><b>Experiências Afetivas</b></p> <p>Afe. 1. Experiências de Sentimentos</p> <p>Afe. 2. Experiências de Motivação, Interesse e Esforço</p> <p>Afe. 3. Experiências de Autoestima e Atitudes Pessoais</p> <p>Afe. 4. Atitudes do Professor</p> <p>Afe. 5. Estratégias Afetivas</p>	<p><b>Experiências Conceptuais</b></p> <p>Cpt. 1. Ensino de Português (LM)</p> <p>Cpt. 2. Aprendizagem de Português (LM)</p> <p>Cpt. 3. Aprendizagem Pessoal</p> <p>Cpt. 4. Responsabilidade</p>
	<p><b>Experiências Futuras</b></p> <p>Fut. 1. Intenções</p> <p>Fut. 2. Vontades</p> <p>Fut. 3. Necessidades</p> <p>Fut. 4. Desejo</p>

**Quadro 01.** Experiências de estudantes de Português (LM). Adaptado de Miccoli (2010, p. 101).

A fim de empreender um estudo que contemplasse as experiências de alunos inseridos no processo de aprendizagem de sua própria língua, Português (LM), houve a necessidade de adaptar a categoria de experiências de estudantes proposta por Miccoli (2010, p. 81-102). A adaptação realizada incidiu apenas no item que compõe as experiências conceptuais. Onde havia o termo “Inglês” inseriu-se o termo “Português (LM)”, como mostra o quadro da página seguinte:



**Quadro 02.** Experiências conceptuais adaptadas para a Língua Portuguesa (LM).

### 1.4.3. Alguns estudos sobre experiências

Uma breve consulta à literatura dos estudos em experiências pode constatar o quanto os pesquisadores, das mais variadas áreas do conhecimento, têm se dedicado ao assunto. Na Educação, por exemplo, muitos estudos contemplam as experiências de professores e/ou alunos. No ensino de línguas, em especial, há trabalhos que destacam o estudo das experiências nos mais variados contextos de ensino/aprendizagem (Inglês, Português, dentre outros). O formato dos estudos também varia bastante, vão desde os artigos acadêmicos às dissertações de mestrado. A seguir, listarei cinco trabalhos que tiveram como objeto de estudo as experiências de professores e/ou de estudantes.

A dissertação de mestrado “A experiência de imersão na formação do professor de Inglês: essencial ou complemento?” defendida em 2008, por Fabiane Lima Ferreira, no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, buscou analisar se o discurso que tende a (super)valorizar uma experiência de imersão em relação à formação em Letras existe e se tem consistência. O respectivo trabalho apresentou ainda alguns enunciados que contribuíram para a construção desse discurso predominante.

O trabalho “Ensino a distância na pós-graduação: investigando experiências e crenças de mestrandos em Linguística Aplicada”, realizado no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília, por Cruvinel (2011), teve como objetivos

levantar relatos sobre as experiências de alunos de pós-graduação em relação ao ensino a distância e identificar suas crenças referentes a essa modalidade de ensino.

Outro trabalho dedicado à investigação de crenças e experiências de estudantes foi o realizado por Oliveira (2010): “À flor da terceira idade: crenças e experiências de aprendizes idosos de LE (Inglês)”. No referido trabalho, o autor se dedicou à investigação das crenças e experiências de aprendizagem de língua estrangeira (Inglês) de quatro alunas idosas, matriculadas em uma turma de Educação de Jovens e Adultos de uma escola pública de Goiás.

Dentre os trabalhos que se dedicaram a investigação das experiências em contexto de aprendizagem de Língua Portuguesa (LM), destaco o artigo: “Tecendo os fios das experiências dos professores de Língua Portuguesa: do texto do papel ao texto digital”, apresentado sob a forma de comunicação, por Silva (2005), no XVII Encontro de Pesquisadores Educacionais do Norte e Nordeste- EPENN. O respectivo trabalho se dedicou as experiências de graduandos de Letras Portuguesa (LM) e discutiu sua formação em relação à leitura e à escrita numa sociedade de informação em que a Internet assume uma especial importância. O trabalho, “Uma experiência de ensino de Língua Portuguesa: o caso da construção *ai pronto* na fala de Natal”, também realizado em contexto de aprendizagem de Língua Portuguesa (LM) e publicado por Oliveira (2011) nos anais do VII Congresso Internacional da ABRALIN (Associação Brasileira de Linguística), discorreu sobre a experiência de análise linguística da expressão “*ai pronto*”, ocorrida nas aulas da disciplina complementar do Projeto Interdisciplinar de Apoio Curricular em Leitura e Produção de Textos, ministradas na turma de funcionários do IFRN (Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte).

Como observado acima, a temática das experiências tem sido investigada por pesquisadores de várias regiões do país, que buscam não só conhecer, mas principalmente refletir sobre alguns fatos que ocorrem nos contextos: intraclasse e extraclasse.

Passemos, agora, a apresentação e discussão dos aspectos metodológicos que orientaram o desenvolvimento desta pesquisa.

## CAPÍTULO 2

### METODOLOGIA DA PESQUISA

“Ora, vale mais nunca pensar em procurar a verdade de alguma coisa que fazê-lo sem método: é certíssimo, pois, que os estudos feitos desordenadamente e às meditações confusas obscurecem a luz natural e cegam os espíritos. Quem se acostuma a andar assim nas trevas enfraquece de tal modo a acuidade do olhar que, depois, não pode suportar a luz do pleno dia”.

René Descartes

Neste capítulo, apresento a abordagem utilizada na investigação das crenças e das experiências dos participantes (2.1.); descrevo parte da trajetória das investigações em crenças, dando destaque a seus três grandes momentos (2.2.); apresento o contexto (2.3.), os participantes (2.4.) e os instrumentos utilizados na coleta dos dados (2.5.); discorro, ainda, sobre os procedimentos utilizados na coleta (2.6.) e na análise (2.7.) dos dados; por fim, apresento os princípios éticos que orientaram o desenvolvimento da pesquisa (2.8.).

#### **2.1. A pesquisa qualitativa e o estudo de caso**

Com o intuito de superar as adversidades existentes à sua volta, os seres humanos tiveram que se esforçar, desde cedo, para compreender os fenômenos que, vez ou outra, apareciam em seu caminho. Muitas vezes, a produção do conhecimento se fazia necessária para garantir a própria sobrevivência. Não podemos dizer, porém, que as investigações preocupadas em garantir a sobrevivência estejam restritas apenas ao início da história da civilização. Ainda hoje, muito conhecimento se produz nas mais variadas áreas do conhecimento a fim de resguardar o bem mais precioso do qual dispomos: a vida.

Atualmente, diante do cenário que vem se configurando com o aumento da perspectiva de vida humana, outro assunto começou a inquietar nossa consciência: a necessidade de manter uma boa qualidade de vida para desfrutar melhor essa longa jornada. Adquirir

conhecimento, assim como refletir sobre ele, é, a meu ver, uma das formas de garantir essa boa qualidade. O estudo que aqui se insere enquadra-se nesta última perspectiva.

A pesquisa científica, ao contrário das especulações, caracteriza-se pelo esforço contínuo e sistemático de compreender e explicar os fenômenos a fim de controlar a natureza ou as atividades humanas (CHIZZOTTI, 2006). As primeiras investigações científicas fundamentavam-se em apenas um tipo de perspectiva, denominada de “positivismo”. Tal perspectiva pautava-se no modelo de estudo das ciências da natureza, preocupado em legitimar seus conhecimentos através de dados quantificáveis com o intuito de transformá-los em leis gerais. Alguns pesquisadores das ciências sociais, porém, perceberam, de imediato, que os fenômenos que estudavam exigiam, devido a certa singularidade, uma metodologia própria, capaz de abordar melhor as especificidades da área. Dentre esses pesquisadores,

O filósofo alemão Wilhelm Dilthey (1833-1911) foi um dos primeiros a criticar o uso da metodologia das ciências naturais pelas ciências sociais, em função da diferença fundamental entre os objetos de estudos das mesmas. Nas primeiras, os cientistas lidam com objetos externos passíveis de serem conhecidos de forma objetiva, enquanto nas ciências sociais lidam com emoções, valores, subjetividades. (GOLDENBERG, 2009, p.18).

Podemos afirmar, diante disso, que as pesquisas realizadas no âmbito das ciências sociais e humanas dispõem atualmente de duas perspectivas metodológicas: a *quantitativa* e a *qualitativa*, diferentes em relação aos fundamentos, pressupostos teóricos e métodos. Como dito no início deste capítulo, havia entre os seres humanos a necessidade de conhecer os fenômenos a sua volta. Conforme destaca Severino (2007, p. 118):

(...) esse conhecimento dos fenômenos, por sua vez, limitava-se à expressão de sua relação funcional de causa e efeito que só podia ser medida como uma função matemática. Por isso, toda lei científica revestia-se de uma formulação matemática, exprimindo uma relação quantitativa. Daí a característica original do método científico ser sua configuração experimental-matemática. (SEVERINO, 2007, p. 118).

Com o passar dos anos, houve a necessidade de se conhecer mais a fundo os fenômenos relacionados à sociedade. Logo, diante de sua grande complexidade, buscou-se outros métodos que conseguissem levar em conta seu caráter subjetivo. Surge, com isso, a investigação qualitativa. “Qualitativa significa que seu raciocínio se baseia principalmente na percepção e na compreensão humana”. (STAKE, 2011, p. 21). As pesquisas que se fundamentam no modelo qualitativo tentam interpretar o sentido do fenômeno analisado,



tomando como base o significado que as pessoas atribuem a ele. Segundo Stake (2011, p. 25-26), o estudo qualitativo é interpretativo, experiencial, situacional e personalístico.

A pesquisa qualitativa é interpretativa, pois, a partir de diferentes pontos de vista, fixa-se nos significados das relações humanas. O pesquisador, por sua vez, sente-se confortável diante dos múltiplos significados encontrados, o que lhe permite considerar a própria intuição. Nessa metodologia, o pesquisador não interfere e nem manipula a situação investigada para obter os dados, ou seja, esforça-se ao máximo para manter o caráter naturalístico. A descrição que faz da realidade observada possibilita ao leitor da pesquisa a vivência de uma experiência direta (vicária). É uma metodologia situacional, pois considera fenômenos ocorridos em contextos únicos, com características específicas que se opõem à generalização. Em consequência disso, seus contextos são descritos com todo detalhe. É um estudo particular, pois busca um entendimento das percepções individuais, preocupando-se mais com o singular do que com o geral. Por conter boa parte das características acima mencionadas, este estudo, que se ocupa da investigação de crenças e experiências, enquadra-se na abordagem qualitativa.

Para investigar as crenças e experiências e conseqüentemente entender de que forma elas se relacionam, utilizarei, como referencial metodológico, o estudo de caso. O estudo de caso tem sido utilizado em pesquisas das ciências sociais aproximadamente desde a década de 40. Nele, todas as atenções do pesquisador voltam-se para apenas um caso. Segundo Severino (2007, p. 121), esse tipo de investigação “se concentra no estudo de um caso particular, considerado representativo de um conjunto de casos análogos, por ele significativamente representativo”.

Devido à inviabilidade de se investigar uma infinidade de casos, por uma série de fatores, dentre eles o curto espaço de tempo disponível para se realizar uma pesquisa desse tipo, muitos pesquisadores optam por desenvolver seus estudos utilizando um pequeno recorte da realidade, ou seja, um caso específico. Nesse sentido, o caso deve ser entendido como a representação da realidade, porém numa perspectiva menor. Ainda para Severino (2007, p. 121), “O caso escolhido para a pesquisa deve ser significativo e bem representativo, de modo a ser apto a fundamentar uma generalização para situações análogas, autorizando inferências”. O estudo de caso, segundo Freebody (2003, p. 81), consegue reunir, em um único lugar, questionamentos capazes de promover a reflexão de aspectos práticos do contexto educacional, daí a importância de sua escolha para a realização desta pesquisa.

Um estudo de caso pode ser *interpretativista* ou *intervencionista*. No primeiro tipo, o pesquisador se dedica a uma observação criteriosa e detalhada do contexto ou situação, e, diante dela, interpreta os fatos encontrados. No segundo e último tipo, além de realizar uma observação, também criteriosa e detalhada, o pesquisador estuda os efeitos que uma intervenção acarretaria ao contexto e aos participantes do caso. Nesta pesquisa, utilizo o modelo interpretativista de estudo, ou seja, aquele sem intervenção.

Neste estudo, identifico as crenças e experiências de alunos que cursam a segunda fase do Ensino Fundamental, ingressantes e concluintes, em relação à variedade padrão de sua língua materna (Português). Busco, ainda, investigar as relações entre as crenças identificadas e as experiências vivenciadas. Dessa forma, recorro ao estudo de caso, no intuito de compreender, não só a essência das crenças e experiências dos alunos, mas, principalmente, estabelecer pontos de aproximação e/ou distanciamento entre elas. Feito isso, analiso as implicações de ambas, crenças e experiências, para o processo de ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa Materna.

## **2.2. Momentos da investigação em crenças**

A abordagem empregada na investigação das crenças tem sofrido, durante todo seu percurso, grandes variações. Segundo Barcelos (2004), o estudo das crenças teria passado por três grandes momentos: o *normativo*, o *metacognitivo* e o *contextual*.

O primeiro deles, denominado de *normativo*, é marcado pelos estudos realizados por Horwitz (1999). Tais estudos objetivavam entender as estratégias e planos utilizados pelos aprendizes no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira. Acreditando numa possível interferência das crenças dos alunos nessa aprendizagem, a autora elaborou para a sua pesquisa o *Beliefs About Language Learning Inventory – BALLI*, um questionário fechado. O instrumento criado e utilizado por Horwitz sofreu algumas críticas por apresentar, em sua estrutura, crenças prontas em que os participantes deveriam concordar ou discordar. As críticas ao instrumento incidem, ainda, na indução das respostas e na falta de liberdade dos participantes em apresentar suas próprias crenças. Em resumo, são bastante comuns nesse período: as afirmações abstratas sobre as crenças; a crítica aos alunos por possuírem ou não possuírem determinadas crenças; e a categorização das crenças, por parte dos pesquisadores, em “certas” ou “erradas”.

No segundo momento, denominado de *metacognitivo*, a abordagem de investigação das crenças tem se preocupado mais intensamente com o aprendiz, dando ênfase ao estudo de sua autonomia e ao seu treinamento. Entre os principais trabalhos desenvolvidos neste período encontra-se o realizado por Wenden (1999). Há, nesse momento, a noção de que as crenças “erradas” podem induzir a métodos de aprendizagem ineficazes. Diante disso, passa-se a dar destaque para a prescrição de crenças supostamente “corretas” a fim de desenvolver, nos alunos, certa autonomia na aprendizagem.

Segundo Barcelos (2004), há, no último momento, denominado de *contextual*, o desenvolvimento de muitos estudos na área de crenças enfocando o contexto em seu caráter dinâmico, constituído socialmente. Os estudos realizados anteriormente investigavam apenas afirmações, deixando de lado as ações, ponto fundamental para se compreender as implicações das crenças no processo de aprendizagem. Outra característica desse momento é a utilização de uma maior quantidade de metodologias de pesquisa, incomum nos momentos anteriores. O estudo aqui desenvolvido enquadra-se neste último momento, o contextual, pois reconhece a importância das experiências adquiridas no contexto interno, dentro de sala, e externo, fora de sala, na configuração das crenças dos alunos em relação à variedade padrão do Português. O contexto, configurado com o auxílio de uma infinidade de fatores, é entendido, neste estudo, como algo dinâmico e complexo.

### **2.3. O contexto da pesquisa**

O cenário para a realização deste estudo é uma escola da rede particular de ensino, situada em Taguatinga, cidade do entorno de Brasília. Fundada em seis de agosto de mil novecentos e noventa, a escola oferece a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I e II (do 1º ao 9º ano). Em atendimento à solicitação da clientela que pleiteia a continuidade dos estudos na instituição escolar após o 5º ano, antiga 4ª série, a mantenedora resolveu ampliar a oferta do Ensino Fundamental até o 9º ano, que está sendo implantado gradativamente, em observância à legislação em vigor.

O Ensino Fundamental II da instituição possui sessenta e quatro alunos, distribuídos em quatro turmas: uma de 6º ano, com vinte e sete alunos; uma de 7º ano, com treze alunos; uma de 8º ano, com quatorze alunos e uma de 9º ano, com dez alunos. O corpo docente, responsável por ministrar as aulas nessas turmas, é composto por nove professores, sendo: um

de Português, Produção de Textos e Literatura; um de Inglês; um de Espanhol; um de Matemática; um de História, Filosofia e Empreendedorismo; um de Geografia; um de Ciências, Física e Química; um de Artes e dois de Educação Física.

Como visto no parágrafo anterior, a disciplina Língua Portuguesa encontra-se subdividida em três partes, que são ministradas separadamente: Português, Produção de Textos e Literatura. Cada turma possui semanalmente quatro horas/aula<sup>7</sup> de Português, duas horas/aula de Produção de Textos e uma hora/aula de Literatura, somando um total de sete horas/aula de Língua Portuguesa por semana.

O livro didático adotado nas quatro turmas do Ensino Fundamental II é o *Português Linguagens*, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, edição de 2010, publicado pela editora Atual. Para complementar o processo de ensino/aprendizagem dos alunos, nas aulas de Português, é utilizado ainda, pelo professor e pelos alunos, uma gramática produzida pelos mesmos autores, denominada: *Gramática: texto, reflexão e uso*. Nas aulas de Produção de Textos, o professor e os alunos recorrem a outro material, o livro *Oficina de redação*, de Leila Lauer Sarmiento. Nas aulas de literatura, em específico, o material é produzido pelo próprio professor e fornecido aos alunos através de folhas xerocopiadas.

#### **2.4. Os participantes da pesquisa**

A fim de investigar as crenças e experiências de estudantes, a respeito da variedade padrão da Língua Portuguesa, selecionei dez participantes: cinco alunos do sexto ano (ou primeiro grupo) – Gabriel, Diogo, Luís, Juliana e Igor; e cinco alunos do nono ano (ou segundo grupo) – Eduardo, Lucas, Henrique, Rafaela e Amanda (pseudônimos escolhidos pelos próprios alunos). Dentre os critérios utilizados para selecioná-los, estão, principalmente: a autorização assinada pelo responsável legal e a assiduidade no comparecimento dos encontros agendados. A pequena quantidade de participantes se justifica pela complexidade e subjetividade dos objetos investigados: crenças e experiências. Segundo Rosa & Arnoldi (2006, p. 53), em uma pesquisa qualitativa não é o número de participantes que proporcionará dados relevantes ao pesquisador, mas o significado e a importância deles para a realização da pesquisa proposta.

---

<sup>7</sup> A hora/aula em escolas públicas e particulares corresponde a aproximadamente 50min.

Grande parte dos participantes veio de outras escolas, públicas ou particulares, e poucos estudaram na instituição desde o Jardim da Infância. Independente da escola que vieram, nenhum dos participantes foi reprovado em qualquer um dos anos anteriores. Os alunos do sexto ano têm entre dez e onze anos; e os do nono ano, por sua vez, têm entre treze e quatorze anos.

## **2.5. Instrumentos utilizados na coleta dos dados**

Os instrumentos de pesquisa têm acompanhado a evolução dos estudos em crenças. As primeiras pesquisas usavam apenas questionários fechados, como o BALLI na pesquisa de Horwitz (1999), o que impossibilitava um maior desenvolvimento das respostas por parte dos participantes. Hoje, os pesquisadores recorrem não só aos questionários abertos, mas a uma infinidade de instrumentos que possibilitam obter maior segurança quanto à coleta dos dados: entrevistas, autorrelatos, observação de aulas, notas de campo, diários, sessões de visionamento, metáforas, desenhos, dentre outros. Segundo Abrahão (2006, p. 221), para a realização de um estudo adequado das crenças, dentro de uma perspectiva contextual e inserido no paradigma qualitativo, a utilização de apenas um instrumento de investigação é insuficiente. Segundo a autora, apenas a combinação de vários instrumentos, responsáveis por configurar a triangulação dos dados, consegue garantir uma compreensão efetiva das crenças. Logo, para entender os objetos de investigação aqui expostos, crenças e experiências, utilizei três instrumentos: questionário aberto (2.5.1.), narrativa escrita (2.5.2.) e entrevista semiestruturada (2.5.3.).

### **2.5.1. Questionário aberto**

Há três tipos de questionário: o *fechado*, o *semiaberto* e o *aberto*. O primeiro tipo é constituído por questões fechadas que impossibilitam o participante de desenvolver suas respostas. O segundo tipo encontra-se no entremeio, ou seja, apresenta simultaneamente, em um mesmo questionário, questões abertas e fechadas. Para encerrar a exposição dos tipos de questionário, há ainda os abertos, caracterizados por apresentar questões totalmente abertas, o que garante ao participante maior conforto e liberdade no momento de desenvolver suas respostas. Para Abrahão (2006, p. 222), “Os questionários construídos com itens abertos têm

por objetivo explorar as percepções pessoais, crenças e opiniões dos informantes. Buscar respostas mais ricas e detalhadas do que aquelas obtidas por meio de questionários fechados”.

Optei, nesta pesquisa, pelo questionário<sup>8</sup> do tipo aberto, ou seja, aquele que compreende mais questões abertas. No questionário foram coletadas informações pessoais (nome, série, idade, etc), informações sobre as escolas em que os participantes estudaram, sobre o tipo de material utilizado nas aulas, informações sobre as dificuldades/facilidades encontradas no processo de aprendizagem da língua. Por fim, foram coletados, ainda, relatos que descrevem as lembranças dos participantes sobre os professores de Português.

### **2.5.2. Narrativa escrita**

A narrativa foi escolhida, por ser um instrumento de caráter aberto, o que deu aos participantes maior liberdade na seleção e na organização das informações consideradas relevantes. Antes de utilizar a narrativa escrita, tentei utilizar a narrativa oral, porém grande parte dos participantes, do sexto e do nono ano, apresentou muita dificuldade em narrar oralmente suas histórias de aprendizagem. Durante a gravação de suas narrativas orais fui obrigado a fazer várias intervenções, na tentativa de auxiliá-los, o que descaracterizou o instrumento proposto, a narrativa oral. Em virtude desse pequeno impasse, busquei na narrativa escrita<sup>9</sup> uma alternativa para sanar as lacunas deixadas pela utilização do instrumento anterior. Este último tipo de narrativa deixou os participantes mais à vontade para contar suas experiências educacionais referentes à aprendizagem da variedade padrão da Língua Portuguesa. Os resultados, neste caso, foram melhores. A utilização da narrativa escrita possibilitou não só levantar as crenças dos alunos, mas principalmente conhecer suas experiências de aprendizagem.

Gostaria de esclarecer, por fim, que, em consequência dos problemas enfrentados com a aplicação da narrativa oral, resolvi utilizar apenas os dados adquiridos com as narrativas escritas.

---

<sup>8</sup> Vide Apêndice E.

<sup>9</sup> Vide Apêndice D.

### 2.5.3. Entrevista semiestruturada

Segundo Rosa e Arnoldi (2006), há três tipos de entrevistas qualitativas: a *estruturada*, a *semiestruturada* e a *livre*. A primeira delas contém questões formalmente elaboradas, sequencialmente padronizadas, numa linguagem sistematizada e fechada. Nesse tipo de entrevista, a obtenção dos dados é conseguida através do uso de estatísticas e porcentagens. Na segunda entrevista, semiestruturada, as questões são abertas e devem possibilitar, aos participantes, a verbalização de seu modo de pensar e agir diante dos temas levantados. Na terceira e última entrevista não há sequer uma lista prévia de perguntas abertas para serem feitas aos entrevistados. Neste caso, tem-se uma narrativa, em que o participante ordena e seleciona as informações praticamente sem a intervenção do pesquisador.

Nesta pesquisa, optei pela utilização do segundo tipo, para que os alunos tivessem a liberdade de relatar suas experiências de modo espontâneo. As entrevistas duraram em média dezenove minutos e seguiram um roteiro<sup>10</sup> flexível composto por dezesseis questões preparadas previamente. Para Abrahão (2006, p. 222), “Entrevistas podem ser utilizadas como a ferramenta primária para a coleta de dados em uma pesquisa ou como fonte de dados secundários, utilizados na triangulação de registros coletados por outros instrumentos”. Neste estudo, em especial, a utilização da entrevista<sup>11</sup> enquadra-se no primeiro caso, ou seja, como fonte de obtenção de dados primários. Durante a entrevista foram abordadas questões referentes à aula de Português, aos professores, ao uso das variedades linguísticas e à definição de variedade padrão.

### 2.6. Procedimentos utilizados na coleta dos dados

Os dados que serão apresentados foram coletados somente após autorização formal expedida pela diretora (mantenedora da instituição) e pelos responsáveis legais dos participantes, através de documento formal e escrito<sup>12</sup>.

Antes de iniciar a coleta, expliquei aos participantes como seria desenvolvida a pesquisa, mas sem fornecer detalhes sobre os objetos de investigação, crenças e experiência. Em

---

<sup>10</sup> Vide Apêndice F.

<sup>11</sup> Vide Apêndice G.

<sup>12</sup> Vide Apêndice A.

seguida, distribuí a todos uma folha<sup>13</sup> destinada aos pais, contendo informações gerais sobre a pesquisa e sobre os procedimentos que seriam realizados com os possíveis participantes. Enviei, ainda, um pedido de autorização<sup>14</sup> escrito, também destinado aos pais, que deveria ser assinado caso permitissem a participação do(a) aluno(a) na pesquisa. Dos trinta e seis pedidos enviados, apenas vinte e três voltaram assinados: quatorze no sexto ano e nove no nono ano. Somente após o recebimento dessas autorizações, iniciei os encontros para a coleta dos dados. Para coletá-los, mantive visitas constantes na instituição, ocorridas no primeiro semestre deste ano, 2012, entre os dias dezesseis de abril e dezoito de maio.

## **2.7. Procedimentos utilizados na análise dos dados**

Os dados foram coletados, transcritos e posteriormente separados em dois grandes eixos: um que enquadrou as crenças e outro que enquadrou as experiências, todas relacionadas à variedade padrão e ao seu processo de aprendizagem. Após essa divisão, categorizei de forma os dados obtidos em cada um dos eixos. Somente depois da realização desses procedimentos, iniciei a análise dos dados. A análise, empreendida sob os moldes do sistema qualitativo (STAKE, 2011), buscou discutir não só as crenças e experiências encontradas, mas principalmente confrontar as informações obtidas a fim de identificar possíveis relações entre ambas. Por fim, realizei a redação final do texto a fim de apresentar os dados adquiridos.

## **2.8. Considerações éticas**

Segundo Schüklenk (2005, p. 32), muitas investigações, realizadas no passado, no campo da saúde, colocaram em risco a integridade física e moral de participantes que muitas vezes nem tinham sido informados de que estavam inseridos num processo de pesquisa. Em consequência de eventos como esse, busca-se atualmente, no meio acadêmico, maior rigor e cuidado, por parte dos pesquisadores, com a integridade dos participantes das pesquisas científicas.

Defendo que os participantes não devem, em hipótese alguma, ser utilizados como meros objetos de investigação. Pelo contrário, devem ser tratados como indivíduos ativos, dotados de consciência, sentimentos e valores. Pensando assim, tomei inúmeras precauções a fim de

---

<sup>13</sup> Vide Apêndice B.

<sup>14</sup> Vide Apêndice C.



respeitar os participantes aqui envolvidos, dentre elas estão: o pedido formal de autorização a diretora e mantenedora da instituição, o pedido formal de autorização aos responsáveis legais dos alunos (todos menores), o cuidado com as informações a mim fornecidas e a manutenção do sigilo dos nomes da escola e dos envolvidos no processo investigativo. Outra atitude, por mim adotada, consistiu no esclarecimento, a todo o momento, aos participantes, dos processos em que seriam submetidos, deixando sempre claro que os dados adquiridos seriam possivelmente publicados em artigos científicos e/ou apresentados em congressos nacionais.

Neste capítulo, apresentei os procedimentos metodológicos, por mim adotados, para a realização da pesquisa. No capítulo seguinte (3), apresento e discuto, em detalhes, os registros adquiridos com o auxílio dos três instrumentos utilizados.

## CAPÍTULO 3

### ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

“É longo o caminho por meio de teorias,  
mas breve e eficaz por meio de  
exemplos.”

Sêneca

Os alunos de língua materna, assim como os de língua estrangeira, ao adentrarem a sala de aula, trazem do seu contexto social uma “bagagem cultural” adquirida durante a vida. Nessa bagagem estão inseridas algumas crenças sobre a disciplina, sobre as estratégias de aprendizagem que devem ser utilizadas, e até mesmo sobre os professores que a ministram. Podemos dizer que essa bagagem é constituída com base no relato de experiências dos outros, com base naquilo que presenciaram ou com base na própria experiência. Diante disso, busquei, com a realização desta pesquisa, os seguintes objetivos: (a) Levantar relatos de experiências dos participantes sobre a aprendizagem da variedade padrão do Português. (b) Identificar as principais crenças dos participantes sobre a variedade padrão do Português, ao ingressar e concluir a segunda parte do Ensino Fundamental; por fim, (c) Investigar as relações entre as crenças encontradas e as experiências vivenciadas.

Para investigar as crenças e experiências a respeito da variedade padrão da Língua Portuguesa, selecionei dez participantes: cinco alunos do sexto ano – Gabriel, Diogo, Luís, Juliana e Igor (primeiro grupo); e cinco alunos do nono ano – Eduardo, Lucas, Henrique, Rafaela e Amanda (segundo grupo). Os alunos do primeiro grupo têm entre dez e onze anos e os do segundo grupo, por sua vez, têm entre treze e quatorze anos.

Neste capítulo, apresento e discuto os dados adquiridos durante o desenvolvimento da pesquisa. Para organizar a exposição e consequentemente facilitar a compreensão desses dados, optei por dividir o capítulo em três grandes seções: 3.1. Experiências de aprendizagem da variedade padrão da Língua Portuguesa, 3.2. Crenças de estudantes sobre a variedade padrão da Língua Portuguesa e 3.3. Relações entre as crenças e as experiências dos participantes.

### **3.1. Experiências de aprendizagem da variedade padrão da Língua Portuguesa**

Como dito anteriormente, no capítulo teórico desta dissertação, me sustento na categorização das experiências de estudantes proposta Miccoli (2010). Tomando como base essa classificação, apresento e discuto adiante as experiências dos participantes seguindo a sequência estabelecida pela autora<sup>15</sup>.

Vale destacar que nas transcrições dos excertos de fala e escrita dos participantes, apresentadas a seguir, os textos não foram editados. Em consequência disso, serão observados, ao decorrer da leitura dos relatos, alguns desvios da norma vigente, mantidos propositalmente.

Passemos, agora, a apresentação e discussão das experiências diretas dos participantes, ou seja, aquelas ocorridas dentro de sala de aula, influenciando diretamente o processo de aprendizagem dos mesmos. Tais experiências se subdividem em: *cognitivas*, *sociais* e *afetivas*.

#### **3.1.1. Experiências cognitivas**

As experiências cognitivas são aquelas que, originadas em sala de aula, envolvem o aspecto cognitivo do estudante, responsável pelos processos de aprender, entender e adquirir conhecimentos. Adiante, apresento e discuto os relatos de experiências cognitivas dos alunos do sexto e nono anos, registrados durante a realização da pesquisa. Gostaria de destacar que o grande número de relatos enquadrados nesta categoria (oitenta e sete, no total) impossibilita a apresentação e discussão de todos. Diante disso, selecionei apenas os mais representativos.

##### **Cog. 1. Experiências nas atividades em sala de aula**

No relato a seguir, a respeito das experiências nas atividades em sala, podemos observar que Juliana deixa claro, em sua exposição, a realização de algumas atividades escolares, dentre elas: a brincadeira, a realização de tarefas e a cópia.

---

<sup>15</sup> cf. **Quadro 01**. Experiências de estudantes de Português (LM).

[excerto 1]

“Bom, [as aulas] são legais. A gente (+) tem vez que a gente brinca, tem vez que a gente faz dever, tem vez que a gente copia. São legais.” (Juliana, 6º ano – Entrevista).

A estudante afirma que as aulas, com atividades diversificadas, eram “legais”, ou seja, ela se identificava com as atividades propostas. Podemos concluir, com base no relato, que as experiências nas atividades em sala de aula, vivenciadas por Juliana, eram prazerosas.

Ao contrário de Juliana, aluna do sexto ano, nenhum dos cinco participantes do nono ano (Eduardo, Lucas, Henrique, Rafaela e Amanda) comentou ou fez qualquer referência a alguma experiência de atividade vivenciada em sala. Esse fato, a meu ver, não demonstra uma inexistência de experiências, mas apenas a não seleção desses eventos no momento de produzir a narrativa escrita e responder as perguntas da entrevista e do questionário.

## **Cog. 2. Identificação de objetivos, dificuldades e dúvidas**

Grande parte dos participantes do sexto ano se queixou de algum tipo de dificuldade. Dentre elas destacam-se, principalmente, o uso da pontuação e da acentuação das palavras, como podemos observar nos relatos a seguir.

[excerto 2]

“Quando eu comecei a aprender português eu tinha muita dificuldade em colocar os pontos e os acentos, principalmente, em produzir textos.” (Igor, 6º ano – Narrativa).

[excerto 3]

“Eh, nos acentos, tem as vírgulas, ponto. Eu tenho dificuldade.” (Igor, 6º ano – Entrevista).

Como observado, através dos excertos 2 e 3, as maiores dificuldades enfrentadas por Igor estão relacionadas ao acento das palavras e ao uso adequado dos pontos. Selecionei os dois excertos para mostrar a coerência das afirmações do participante, constatada com o auxílio de dois instrumentos, a narrativa e a entrevista.

Ao contrário da maioria dos alunos do sexto ano, que se queixaram de dificuldades no momento de produzir textos escritos, os alunos do nono ano, em especial Amanda e Eduardo, relataram experiências de dificuldade na aprendizagem da gramática normativa, entendida aqui como o conjunto de regras que orientam o “bom uso” da variedade padrão da Língua Portuguesa. Passemos a exposição e discussão dos relatos:

[excerto 4]

“Minha dificuldade sempre foi com gramática. É que gramática é mais difícil, porque na teoria é sempre fácil, só que na hora de aplicar a gramática é sempre difícil. Até a gente conseguir, assim, por exemplo, na hora de identificar as coisas, assim, do texto, é fácil, assim, quando você vê, mas depois, na hora de fazer, você vê a dificuldade.” (Amanda, 9º ano – Entrevista).

Segundo Amanda, uma das maiores dificuldades do estudo da gramática, ou norma padrão, está não só na aprendizagem dessa variedade linguística, mas, principalmente, no uso das regras apreendidas. Eduardo, por outro lado, não relata dificuldade em relação ao uso das regras, mas apenas em sua compreensão e memorização.

[excerto 5]

“Acho que as minhas dificuldades estão relacionadas mais à gramática, acentuação, nessas regras de como escrever. Essa, ah, e, também, se a gente for analisar pela linguagem, eu acho que na fonética, na análise sintática, no texto, numa frase.” (Eduardo, 9º ano – Entrevista).

A comparação de dois relatos de Eduardo, obtidos em instrumentos diferentes, entrevista e narrativa, demonstra a coerência de suas afirmações. Em ambos os relatos (excertos 5 e 6), comenta sua dificuldade na aprendizagem da gramática normativa. Observe:

[excerto 6]

“(…) já na parte de gramática, eu sentia profunda dificuldade, memorizar regras e classificações é algo que me exige tempo e muita prática.” (Eduardo, 9º ano – Narrativa).

### **Cog. 3. Experiências de participação e de desempenho**

Tanto os participantes do sexto quanto os do nono ano não relataram nenhuma experiência sobre a participação e/ou desempenho em atividades realizadas em classe. Segundo Miccoli (2010, p. 84), o desempenho implica certo envolvimento por parte do estudante, ou seja, uma participação ativa numa tarefa, envolvendo ações como entrar em uma discussão ou contribuir para o desenvolvimento da atividade através de respostas às perguntas do professor. Como bem esclarece Miccoli, o desempenho e a participação implicam uma postura ativa por parte do estudante. Logo, acredito que a “passividade” dos participantes, sugerida com a ausência dos relatos, esteja associada à timidez inerente a esta fase, Ensino Fundamental II.

#### **Cog. 4. Experiências de aprendizagem**

As experiências de aprendizagem apresentadas nesta categoria compreendem os relatos que fazem referência a uma determinada atividade ou conteúdo. Os excertos a seguir (7 e 8), de dois participantes do sexto ano, descrevem experiências bastante lúdicas de aprendizagem da variedade padrão do Português. Dentre essas experiências, destacam-se as brincadeiras (excerto 7) e as músicas (excerto 8) produzidas pelos professores a fim de facilitar a compreensão dos alunos em relação a algum tema tratado na disciplina.

[excerto 7]

“Eu lembro uma [vez] que a gente estava brincando e aprendendo, só que sem saber que a gente estava aprendendo. Assim, era uma brincadeira legal.” (Gabriel, 6º ano – Entrevista).

O relato de Gabriel nos mostra que alguns professores do Ensino Fundamental I, ao ensinar a variedade padrão da língua, têm se dedicado bastante a fim de proporcionar aos alunos experiências prazerosas no contato com essa variedade linguística. Acredito e defendo que a aprendizagem deve ser, principalmente nessa fase, dinâmica e desafiadora, a ponto de despertar não só o interesse do aluno para a importância da variedade padrão, mas principalmente a curiosidade para os fenômenos que ocorrem na língua.

Verifica-se, ainda, por meio do auxílio do próximo excerto, a ocorrência de outro tipo de experiência de aprendizagem: a música.

[excerto 8]

“(…) meu processo de aprendizagem [da variedade padrão] com a professora ((nome da professora)) foi muito diferente e legal. Ela conseguiu fazer músicas dos conteúdos de aprendizagem e todos cantavam, por isso também conseguimos aprender mais rápido e eu achei isso muito legal.” (Diogo, 6º ano – Entrevista).

Como vimos no relato de Diogo, a experiência de aprendizagem da variedade padrão da língua, com o auxílio da música, foi tão prazerosa e interessante que possibilitou a ele e aos colegas de classe “aprender mais rápido”. A meu ver, esse “aceleramento da aprendizagem”, como mencionou Diogo, se deu, em grande parte, pelo interesse que a atividade despertou nele e nos colegas.

O relato do Eduardo (excerto 9), participante do nono ano, mostrado a seguir, descreve experiências genéricas de aprendizagem, ou seja, sem dar detalhes profundos do que ele realmente aprendeu. Observe:

[excerto 9]

“Bom, eu me lembro que eu comecei a estudar Português assim realmente na primeira série / que a gente aprendeu o alfabeto e as sílabas, essas coisas.” (Eduardo, 9º ano – Entrevista).

Como visto no excerto 9, Eduardo destaca um ponto genérico de sua aprendizagem “a gente aprendeu o alfabeto e as sílabas, essas coisas”, mas não se aprofunda nos detalhes referentes ao processo.

### **Cog. 5. Percepção do ensino**

Como a própria expressão sugere, “a percepção do ensino” é a subcategoria que contém as experiências que descrevem como os alunos veem o processo de ensino desenvolvido pelo professor na sala de aula. Dentre os cinco participantes do sexto ano, apenas três (Diogo, Gabriel e Luís) relataram experiências que demonstram percepções do ensino.

[excerto 10]

“Aí eles [os professores] explicavam de um jeito mais simples, tipo, eles / quando a gente era pra (+) aprender os pronomes possessivos, eles faziam umas músicas pra gente lembrar.” (Diogo, 6º ano – Entrevista).

Como observamos, no relato de Diogo, algumas crianças percebem, já no sexto ano, como é estruturado, pelo professor, o processo de ensino. Diogo, por exemplo, conseguiu perceber a utilização, pelo professor, de determinadas técnicas a fim de conseguir que as crianças da sala entendessem com clareza o assunto proposto: pronomes possessivos.

Os participantes do nono ano, assim como os do sexto, também apresentaram, através dos relatos, percepções do ensino. Os excertos a seguir (11 e 12) ilustram algumas dessas percepções.

[excerto 11]

“Bom, inicialmente eu comecei a estudar em escola pública mesmo. E mesmo sendo escola pública eh (+) era (+) ela era uma escola muito boa que eu estudava. Eh (+) muitas pessoas tinha preconceito porque (+) por ser mesmo pública. Achavam que eram ruim, que o ensino era péssimo, mas o ensino era ótimo.” (Eduardo, 9º ano – Entrevista).

Eduardo, ao contrário da maioria dos participantes do nono ano, que só estudaram em escolas particulares, estudou durante um ano e três meses em duas instituições públicas de Taguatinga - DF. Em seu relato, argumentou que, ao contrário do que muitos pensam, algumas escolas públicas têm uma ótima qualidade de ensino, especificamente no caso da Língua Portuguesa.

[excerto 12]

“(…) apesar de estudar em escola pública, o ensino sempre foi muito bom, os professores eram coerentes ao explicar, e não surgiram dificuldades.” (Eduardo, 9º ano – Narrativa).

Com o auxílio do excerto anterior, verifica-se certa coerência na percepção do ensino apresentada por Eduardo. Através de dois instrumentos (entrevista e narrativa), sua percepção do ensino se mantém a mesma.

## **Cog. 6. Experiências paralelas às atividades de sala de aula**

Nesta subcategoria estão inseridas as experiências que descrevem o desenvolvimento de algum tipo de atividade paralela às atividades realizadas em classe. Iniciarei com a apresentação dos relatos de experiência dos participantes do sexto ano:

[excerto 13]

“Teve algumas aulas que o professor escrevia muito, ficava até o final da aula copiando. A gente cansava. Tinham alguns professores que gravavam ou (+) passavam filme, né, pra assistir, pra entender a matéria.” (Igor, 6º ano – Entrevista).

[excerto 14]

“Meus trabalhos de português do 6º ano que era de ler um livro e fazer um resumo, é muito legal eu gostei dos dois livros que se chamam Zero a zero e emilha no país da gramática.” (Gabriel, 6º ano – Narrativa).

Como observado nos dois relatos (13 e 14), os alunos do sexto ano passaram por várias experiências paralelas às atividades realizadas em sala, dentre essas experiências, podemos destacar as gravações de aulas, as sessões de filmes e a leitura de livros literários. Acredito que essa variação de experiências, paralelas neste caso, pode auxiliar a aprendizagem dos alunos, pois possibilita que eles sejam estimulados a conhecer vários aspectos linguísticos. Ouvir as gravações das aulas, por exemplo, pode proporcionar aos alunos uma reflexão sobre os usos que fazem da língua em um momento de exposição oral. Os filmes podem auxiliá-los a perceber como a linguagem corporal dos personagens (olhar, expressões, gestos) pode contribuir na compreensão do discurso verbal. Por fim, a leitura dos livros literários, desenvolvida tanto em sala quanto em atividades extraclasse, pode estimular, já nesta fase, o gosto e o prazer pela leitura.

Ao contrário dos participantes do sexto ano, que relataram experiências paralelas às atividades de sala de aula (gravações de aulas, sessões de filmes e leitura de livros literários),



os participantes do nono ano não relataram nenhuma experiência que pudesse ser enquadrada nesta categoria. Acredito, porém, que essas experiências existiram, mas por algum motivo não foram comentadas por eles.

### **Cog. 7. Estratégias de aprendizagem**

Nesta subcategoria, encontramos as estratégias utilizadas pelos estudantes a fim de “potencializar” a compreensão dos conteúdos ministrados pelo professor de Português. Como consta da literatura (OXFORD, 1990; MOURA FILHO, 2005), há uma infinidade de estratégias como: praticar, memorizar, repetir, copiar, escrever, fazer resumos, exercícios, prestar atenção no professor, dentre outras. No caso dos cinco estudantes do sexto ano, esta última consiste na estratégia mais utilizada.

[excerto 15]

“Tive que prestar mais atenção nas aulas pra entender melhor. Os professores explicam, e tem que prestar bastante atenção.” (Igor, 6º ano – Entrevista).

Assim como Igor, os demais participantes (Gabriel, Diogo, Luís e Juliana) foram unânimes em apontar a atitude de prestar atenção na explicação do professor como estratégia essencial para conseguir aprender a variedade padrão da Língua Portuguesa.

Ao contrário dos participantes do sexto ano, que enfatizaram unicamente a importância de prestar atenção na explicação do professor, os participantes do nono relataram, além dessa, outras estratégias: ler, memorizar, ouvir, estudar em grupo, revisar a matéria, etc.

[excerto 16]

“Mesmo com a ajuda do professor, não conseguia entender, até que comecei a revisar o que era passado em sala, então percebi que aquilo não era o suficiente, e comecei a estudar com um amigo, foi onde minhas notas aumentaram e onde recuperei os bimestres passados.” (Eduardo, 9º – Narrativa).

[excerto 17]

“Vários assuntos eu não conseguia entender. Eu estudava em casa, do meu jeito, pra que eu conseguisse entender, pra que se saísse bem nas provas.” (Henrique, 9º ano – Entrevista).

Os dois relatos anteriores (excertos 16 e 17) apontam a utilização de outras estratégias de aprendizagem (revisar a matéria e estudar em grupo), além de somente prestar atenção nas explicações do professor de Português. Como mostram os dois últimos excertos, os alunos do

nono ano são bastante autônomos, ou seja, têm o costume de buscar, sozinhos, soluções para sanar seus problemas de aprendizagem. Tal autonomia, não foi percebida entre os participantes menores, do sexto ano. Isso se deve à relação de dependência que eles ainda mantêm com o professor.

### **3.1.2. Experiências sociais**

Como visto anteriormente, no primeiro capítulo desta dissertação, as “experiências sociais” são aquelas que, também originadas em sala de aula, referem-se à maneira como se organiza a interação entre alunos e entre alunos e professor. Nas próximas subcategorias, apresento e discuto alguns dos relatos de experiências sociais dos participantes.

#### **Soc. 1. Interação e relações interpessoais**

Miccoli (2010, p. 87) enquadra, nesta subcategoria, as experiências obtidas nas interações entre alunos-alunos e alunos-professor. Dos dez participantes entrevistados, apenas os do nono ano (cinco) relataram algum tipo de interação ou relação interpessoal. Os relatos coletados destacaram apenas a relação professor-aluno. Boa parte deles revelou uma relação de afetividade entre aluno e professor.

[excerto 18]

“Ele [o professor] foi um grande amigo para toda a turma ajudando bastante como amigo dentro e fora da sala de aula.” (Rafaela, 9º ano – Questionário).

[excerto 19]

“Mas aí meu professor na época, ele é (+) ele me ajudou muito. Eu ia de tarde na escola pra pedir ajuda pra ele. Ele ficava disposto a me ajudar. (Eduardo, 9º ano – Entrevista).

Como podemos observar nos relatos de Rafaela (excerto 18) e Eduardo (excerto 19), a relação de ambos com o professor da disciplina se sustenta na afetividade. Defendo a existência em classe dessa afetividade entre aluno e professor, pois propicia um contexto favorável à aprendizagem. Acredito, porém, que essa relação deva, ainda, ser pautada pelo bom senso do professor a fim de evitar o favoritismo ou a exclusão de alguns alunos em sala.

## **Soc. 2. Tensão nas relações interpessoais**

Encontram-se nesta subcategoria as experiências negativas resultantes da interação em sala de aula. Miccoli (2010, p. 87) insere, nesta subcategoria, os temas: competição, crítica, riscos ou a exposição em sala. De todos os participantes, apenas um, do nono ano, relatou uma situação de tensão ocorrida em sala. O relato dessa tensão se confirmou em dois instrumentos (entrevista e narrativa), conforme se pode observar nos excertos:

[excerto 20]

“Teve também uma professora que era um pouco ‘nervosa’ e até me chamou de sínico.” (Lucas, 9º ano – Narrativa).

Ao produzir sua narrativa, Lucas destaca uma crítica realizada pela professora. Não bastasse a crítica, ela ocorreu diante dos demais colegas, como podemos ver no excerto a seguir (21), o que lhe causou grande constrangimento.

[excerto 21]

“Eh que eu tava conversando muito, aí, a / essa professora me chamou a atenção, aí eu falei: ‘– Eu?’ Aí ela chamou (+) chamou: ‘– Não, eu, seu sínico!’. Aí, todo mundo ficou achando graça (...).” (Lucas, 9º ano – Entrevista).

## **Soc. 3. Experiências como estudante**

Nesta categoria, Miccoli (2010, p. 88) enquadra as experiências sobre como os estudantes veem a si mesmos, em sala de aula e sobre o que se espera deles. Ao contrário da subcategoria anterior, um aluno do sexto ano, relata, nesta categoria, uma experiência como estudante. Dentre os relatos, podemos destacar o de Luís (excerto 22), aluno do sexto ano, e o de Lucas (excerto 23), aluno do nono ano, transcritos a seguir:

[excerto 22]

“É que (+) às vezes, eu não fico muito quieto, converso demais.” (Luís, 6º ano – Entrevista).

Nesse primeiro relato, podemos observar que Luís, ao ser questionado sobre como age dentro de sala, discorre sobre uma experiência de falta de disciplina: “não fico muito quieto, converso demais”. Acredito que esse exercício constante de reflexão sobre a própria postura pode contribuir significativamente para o processo de aprendizagem, pois a partir dele, os alunos conseguem ter consciência de seus pontos “fortes” e/ou “fracos” e com isso

reestruturá-los de uma forma que os auxiliem no momento de aprender a variedade padrão da língua. Lucas, aluno do nono ano, também faz a mesma reflexão sobre sua postura, como se pode observar:

[excerto 23]

“Na verdade, eh, muitas pessoas dizem que eu sou um excelente aluno, só que eu acho que, de uns tempos pra cá, durante esse, eh, du- / esse primeiro bimestre do nono ano, eu tive uma grande recaída, por causa de atenção, por falta de estudo”. (Lucas, 9º ano – Entrevista).

Da mesma forma que Luís, Lucas também reconhece pontos que devem ser melhorados em sua postura de estudante a fim de conseguir um melhor desempenho na disciplina: “esse primeiro bimestre do nono ano eu tive uma grande recaída, por causa de atenção, por falta de estudo”.

#### **Soc. 4. Experiências do professor**

Enquadro nesta subcategoria os relatos que descrevem experiências referentes ao professor, ou seja, ao exercício que ele faz do “poder” em sala de aula.

Apenas no primeiro grupo, sexto ano, verifiquei experiências relacionadas ao “poder” exercido pelo professor. Nos casos abaixo, entendo ser apenas uma tentativa, por parte do professor, de manter a ordem do contexto de aprendizagem. Não podemos negar que uma classe organizada, sem conversas paralelas (que fogem ao assunto discutido), pode facilitar, em alguns casos, a aprendizagem. Passemos à discussão dos relatos:

[excerto 24]

“Porque ela [a professora] brigava muito. A gente não podia conversar nem assim. Não podia fazer nada na aula dela. Não podia nem cair uma caneta que ela já reclamava” (Gabriel, 6º ano – Entrevista).

No excerto anterior (24), se tomarmos como referência apenas o relato do aluno, concluiremos que houve, por parte da professora de Português, excessos no exercício de seu “poder” em sala. Por outro lado, não temos mais detalhes dessa situação no momento das “brincas”, o que nos impede de discorrer se houve ou não abuso desse poder. O fato que fica evidente, e merece destaque, porém, é a experiência de desconforto apresentada por Gabriel diante da postura da professora. Ao contrário do excerto anterior (24), temos, no excerto

abaixo (25), mais detalhes sobre o contexto, o que nos mostra claramente apenas a tentativa do professor de manter a ordem na classe.

[excerto 25]

“(...) eu tava conversando muito, aí, o professor já tava de olho em mim fazia um tempão. Aí, eu fui pra diretoria. Eu assinei um negócio lá que (+)” (Luís, 6º ano – Entrevista).

No excerto anterior (25), o próprio participante apresenta o motivo de suas duas sansões – “eu tava conversando muito”: uma, proposta pelo professor (saída da classe), e outra, proposta pela instituição de ensino (uma provável suspensão).

### **Soc. 5. Experiências em grupos ou em dinâmicas de grupo**

Durante a leitura dos registros não foram encontrados relatos que fizessem referência às experiências em grupos ou às dinâmicas de grupo. Acredito que essas experiências tenham, de fato, ocorrido nos dois grupos, por serem comuns nestas séries, nono e sexto anos, mas que por uma questão de seleção não foram relatadas pelos participantes.

### **Soc. 6. Experiências em turma**

Como dito na subcategoria anterior (Soc. 5), as atividades em grupo são frequentes nas séries do Ensino Fundamental. Outro tipo de experiência bastante comum diz respeito àquela relativa à turma como entidade que se comporta e reage como unidade (MICCOLI, 2010, 89). Os excertos a seguir, extraídos dos relatos dos participantes do sexto e do nono anos, ilustram bem esse tipo específico de experiência.

[excerto 26]

“No 5º ano teve uma professora chata, que eu não vou citar o nome dela. Mas ela só escrevia até a metade do quadro e ainda escrevia torto ai a nossa turma fez um abaixo assinado para tirar ela e toda a turma assinou foi muito legal (...).” (Juliana, 6º ano – Narrativa).

No relato anterior (excerto 26), verificamos uma postura de rejeição da turma em relação a uma professora. A atitude de realizar um abaixo assinado para retirá-la foi uma experiência vivenciada por todo o grupo, como fica claro em: “nossa turma fez um abaixo assinado para tirar ela e toda a turma assinou”. O relato dessa experiência nos mostra que tanto Juliana,

como seus colegas de turma, já sabiam, desde cedo, que em muitos casos a opinião da maioria, ou de um grupo, tem mais “peso” na tomada de algumas decisões.

Já o relato de Rafaela, aluna do nono ano, demonstra uma experiência onde o “clima” da turma era de receptividade em relação ao professor de Português, a ponto de considerá-lo “um grande amigo para toda a turma”, como podemos observar:

[excerto 27]

“Ele [o professor] foi um grande amigo para toda a turma ajudando bastante como amigo dentro e fora da sala de aula.” (Rafaela, 9º ano – Questionário).

Como podemos verificar, com base nos dois excertos apresentados (26 e 27), uma turma, como unidade, pode apresentar vários tipos de reação: antipatia, apatia ou empatia em relação a algo ou a algum membro do grupo (incluindo o professor).

## **Soc. 7. Estratégias sociais.**

Assim como ocorrido na subcategoria “Soc. 5.” (Experiências em grupos ou em dinâmicas de grupo), não foram encontrados, também nesta subcategoria, relatos que fizessem referências às estratégias sociais. Acredito, porém, que os participantes tenham experiências com determinadas estratégias, utilizadas, com frequência, no intuito de conviver harmonicamente no contexto de aprendizagem.

### **3.1.3. Experiências afetivas**

As experiências afetivas, assim como as anteriores (cognitivas e sociais) também são originadas dentro da sala de aula e se referem ao lado afetivo e emocional do estudante. Nas próximas cinco subcategorias, apresento e discuto algumas experiências afetivas relatadas pelos participantes.

#### **Afe. 1. Experiências de sentimentos**

Estão dispostos nesta subcategoria os relatos que descrevem algum tipo de sentimento do participante diante de uma atividade ou situação ocorrida em classe. Como podemos observar,

com base nos excertos a seguir (28 e 29), muitos são os sentimentos que emergem do contexto das aulas de Português. Tais sentimentos vão desde o conforto ao desconforto:

[excerto 28]

**P<sup>16</sup>: Como você se sente nas aulas de Português? Justifique.**

“Eu me sinto bem pois gosto de português.”

(Diogo, 6º ano – Questionário).

Como visto no excerto anterior (28), Diogo, ao ser questionado sobre seus sentimentos nas aulas de Português, diz sentir-se bem. Isso, segundo ele, se deve ao fato de gostar da disciplina e não por fatores como: atividades interessantes, desempenho do professor ou relevância da disciplina.

O relato de Eduardo, aluno do nono ano, apresenta um sentimento bem diferente daquele apresentado pelo aluno do sexto ano:

[excerto 29]

**P: Como você se sente nas aulas de Português? Justifique.**

“Entediado, porém um pouco interessado em relação a literatura, pois o estudo da gramática se resume de mais em explicação e exercícios. (Eduardo, 9º ano – Questionário).

Eduardo, em seu relato (29), afirma ficar entediado nas aulas de Português. Para ele, o desconforto é resultado exatamente do estudo monótono e repetitivo da gramática, através das explicações e dos exercícios.

## **Afe. 2. Experiências de motivação, interesse e esforço**

Como o próprio título desta subcategoria sugere, encontram-se, aqui, os relatos que descrevem alguma experiência de motivação ou esforço dos participantes.

De todos os participantes investigados, apenas os do segundo grupo (nono ano) apresentaram algum tipo de experiência de motivação, interesse ou esforço. Dentre essas experiências, estão as de Eduardo (excerto 30) e as de Henrique (excerto 31).

[excerto 30]

“(…) mesmo com a ajuda do professor, não conseguia entender [a matéria], até que comecei a revisar o que era passado em sala, então percebi que aquilo não era o suficiente, e comecei a estudar com um amigo, foi onde minhas notas aumentaram e onde recuperei os bimestres passados.” (Eduardo, 9º ano – Narrativa).

---

<sup>16</sup> P: Pesquisador.

O relato de Eduardo deixa claro não só seu interesse e motivação, mas principalmente seu esforço em conseguir aumentar as notas e conseqüentemente recuperar os bimestres anteriores. O mesmo ocorre no relato de Henrique (excerto 31). Segundo ele, a motivação e o esforço em estudar mais, lhe renderam uma melhor compreensão do conteúdo.

[excerto 31]

“(...) ao longo dos anos comecei a praticar mais a matéria e em seguida o conteúdo ficou super fácil de entender.” (Henrique, 9º ano – Narrativa).

Para que Henrique começasse a “praticar” a matéria, houve, primeiro, a motivação. Somente depois, iniciou-se um processo de esforço para começar, de fato, o estudo.

### **Afe. 3. Experiências de autoestima e atitudes pessoais**

Segundo Miccoli (2010, p. 92), nesta subcategoria estão inseridas as experiências que revelam como os alunos se veem, ou seja, sua autoestima, personalidade e atitudes em relação ao processo de aprendizagem. Os relatos de dois participantes, Eduardo e Rafaela, ambos do nono ano, se enquadram bem nesta subcategoria. Vejamos:

[excerto 32]

“Pelo que eu me lembro também, eu era um dos melhores alunos e quando a gente começou a estudar sobre ditongo, tritongo, pronome, verbo, eu tinha, eu tinha um pouco de dificuldade. (Eduardo, 9º ano – Entrevista).

Em seu relato (excerto 32), Eduardo se intitula como um dos melhores alunos da disciplina, o que enquadra o excerto na categoria da autoestima. O mesmo ocorre com o relato de Rafaela:

[excerto 33]

“Meus últimos dois anos nesta escola não foram muito bons porque não gostava dos professores entretanto eu era bem estudiosa gostava muito de português e ciências.” (Rafaela, 9º ano – Narrativa).

Rafaela, da mesma forma que Eduardo, ressalta algumas de suas características, dando ênfase, é claro, a uma de suas boas qualidades: ser estudiosa.



#### **Afe. 4. Atitudes do professor**

Esta subcategoria abrange os relatos de experiência que apresentam o ponto de vista do participante no que diz respeito às atitudes e sentimentos do professor em relação aos alunos ou à própria sala de aula.

[excerto 34]

“Aí, tinha alguns professores que as aulas de Português era bem legal (+) que (+) o professor é (+) tinha um pouco (+) muito paciência, mas também a gente ficava um pouco quieto. (Luís, 6º ano – Entrevista).

Luís (excerto 34) demonstra certa aprovação diante da atitude dos seus professores. Segundo ele, um de seus professores era bastante paciente, o que é esperado de qualquer docente. Outro participante, porém, apresentou um ponto de vista que reprova as atitudes do professor de Português:

[excerto 35]

“[O professor] era uma pessoa extremamente insatisfeita com o que fazia, tal podia ser captado pelos alunos, que saiam prejudicados, o professor também, ao corrigir as atividades, não explicava nem tirava dúvidas.” (Eduardo, 9º ano – Questionário).

#### **Afe. 5. Estratégias afetivas**

Estão nesta subcategoria as experiências que descrevem a forma como os participantes lidam com os sentimentos que resultam das interações ocorridas nas aulas, neste caso as de Língua Portuguesa. Após uma intensa leitura dos registros, não encontrei nenhum relato de experiência que descrevesse algum tipo de sentimento relacionado ou aos membros da sala ou resultante de alguma atividade ocorrida em classe. Acredito que todos os participantes utilizem estratégias afetivas, mas por desconhecerem suas próprias estratégias, não comentaram nada sobre o assunto.

Encerro, aqui, a apresentação e discussão dos relatos de experiências diretas: as “cognitivas”, “sociais” e “afetivas”. Os relatos que serão apresentados e discutidos a seguir constituem as experiências indiretas dos participantes. Ao contrário das experiências diretas, ocorridas dentro da sala de aula, as experiências indiretas ocorrem fora da sala, mas mesmo assim, não deixam de influenciar a aprendizagem dos estudantes. Subdividem-se em: *contextuais, pessoais, conceptuais e futuras*.

### 3.1.4. Experiências contextuais

Entende-se por “experiências contextuais” aquelas ocorridas fora do contexto formal de aprendizagem, em nível micro (dentro da instituição educacional, mas fora da sala de aula) ou macro (fora da instituição educacional). Subdividem-se em: (1) Experiências institucionais; (2) Experiências extrainstitucionais; (3) Experiências decorrentes da pesquisa e (4) Experiência do tempo.

#### Con. 1. Experiências institucionais

Estão, nesta subcategoria, as experiências que de alguma forma se referem à(s) instituição(ões) de ensino onde os participantes estudaram. Os relatos a seguir (excertos 36 e 37), descrevem um problema percebido pelos alunos do nono ano, Lucas e Rafaela, no que diz respeito à permanência dos professores na instituição.

[excerto 36]

“A quinta ao nono que eu estou estudando hoje, a gente teve, eh, durante o sexto, sétimo, oitavo ano, a gente teve várias trocas de professores por motivos médicos, profissionais, essas coisas.” (Lucas, 9º ano – Entrevista).

[excerto 37]

“Era, no ((nome da escola)), a gente teve bastantes professores, porque alguns entram e depois saíam. Aí teve bastantes professores. (\*\*\*\*) teve três trocas de professores, no sétimo foram quatro, no oitavo, acho que foram três, no nono só um.” (Rafaela, 9º ano – Entrevista).

Ambos os alunos, Lucas e Rafaela, deixam transparecer em seus relatos certa preocupação com a troca de professores ocorrida com bastante frequência na instituição em que estudam. Ao que parece, esses alunos já demonstram consciência do quanto essa troca pode ser prejudicial para o processo de aprendizagem.

Vale destacar que os cinco participantes que representam o sexto ano não apresentaram, em seus relatos, nenhuma experiência institucional. Penso que isso tenha ocorrido, pois, como ainda são muito pequenos, são seus responsáveis que atuam, com mais intensidade, nos assuntos que dizem respeito à instituição, como a preocupação com qualidade, com os procedimentos burocráticos (matrículas, transferências, requerimentos, dentre outros).

Como podemos observar, a intensa troca de professores é um fator que interfere indiretamente na aprendizagem dos alunos, por isso está associada às experiências indiretas.

## **Con. 2. Experiências extrainstitucionais**

Na categorização de estudantes proposta por Miccoli (2010), esta subcategoria está intimamente associada ao *status* da língua estrangeira (Inglês) ou às particularidades do estudo da Língua Inglesa no Brasil. No caso desta pesquisa, em específico, como estou tratando da variedade padrão do Português, enquadrei, nesta subcategoria, as experiências que decorrem do *status* que essa variedade detém na sociedade. O excerto a seguir, descreve como Lucas percebe esse *status*.

[excerto 38]

“A linguagem padrão, até porque mesmo, como as pessoas dizem, eh, essa é a linguagem falada no mercado, pois, eh, numa entrevista de emprego, eh, entrevista de emprego alguém falar gírias, eh, certamente o empregador, eh, não vai escolher ele como seu empregado.” (Lucas, 9º ano – Entrevista).

Segundo Lucas, o que se ouve na sociedade a respeito da variedade padrão da Língua Portuguesa é que ela é a linguagem mais falada no mercado de trabalho. Logo, para ingressar nesse mercado tão competitivo, faz-se necessário um estudo formal e aprofundado dessa variedade linguística.

## **Con. 3. Experiências decorrentes da pesquisa**

Nesta subcategoria, estão inseridas as experiências decorrentes da influência do pesquisador em campo e da participação do aluno na pesquisa. Neste estudo, em especial, não entrei em sala como observador. Todos os processos de investigação ocorreram individualmente, em sala separada e em turno contrário às aulas dos participantes. Assim, não observei qualquer interferência no contexto de aprendizagem dos mesmos.

## **Con. 4. Experiência do tempo**

Aqui se inserem os relatos que fazem referência ao tempo no processo de ensino aprendizagem. São comuns nessa subcategoria os relatos que apontam tanto a importância do tempo quanto à falta dele para a realização de algum trabalho ou atividade.

[excerto 39]

“A aula de Português era complicada porque eles [professores] eram de todas as matérias e não tinha, eh, geralmente professores e a cada aula eles iam explicando de qualquer jeito, porque quando acabava, já tinha que dar outra matéria, né!? Eles não explicavam muito porque era pouco tempo, eh, pouco tempo de colégio e eu não conseguia entender várias coisas por isso, porque era pouco tempo e eles explicavam o conteúdo muito mal. Eu não gostava do conteúdo deles (\*\*\*\*).” (Henrique, 9º ano – Entrevista).

No excerto anterior, Henrique relata que seus professores explicavam o conteúdo de modo corrido, em virtude do “pouco tempo” que dispunham. Para ele, essa pressa dos professores atrapalhava seu processo de aprendizagem, pois o impedia de entender o assunto apresentado. Em outro momento da entrevista, ao ser questionado sobre as aulas de Português, Henrique volta a destacar a questão do tempo:

[excerto 40]

**P: Mas, assim, você fala que ela [a aula] é cansativa em relação ao assunto, ao tema, ao local? Cansa por quê?**

“É o assunto, porque é um assunto diferente e, assim, ele é muito cansativo, porque essa série é muito mais conteúdo pra pouco tempo. Isso que eu sinto que é uma aula mais complicada.” (Henrique, 9º ano – Entrevista).

Como podemos observar, segundo Henrique, a grande carga de conteúdo e o pouco tempo disponível para seu desenvolvimento contribuem para a visão de que a aula de Português é mais complicada, em comparação as outras disciplinas.

Ao contrário dos participantes do nono ano, os do sexto não fizeram, em seus relatos, nenhuma referência ao tempo das atividades realizadas em classe.

### **3.1.5. Experiências pessoais**

As experiências pessoais compreendem aquelas adquiridas anteriormente, em contextos extraclasse, relacionadas à vida pessoal, mas que exercem um papel importante na aprendizagem dos estudantes. Nesta categoria, apresento e discuto: as experiências por nível socioeconômico, as experiências anteriores, as experiências na vida pessoal e as experiências no trabalho e no estudo.

## **Pess. 1. Experiências socioeconômicas**

Nesta subcategoria seriam dispostos os relatos de experiência associados ao nível socioeconômico dos participantes e sua possível relação com o processo de aprendizagem da variedade padrão da Língua Portuguesa. Porém, dos registros analisados, não encontrei qualquer relato que aqui se enquadrasse.

## **Pess. 2. Experiências anteriores**

Aqui, disponho as experiências ocorridas em momentos anteriores à experiência atual. Os excertos que apresento a seguir, de dois participantes, um do sexto (excerto 41) e outro do nono ano (excerto 42), são bons exemplos desse tipo de experiência.

[excerto 41]

“Bom (+) eh (+) na minha / no longo desses anos né!? Os professores eram muito legais e não passava muito nem pouco dever de casa. Eh (+) tinha algumas matérias que eram muito difíceis (+) que às vezes eu não conseguia entender na primeira vez que eu entendia. Eh (+) depois tinha algumas matérias que era fácil de entender, que era um pouquinho mais fácil. Aí, quando a gente não se comportava, o professor passava muito dever de casa, dava bronca.” (Luís, 6º ano – Entrevista).

Como podemos observar, com base no relato de Luís, as experiências por ele contadas encontram-se em um tempo anterior ao da fala. Isso pode ser constatado através da utilização de verbos conjugados no passado: “Os professores *eram* muito legais”, “*não passava* muito nem pouco dever de casa”, “*tinha* algumas matérias que *eram* muito difíceis”, dentre outros. O mesmo se verifica no relato de Rafaela:

[excerto 42]

“Eu tive uma professora que me ensinou, né, a ler, a escrever. Assim, Nessa época não tinha dificuldade, era normal, era mais simples. Depois (+) era particular, depois eu fui pra escola pública na ((nome da escola)). Aí, começou a estudar mais, se aprofundar, né, no Português. Comecei a ter um pouco de dificuldade, mas as professoras eram boas, assim, ensinavam. Não tinham (+) não era como na escola particular, só que os professores realmente ensinam, assim, tem alguns preocupação. Aí, depois, eu vim pra ((nome da escola)), no sexto ano.” (Rafaela, 9º ano – Entrevista).

Da mesma forma que o participante do sexto ano, Rafaela nos conta algumas experiências de aprendizagem anteriores ao momento atual. Isso pode ser verificado também

através da utilização de verbos conjugados no passado: “Eu *tive* uma professora que me ensinou (...)”, “Nessa época não *tinha* dificuldade”, dentre outros.

### **Pess. 3. Experiências de vida**

Aqui, seriam colocados os relatos de experiências da vida pessoal que, de alguma forma, influenciam o processo de aprendizagem dos participantes. Durante a leitura dos registros, porém, não foi encontrada nenhuma referência a esse tipo específico de experiência.

### **Pess. 4. Experiências no trabalho e no estudo**

Como o próprio nome da subcategoria sugere, estariam dispostos, aqui, os relatos de experiência relativos ao trabalho e sua influência no processo de aprendizagem dos participantes. Mas como todos se encontram ainda em idade escolar, era esperado que não apresentassem relatos que se enquadrassem nesta subcategoria.

#### **3.1.6. Experiências conceptuais**

A categoria das “experiências conceptuais” compreende aquelas experiências que fazem referência às concepções, conceitos e crenças manifestadas na compreensão dos fatos ocorridos em sala de aula. Abrangem as seguintes subcategorias: ensino de Português (LM), aprendizagem de Português (LM), aprendizagem pessoal e responsabilidade. A seguir, passarei a apresentação e discussão de alguns relatos.

#### **Cpt. 1. Ensino de Português (LM)**

Nesta primeira subcategoria estão inseridas as experiências que descrevem as crenças dos alunos sobre o ensino de Português e a relação ideal entre o aluno e o professor. Para ilustrar esse tipo de experiência, escolhi dois relatos: o primeiro, de Diogo (43), aluno do sexto ano; o segundo, de Henrique (44), aluno do nono ano.

[excerto 43]

**P: Eh, pra você, qual que seria a melhor maneira pra se ensinar essa variedade padrão do Português? A melhor forma de ensinar. Qual que você acha que seria a melhor forma?**

(+) Eu acho que a melhor forma é (+) fazer demonstrações.

**P: Como assim?**

Falar como as pessoas devem falar na frente de outras pessoas. Dependendo de quem elas são.

**P: Uhum! Explica um pouquinho melhor!**

((risos)) Foi estranho, né?! Eu falo assim, fazer demonstrações na sala, quando a pessoa deve falar formal e quando ela fala / quando ela não precisa falar necessariamente formal.

(Diogo, 6º ano – Entrevista).

Para Diogo, o ensino da variedade padrão da Língua Portuguesa deve se sustentar nos exemplos, ou seja, através de demonstrações de uso da própria língua. Para ele, essas demonstrações devem priorizar o uso em relação aos tipos de interlocutores e o nível de linguagem: formal e informal.

[excerto 44]

**P: O que não pode faltar na aula de Português?**

“(...) explicação do professor. Isso é essencial, não pode faltar. Explicação e leitura e passar, eh, novas coisas pra os alunos, eh, livros pra que eles leiam e entendam mais a Língua Portuguesa.”

(Henrique, 9º ano – Entrevista).

Henrique, da mesma forma que Diogo, também apresenta suas concepções sobre o ensino de Português. Segundo ele, nesse ensino não deve faltar a explicação do professor e a leitura de livros, sugeridos pelo professor na tentativa de que os alunos compreendam melhor a própria língua.

## **Cpt. 2. Aprendizagem de Português (LM)**

Aqui, apresento e discuto os relatos que fazem referência às experiências e aos desafios da aprendizagem de Português. Dentre os relatos apresentados estão: o de Juliana, participante do sexto ano, e o de Henrique, participante do nono ano.

[excerto 45]

**P: Quais são as principais dificuldades enfrentadas por você nesse processo de aprendizagem da variedade padrão do Português?**

Ah (+) ah, interpretar e não entender.

(Juliana, 6º ano – Entrevista).

Como podemos observar, através do relato de Juliana, a maior dificuldade, e consequentemente desafio, enfrentados no processo de aprendizagem da variedade padrão estão relacionados à leitura e interpretação de textos. Para o participante do nono ano, porém, o desafio recai sobre outra questão.

[excerto 46]

“Mas depois que comesei o segundo ano do ensino fundamental o conteúdo ficou novamente complicado e tentei entendela, o aprendizado ficou muito mais acumulativo e esta acumulacões ficou bem mais desafiante e complicado, espero entender o resto deste conteúdo para que os professores nos explique emelhor.” (Henrique, 9º ano – Narrativa).

Em sua narrativa, Henrique declara que o segundo ano do Ensino Fundamental foi, para ele, um período desafiador, pois o conteúdo que até então era “fácil” se complicou e se acumulou. Ao final do relato, verificamos, ainda, a motivação do participante em função de superar o desafio mencionado: “espero entender o resto deste conteúdo”.

### **Cpt. 3. Aprendizagem pessoal**

Aqui estariam dispostos os relatos de experiências dos participantes relativos à consciência do próprio processo de aprendizagem. Durante a análise, porém, não foram encontrados relatos que se enquadrassem nessa subcategoria. Muitos dos participantes têm consciência do próprio processo da aprendizagem, mas não fizeram referência a isso por uma questão de seleção das informações.

### **Cpt. 4. Responsabilidade**

Nesta subcategoria, seriam colocados os relatos que descrevessem experiências relativas à responsabilidade do participante no desenvolvimento de sua própria aprendizagem. Porém, assim como na subcategoria anterior, não encontrei qualquer relato que aqui se enquadrasse. A ausência de relatos nesta subcategoria é significativa, pois nos sugere que os alunos investigados não têm o costume de refletir sobre a participação no processo de aprendizagem da variedade padrão da Língua Portuguesa.



### 3.1.7. Experiências futuras

Encerrando a exposição das experiências indiretas estão as classificadas como futuras, que se referem a algo que ainda precisa ser trabalhado ou alcançado. Nesta categoria temos: as intenções, as vontades, as necessidades e os desejos.

#### **Fut. 1. Intenções**

A subcategoria das intenções engloba os relatos que descrevem os planos de ação elaborados pelos participantes a fim de contribuir para o próprio processo de aprendizagem. Segundo Miccoli (2010, p. 99), esse tipo de relato aparece geralmente depois da identificação de alguma limitação.

[excerto 47]

“Eh, mas ficou um pouco mais difícil, né!? Tive que prestar mais atenção nas aulas pra entender melhor. Os professores explicam, e tem que prestar bastante atenção.” (Igor, 6º ano – Entrevista).

No relato de Igor, percebemos que o plano de ação realizado para superar a dificuldade encontrada foi prestar mais atenção nas aulas para conseguir entender melhor o assunto proposto pelo professor. Eduardo investiu em um plano de ação um pouco diferente. Observe:

[excerto 48]

“Hoje em dia, reviso as matérias relacionadas a gramática após as aulas, também ‘dou uma olhada’ em literatura só para garantir, sempre seguindo o esquema de ler a explicação e praticar com exercícios, procuro não estudar muito quando estou desmotivado (não rende), e pretendo manter sempre esse ritmo. (Eduardo, 9º ano – Narrativa).

Ao contrário de Igor, Eduardo preferiu investir em um plano de ação mais elaborado, em que se enquadram: revisão, leitura e prática.

#### **Fut. 2. Vontades**

Nesta subcategoria, encontra-se não apenas um plano de ação, mas a identificação de alguma área para melhorar o desempenho.

[excerto 49]

“Mas eu queria que os outros também fizesse né!? Que todo mundo ficasse em silêncio, inclusive eu, que assim, o professor não ficava tão bravo, tão irritado, essas coisas.” (Luís, 6º ano – Entrevista).

Como é possível observar, Luís reconhece que não só ele deve melhorar a questão da conversa em sala, mas todos os seus colegas, a fim de evitar que o professor fique “bravo” ou se “irrite” com ele ou com a turma.

[excerto 50]

“Acho que as únicas duas coisas que me falta é prestar mais atenção e estudar mais a variedade padrão.” (Lucas, 9º ano – Entrevista).

Ao ser questionado, na entrevista, sobre o que faltava realizar para que sua aprendizagem da variedade padrão do Português fosse melhorada, Lucas responde que precisa prestar mais atenção e estudar um pouco mais. Para ele, os pontos levantados devem ser melhorados para que a aprendizagem da língua seja aperfeiçoada.

### **Fut. 3. Necessidades**

Nesta subcategoria estariam os relatos que apresentassem experiências relativas a algum tipo de necessidade, mas, durante toda a análise dos registros não foram encontrados tais relatos. Essa ausência de relatos, a respeito das possíveis necessidades dos participantes, ocorreu nos registros dos alunos tanto do sexto quanto do nono ano.

### **Fut. 4. Desejos**

Como o próprio nome da subcategoria sugere, seriam dispostos, aqui, os relatos de experiência que apresentassem o desejo dos participantes de atingir, através da aprendizagem da variedade padrão, alguma meta. A leitura atenta dos registros, porém, não identificou qualquer relato que fizesse menção a algum tipo de desejo.

Como observado, tanto os participantes do sexto quanto os participantes do nono ano vivenciaram experiências de aprendizagem bem diversificadas. Observamos, ainda, que as experiências anteriores dos estudantes deixam em evidência informações bastante relevantes (dificuldades, facilidades, sentimentos, expectativas, desejos, crenças, dentre outras), que

podem e devem ser utilizadas pelo professor a fim de aprimorar o processo de aprendizagem da variedade padrão da Língua Portuguesa.

Terminada a apresentação e discussão das experiências que constam da categorização proposta por Miccoli (2010), passarei, a partir da próxima seção, a listar e comentar as crenças dos participantes sobre a variedade padrão do Português.

### **3.2. Crenças de estudantes sobre a variedade padrão da Língua Portuguesa**

Nesta seção, me dedico à apresentação e discussão das crenças dos participantes sobre a variedade padrão da Língua Portuguesa. Na tentativa de facilitar a leitura e conseqüentemente a compreensão das crenças, optei por apresentá-las separadamente: primeiro, me dedico à apresentação das crenças dos participantes do primeiro grupo, que compreende os alunos do sexto ano (3.2.1.); em seguida, num segundo momento, apresento e discuto as crenças dos participantes do segundo grupo, que compreende os alunos do nono ano (3.2.2.); por fim, relaciono as crenças dos participantes dos dois grupos: sexto e nono anos (3.2.3).

#### **3.2.1. Crenças dos participantes do sexto ano**

As crenças dos participantes foram agrupadas em cinco grandes categorias; vale destacar, porém, que as respectivas categorias emergiram dos dados analisados, são elas: (a) Crenças sobre a variedade padrão, (b) Crenças sobre o porquê do ensino da variedade padrão nas escolas, (c) Crenças sobre a maneira de se ensinar a variedade padrão, (d) Crenças sobre o uso da gramática normativa no processo de ensino/aprendizagem da variedade padrão e (e) Crenças sobre o uso da variedade padrão.

##### **a. Crenças sobre a variedade padrão**

###### **Crença – O Português padrão é a variedade linguística mais falada**

Dentre as crenças mais frequentes, sobre a variedade padrão, encontramos esta: “o Português padrão é a variedade linguística mais falada”. Ao ser questionado, pelo pesquisador, sobre o que vem a ser a variedade padrão do Português, Gabriel pensou um

pouco e emitiu a seguinte declaração: “É aquela que todo mundo fala. A língua que todo mundo fala”. Observe como a resposta emerge na dinâmica da entrevista.

[excerto 51]

**P: O que é variedade padrão?**

É (+) Sei (+)

**P: Você sabe o que é?**

É aquela que todo mundo fala. A língua que todo mundo fala.  
(Gabriel, 6º ano – Entrevista).

Como é possível observar, a crença apresentada anteriormente nos induz a outra crença, não declarada por Gabriel, de que há a existência de uma suposta unidade linguística. Se todos falam a mesma variedade, a padrão, não teríamos as outras.

Como visto anteriormente, no capítulo teórico desta dissertação, Bagno destaca que o que geralmente chamamos de *português* é um grande “balaio de gatos”, onde há gatos dos mais diversos tipos: machos, fêmeas, brancos, pretos, malhados, grandes, pequenos, adultos, idosos, recém-nascidos, gordos, magros, bem nutridos, famintos etc. Cada um deles é uma variedade do Português, com sua gramática específica, coerente, lógica e funcional (BAGNO, 1999, p. 18) [itálico do autor].

A metáfora do “balaio de gatos”, descrita acima por Marcos Bagno, para exemplificar a real situação do Português Brasileiro, nos mostra, de forma muito bem humorada, que nossa língua é composta por uma enorme diversidade linguística, que vai desde as variedades formais às informais, desde as urbanas às menos urbanas e assim sucessivamente.

Podemos interpretar, ainda, a frase “A língua que todo mundo fala” também sob outra perspectiva. Há a possibilidade de que Gabriel intencione dizer que a variedade padrão é uma língua bastante utilizada, o que de fato, não podemos negar. Isso é tão verdade que a aprendemos na escola para ter acesso a uma infinidade de informações que são diariamente produzidas neste tipo de linguagem: notícias de jornal, diário oficial, editais de concursos, boletins de ocorrência, dentre outros. No entanto, há que se considerar, também, que uma parcela bastante significativa dos brasileiros, não a utiliza em toda sua completude. E isso se deve a uma série de questões, dentre elas: a baixa escolaridade de alguns falantes.

### **Crença – O Português padrão é uma variedade linguística fácil**

Contradizendo, em partes, o mito de que “Português é muito difícil”, apresentado por Bagno (1999), em seu livro *Preconceito linguístico: o que é como se faz*, um dos participantes

do sexto ano acredita que ao menos a variedade padrão é uma variedade fácil. Observe no trecho transcrito a seguir:

[excerto 52]

**P: Mas (+) mas em relação à variedade padrão. Por que se ensina essa variedade e não outra?**

Porque é o que a gente deve falar. Porque é a língua mais falada.

**P: Aham! Mais falada por quem?**

Porque todo mundo aprende ela com facilidade.

(Diogo, 6º ano – Entrevista).

Não podemos negar, porém, que a declaração de Diogo, “Porque todo mundo aprende ela [a variedade padrão] com facilidade” é inconsistente, pois generaliza através da expressão “todo mundo” a questão da facilidade. Não podemos esquecer que os conceitos de facilidade/dificuldade são relativos, o que Diogo considera fácil, pode ser uma dificuldade para outros alunos.

### **Crença – O Português padrão “vem” da sociedade**

Uma crença bastante interessante que surgiu a respeito da variedade padrão diz respeito a sua própria origem. Segundo uma participante, é da sociedade que emerge essa variedade:

[excerto 53]

**P: O que é variedade padrão?**

Eh (+) as línguas assim que (+) / são as línguas que vêm da sociedade.

(Juliana, 6º ano – Entrevista).

A crença de Juliana é, a meu ver, surpreendente, pois se insere em uma questão antiga que remonta uma das primeiras especulações linguísticas, realizadas por Saussure (2006). De acordo com Carvalho (1980, p. 31-32), Saussure considera que a língua não está completa em nenhum indivíduo, e só na massa ela existe de modo completo, por isso, é, ao mesmo tempo, realidade psíquica e instituição social.

A crença de Juliana, somada as ideias contidas na citação anterior, nos leva a concluir que não só a variedade padrão, mas todas as demais são resultantes da sociedade. Sem a sociedade falante, não teríamos nem variedade padrão, nem demais variedades e nem Língua Portuguesa.

## **Crença – O Português padrão é a variedade que aprendemos na escola**

Para encerrar esta categoria de crenças sobre a variedade padrão, apresento a última delas: “O Português padrão é a variedade que aprendemos na escola”. Essa crença foi encontrada na entrevista de Diogo:

[excerto 54]

**P: Ok. O que é variedade padrão?**

Variedade padrão?

**P: É!**

De variação de região? De cada região?

**P: Não. Variedade padrão. O que é variedade padrão?**

Padrão?

**P: É!**

Formalidade, informalidade?

**P: Uhum! Por aí (+) eh (+)**

Eh (+) variedade padrão é aquela que a gente aprende na escola.

(Diogo, 6º ano – Entrevista).

Como podemos observar, Diogo, ao ser perguntado sobre o que é variedade padrão, começa a questionar o pesquisador no intuito de conseguir a resposta. Após as negativas do pesquisador, elimina algumas de suas possíveis respostas. Por fim, afirma: “variedade padrão é aquela que a gente aprende na escola”.

Há, na declaração de Diogo, certo fundamento. Como afirma Bagno (2000, p. 156), já que só se pode ensinar algo que as pessoas não conhecem, cabe à escola ensinar a variedade padrão, que não é língua materna de ninguém.

### **b. Crenças sobre o porquê do ensino da variedade padrão nas escolas**

#### **Crença – O português padrão é ensinado, pois é a variedade que devemos falar**

Ao ser questionado sobre a relevância do ensino da variedade padrão nas escolas, Diogo, um dos participantes do sexto ano, afirma que esse ensino é importante, pois é a variedade que devemos falar.

[excerto 55]

**P: Mas (+) mas em relação à variedade padrão. Por que se ensina essa variedade e não outra?**

Porque é o que a gente deve falar. Porque é a língua mais falada.

(Diogo, 6º ano – Entrevista).

Não podemos esquecer, porém, que o falante deve ser poliglota na própria língua, ou seja, adequar sua linguagem aos mais variados contextos discursivos, sejam eles formais ou informais. Logo, a generalização do uso da variedade padrão para todos os tipos de contextos, formais e informais, poderá gerar alguns desconfortos não só a Diogo, mas a boa parte de seus interlocutores. Segundo Bechara (2003, p. 10), para evitar esse impasse, o ideal é que o aluno seja poliglota dentro da própria língua, ou seja, que ele aprenda o maior número de realidades linguísticas, inclusive a variedade padrão, porque senão vai cometer vários erros de tradução na própria língua. (BECHARA, 2003, p. 10).

Com o auxílio da citação anterior, entendo que Diogo, ao manter uma crença como a apresentada, poderá cometer algumas “gafes linguísticas”, desrespeitando o “contrato social” de alguns contextos informais.

### **Crença – O Português padrão é ensinado para haver um padrão linguístico**

Ao ser perguntado, na entrevista, sobre o motivo do ensino da variedade padrão do Português nas escolas, Luís declara:

[excerto 56]

“Porque se ensinasse sem a variedade padrão, sem a linguagem formal (\*\*\*\*) Muito, falar muitas gírias e ia ficar muito bagunçado, num ia?”  
(Luís, 6º ano – Entrevista).

Para Luís, o ensino da variedade padrão nas escolas é a maneira de se evitar a “bagunça” ocasionada pela utilização desreguladas das variedades linguísticas e se conquistar certa padronização no Português. A crença de Luís vai ao encontro do projeto criado pela sociedade letrada, em um determinado período de nossa história, de estabelecer certa uniformidade linguística. (ANTUNES, 2007, p. 94).

Assim como Luís, uma classe social do início do século passado já acreditava e defendia a necessidade de se padronizar a Língua Portuguesa.

### **Crença – O Português padrão é ensinado, por ser um conhecimento importante**

Ao contrário dos demais participantes do sexto ano, Luís acredita ainda que o ensino da variedade padrão ocorre nas escolas, pois possibilita aos alunos o acesso a um conhecimento importante.

[excerto 57]

**P: Por que se ensina a variedade padrão nas escolas?**

Ah (+) porque é bom, né!? Eh... Mas variedade padrão não é informal e formal? Formal e informal? Não, né!? Acho que deve se ensinar por causa que (\*\*\*\*) importante / mas eu num lembro não, mas eu acho que é bom conhecer essas coisas (Luís, 6º ano – Entrevista).

Travaglia (2001, p. 17), em *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*, comenta que ao darmos aula de uma língua para falantes nativos dessa língua é sempre preciso perguntar: “Para que se dá aulas de uma língua para seus falantes?” ou, para nosso caso específico, “Para que se dá aulas de Português para os falantes nativos de Português?”. No decorrer do livro, Travaglia apresenta quatro objetivos para esse tipo de ensino, e um deles diz respeito à crença de Luís. Segundo Travaglia (2001, p. 20), um dos objetivos do ensino de língua materna é levar o aluno ao conhecimento da instituição linguística, da instituição social que é a língua, ao conhecimento de como ela está constituída e de como funciona. Tal conhecimento seria importante na mesma medida em que se considera importante conhecer outras instituições de nossa sociedade.

**Crença – O Português padrão é ensinado para não falarmos “errado”**

Outra crença encontrada nos registros analisados é a de que se ensina a variedade padrão nas escolas para evitar que as pessoas falem “errado”. Observe o excerto abaixo:

[excerto 58]

**P: Eh (+) por que se ensina esse Português, desse jeito, nas escolas?**

Ah, pra gente num (+) tipo, num falar errado.  
(Juliana, 6º ano – Entrevista).

A crença de Juliana vai de encontro ao que vem sendo discutido há algum tempo no campo da Sociolinguística. Ou seja, a substituição dos termos “certo/errado” pelos termos “adequado/não adequado”. Os linguistas preferem estes últimos, pois estão associados à noção de contexto.



## **Crença – O Português padrão é ensinado para falarmos melhor**

Uma crença comum, entre dois participantes do sexto ano, consiste no ensino da variedade padrão como uma forma de atingir um melhor desempenho na fala. Os excertos apresentados a seguir confirmam essa crença:

[excerto 59]

**P: Por que se ensina variedade padrão na escola?**

Acho que para as pessoas falarem melhor, conviver melhor, saber falar as palavras, as palavras que não conhecem.  
(Igor, 6º ano – Entrevista).

[excerto 60]

**P: Estudar a variedade padrão do Português é importante? Por quê?**

Sim. Porque se a gente não estudar a variedade padrão, a gente não consegue falar direito.  
(Gabriel, 6º ano – Questionário).

A crença de Igor e Gabriel esconde uma relação de superioridade da variedade padrão sobre as demais variedades linguísticas. Para eles, a variedade padrão é “melhor”, “mais correta”, por isso a ideia de que irão falar melhor. Para os dois participantes, a variedade padrão é a única dotada de prestígio. Essa questão do prestígio, ou da falta de prestígio das variedades linguísticas, tem ocasionado, durante muito tempo confrontos velados entre a classe dominante e a classe menos favorecida. A linguagem desta última é frequentemente tachada equivocadamente de “feia”, “errada” e “atropelada”, enquanto a linguagem da classe dominante é entendida como “bonita” e “correta”.

Particularmente, prefiro a utilização das expressões “linguagem adequada” e “linguagem não adequada”, pois sugerem a ideia de adequação ao contexto discursivo e não o julgamento das variedades linguísticas propriamente ditas.

## **Crença – O Português padrão é ensinado para sermos educados**

Para Diogo, o ensino da variedade padrão do Português é uma forma de garantir a educação entre as pessoas:

[excerto 61]

**P: Estudar a variedade padrão do Português é importante? Por quê?**

Sim. Porque sem a variedade padrão todos seriam mal educados.  
(Diogo, 6º ano – Questionário).

Eu diria que o fator educação não está intimamente ligado ao domínio da variedade padrão, como afirma Diogo. Uma prova disso são algumas pessoas que mesmo tendo um alto grau de instrução e dominado perfeitamente a variedade padrão, às vezes apresentam uma postura mal educada ou desrespeitosa, o que contradiz a crença defendida por Diogo.

### **c. Crenças sobre a maneira de se ensinar a variedade padrão**

#### **Crença – O ensino da variedade padrão deve ocorrer através de discussões/conversas**

Gabriel, ao ser questionado sobre a melhor maneira do professor(a) ensinar a variedade padrão, destacou a importância das discussões e conversas. Vejamos o excerto no qual a crença foi encontrada:

[excerto 62]

**P: E (+) no caso do professor em sala. Qual a melhor maneira que ele poderia utilizar pra ensinar variedade padrão para os alunos?**

É (+) discutir com eles, falar, conversar com eles.  
(Gabriel, 6º ano – Entrevista).

Se ele acredita que através da conversa e da realização de discussões em sala o professor conseguirá ensinar a variedade padrão aos alunos, provavelmente é dessa forma que ele pensa que aprende.

#### **Crença – O ensino da variedade padrão deve ocorrer através da realização de exercícios**

Luís e Igor discordam de Gabriel, e acreditam que a melhor forma para o professor ensinar a variedade padrão para os alunos é passando exercícios:

[excerto 63]

**P: Qual que seria a melhor maneira de se ensinar a variedade padrão?**

Passando exercício (\*\*\*\*), eh (+) passando dever de casa, prestando bem atenção no que o professor fala. (Luís, 6º ano – Entrevista).

[excerto 64]

**P: Pra você, qual que seria a melhor forma de se ensinar a variedade padrão do Português? Qual que seria a melhor maneira de se ensinar?**

Fazendo assim exercícios, assim, brincadeiras pra / perguntas, né, pra cada aluno. (Igor, 6º ano – Entrevista).

Acredito que a prática de exercícios seja, de fato, indispensável para o ensino da variedade padrão, mas ao mesmo tempo, também acredito que apenas essa alternativa pode não garantir a aprendizagem de todos os alunos da turma. Para mim, o ensino deve abranger não só um procedimento (passar exercícios, por exemplo), mas quantos forem necessários, a fim de garantir a aprendizagem do maior número de alunos.

### **Crença – O ensino da variedade padrão deve ocorrer através do esclarecimento de dúvidas**

Para Juliana, o ensino da variedade padrão é eficiente quando o professor(a) tira as dúvidas dos alunos, os ajudando a compreender o funcionamento dessa variedade:

[excerto 65]

**P: Ah (+) pra você, qual seria a melhor maneira de ensinar a variedade padrão para os alunos? Qual seria a melhor forma, que você acha que daria certo?**

Ah (+) os alunos também ajudarem, né! Mas, mas também um professor bom, legal e também saber, né!

**P: Uhum! Mas o que você acha que o professor poderia fazer, assim, na aula pra, sei lá, pra ajudar os alunos a entender melhor?**

Ah (+) Tirar as dúvidas e ajudar.

(Juliana, 6º ano – Entrevista)

Como dito anteriormente, penso que o ensino da variedade padrão deve se pautar no maior número de procedimentos possíveis, a fim de garantir bons resultados na aprendizagem dos alunos ao que diz respeito a essa variedade linguística. Tirar as dúvidas, a meu ver, é um dos procedimentos que não pode faltar num ensino de qualidade.

### **Crença – O ensino da variedade padrão deve ocorrer através de brincadeiras**

Outra crença recorrente incide na importância das atividades lúdicas como procedimento para o ensino da variedade padrão. Ao ser questionado sobre a melhor maneira de se ensinar a variedade padrão para os alunos, Igor responde:

[excerto 66]

“Fazendo, assim, atividades, assim, brincadeiras pra / perguntas, né, pra cada aluno. Essas coisas, assim.” (Igor, 6º ano – Entrevista).

Tenho que concordar com Igor, pois o lúdico, principalmente nas primeiras séries do Ensino Fundamental II, sexto e sétimo anos, costuma facilitar o processo de ensino, pois desperta motivação e uma boa receptividade do conteúdo que está sendo ensinado.

Passemos, agora, à discussão das crenças referentes à utilização da gramática normativa no processo de ensino/aprendizagem da variedade padrão do Português.

#### **d. Crenças sobre o uso da gramática normativa no processo de ensino/aprendizagem da variedade padrão**

##### **Crença – A gramática normativa é utilizada para aprendermos a falar**

Para Juliana, a gramática normativa é utilizada pelos professores, no processo de ensino/aprendizagem da variedade padrão, com a finalidade de aperfeiçoar a fala dos alunos. Observe, a seguir, o excerto de onde foi retirada a crença.

[excerto 67]

**P: Eh (+) pra que a gramática serve? (+) Ela serve pra alguma coisa?**

Pra ensinar...

**P: Uhum.**

... o jeito de falar.

(Juliana, 6º ano – Entrevista).

A meu ver, o uso da gramática, pelo professor, nas aulas de Português está mais associado à oportunidade de possibilitar aos alunos conhecer a estrutura da variedade padrão, em todas as suas modalidades (escrita e falada) a fim de utilizá-las nos contextos em que for solicitada, do que apenas desenvolver a fala.

##### **Crença – A gramática normativa é utilizada para aprendermos a acentuar as palavras**

Ao contrário de Juliana, Diogo prefere acreditar que o uso da gramática normativa, nas aulas de Português, mais precisamente no ensino da variedade padrão, serve para ensinar os alunos a acentuar as palavras.

[excerto 68]

**P: Eh, eh, a maioria dos professores de Português, ou grande parte deles, usa gramática nas aulas de Português, né? Eh, pra quê que se usa, assim / Qual o papel dessa gramática para as aulas de Português?**

Um papel muito importante, né! Por causa que ela mostra as acentuações... Tudo professor!

**P: É?**

Quase tudo do Português é a gramática que está na frente.  
(Diogo, 6º ano – Entrevista).

No excerto anterior, um ponto chama a atenção. Segundo Diogo, “Quase tudo do Português é a gramática que está na frente”. Essa afirmação sugere uma suposta superioridade da gramática, e conseqüentemente da variedade padrão, em relação às demais variedades, que fogem ao padrão gramatical. Como dito anteriormente, no capítulo teórico, não há variedade linguística “melhor” ou “pior”, “bonita” ou “feia”, “certa” ou “errada”. Todas as variedades conseguem suprir a necessidade comunicativa do falante, desde que respeitados os contextos discursivos.

### **Crença – A gramática normativa é utilizada para aprendermos as regras**

Luís, no excerto a seguir, destaca que o uso da gramática normativa, nas aulas de Português, serve para familiarizar o aluno às regras da variedade padrão.

[excerto 69]

**P: Eh (+) qual é o papel da gramática normativa? Gramática, né, no processo de ensino/aprendizagem da variedade padrão do Português?**

Bom, eu não lembro muito bem da gramática, mas assim (+)

**P: Ela é importante?**

É importante porque (+)

**P: Por que você acha que ela é importante?**

Porque ela ensina mais as regras, né!? Ela já é mais rígida nas regras (+) ela (+) impõe mais as regras.

(Luís, 6º ano – Entrevista).

O estudo crítico da variedade padrão, e conseqüentemente da gramática normativa, deve ser priorizado nas aulas de Português, pois é a variedade que a maioria dos alunos não domina bem quando chega ao ensino formal, sendo, portanto, indispensável o seu desenvolvimento. É a forma de possibilitar ao aluno o acesso a uma variedade linguística que lhe será constantemente solicitada nos mais diversos contextos sociais. Diante disso, conhecer as regras que regem o uso dessa variedade me parece essencial. Contudo, é importante destacar, ainda, que o ensino formal da variedade padrão da Língua Portuguesa não isenta o professor

dessa disciplina de discutir com os alunos as demais variedades que compõem a língua. Assim como a variedade padrão, as demais variedades linguísticas também são de extrema importância para a comunicação, sendo, portanto, fundamental conhecê-las.

#### **e. Crenças sobre o uso da variedade padrão**

##### **Crença – O uso da variedade padrão depende de dois fatores: contexto e interlocutor**

Ao serem questionados sobre o uso da variedade padrão, todos, sem exceção, se preocuparam não só com os tipos de contextos, mas também com os tipos de interlocutores. O excerto abaixo, retirado da entrevista de Diogo, representa muito bem as crenças dos participantes do sexto ano sobre o uso da variedade padrão. Observe:

[excerto 70]

**P: Mas assim, todo mundo tem que falar formal na escola?**

Depende, se eu for falar com o professor, na escola, eu tenho que falar formalmente.

**P: E se você for falar com um amigo?**

Eu posso falar informal, né.

**P: É?**

Com gírias.

**P: Uhhn!**

(Diogo, 6º ano – Entrevista).

Diante do exposto, podemos verificar que Diogo acredita que o uso da variedade padrão da Língua Portuguesa depende de dois fatores: contexto e interlocutor. Quando se encontra em um contexto formal, diante de uma pessoa que exige formalidades, Diogo prefere utilizar a variedade padrão. Por outro lado, ao se encontrar em uma situação informal de discurso, diante de um amigo, também na escola, Diogo prefere utilizar a variedade não padrão do Português.

O quadro da página a seguir apresenta, de forma sistemática e resumida, as crenças dos participantes do primeiro grupo (sexto ano), listadas anteriormente.

<b>CRENÇAS – PARTICIPANTES DO 6º ANO</b>	
<b>Categorias</b>	<b>Crenças</b>
<b>a. Crenças sobre a variedade padrão</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ O Português padrão é a variedade linguística mais falada.</li> <li>➤ O Português padrão é uma variedade linguística fácil.</li> <li>➤ O Português padrão “vem” da sociedade.</li> <li>➤ O Português padrão é a variedade que aprendemos na escola.</li> </ul>
<b>b. Crenças sobre o porquê do ensino da variedade padrão nas escolas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ O Português padrão é ensinado, pois é a variedade que devemos falar.</li> <li>➤ O Português padrão é ensinado para haver um padrão linguístico.</li> <li>➤ O Português padrão é ensinado, por ser um conhecimento importante.</li> <li>➤ O Português padrão é ensinado para não falarmos “errado”.</li> <li>➤ O Português padrão é ensinado para falarmos melhor.</li> <li>➤ O Português padrão é ensinado para sermos educados.</li> </ul>
<b>c. Crenças sobre a maneira de se ensinar a variedade padrão</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ O ensino da variedade padrão deve ocorrer através de discussões/conversas.</li> <li>➤ O ensino da variedade padrão deve ocorrer através da realização de exercícios.</li> <li>➤ O ensino da variedade padrão deve ocorrer através do esclarecimento de dúvidas.</li> <li>➤ O ensino da variedade padrão deve ocorrer através de brincadeiras.</li> </ul>
<b>d. Crenças sobre o uso da gramática normativa no processo de ensino/aprendizagem da variedade padrão</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ A gramática normativa é utilizada para aprendermos a falar.</li> <li>➤ A gramática normativa é utilizada para aprendermos a acentuar as palavras.</li> <li>➤ A gramática normativa é utilizada para aprendermos regras.</li> </ul>
<b>e. Crenças sobre o uso da variedade padrão</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ O uso da variedade padrão depende de dois fatores: contexto e interlocutor.</li> </ul>

**Quadro 03.** Crenças – Participantes do 6º ano.

Na próxima seção, apresento e discuto as crenças dos participantes do segundo grupo (nono ano). Adianto que a apresentação e discussão das crenças desses participantes seguirá a mesma dinâmica apresentada na seção anterior.

### **3.2.2. Crenças dos participantes do nono ano**

As crenças dos participantes do 9º ano, assim como as do 6º, também foram agrupadas em cinco categorias: a. Crenças sobre a variedade padrão, b. Crenças sobre o porquê do ensino da variedade padrão nas escolas, c. Crenças sobre a maneira de se ensinar a variedade

padrão, d. Crenças sobre o uso da gramática normativa no processo de ensino aprendizagem da variedade padrão e e. Crenças sobre o uso da variedade padrão.

#### **a. Crenças sobre a variedade padrão**

##### **Crença – O Português padrão é a variedade que aprendemos na escola**

Esta crença, de que o Português padrão é a variedade que aprendemos na escola, já nos é conhecida, pois a identificamos entre os participantes do primeiro grupo (sexto ano). A reincidência dela, entre os participantes do nono ano, é bastante significativa, pois nos mostra que esta crença atravessa todo o Ensino Fundamental II, como se pode observar através do excerto a seguir:

[excerto 71]

**P: Eh, e pra você, o que é variedade padrão? Tem como você me explicar, assim? Pra você o que é a variedade padrão?**

A gente não pode dizer que é a norma é, é, o jeito certo de falar a língua, porque só porque uma pessoa fala diferente isso quer dizer que ela está falando errado. É característica da região dela. Norma padrão, acho que, acho que é o jeito, é o jeito que é, é, é o jeito que os / é a gente aprende na escola. A gente tem que aprender na escola e, é, é uma fórmula formal, um jeito normal, formal que a gente tem que falar com as autoridades, com pessoas assim. (Eduardo, 9º ano – Entrevista).

Como dito anteriormente, há, na declaração de Eduardo, certo fundamento, pois é função da escola desenvolver nos alunos a competência comunicativa, ou seja, a capacidade de adequar a linguagem aos mais variados contextos. Como grande parte dos alunos já “domina” as demais variedades, faltaria, para completar essa competência, o “domínio” da variedade padrão, por isso a importância do seu desenvolvimento na fase escola.

##### **Crença – A variedade padrão é o Português “correto”**

Ao serem questionados sobre o significado de variedade padrão, dois participantes do nono ano a intitularam de variedade “certa” ou “correta”. Observe os relatos a seguir:



[excerto 72]

**P: O que é a variedade padrão pra você?**

Variedade padrão é aquela linguagem que ela (+) ela, sempre, ela / digamos que é, ela vamos dizer correta, ela, ela sempre é / usa a gramática do Português correto. (Lucas, 9º ano – Entrevista).

[excerto 73]

**P: O que é variedade padrão pra você?**

É, deixa eu ver (+) é uma língua (+) é uma linguagem que a gente não costuma usar muito na nossa vida. Só, eu não sei explicar bem, assim. Eu só sei que, tipo, é o jeito cert- é a maneira certa de se falar. (Amanda, 9º ano – Entrevista).

Esta crença pode trazer sérios prejuízos para o processo de aprendizagem dos alunos acima, pois sustenta a falsa ideia da superioridade da variedade padrão sobre as demais. Vale reforçar, ainda, que no ensino da variedade padrão, deve ficar claro para os alunos que tal variedade não é a única válida.

## **b. Crenças sobre o porquê do ensino da variedade padrão nas escolas.**

### **Crença – O Português padrão é ensinado para ser utilizado no futuro**

Os participantes do nono ano começam, já nesse período, a ser questionados, pelos professores, sobre o que querem ser no futuro e sobre as carreiras que apresentam mais afinidade. A atitude dos professores é uma tentativa de despertar, nos alunos, a reflexão para essa nova fase da vida que começa a se anunciar. Diante disso, muitos começam a apresentar certa preocupação com este “futuro próximo”. Isso pode ser evidenciado com o auxílio do fragmento a seguir, retirado do questionário respondido por Amanda.

[excerto 74]

**P: Estudar a variedade padrão do Português é importante? Por quê?**

Sim. Porque existem momentos da nossa vida que será necessário utilizá-la (Amanda, 9º ano – Questionário).

Como podemos observar, Amanda acredita que o ensino da variedade padrão é importante, pois, é uma variedade linguística que será utilizada com frequência no futuro. Logo, seu ensino está justificado em consequência dessa possível utilização futura.

## **Crença – O Português padrão é ensinado para ingressarmos no mercado de trabalho**

Muitos alunos do nono ano, ao contrário dos menores, já idealizam uma carreira profissional e começam, desde cedo, o processo de escolha da profissão. Em meio a isso é natural e esperado que surjam as primeiras preocupações em relação à imagem profissional, por isso a justificativa do ensino do português padrão como forma de “facilitar” o ingresso no mercado de trabalho.

[excerto 75]

**P: Você já parou pra pensar, eh, por que se ensina a variedade padrão na escola?**

Eh (+)

**P: Já se perguntou isso alguma vez?**

Já, eh que, é ela a linguagem tanto pra arrumar emprego, eh, utilizada em textos, pra ler textos mesmo.

(Lucas, 9º ano – Entrevista).

Como podemos observar, Lucas acredita que o ensino da variedade padrão é indispensável para se conseguir entrar no mercado de trabalho. Henrique, por outro lado, acredita na importância do ensino da variedade padrão para permanecer no trabalho:

[excerto 76]

**P: Por que se ensina variedade padrão nas escolas?**

Porque quando você tiver uma profissão, na faculdade, você não pode usar linguagens informais. Tem que ser linguagens formais pra que as outras pessoas entendem, não pode fugir assim.

(Henrique, 9º ano – Entrevista).

Não podemos negar que muitos processos seletivos, realizados por algumas empresas, possuem uma avaliação de Língua Portuguesa, utilizada para “medir” o nível de conhecimento do candidato em relação à produção escrita e oral em variedade padrão. Não quero dizer que o ensino deva focar exclusivamente o mercado de trabalho, mas por outro lado, não podemos ignorar a importância da variedade padrão para esse contexto discursivo.

## **Crença – O Português padrão é ensinado ao falante a fim de adequá-lo ao contexto**

Rafaela, ao ser questionada sobre o porquê do ensino do Português padrão, afirma que um dos motivos seria para adequar a linguagem ao contexto, provavelmente formal.

[excerto 77]

**P: Você já parou pra se perguntar por que se ensina variedade padrão na escola, e não outra variedade?**

Pra gente saber o lugar que a gente está e qual língua que deve usar.  
(Rafaela, 9º ano – Entrevista).

Evanildo Bechara (2003), gramático e atual membro da Academia Brasileira de Letras (ABL), afirma que o ideal é que o falante seja poliglota na própria língua, que ele aprenda o maior número de realidades linguísticas e até a língua padrão, porque senão vai cometer vários erros de tradução na própria língua (BECHARA, 2003, p. 10).

As palavras de Bechara apontam a necessidade de sermos poliglotas na própria língua. Como se sabe, o fato de sermos brasileiros não nos garante uma plena adequação e compreensão de todas as variedades que compõem a Língua Portuguesa, por isso a necessidade de estudar as suas variedades, dentre elas a padrão, para não cometermos os erros de tradução na própria língua, como afirmou Bechara.

**Crença – O Português padrão é ensinado, por ser um conhecimento importante.**

Segundo Rafaela, o ensino do Português padrão é justificado como forma de aquisição de conhecimento.

[excerto 78]

**P: Estudar a variedade padrão do Português é importante? Por quê?**

Sim, para termos mais conhecimento sobre as pessoas e regiões  
(Rafaela, 9º ano – Questionário).

Podemos depreender do excerto anterior, que Rafaela entende a variedade padrão como um conhecimento importante, responsável por proporcionar acesso a outros tipos de conhecimentos. É verdade que estamos inseridos em um mundo repleto de manifestações linguísticas e é através delas que adquirimos os mais variados conhecimentos. Por isso a importância do estudo da variedade padrão.

**Crença – O Português padrão é ensinado para não falarmos “errado”**

Lucas acredita que o ensino da variedade padrão, ocorrido nas escolas, acontece, pois é a variedade “correta”. Logo, seu ensino seria uma maneira de evitar que o aluno fale as demais variedades não padrão, supostamente tachadas de “incorretas”.

[excerto 79]

**P: Estudar a variedade padrão do Português é importante? Por quê?**

Sim, pois é a forma “certa” da língua.

(Lucas, 9º ano – Questionário).

Essa crença já foi discutida anteriormente e está associada ao prestígio que a variedade padrão detém na sociedade. Tal prestígio está intimamente relacionado aos seus falantes, em sua grande maioria, membros da classe dominante.

### **Crença – O Português padrão é ensinado, pois é a variedade linguística mais falada**

Para encerrar esta categoria, apresento a última crença levantada junto aos participantes do nono ano sobre o porquê do ensino da variedade padrão nas escolas.

[excerto 80]

**P: Estudar a variedade padrão do Português é importante? Por quê?**

Sim. Pois é a forma de linguagem mais usada em nossa sociedade e também com pessoas de outras nacionalidades.

(Eduardo, 9º ano – Questionário).

Como podemos observar, Eduardo deixa transparecer a crença de que o ensino da variedade padrão ocorre, pois seria a variedade linguística mais utilizada pela sociedade. Se considerarmos que a variedade padrão é falada pela elite social do país, logo constataremos que essa variedade é menos falada, pois a maior parte da população brasileira é composta por uma classe de baixa renda e muitas vezes não escolarizada, mais propensa ao uso de variedades não padrão.

A seguir, apresento e discuto as crenças sobre a maneira de se ensinar a variedade padrão, encontradas junto aos participantes do nono ano.

### **c. Crenças sobre a maneira de se ensinar a variedade padrão**

#### **Crença – O ensino da variedade padrão deve ocorrer através da realização de exercícios**

Como podemos observar no excerto a seguir, para Henrique, um dos fatores decisivos para o ensino da variedade padrão consiste na realização de exercícios. Vejamos:

[excerto 81]

**P: Agora vamos falar um pouquinho de método. Eh, qual que você acha que é o método mais adequado, assim, pra se ensinar a variedade padrão do Português? O que o professor precisa fazer na aula, pra essa aula sobre variedade padrão ser bem sucedida?**

Eh, primeiro, eh (+) / pegar palavras que geralmente são usadas no cotidiano, eh, só que elas não são faladas, na variedade padrão, e fazer um exercício de (\*\*\*\*) na prova oral e na prova escrita. E depois mostrar, eh, como as antigas do Português eram escritas e como eram escritas agora.

(Henrique, 9º ano – Entrevista)

Segundo Henrique o ensino da variedade padrão deve ocorrer através dos exercícios, e sugere, ainda, a comparação entre palavras antigas e palavras atuais. A primeira sugestão de Henrique, a meu ver, pode ser um ótimo recurso de ensino, à medida que possibilita ao estudante experimentar algumas situações discursivas. Vale destacar, porém, que não deve ser o único procedimento utilizado, mas um dos procedimentos. A segunda e última sugestão, por outro lado, me parece pouco eficiente para ajudar no ensino da variedade padrão, pois, pouco poderá contribuir no que diz respeito ao uso propriamente dito, principal objetivo do ensino dessa variedade.

### **Crença – O ensino da variedade padrão deve ocorrer através de aulas expositivas**

Henrique acredita ainda que as aulas expositivas também podem auxiliar bastante os professores no momento de ensinar a variedade padrão do Português para os alunos, como podemos observar no excerto a seguir:

[excerto 82]

**P: Você conhece outro método, assim, pra ensinar a variedade padrão do Português?**

Eh, sair da sala e ter um modo mais explicativo, eh, falando para os alunos uma forma adequada de estudo pra que o aluno consiga raciocinar de uma forma mais adequada.

(Henrique, 9º ano – Entrevista).

Outro fator apontado por Henrique, relacionado ao ensino da variedade padrão, é a saída de classe. Isso, a meu ver, nos mostra o quando os alunos esperam aulas que fujam do modelo tradicional de ensino, ocorrido dentro de sala, com carteiras enfileiradas. O contexto social que vivemos atualmente exige aulas bem elaboradas, que não tenham apenas conteúdo, mas que sejam motivadoras e capazes de despertar a curiosidade dos alunos para os fenômenos ocorridos na língua.

## **Crença – O ensino da variedade padrão deve ocorrer através da transmissão de exemplos**

Outra crença destaca a importância da utilização dos exemplos para o sucesso da aprendizagem da variedade padrão do Português. Tal crença foi encontrada em entrevista com a participante Rafaela:

[excerto 83]

**P: Eh, pra você, eh, qual seria o melhor método que o professor pode utilizar pra ensinar essa variedade padrão, assim? O que você acha que dá mais certo? Qual que é o melhor método?**

Eh, trazendo exemplo, eh, pra sala de aula, eh, um dia, vamos supor, uma aula ser da forma informal, falando quando que a gente deve usar, essas coisas. E no outro dia, (\*\*\*) uma reunião, que a gente deve usar a linguagem mais formal.

(Rafaela, 9º ano – Entrevista).

Acredito, assim como Rafaela, que os exemplos, transmitidos pelos professores, podem ajudar bastante os alunos, pois mostram situações concretas de uso que facilitam a compreensão da variedade padrão.

## **Crença – O ensino da variedade padrão deve ocorrer através de brincadeiras**

Encerrando esta categoria de crenças, que discorre sobre as maneiras de se ensinar a variedade padrão, temos a crença de que o ensino dessa variedade deve ocorrer através das brincadeiras.

[excerto 84]

**P: Qual método que você acha que seria o melhor?**

Por exemplo, já teve exemplo de vários professores que brincavam, passavam jogos, assim, na hora da correção mesmo, passavam jogos pra gente. (Amanda, 9º ano – Entrevista).

Segundo Amanda, as brincadeiras e os jogos, por serem bons procedimentos, podem facilitar o processo de aprendizagem dos alunos. Para que sejam eficientes, os jogos e as brincadeiras devem ser bem planejados pelo professor. O uso indiscriminado e irrefletido, por outro lado, além de não trazer benefícios para a aprendizagem dos alunos, consome um tempo que poderia e deveria ser melhor aproveitado.

#### **d. Crenças sobre o uso da gramática normativa no processo de ensino/aprendizagem da variedade padrão**

##### **Crença – A gramática normativa é utilizada para aprendermos a falar**

A crença de que a gramática normativa é utilizada nas aulas de Português com o objetivo de que os alunos aprendam a falar, foi encontrada, também, entre os participantes do sexto ano. No caso dos alunos do nono ano, em especial, esta crença foi encontrada na entrevista cedida por Eduardo:

[excerto 85]

**P: Pra você, qual que é o papel da gramática. Ela tem um papel?**

Bom, gramática como o próprio nome diz, ela vai ensinar você a escrever corretamente, ensinar você a falar assim semanticamente certo e... e... certo assim em relação à norma padrão.

(Eduardo, 9º ano – Entrevista).

Além da crença do ensino da gramática como forma de se conseguir um melhor desempenho na fala, encontramos, ainda, outra crença, a do ensino da escrita, discutida no item a seguir.

##### **Crença – A gramática normativa é utilizada para aprendermos a produzir textos**

A crença de Eduardo, apresentada anteriormente, sobre a utilização da gramática com o objetivo de se conseguir a aprendizagem da escrita, é encontrada em um fragmento de outra entrevista, agora, cedida por Amanda:

[excerto 86]

**P: Qual que você acha que seria esse papel da gramática? Usar gramática na aula é importante pra quê? Ou não é importante?**

É importante na hora da gente fazer uma redação.

(Amanda, 9º ano – Entrevista).

Para Amanda, um dos fins do uso da gramática normativa nas aulas de Português é o desenvolvimento de habilidades de escrita para serem utilizadas no momento de produzir um texto. Temos que reconhecer, porém, que dentre os objetivos do ensino da gramática, está o desenvolvimento da competência comunicativa, e isso implica o uso “adequado” da língua em seu nível escrito.

## **Crença – A gramática normativa é utilizada para complementar a explicação do professor**

Para encerrar esta categoria, apresento o excerto da entrevista cedida por Henrique, onde se encontra a crença que dá título a esta seção:

[excerto 87]

### **P: Pra que o professor de Português usa a gramática?**

Eh, a gramática usa para complementar, eh, a explicação do professo pra que ele, eh, intere e... a sua explicação usa na gramática porque ela vai ajudar, eh, o professor a ter uma performance melhor.

(Henrique, 9º ano – Entrevista).

A crença apresentada por Henrique é bastante interessante, à medida que entende a gramática como um complemento da explicação do professor e não como um objetivo único das aulas, como muitas pessoas acreditam.

## **e. Crenças sobre o uso da variedade padrão**

### **Crença – O uso da variedade padrão depende de dois fatores: contexto e interlocutor**

Ao serem questionados sobre o uso da variedade padrão, assim como os participantes do sexto ano, todos os participantes do nono ano, sem exceção, se preocuparam, também, não só com os tipos de contextos, mas também com os interlocutores. Observe os excertos a seguir:

[excerto 88]

### **P: Aham! Eh, agora, que tipo de língua que você acha que deve ser utilizada na escola, por exemplo?**

Com os professores tem que ser uma linguagem mais formal e com os amigos uma linguagem mais informal.

(Henrique, 9º ano – Entrevista).

[excerto 89]

### **P: Aham! Eh, agora, vamos falar um pouquinho de língua. Que tipo de língua você acha que deve ser utilizada na escola?**

Assim, com os professores, dentro da sala de aula, uma forma mais padrão para que todos entendam. Agora, com os colegas, assim, fora de aula, a gente pode ser de uma forma pessoal.

(Rafaela, 9º ano – Entrevista).



Como conseguimos observar, com o auxílio dos dois excertos anteriores, Henrique e Rafaela acreditam que o uso da variedade padrão da Língua Portuguesa depende de dois fatores: contexto e interlocutor. Quando estão inseridos em um contexto formal de comunicação, diante de alguma “autoridade”, como é o caso do professor, por exemplo, preferem o uso da variedade padrão. Por outro lado, ao se encontrarem em uma situação informal ou diante de um amigo próximo, preferem o uso da variedade não padrão do Português.

A fim de facilitar a compreensão das crenças dos participantes do segundo grupo, composto pelos alunos do nono ano, apresento, a seguir, um quadro que resume todas as crenças discutidas anteriormente.

<b>CRENÇAS – PARTICIPANTES DO 9º ANO</b>	
<b>Categorias</b>	<b>Crenças</b>
<b>a. Crenças sobre a variedade padrão</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ O Português padrão é a variedade que aprendemos na escola.</li> <li>➤ A variedade padrão é o Português “correto”.</li> </ul>
<b>b. Crenças sobre o porquê do ensino da variedade padrão nas escolas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ O Português padrão é ensinado para ser utilizado no futuro.</li> <li>➤ O Português padrão é ensinado para ingressarmos no mercado de trabalho.</li> <li>➤ O Português padrão é ensinado ao falante a fim de adequá-lo ao contexto.</li> <li>➤ O Português padrão é ensinado, por ser um conhecimento importante.</li> <li>➤ O Português padrão é ensinado para não falarmos “errado”.</li> <li>➤ O Português padrão é ensinado, pois é a variedade linguística mais falada.</li> </ul>
<b>c. Crenças sobre a maneira de se ensinar a variedade padrão</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ O ensino da variedade padrão deve ocorrer através da realização de exercícios.</li> <li>➤ O ensino da variedade padrão deve ocorrer através de aulas expositivas.</li> <li>➤ O ensino da variedade padrão deve ocorrer através da transmissão de exemplos.</li> <li>➤ O ensino da variedade padrão deve ocorrer através de brincadeiras.</li> </ul>
<b>d. Crenças sobre o uso da gramática normativa no processo de ensino/aprendizagem da variedade padrão</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ A gramática normativa é utilizada para aprendermos a falar.</li> <li>➤ A gramática normativa é utilizada para aprendermos a produzir textos.</li> <li>➤ A gramática normativa é utilizada para complementar a explicação do professor.</li> </ul>
<b>e. Crenças sobre o uso da variedade padrão</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ O uso da variedade padrão depende de dois fatores: contexto e interlocutor.</li> </ul>

**Quadro 04.** Crenças – Participantes do 9º ano.

Na próxima seção, apresento e discuto as semelhanças e diferenças entre as crenças dos participantes do primeiro grupo, sexto ano, e do segundo grupo, nono ano.

### 3.2.3. As crenças dos participantes do sexto e nono anos

Nesta seção, me dedico a estabelecer as diferenças e semelhanças entre as crenças dos participantes do primeiro grupo (sexto ano) e as crenças dos participantes do segundo grupo (nono ano). As relações aqui apresentadas são de extrema importância, pois vão mostrar quais são as crenças que percorrem toda a segunda fase do Ensino Fundamental e quais são as crenças que vão se “perdendo” durante esse intervalo. A apresentação e discussão dessas relações é importante, ainda, pois começa a responder a terceira pergunta de pesquisa, explicitada na introdução deste trabalho: quais são as relações entre as crenças e experiências vivenciadas pelos participantes?

Para facilitar a apresentação das relações, e conseqüentemente a compreensão do leitor, seguirei a mesma ordem das categorias utilizadas anteriormente: 3.2.3.1. Crenças sobre a variedade padrão, 3.2.3.2. Crenças sobre o porquê do ensino da variedade padrão nas escolas, 3.2.3.3. Crenças sobre a maneira de se ensinar a variedade padrão, 3.2.3.4. Crenças sobre o uso da gramática normativa no processo de ensino aprendizagem da variedade padrão e 3.2.3.5. Crenças sobre o uso da variedade padrão.

#### 3.2.3.1. Crenças sobre a variedade padrão

Com o auxílio dos três instrumentos utilizados nesta pesquisa, encontrei um total de seis crenças sobre a variedade padrão: duas entre os participantes do nono ano e quatro entre os participantes do sexto ano, como mostra o quadro a seguir:

<b>CRENÇAS SOBRE A VARIEDADE PADRÃO</b>	
<b>Participantes do 6º ano</b>	<b>Participantes do 9º ano</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ O Português padrão é a variedade linguística mais falada.</li> <li>➤ O Português padrão é uma variedade linguística fácil.</li> <li>➤ O Português padrão “vem” da sociedade.</li> <li>➤ O Português padrão é a variedade que aprendemos na escola.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ O Português padrão é a variedade que aprendemos na escola.</li> <li>➤ A variedade padrão é o Português “correto”.</li> </ul>

**Quadro 05.** Relação das crenças sobre a variedade padrão.

Como podemos observar, com o auxílio do quadro anterior, apenas uma crença se sustenta até o final da segunda fase do Ensino Fundamental: “O Português padrão é a variedade que aprendemos na escola”. Isso sugere que essa crença foi adquirida antes do ingresso no Ensino Fundamental II e se manteve até o final desse ciclo, ou seja, até o final do nono ano. Essa crença, a meu ver, não traz prejuízos para a aprendizagem da variedade padrão, mas, por outro lado, pode restringi-la. Não podemos esquecer que, diariamente, entramos em contato com uma série de variedades linguísticas do Português, dentre elas a variedade padrão. Será que essa, também, não seria uma boa oportunidade de aprendê-las?

Outro dado interessante, diz respeito à crença de que “a variedade padrão é o ‘Português correto’”. Como podemos observar, tal crença não aparece na lista dos participantes do sexto ano, logo, isso pode indicar que ela foi adquirida, provavelmente, durante a segunda fase do Ensino Fundamental. A manutenção dessa crença pode trazer alguns prejuízos para a aprendizagem dos alunos, pois, ao acreditarem que a variedade padrão é o Português “correto”, indiretamente estarão dando às outras variedades linguísticas o *status* de “incorretas”. Para os alunos detentores dessa crença, “Língua Portuguesa” e “variedade padrão da Língua Portuguesa” são sinônimos, o que não é verdade. Segundo Bagno (1999, p. 9-10), A língua é um grande *iceberg*, e a gramática normativa é a tentativa de descrever apenas uma parte mais visível dele, a chamada variedade padrão. Essa descrição, é claro, tem seu valor e seus méritos, mas é parcial e não pode ser aplicada a todo o resto da língua, afinal, a ponta do *iceberg* que emerge representa apenas uma pequena parcela do seu volume total (BAGNO, 1999, p. 9-10).

Se os alunos associarem a variedade padrão ao Português “correto”, provavelmente irão considerar as demais variedades, que fogem a esse padrão, como “incorretas”. Com isso, poderão assumir uma postura de preconceito e/ou intolerância diante de produções realizadas em linguagem não padrão, causando ao seu interlocutor certo desconforto ou constrangimento, ao corrigi-lo ou criticá-lo. Para Leite (2008, p.13), a linguagem é o que o homem tem de mais íntimo e o que representa a sua subjetividade. Logo, não é exagero, portanto, dizer que uma crítica à linguagem do outro é uma arma que fere tanto quanto todas as armas. Diante do exposto, acho interessante que os professores de Português fiquem atentos a essa crença e intervenham, no sentido de ressignificá-la, a fim de evitar que os alunos saiam do Ensino Fundamental II carregando uma noção distorcida da Língua Portuguesa.

### 3.2.3.2. Crenças sobre o porquê do ensino da variedade padrão nas escolas

Encontrei doze crenças que descrevem a razão do ensino da variedade padrão nas escolas. Dentre as crenças encontradas, seis estão entre os participantes do sexto ano e seis estão entre os participantes do nono ano, como ilustra o quadro abaixo:

<b>CRENÇAS SOBRE O PORQUÊ DO ENSINO DA VARIEDADE PADRÃO NAS ESCOLAS</b>	
<b>Participantes do 6º ano</b>	<b>Participantes do 9º ano</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>➤ O Português padrão é ensinado, pois é a variedade que devemos falar.</li><li>➤ O Português padrão é ensinado para haver um padrão linguístico.</li><li>➤ O Português padrão é ensinado, por ser um conhecimento importante.</li><li>➤ O Português padrão é ensinado para não falarmos “errado”.</li><li>➤ O Português padrão é ensinado para falarmos melhor.</li><li>➤ O Português padrão é ensinado para sermos educados.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>➤ O Português padrão é ensinado para ser utilizado no futuro.</li><li>➤ O Português padrão é ensinado para ingressarmos no mercado de trabalho.</li><li>➤ O Português padrão é ensinado ao falante a fim de adequá-lo ao contexto.</li><li>➤ O Português padrão é ensinado, por ser um conhecimento importante.</li><li>➤ O Português padrão é ensinado para não falarmos “errado”.</li><li>➤ O Português padrão é ensinado, pois é a variedade linguística mais falada.</li></ul>

**Quadro 06.** Relação das crenças sobre o porquê do ensino da variedade padrão nas escolas.

O quadro anterior nos mostra que das seis crenças verificadas entre os participantes do primeiro ano do Ensino Fundamental II, apenas duas se mantêm até o final desse ciclo: “O Português padrão é ensinado, por ser um conhecimento importante” e “O Português padrão é ensinado para não falarmos ‘errado’”.

A crença de que o Português padrão é um conhecimento importante, a meu ver, pode auxiliar bastante o processo de aprendizagem dessa variedade, pois induz o aluno a prestar mais atenção nas aulas que abordam essa temática. Por outro lado, nós, professores, devemos ponderar no momento de ressaltar essa importância da variedade padrão, deixando claro que ela é tão importante quanto as demais variedades, a fim de evita interpretações do tipo: “– Ah, se a variedade padrão é importante, as demais não são!”.

Como dito anteriormente, a crença de que “se ensina a variedade padrão para não falarmos ‘errado’” pode trazer muitos prejuízos para a aprendizagem do Português, pois sugere implicitamente que as demais variedades, não padrão, são “erradas”. Por sustentar veladamente esse conceito “distorcido” e “equivocado” da língua, merece não só certa atenção por parte do professor, mas em alguns casos sua intervenção.

### 3.2.3.3. Crenças sobre a maneira de se ensinar a variedade padrão

Na terceira categoria de crenças, que diz respeito à maneira de se ensinar a variedade padrão, encontram-se oito crenças, quatro delas identificadas entre os participantes do sexto ano, e outras quatro identificadas entre os participantes do nono ano.

<b>CRENÇAS SOBRE A MANEIRA DE SE ENSINAR A VARIEDADE PADRÃO</b>	
<b>Participantes do 6º ano</b>	<b>Participantes do 9º ano</b>
➤ O ensino da variedade padrão deve ocorrer através de discussões/conversas.	➤ O ensino da variedade padrão deve ocorrer através da realização de exercícios.
➤ O ensino da variedade padrão deve ocorrer através da realização de exercícios.	➤ O ensino da variedade padrão deve ocorrer através de aulas expositivas.
➤ O ensino da variedade padrão deve ocorrer através do esclarecimento de dúvidas.	➤ O ensino da variedade padrão deve ocorrer através da transmissão de exemplos.
➤ O ensino da variedade padrão deve ocorrer através de brincadeiras.	➤ O ensino da variedade padrão deve ocorrer através de brincadeiras.

**Quadro 07.** Relação das crenças sobre a maneira de se ensinar a variedade padrão.

O que mais surpreende, no quadro anterior, é a permanência da crença de que o ensino da variedade padrão deve ocorrer através de brincadeiras. A referida crença era esperada entre os participantes do sexto ano, mas não entre os participantes do nono. Por outro lado, a existência da crença, entre os participantes do sexto e nono anos, sugere que muitos alunos esperam dos professores de Português que o ensino da variedade padrão seja realizado de forma mais dinâmica e lúdica. Quando isso não ocorre, principalmente no caso dos participantes do nono ano, pode gerar certo desinteresse, o que é negativo para a aprendizagem da variedade padrão.

Não podemos esquecer, ainda, que estamos inseridos num mundo bastante complexo, onde a tecnologia tem ganhado, a cada dia, mais espaço. Se fecharmos os olhos para isso, e continuarmos a ensinar a variedade padrão de uma forma “monótona” e “chata”, através da “decoreba” das extensas tabelinhas de verbos nos mais variados tempos, dos exercícios escritos cansativos e repetitivos, com certeza, estaremos contribuindo para o desinteresse dos nossos alunos. Não quero dizer, por outro lado, que os professores devam usar ferramentas tecnológicas de forma desenfreada a fim de atrair a atenção dos alunos, até porque, todos nós sabemos que, hoje, infelizmente a realidade de muitas escolas brasileiras não permite essa façanha. Sugiro que o ensino da variedade padrão seja planejado de uma forma que atraia a atenção do aluno, desperte o seu interesse. Vale destacar, ainda, que a aplicação da tecnologia

na sala de aula é conveniente, porém parte do ponto de que há a necessidade de se implantar uma estrutura adequada para que o investimento não se perca. Ademais, os professores precisam de preparo adequado. Não adianta impor o uso de computadores, DVDs entre outros, se o profissional que deveria transmitir conhecimentos não está apto a lidar com essas novas tecnologias. (OLIVEIRA JÚNIOR & SILVA, 2010b, p 89).

Se há a disponibilidade de alguns recursos tecnológicos (som, computador, *Datashow*, *tablete*, etc), por que não utilizá-los para despertar o interesse dos alunos? Caso não haja tais recursos, por que não utilizar, na aula de Português, uma reportagem impressa sobre o cantor ou a cantora do momento; realizar uma peça teatral que exija uma linguagem mais formal; organizar uma pesquisa de campo na Câmara dos Deputados da cidade a fim de verificar o discurso dos políticos, extremamente formal e muitas vezes vazio?

Como podemos observar, as crenças são informações preciosas que devem ser consideradas no momento de planejar as aulas da disciplina, por isso, sugiro a realização de atividades e/ou dinâmicas, logo no primeiro dia de aula, a fim de identificá-las. Tal prática pode trazer muitos benefícios para o professor e para os alunos.

#### **3.2.3.4. Crenças sobre o uso da gramática normativa no processo de ensino aprendizagem da variedade padrão**

Ao serem questionados sobre o uso da gramática normativa no processo de ensino/aprendizagem da variedade padrão, os dez participantes, ao total, exteriorizaram seis crenças. Como mostra o quadro a seguir, três delas foram identificadas entre os participantes do sexto ano e as outras três foram identificadas entre os participantes do nono ano. As crenças apontam vários objetivos de uso, que vão desde a aprendizagem de acentuação gráfica à produção de textos.

<b>CRENÇAS SOBRE O USO DA GRAMÁTICA NORMATIVA NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM DA VARIEDADE PADRÃO</b>	
<b>Participantes do 6º ano</b>	<b>Participantes do 9º ano</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ A gramática normativa é utilizada para aprendermos a falar.</li> <li>➤ A gramática normativa é utilizada para aprendermos a acentuar as palavras.</li> <li>➤ A gramática normativa é utilizada para aprendermos regras.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ A gramática normativa é utilizada para aprendermos a falar.</li> <li>➤ A gramática normativa é utilizada para aprendermos a produzir textos.</li> <li>➤ A gramática normativa é utilizada para complementar a explicação do professor.</li> </ul>

**Quadro 08.** Relação das crenças sobre o uso da gramática no ensino/aprendizagem da variedade padrão.

Com o auxílio do quadro anterior, verificamos que das três crenças encontradas entre os participantes do sexto ano, apenas uma se mantém até o último ano do Ensino Fundamental II. A crença de que “utilizamos a gramática normativa para aprendermos a falar”, apresenta um ponto que merecem a intervenção do professor. Tal ponto incide na utilização do termo “aprendizagem” em vez do termo “aquisição”. Deve ficar claro aos alunos que ao ingressarem o ensino formal já são dotados de fala (“adquirida” na infância). A aquisição da linguagem, capacidade específica de cada indivíduo, tem um lugar privilegiado no desenvolvimento cognitivo, visto que se inicia nos primeiros anos de vida e modifica todo o comportamento humano. O que, de fato, poderá ocorrer é a “aprendizagem” de recursos que possibilitem a adequação dessa fala, em variedade padrão, aos contextos formais de produção.

Verifica-se, ainda, que duas novas crenças, não mencionadas entre os participantes do sexto ano, aparecem entre os participantes do nono ano. Essa duas crenças foram, provavelmente, originadas na segunda fase do Ensino Fundamental II, ou seja, entre o sexto e o nono anos.

A meu ver, a crença de que “a gramática normativa é utilizada para aprendermos a escrever textos” deve ser analisada com cautela a fim de impedir que seu uso, em sala de aula, cause frustrações nos alunos. Não podemos esquecer que assim como a fala, a escrita também deve respeitar a linguagem exigida pelo gênero textual que se intenciona produzir. Uma declaração, por exemplo, por se tratar de um documento formal, deve ser escrita na variedade padrão da Língua Portuguesa. Um *e-mail* informal entre amigos, por outro lado, não exige, necessariamente, uma escrita formal. Diante disso, devemos deixar claro para os alunos que a gramática normativa pode até auxiliar a produção escrita, mas principalmente de gêneros textuais mais formais.

Por fim, não vejo, em relação à crença de que “a gramática normativa serve para auxiliar a explicação do professor”, implicações “negativas” ou “positivas” para os alunos no que diz respeito à aprendizagem da variedade padrão. Não se pode negar, porém, que a gramática normativa, como acreditam alguns participantes do nono ano, é, de fato, um recurso utilizado por alguns professores para complementar a explicação da variedade padrão, que é apenas uma das variedades da língua.

### 3.2.3.5 Crenças sobre o uso da variedade padrão

Nesta última categoria, que aborda as crenças referentes ao uso da variedade padrão, há uma coincidência de crenças, ou seja, tanto os participantes do primeiro grupo (sexto ano), quanto os participantes do segundo grupo (nono ano) compartilham que o uso da variedade padrão está subordinado a dois fatores principais: contexto e interlocutor.

<b>CRENÇAS SOBRE O USO DA VARIEDADE PADRÃO</b>	
<b>Participantes do 6º ano</b>	<b>Participantes do 9º ano</b>
➤ O uso da variedade padrão depende de dois fatores: contexto e interlocutor.	➤ O uso da variedade padrão depende de dois fatores: contexto e interlocutor.

**Quadro 09.** Relação das crenças sobre o uso da variedade padrão.

O quadro anterior nos mostra que a única crença verificada no início da segunda fase do Ensino Fundamental se repete também na última série desse ciclo. Isso sugere que a crença acima passa por todas as séries do Ensino Fundamental II e, provavelmente, continue no Ensino Médio. Como vimos, com o auxílio dos quadros apresentados, das trinta e cinco crenças distribuídas em cinco categorias, apenas sete percorrem todo o Ensino Fundamental:

- O Português padrão é a variedade que aprendemos na escola;
- O Português padrão é ensinado, por ser um conhecimento importante;
- O Português padrão é ensinado para não falarmos “errado”;
- O ensino da variedade padrão deve ocorrer através de brincadeiras;
- O ensino da variedade padrão ocorre através da realização de exercícios;
- A gramática normativa é utilizada para aprender a falar;
- O uso da variedade padrão depende de dois fatores: contexto e interlocutor.

As demais crenças se “perdem” ou são resignificadas durante as séries finais do Ensino Fundamental II (sexto ao nono anos), dando origem a outras crenças.

A seguir, no último item deste capítulo, continuo a estabelecer relações entre as crenças dos participantes, mas inserindo, a partir de agora, as experiências por eles relatadas.

### 3.3. Relações entre as crenças e as experiências dos participantes

Na seção anterior, relacionei as crenças dos participantes do sexto ano às crenças dos participantes do nono ano. Nesta seção, porém, retomo rapidamente as sete crenças que foram



recorrentes nos dois grupos (sexto e nono anos) a fim de estabelecer possíveis relações entre elas e as experiências dos participantes. Para isso, recorro aos registros obtidos por meio dos três instrumentos utilizados nesta pesquisa (narrativa escrita, questionário e entrevista).

### **Crença – O português padrão é a variedade que aprendemos na escola**

Ao fazer a leitura dos registros, não encontrei nos relatos dos participantes experiências que pudessem explicar a crença de que o Português padrão é a variedade que aprendemos na escola. Acredito, porém, que alguns participantes tenham apresentado essa crença por dois motivos: primeiro, porque não têm um contato direto e frequente com a variedade padrão fora da escola; segundo, porque mesmo tendo um contato mais direto com a variedade padrão, em seu contexto social, não passou, ou acha que não passou por um processo de aprendizagem da variedade padrão nesse contexto.

Caso o aluno não tenha contato com a variedade padrão dentro de casa, através da família, e não tenha o costume de frequentar, em seu dia-a-dia, contextos que exijam a utilização dessa variedade, provavelmente não terá insumo para refletir ou vivenciar alguma experiência de aprendizagem dessa variedade. Logo, é na escola, principalmente nas aulas de Português, que encontre esse contato. Por isso a crença de que “o Português padrão é a variedade que aprendemos na escola”.

Muitos alunos, porém, têm contato frequente com a variedade padrão, ou em seus lares, ou em situações formais de comunicação, mas por não estarem inseridos em um contexto formal de aprendizagem (com professor, quadro ou realizando avaliações), não acreditam que possam extrair conhecimento das situações reais de comunicação. Por pensarem assim, acreditam que somente nas aulas de Português ocorridas na escola, principalmente aquelas destinadas ao ensino da variedade padrão, são capazes de gerar esse tipo de conhecimento.

Acredito, ainda, que a referida crença seja adquirida pelos alunos através da fala dos professores, que reproduzem o discurso dos pesquisadores e dos órgãos responsáveis pela educação no país.

No capítulo teórico, por exemplo, ao tentar identificar os objetivos que norteiam o ensino da Língua Portuguesa aos seus falantes nativos, nos deparamos com o discurso de Travaglia (2001, p. 17-18), que apresenta quatro possíveis objetivos. No primeiro, defende o desenvolvimento da competência comunicativa; no segundo, engloba dois objetivos, levar o

aluno a “dominar a norma culta ou língua padrão” e ensinar a variedade escrita da língua; no terceiro, levar o aluno ao conhecimento da instituição linguística, isto é, ao conhecimento de sua forma e função; no quarto e último objetivo, propõe ensinar o aluno a pensar, a raciocinar.

Como podemos observar, um dos objetivos propostos por Travaglia, ao ensinar a Língua Portuguesa para seus falantes, é fazer com que o aluno passe a dominar a norma culta ou língua padrão, ou seja, atribui à escola a função de ensinar tal variedade linguística.

Verificamos esse mesmo discurso também reproduzido nos PCNs de Língua Portuguesa. Segundo os PCNs de Língua Portuguesa, no processo de ensino-aprendizagem dos diferentes ciclos do ensino fundamental, *espera-se que o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem*, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania (BRASIL, 1998, p. 32).

Como se pode observar, os PCNs de Língua Portuguesa sugerem que no Ensino Fundamental o aluno amplie o domínio do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas estâncias públicas de uso da linguagem, ou seja, principalmente a variedade padrão que o possibilitará o exercício da cidadania através da participação social.

Diante do exposto, podemos concluir que a crença de que “O Português padrão é a variedade que aprendemos na escola” possa ter surgido involuntariamente na consciência dos alunos ou repassada pelas próprias instituições de ensino, através da reprodução do discurso de alguns pesquisadores ou através da reprodução do discurso dos órgãos oficiais de educação.

### **Crença – O Português padrão é ensinado, por ser um conhecimento importante**

A meu ver, a crença de que “a variedade padrão é ensinada na escola por tratar-se de um conhecimento importante”, encontrada entre os participantes do nono ano, surgiu em consequência da “pressão psicológica” que eles começam a sofrer durante essa fase da vida, tanto por parte dos pais quanto por parte da própria escola, ao ouvirem repetidas vezes a importância dos estudos, sobretudo o da Língua Portuguesa (variedade padrão), para a conquista de uma vaga no vestibular e no mercado de trabalho. Alguns desses alunos reproduziram, em seus discursos, tal preocupação, veja:

[excerto 90]

“Ela [a variedade padrão] é uma forma do seu aprendizado melhorar e ajudar no seu futuro pra que você tenha um ensino, pra que tenha um bom emprego e se formar em uma ótima faculdade.” (Henrique, 9º ano – Entrevista).

[excerto 91]

“Por que tem vários momentos em nossa vida que a gente vai precisar usar [a variedade padrão].” (Amanda, 9º ano – Entrevista).

Como é possível observar, com o auxílio dos dois relatos acima, retirados da categoria de experiências cognitivas (Cog. 2. Identificação de objetivos, dificuldades e Dúvidas), ambos alunos demonstram certa preocupação com o futuro. O futuro, nessa fase, começa a ser algo importante para eles, portanto é natural que os instrumentos utilizados para alcançá-lo também se tornem importantes. Neste caso, como o “domínio” da variedade padrão é indicado como um desses instrumentos, seu estudo acaba ganhando certa importância entre os alunos.

Para Travaglia (2001, p. 20), por outro lado, o conhecimento da Língua Portuguesa, e consequentemente da variedade padrão, seria importante “na mesma medida em que se considera importante conhecer outras instituições da nossa sociedade, tais como casamento, religiões, justiça, Congresso e instituição bancária”. Ou seja, seria um conhecimento que tem utilidade em nível de informação.

### **Crença – O Português padrão é ensinado para não falarmos “errado”**

A crença de que “o Português padrão é ensinado nas escolas para que os alunos não falem ‘errado’” está intimamente vinculada à noção de prestígio de algumas variedades linguísticas sobre as outras. A norma padrão, para o senso comum, está associada a uma marca de “excelência” ou, pelo menos, de “boa qualidade” de uso da língua, quer dizer, encontra-se vinculada a uma classe social de maior prestígio, que a utiliza. Consequentemente, essa variedade padrão é a variedade prestigiada, e a variedade desprestigiada, não padrão, é exatamente a variedade utilizada pela classe menos favorecida (ANTUNES, 2007, p. 90). A questão do prestígio, ou da falta de prestígio das variedades linguísticas, tem ocasionado, durante muito tempo, e ainda hoje, atritos velados entre a classe dominante e a classe menos favorecida. A linguagem desta última é constantemente tachada equivocadamente, pelos integrantes daquela, de “feia”, “errada” e “atropelada”. Essas declarações são constantemente reproduzidas no meio social e consequentemente chegam aos

ouvidos dos alunos que acabam aderindo e reproduzindo esta crença: “se ensina o português padrão para não falarmos ‘errado’”.

### **Crença – O ensino da variedade padrão deve ocorrer através de brincadeiras**

Esta crença, de que o ensino da variedade padrão deve ocorrer através de brincadeiras, está ligada diretamente às experiências de aprendizagem bem sucedidas dos participantes que, por ventura, ocorreram dessa maneira. Como podemos observar, com o auxílio dos excertos a seguir, alguns participantes tiveram boas experiências de aprendizagem através de brincadeiras realizadas em sala:

[excerto 92]

“Eu lembro uma que a gente estava brincando e aprendendo, só que sem saber que a gente estava aprendendo. Assim, era uma brincadeira legal.” (Gabriel, 6º ano – Entrevista).

[excerto 93]

“(…) alguns professores faziam e fazem brincadeiras e assim eu aprendia melhor, porque eu me divertia e aprendia.” (Igor, 6º ano – Narrativa).

[excerto 94]

“Eles gostavam de usar várias dinâmicas, eh, eles faziam várias formas de ensinar, lendo o livro didático, pra gente descontrair e não ficar aquela coisa tão chata.” (Rafaela, 9º ano – Entrevista).

Como as experiências anteriores que envolveram brincadeiras ocasionaram um momento prazeroso de aprendizagem, os alunos acabaram generalizando que, para dar certo, “o ensino da variedade padrão deve ocorrer através de brincadeiras”.

### **Crença - O ensino da variedade padrão ocorre através da realização de exercícios**

Como os exercícios são bastante frequentes nas aulas de Língua Portuguesa, principalmente nas aulas cuja temática é a variedade padrão, é natural que os alunos acreditem na eficiência de sua resolução. Como essa é a atividade que eles mais desenvolvem nas aulas, provavelmente é a que mais dá resultados, por isso a sustentação da crença de que “o ensino da variedade padrão ocorre através da realização de exercícios”.

### **Crença – A gramática normativa é utilizada para aprender a falar**

Não encontrei nenhuma relação entre as experiências anteriores dos participantes que justificasse a crença de que “a gramática normativa é utilizada para aprender a falar”. Não posso negar, porém, que essa crença possa estar relacionada ao processo de desenvolvimento da competência comunicativa do aluno. Para Travaglia (1996), por exemplo, o ensino de Língua Materna parece não se justificar por nenhuma outra razão que não seja o objetivo de desenvolver a competência comunicativa dos falantes, isto é, a capacidade de o falante empregar adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação. Portanto, este desenvolvimento deve ser entendido como a progressiva capacidade de realizar a adequação do ato verbal às situações de comunicação (TRAVAGLIA, 1996, p. 108).

Se a competência comunicativa consiste na capacidade, do falante, de adequar sua linguagem as inúmeras situações do discurso, isso implica o estudo da variedade padrão, que, em muitos casos, ocorre através do estudo da gramática normativa. Esse estudo, por sua vez, é realizado para possibilitar a utilização dessa variedade linguística tanto na modalidade escrita quanto na modalidade oral, nos contextos que a exigirem. Daí, o surgimento da crença de que “a gramática normativa é utilizada para aprender a falar”.

### **Crença – O uso da variedade padrão depende de dois fatores: contexto e interlocutor**

Não foi verificada, em todo o *corpus* de análise, qualquer referência a experiências que consigam explicar a origem da crença de que “o uso da variedade padrão depende do contexto e do interlocutor”. Mas acredito que tal crença tenha surgido nas próprias aulas de Língua Portuguesa, onde os professores têm o costume de discutir sobre o uso dos registros formais e informais.

Como o ensino da Língua Portuguesa busca desenvolver, nos alunos, essa adequação linguística, penso que a crença que dá título a esta seção tenha surgido exatamente dessa tentativa.

No capítulo a seguir, retomo as perguntas de pesquisa e apresento as conclusões obtidas por meio da investigação do caso. Nesse momento, também discorro sobre as contribuições deste estudo, pontuo as limitações encontradas durante a realização do trabalho e sugiro temas para futuras investigações.

## CAPÍTULO 4

### CONCLUSÕES

“Nem todos os caminhos são para todos os caminhantes.”

Goethe

Neste último capítulo, retomo as perguntas que orientaram esta pesquisa e busco respondê-las baseando-me na análise dos registros realizada no capítulo anterior. Adiante, discorro sobre as possíveis contribuições desta pesquisa, assim como sobre as limitações encontradas. Por fim, apresento algumas sugestões de temas para pesquisas posteriores.

#### **4.1. Retomando as perguntas de pesquisa**

Esta pesquisa teve como objetivos: (a) Levantar relatos de experiências dos participantes sobre a aprendizagem da variedade padrão do Português. (b) Identificar as principais crenças dos participantes sobre a variedade padrão do Português, ao ingressar e concluir a segunda parte do Ensino Fundamental; por fim, (c) Investigar as relações entre as crenças encontradas e as experiências vivenciadas. No intuito de alcançar os objetivos acima mencionados, busquei responder as seguintes questões: (a) Quais foram as experiências dos participantes ao aprenderem a variedade padrão do Português? (b) Quais são as principais crenças dos participantes sobre a variedade padrão do Português, ao ingressar e concluir a segunda parte do Ensino Fundamental? (c) Quais são as relações entre as crenças e as experiências vivenciadas pelos participantes? Neste momento, inicio a retomada de cada uma delas, destacando alguns aspectos analisados durante a pesquisa.

##### **a. Quais foram as experiências dos participantes ao aprenderem a variedade padrão do Português?**

Durante toda a análise dos registros, verifiquei que as experiências vivenciadas pelos participantes divergem bastante. No caso dos participantes do primeiro grupo, ou seja, sexto

ano, até mesmo por conta da idade, as experiências vivenciadas nas aulas de Português são bastante lúdicas, com a utilização de vários recursos, destinados a despertar o interesse e a curiosidade dos alunos para a importância e para a riqueza da Língua Portuguesa.

[excerto 01]

“Bom, [as aulas] são legais. A gente (+) tem vez que a gente brinca, tem vez que a gente faz dever, tem vez que a gente copia. São legais.” (Juliana, 6º ano – Entrevista).

[excerto 08]

“(…) meu processo de aprendizagem [da variedade padrão] com a professora ((nome da professora)) foi muito diferente e legal. Ela conseguiu fazer músicas dos conteúdos de aprendizagem e todos cantavam, por isso também conseguimos aprender mais rápido e eu achei isso muito legal.” (Diogo, 6º ano – Entrevista).

Neste período, os participantes, como mostram os excertos acima, demonstraram gostar muito das aulas de Português. As atividades realizadas pelos professores, neste período, por envolver brincadeiras e músicas, despertam, nos alunos, certa motivação e interesse pelas aulas. No caso dos participantes do segundo grupo, ou nono ano, é possível perceber, por parte de professores e alunos, certa preocupação com o futuro (vestibular, trabalho, concurso). Diante disso, podemos dizer que as experiências vivenciadas neste período, estão vinculadas a essa grande preocupação. Com isso, as aulas que no início do ensino fundamental eram dinâmicas, divertidas, passam a ser mais monótonas e cansativas.

[excerto 29]

**P: Como você se sente nas aulas de Português? Justifique.**

“Entediado, porém um pouco interessado em relação a literatura, pois o estudo da gramática se resume de mais em explicação e exercícios. (Eduardo, 9º ano – Questionário)

Como podemos ver, com o auxílio das declarações de Eduardo, o estudo da gramática, neste período, nono ano, se resume à realização de exercícios. Logo, as experiências vivenciadas por eles durante o final do Ensino Fundamental se mantêm praticamente inalteradas. Essa previsibilidade das experiências vivenciadas nas aulas de Português, a meu ver, pode gerar certo desinteresse nos alunos e, conseqüentemente, uma falta de motivação.

Não se pode negar, porém, que apesar de apresentarem experiências bem diferentes, ambos os grupos compartilham uma dessas experiências, ou seja, aquelas relacionadas às dificuldades que enfrentam durante o processo de aprendizagem de algum aspecto da língua, como mostram os exemplos a seguir:

[excerto 41]

“Bom (+) eh (+) na minha / no longo desses anos né!? Os professores eram muito legais e não passava muito nem pouco dever de casa. Eh (+) tinha algumas matérias que eram muito difíceis (+) que às vezes eu não conseguia entender na primeira vez que eu entendia. Eh (+) depois tinha algumas matérias que era fácil de entender, que era um pouquinho mais fácil. Aí, quando a gente não se comportava, o professor passava muito dever de casa, dava bronca.” (Luís, 6º ano – Entrevista).

[excerto 04]

“Minha dificuldade sempre foi com gramática. É que gramática é mais difícil, porque na teoria é sempre fácil, só que na hora de aplicar a gramática é sempre difícil. Até a gente conseguir, assim, por exemplo, na hora de identificar as coisas, assim, do texto, é fácil, assim, quando você vê, mas depois, na hora de fazer, você vê a dificuldade.” (Amanda, 9º ano – Entrevista).

Observando o relato de Amanda, é possível verificar que seu processo de aprendizagem da gramática (variedade padrão) parece ter sido “árduo” e marcado por uma série de experiências de dificuldade.

De modo geral, podemos observar, com base nos dois exemplos acima, que as experiências de dificuldades em relação à aprendizagem de algum aspecto do Português, e consequentemente da variedade padrão, são, ainda, muito comuns entre os participantes que iniciam e terminam o Ensino Fundamental II.

É possível concluir, diante do exposto, que tanto os participantes do sexto quanto os participantes do nono ano vivenciaram experiências bastante diversificadas e significativas de aprendizagem. No caso dos participantes do sexto ano, por exemplo, essas experiências demonstraram momentos bastante prazerosos de aprendizagem da variedade padrão da Língua Portuguesa, sempre permeados por alguma dinâmica, brincadeira ou música. Acredito que o gosto pela disciplina, apresentado por alguns participantes desse grupo, se deva não só à questão lúdica, mas ao próprio conteúdo, que se encontra na fase introdutória e consequentemente mais simples. Por outro lado, no caso dos participantes do nono ano, as experiências de aprendizagem apresentadas pareceram não ser tão prazerosas como aquelas descritas pelos participantes do sexto ano. Isso se deve, a meu ver, a uma série de fatores, dentre eles: ao maior grau de dificuldade da disciplina nesta fase, às aulas pouco dinâmicas e consequente previsíveis; por fim, ao próprio período de transição em que os alunos se encontram, repleto de cobranças em relação ao vestibular próximo e à escolha da profissão. Como a cobrança é maior, a disciplina, em alguns casos, acaba sendo interpretada como uma obrigação e não como algo prazeroso e interessante.



Passemos, agora, às conclusões chegadas com base na segunda pergunta de pesquisa: (b) Quais são as principais crenças dos participantes sobre a variedade padrão do Português, ao ingressar e concluir a segunda parte do Ensino Fundamental?

**b. Quais são as principais crenças dos participantes sobre a variedade padrão do Português, ao ingressar e concluir a segunda parte do Ensino Fundamental?**

Baseado na análise e discussão dos registros, aqui coletados, verificou-se que ao ingressar o sexto ano, no Ensino Fundamental II, os cinco participantes apresentaram um total de 18 (dezoito) crenças em relação à variedade padrão da Língua Portuguesa. Desse total, 04 (quatro) referentes à variedade padrão propriamente dita; 06 (seis) referentes ao motivo do ensino da variedade padrão nas escolas; 04 (quatro) referentes à maneira de se ensinar a variedade padrão; 03 (três) referentes ao uso da gramática normativa no processo de ensino/aprendizagem da variedade padrão e 01 (uma) referente ao uso da variedade padrão.

Das 18 (dezoito) crenças identificadas entre os participantes do sexto ano, apenas sete resistiram até o final do Ensino Fundamental II, sendo identificadas também entre os participantes do nono ano. As crenças restante, 11 (onze) no total, provavelmente tenham sido ressignificadas durante esse percurso. As 07 (sete) crenças que percorreram o intervalo compreendido entre o sexto e o nono ano foram:

- O Português padrão é a variedade que aprendemos na escola;
- O Português padrão é ensinado, por ser um conhecimento importante;
- O português padrão é ensinado para não falarmos “errado”;
- O ensino da variedade padrão deve ocorrer através da realização de exercícios;
- O ensino da variedade padrão deve ocorrer através de brincadeiras;
- A gramática normativa é utilizada para aprendermos a falar;
- O uso da variedade padrão depende de dois fatores: contexto e interlocutor.

No intuito de facilitar a visualização do trajeto percorrido pelas crenças investigadas, no intervalo compreendido entre o sexto e o nono ano, apresento, a seguir, um quadro contendo a lista das crenças identificadas entre todos os 10 (dez) participantes da pesquisa: Gabriel, Diogo, Luís, Juliana, Igor, Eduardo, Lucas, Henrique, Rafaela e Amanda.

<b>CRENÇAS SOBRE A VARIEDADE PADRÃO</b>	
<b>Participantes do 6º ano</b>	<b>Participantes do 9º ano</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ O Português padrão é a variedade linguística mais falada.</li> <li>➤ O Português padrão é uma variedade linguística fácil.</li> <li>➤ O Português padrão “vem” da sociedade.</li> <li>➤ O Português padrão é a variedade que aprendemos na escola.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ O Português padrão é a variedade que aprendemos na escola.</li> <li>➤ A variedade padrão é o Português “correto”.</li> </ul>
<b>CRENÇAS SOBRE O PORQUÊ DO ENSINO DA VARIEDADE PADRÃO NAS ESCOLAS</b>	
<b>Participantes do 6º ano</b>	<b>Participantes do 9º ano</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ O Português padrão é ensinado, pois é a variedade que devemos falar.</li> <li>➤ O Português padrão é ensinado para haver um padrão linguístico.</li> <li>➤ O Português padrão é ensinado, por ser um conhecimento importante.</li> <li>➤ O Português padrão é ensinado para não falarmos “errado”.</li> <li>➤ O Português padrão é ensinado para falarmos melhor.</li> <li>➤ O Português padrão é ensinado para sermos educados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ O Português padrão é ensinado para ser utilizado no futuro.</li> <li>➤ O Português padrão é ensinado para ingressarmos no mercado de trabalho.</li> <li>➤ O Português padrão é ensinado ao falante a fim de adequá-lo ao contexto.</li> <li>➤ O Português padrão é ensinado, por ser um conhecimento importante.</li> <li>➤ O Português padrão é ensinado para não falarmos “errado”.</li> <li>➤ O Português padrão é ensinado, pois é a variedade linguística mais falada.</li> </ul>
<b>CRENÇAS SOBRE A MANEIRA DE SE ENSINAR A VARIEDADE PADRÃO</b>	
<b>Participantes do 6º ano</b>	<b>Participantes do 9º ano</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ O ensino da variedade padrão deve ocorrer através de discussões/conversas.</li> <li>➤ O ensino da variedade padrão deve ocorrer através da realização de exercícios.</li> <li>➤ O ensino da variedade padrão deve ocorrer através do esclarecimento de dúvidas.</li> <li>➤ O ensino da variedade padrão deve ocorrer através de brincadeiras.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ O ensino da variedade padrão ocorre através da realização de exercícios.</li> <li>➤ O ensino da variedade padrão deve ocorrer através de aulas expositivas.</li> <li>➤ O ensino da variedade padrão deve ocorrer através da transmissão de exemplos.</li> <li>➤ O ensino da variedade padrão deve ocorrer através de brincadeiras.</li> </ul>
<b>CRENÇAS SOBRE O USO DA GRAMÁTICA NORMATIVA NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM DA VARIEDADE PADRÃO</b>	
<b>Participantes do 6º ano</b>	<b>Participantes do 9º ano</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ A gramática normativa é utilizada para aprendermos a falar.</li> <li>➤ A gramática normativa é utilizada para aprendermos a acentuar as palavras.</li> <li>➤ A gramática normativa é utilizada para aprendermos regras.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ A gramática normativa é utilizada para aprendermos a falar.</li> <li>➤ A gramática normativa é utilizada para aprendermos a produzir textos.</li> <li>➤ A gramática normativa é utilizada para complementar a explicação do professor.</li> </ul>
<b>CRENÇAS SOBRE O USO DA VARIEDADE PADRÃO</b>	
<b>Participantes do 6º ano</b>	<b>Participantes do 9º ano</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ O uso da variedade padrão depende de dois fatores: contexto e interlocutor.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ O uso da variedade padrão depende de dois fatores: contexto e interlocutor.</li> </ul>

**Quadro 10.** Crenças dos participantes dos dois grupos (sexto e nono anos).

Como visto no quadro anterior, surgem entre os participantes do nono ano, além das 07 (sete) crenças coincidentes, 09 (nove) novas crenças, provavelmente originadas após o sexto ano do Ensino Fundamental, somando um total de 16 (dezesesseis) crenças.

É possível concluir, com base no quadro apresentado anteriormente, que o conjunto de crenças configurado constitui um valioso “mapa”, capaz de auxiliar os professores de Português a compreender, mais a fundo, os estudantes inseridos no processo de aprendizagem da variedade padrão da Língua Portuguesa (LM).

**c. Quais são as relações entre as crenças e as experiências vivenciadas pelos participantes?**

Boa parte das crenças identificadas sobre a variedade padrão da Língua Portuguesa apresentou alguma relação com as experiências vivenciadas pela maioria dos participantes.

A crença de que “a variedade padrão é ensinada na escola por tratar-se de um conhecimento importante”, pode ter surgido em consequência da “pressão psicológica” que os participantes sofrem durante o nono ano, tanto por parte dos pais quanto por parte da própria escola, ao ouvirem repetidas vezes a importância dos estudos, sobretudo da Língua Portuguesa (variedade padrão), para a conquista de uma vaga no vestibular e no mercado de trabalho. O futuro, nessa fase, começa a ser algo importante para eles, portanto é natural que os instrumentos utilizados para alcançá-lo também se tornem importantes. Neste caso, como o “domínio” da variedade padrão é apresentado como um desses instrumentos, seu estudo acaba ganhando certa importância entre os alunos.

A crença de que “o ensino da variedade padrão deve ocorrer através de brincadeiras”, parece estar ligada diretamente às experiências de aprendizagem bem sucedidas dos participantes que, por ventura, ocorreram dessa maneira. Como as experiências anteriores que envolveram brincadeiras ocasionaram um momento prazeroso de aprendizagem, os alunos acabaram generalizando que, para dar certo, “o ensino da variedade padrão deve ocorrer através de brincadeiras”.

A crença de que “o ensino da variedade padrão deve ocorrer através da realização de exercícios”, a meu ver, parece, também, estar intimamente associada às experiências anteriores, em que a prática de exercícios é bastante recorrente e tenha conseqüentemente gerado resultados positivos de aprendizagem.

Como exemplificado anteriormente, boa parte das crenças pode resultar de experiências anteriores. Diante disso, acho extremamente necessário dar às experiências certa atenção, a

fim de evitar o surgimento de crenças que venham a prejudicar o desenvolvimento dos alunos no que diz respeito à aprendizagem da variedade padrão da Língua Portuguesa.

## **4.2. Contribuições do estudo**

Nesta seção, apresento as possíveis contribuições teóricas (4.2.1.), metodológicas (4.2.2.) e práticas (4.2.3.) deixadas por este trabalho que investigou as crenças e experiências de dez participantes do Ensino Fundamental II referentes à variedade padrão da Língua Portuguesa Materna.

### **4.2.1. Contribuições teóricas**

Muitos estudos em Linguística Aplicada (LA) têm abordado as crenças e as experiências de alunos e professores de Línguas Estrangeiras (LE), deixando uma “lacuna” em relação ao levantamento das crenças e experiências dos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa Materna (LPM).

Vale destacar, porém, que assim como os alunos de LE, os alunos de LPM trazem consigo uma “bagagem” cultural constituída, dentre outras coisas, por crenças e experiências sobre o processo de ensino/aprendizagem da própria língua, adquirida no convívio social ou em contextos anteriores de aprendizagem.

Diante disso, a realização desta pesquisa, além de estender a bibliografia referente às crenças e experiências, avança em relação aos estudos de crenças, por abordá-las no contexto da Língua Portuguesa Materna mostrando sua evolução. Outra contribuição deste estudo, diz respeito ao levantamento das crenças de estudantes desta faixa etária: entre 10 e 15 anos.

### **4.2.2. Contribuições metodológicas**

Em relação à metodologia, esta pesquisa pode oferecer contribuições a estudos futuros que se dediquem a investigação tanto das crenças quanto das experiências de estudantes em contexto de aprendizagem de língua materna.

Outra contribuição metodológica consiste na apresentação do insucesso da utilização da narrativa oral com crianças. Como dito anteriormente, grande parte dos participantes, do sexto

e nono anos, apresentou muita dificuldade em narrar oralmente suas histórias de aprendizagem. Em virtude desse pequeno impasse, a substituição pela narrativa escrita deixou os participantes mais à vontade para contar suas experiências educacionais referentes à aprendizagem da variedade padrão da Língua Portuguesa. Os resultados, neste caso, foram bem melhores e possibilitaram o levantamento de registros bastante significativos.

#### **4.2.3. Contribuições práticas**

O presente trabalho poderá possibilitar aos professores que dão aula de Português para falantes nativos a oportunidade de conhecer e, principalmente, refletir sobre as crenças e experiências de alunos que ocorrem diariamente nas aulas de Língua Portuguesa. Além disso, este trabalho poderá proporcionar, ainda, um maior conhecimento sobre alguns elementos ou situações que podem tanto favorecer quanto dificultar a aprendizagem dos alunos no que diz respeito ao estudo da variedade padrão do Português.

#### **4.3. Limitações encontradas**

Houve apenas duas limitações que dificultaram o desenvolvimento desta pesquisa: a dificuldade dos alunos em produzir a narrativa oral e a pouca disponibilidade dos participantes para serem entrevistados no período contrário de aula.

Como dito anteriormente, ao serem submetidos à narrativa oral, os alunos ficaram completamente tímidos, o que dificultou a produção da narrativa. Os participantes só conseguiram desenvolver bem suas histórias de aprendizagem quando foi trocada a modalidade da narrativa de oral para a escrita. Após realizar essa troca, essa limitação foi completamente resolvida.

Como os participantes são menores, dependem conseqüentemente dos pais para se deslocarem. Como a maioria dos pais trabalha no período da tarde, não poderiam levar seus filhos nesse período para participarem da pesquisa. Isso impediu que alguns pais autorizassem formalmente a participação de seus filhos na pesquisa.

#### **4.4. Sugestões de temas para pesquisas posteriores**

Seria interessante identificar as crenças de alunos e professores em relação aos vários instrumentos utilizados nas aulas de Língua Portuguesa, como o dicionário, o próprio material didático, a gramática normativa, dentre outros. Sugiro, também, a investigação das crenças dos alunos sobre a linguagem de determinados grupos sociais (moradores da periferia, pessoas escolarizadas, jornalistas, médicos, advogados, etc.). Por fim, sugiro a investigação das crenças e experiências dos alunos sobre a variedade padrão do Português ao iniciarem e concluírem o Ensino Médio.

## REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, M. H. V. Metodologia na investigação das crenças. In: BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, M. H. V. (Orgs.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, p. 219-231, 2006.
- ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. Disponível em: <www.academia.org.br>. Acesso em: 16 nov. 2012.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 1993.
- ALVAREZ, M. L. O. Crenças, motivação e expectativas de alunos de um curso de formação Letras/espanhol. In: ALVAREZ, M.; SILVA, K. A. (Orgs.). *Linguística Aplicada: Múltiplos olhares*. Campinas: Pontes, p. 191-231, 2007.
- ANDRADE, C. D. de. *Boitempo II*. Rio de Janeiro: Record, 1999.
- ANTUNES, I. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola, 2007.
- ARAÚJO, D. R. O processo de reconstrução de crenças e práticas pedagógicas de professores de inglês (LE): Foco no conceito de autonomia na aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Orgs.). *Crenças e Ensino de Línguas: Foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, p. 189-202, 2006.
- ARAÚJO, M. A.; FRAGA, L. Crenças linguísticas sobre gramática no livro didático. *1º Colóquio internacional de estudos lingüísticos e literários e 4º Colóquio de estudos lingüísticos e literários*, 2010. (anais)
- BAGNO, M. *Dramática da língua portuguesa: tradição gramatical, mídia e exclusão social*. São Paulo: Loyola, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Preconceito lingüístico: o que é, como se faz*. 25. ed. São Paulo: Loyola, 1999.
- BARCELOS, A. M. F. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, M. H. V. (Orgs.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, p. 15-42, 2006.
- \_\_\_\_\_. Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas. *Linguagem & Ensino*, v. 7, n. 1, 2004: 123-156.
- \_\_\_\_\_. *A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras*. Dissertação de Mestrado, UNICAMP, 1995.

BECHARA, E. Ser poliglota na própria língua. In: MAIA, *Português*. Série Novo Ensino Médio. [s.l.]: [s.n.]. 2003.

BORTONE, M. E. Contribuição da sociolinguística para a aprendizagem da língua materna. In: AZAMBUJA, J. Q. de (Org.). *O ensino de língua portuguesa para o segundo grau*. Uberlândia: UFU, p. 195-208, 1996.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa (terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental)*. Brasília (DF): MEC/SEF, 1998.

BREYER, N. S. *Experiências de aprender japonês: dificuldades e crenças de professores em formação*. Trabalho de conclusão de curso, UnB, 2010.

CARVALHO, C. *Para compreender Saussure*. 2. ed. Rio de Janeiro: Rio, 1980.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. *Gramática: texto, reflexão e uso, volume único*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2008.

\_\_\_\_\_. *Português: linguagens, 6º ano*. São Paulo: Ática, 2010.

\_\_\_\_\_. *Português: linguagens, 9º ano*. São Paulo: Ática, 2010.

CHOMSKY, N. *Reflexões sobre a linguagem*. São Paulo: Cultrix, 1980.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. *Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa*. Uberlândia: Edufu, 2011.

CONCEIÇÃO, M. P. *Vocabulário e consulta ao dicionário: analisando as relações entre experiências, crenças e ações na aprendizagem de LE*. Tese de doutorado, UFMG, 2004.

CONCEIÇÃO, M. P.; MILENO, N. C. *Português como segunda língua: crenças e experiências de aprendizes no Brasil*. Norte@mentos, v. 2, p. 63-79, 2010.

CORTAZZI, M.; JIN, L. Cultures of learning: language classrooms in China. In: COLEMAN, H. (Org.). *Society and the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 169-203, 1996.

CRUVINEL, R. C. *Ensino a distância na pós-graduação: investigando experiências e crenças de mestrandos em Linguística Aplicada*. Dissertação de mestrado, UnB, 2011.

DONATO, R.; McCORMICK, D. A sociocultural perspective on language learning strategies: the role of mediation. *Modern Language Journal*, v. 78, p. 453-464, 1994.

DORON, R.; PAROT, F. *Dicionário de Psicologia*. São Paulo: Ática, 1998.



FARACO, C. A. Norma padrão brasileira: desembaraçando alguns nós. In: BAGNO, M. (Org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002.

FERREIRA, F. L. *A experiência de imersão na formação do professor de Inglês: essencial ou complemento?* Dissertação de mestrado, UFPR, 2008.

FREEBODY, P. *Qualitative research in education: interaction and practice*. London: Sage, 2003.

GOLDENBERG, M. *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais*. 11. ed. Rio de Janeiro: Record, 2009.

HORWITZ, E. K. Cultural and situational influences on foreign language learners' beliefs about language learning inventory: a review of BALLI studies. *System*, v. 27, p. 557-576, 1999.

ILARI, R.; BASSO, R. *O português da gente: a língua que estudamos, a língua que falamos*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

LEFFA, V. J. A look at students' concept of language learning. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, n. 17, p. 57-65, 1991.

LEITE, M. Q. *Preconceito e intolerância na linguagem*. São Paulo: Contexto, 2008.

LIMA, A. H. *Investigando crenças e motivações: suas relações e implicações na aprendizagem de LE (Francês) de alunos de terceira idade*. Dissertação de mestrado, Unesp Rio Preto, 2007. (a)

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

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2003.

MELLO, C. L. C. V. *As relações entre as crenças de aprendizes e a prática de uma professora de língua inglesa no contexto da escola pública*. Dissertação de mestrado, Unb, 2008.

MICCOLI, L. *Ensino e aprendizagem de Inglês: experiências, desafios e possibilidades*. Campinas: Pontes, 2010.

MOLLICA, M. C.; LEAL, M. Crenças e atitudes no aprendizado do Português e da Matemática no âmbito escolar. *Cardernos de Letras da UFF: Preconceito linguístico e cânone literário*, nº 36, p. 95-113, 1. sem. 2008.

MOURA FILHO, A. C. L. *Pelo inglês afora: carreira profissional e autonomia na aprendizagem de inglês como língua estrangeira*. Brasília, 2005, 281 p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, 2005.

ORTIZ, E. D. *Percepciones culturales en el aprendizaje de portugués lengua extranjera próximas: un análisis etnográfico sobre creencias.* (s.d.).

OLIVEIRA, L. A. B. *Uma experiência de ensino de Língua Portuguesa: o caso da construção “aí pronto” na fala de Natal.* Disponível em: <[http://www.abralin.org/abralin11\\_cdrom/artigos/Leonor\\_Oliveira.PDF](http://www.abralin.org/abralin11_cdrom/artigos/Leonor_Oliveira.PDF)>. Acesso em: 17 nov. 2012.

OLIVEIRA, H. F. *À flor da terceira idade: crenças e experiências de aprendizes idosos de LE (Inglês).* Dissertação de mestrado, UnB, 2010.

OLIVEIRA JÚNIOR, M. A. de; SILVA, A. L. da. Novas tecnologias na sala de aula. *ECCOM*, v. 1, jan./jun. 2010, p 83-90. Disponível em: <<http://publicacoes.fatea.br>>. (b)

OXFORD, R. *Language Learning Strategies.* Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1990.

RILEY, P. The guru and the conjurer: aspects of counseling for self-access. In: BENSON, P.; VOLLER, P. (Orgs.). *Autonomy and independence in language learning.* New York: Longman, p. 114-131, 1997.

ROSA, M. V. F. P. C.; ARNOLDI, M. A. G. A. *A entrevista na pesquisa qualitativa.* Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SALDANHA, J. C. *Crenças de alunos de Letras sobre ensino aprendizagem de Português.* (s.d.).

SARMENTO, L. L. *Oficina de redação, 6º ano.* 3. ed. São Paulo: Moderna, 2007.

\_\_\_\_\_. *Oficina de redação, 9º ano.* 3. ed. São Paulo: Moderna, 2007.

SAUSSURE, F. *Curso de lingüística geral.* 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SCHÜKLENK, U. Ética na pesquisa: experiência de treinamento em países sul-africanos. In: DINIZ, D.; GUILHERME, D. & SCHÜKLENK, U. (eds). Brasília: Editora da UnB, p. 31-44, 2005.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico.* 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, K. A. O futuro professor de língua inglesa no espelho: crenças e aglomerados de crenças na formação inicial. In: BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, M. H. V. (Orgs.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores.* Campinas: Pontes, p. 105-124, 2006.

SILVA, O. S. F. *Tecendo os fios das experiências dos professores de Língua Portuguesa: do texto do papel ao texto digital.* XVII Encontro de Pesquisadores Educacionais do Norte e Nordeste – EPENN, 2005. (Comunicação).

SOUZA, A. M. C. *Obediência ou transgressão? Eis a questão!* Crenças de professores de língua inglesa de cursos livres sobre a utilização do livro didático. Dissertação de mestrado, Unb, 2007.

STAKE, R. E. *Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam*. Porto Alegre: Penso, 2011.

TASET, I. E. *As crenças de aprendizagem de línguas de principiantes brasileiros adultos sobre a escrita em um curso de espanhol como língua estrangeira*. Dissertação de mestrado, UnB, 2006.

TRAJANO, I. S. N. *Crenças Espontâneas do Aprender LE (Inglês): a perspectiva do alunado*. Dissertação de mestrado, Unb, 2005.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. Ensino de gramática numa perspectiva textual interativa. In: AZAMBUJA, J. Q. de (Org.). *O ensino de língua portuguesa para o segundo grau*. Uberlândia: UFU, p. 107-158, 1996.

VIANA, K. *Crenças de uma professora de português a respeito das crenças de seus alunos sobre o ensino/aprendizado de gramática*. (s.d.).

VIANA, N. A. *A desconstrução dos mitos na aprendizagem de línguas estrangeiras*. Uberlândia: Departamento de Letras – UFU. 1993.

WENDEN, A. An introduction to metacognitive knowledge and beliefs in language Learning: beyond the basics. *System*, v. 27, p. 435-441, 1999.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - DIRETORA

Eu, \_\_\_\_\_, diretora e mantenedora desta instituição: \_\_\_\_\_ – de razão social \_\_\_\_\_ – declaro que concedo a *Walter Guarnier de Lima Junior*, mestrando regular do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília – PPGLA/UnB, o direito de uso dos registros, escritos e orais, aqui coletados, sobre as crenças dos alunos matriculados no 6º (sexto) e 9º (nono) anos relacionadas à variedade padrão da Língua Portuguesa e sobre aspectos referentes a elas, quando previamente autorizado por seus responsáveis legais, através de Termo de Consentimento datado e assinado. Tal autorização envolve, por tempo indeterminado, a utilização do respectivo material, no todo ou em parte, em congressos, publicações em livros, periódicos ou mídias eletrônicas. Fui informada, ainda, de que os participantes, assim como a instituição, terão sua identidade preservada, conforme um dos princípios éticos da pesquisa acadêmica.

Taguatinga, / /2012

---

*Prof<sup>a</sup>.*

*Diretora e Mantenedora*

## APÊNDICE B

### PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO – PAIS

Senhores pais e/ou responsáveis,

Venho, por meio deste pedido, solicitar sua autorização para que o(a) aluno(a): \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_ participe da pesquisa intitulada *Variedade Padrão da Língua Portuguesa (LM): Crenças e Experiências de Aprendizagem de Estudantes do Ensino Fundamental*, desenvolvida por Walter Guarnier de Lima Junior, mestrando regular do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília – PPGLA/UnB, sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Mariney Pereira Conceição.

Com o desenvolvimento do referido trabalho, objetivo identificar as crenças dos alunos do 6º (sexto) e 9º (nono) anos relacionadas à variedade padrão da Língua Portuguesa a fim de estabelecer um paralelo entre aquelas que eles “trazem” quando ingressam no Ensino Fundamental II e aquelas que eles “levam” consigo após concluir esse período escolar.

Os alunos, previamente autorizados pelos pais, serão submetidos a 01 (uma) narrativa escrita, a 01 (um) questionário e a entrevistas. Tais procedimentos serão realizados sempre em turno contrário (vespertino), antes e/ou depois de alguma atividade (escolinha de esportes, avaliações, dentre outras), nas instalações desta instituição: \_\_\_\_\_, situada na \_\_\_\_\_.

Caso o(a) senhor(a) autorize o(a) aluno(a) a participar da pesquisa, peço que, por gentileza, leia e assine o TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO que lhe foi enviado.

Desde já, agradeço sua atenção.

---

*Walter Guarnier de Lima Junior*  
*Mestrando em Linguística Aplicada – UnB*

## APÊNDICE C

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PAIS

Eu, \_\_\_\_\_, responsável pelo(a) aluno(a) \_\_\_\_\_, matriculado(a) no \_\_\_\_\_, em Taguatinga – DF, declaro que concedo a *Walter Guarnier de Lima Junior*, mestrando regular do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília – PPGLA/UnB, o direito de uso dos registros, escritos e orais, coletados na referida instituição, sobre as crenças e experiências do(a) aluno(a) acima mencionado(a) relacionadas à variedade padrão da Língua Portuguesa e sobre aspectos referentes a elas. Tal autorização envolve a utilização do respectivo material, no todo ou em parte, em congressos, publicações em livros, periódicos ou mídias eletrônicas. Fui informado(a), ainda, de que a identidade do aluno(a) será preservada, conforme um dos princípios éticos da pesquisa acadêmica.

Taguatinga, / /2012

---

*Assinatura do(a) responsável*

## APÊNDICE D

### EXEMPLO DE NARRATIVA ESCRITA

Produza uma narrativa escrita procurando destacar detalhes sobre seu processo de aprendizagem de Língua Portuguesa, das suas primeiras aulas até hoje. Tente recordar os momentos mais significativos, as aulas que mais te marcaram, os materiais utilizados, os professores mais importantes, etc. Não se preocupe com as datas, atente-se apenas ao relato dos eventos que compõem o seu processo de aprendizagem.

Comencei a estudar com dois anos de idade, meu primeiro contato com a escola, foi bom, gostava de brincar com meus colegas, pintar, desenhar e dançar. Estudei na mesma escola até meu jardim de infância, nesta época os professores trabalhavam a questão da convivência entre os alunos trazendo para sala de aula histórias de narração.

Na alfabetização mudei de escola, foi bastante diferente, pois eram mais amigos, educadores, lugares um fim de tarde um pouco para me acalmar. Nesta etapa tive uma professora ótima, não tive dificuldade para aprender porque a sala de aula era agradável. Na terceira série foi estudar acalorada com a escola e amigos, a professora era outra, porém era uma excelente profissional, no ano de meus últimos dois anos nesta escola, não foram muito bons porque não gostava dos professores, aprendendo um ano sem estudar, gostava muito de produção e leitura.

No ensino fundamental II mudei de escola onde estudo atualmente, estudei no 6º ano, foi bastante diferente pois é um professor para cada matéria, particularmente prefiro assim porque a dificuldade de aprendizagem no 7º ano pois as matérias eram mais pesadas.

Os professores do ensino fundamental II não são ligados aos alunos quanto os do anos anteriores, mas existem aqueles que ficam verdadeiros amigos que brincam e brincam com todos, que fica no pé e que está sempre ali para de estudar.

## APÊNDICE E

O questionário a seguir, utilizado a fim de obter registros relacionados à aprendizagem da Língua Portuguesa (LM), constitui um elemento essencial para o fornecimento dos dados que serão analisados em um dos capítulos da dissertação que desenvolvo no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PPGLA) da Universidade de Brasília (UnB). Por isso, gostaria de pedir sua colaboração no sentido de respondê-lo de forma séria e sincera. Suas respostas em muito contribuirão para o meu trabalho. Desde já, antecipo meus sinceros agradecimentos.

### QUESTIONÁRIO

Nome: \_\_\_\_\_

Série: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_ Turno: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ Sexo: ( ) Masc. ( ) Femin. Naturalidade: \_\_\_\_\_

É filho(a) de brasileiros? \_\_\_\_\_

Local de residência: \_\_\_\_\_

Há quanto tempo mora no DF? \_\_\_\_\_

Estuda outra(s) língua(s)? Inglês ( ) Espanhol ( ) Francês ( ) / Outra(s): \_\_\_\_\_

1. Aponte as últimas instituições de ensino regular onde você estudou. Elas eram públicas ou particulares? Por quanto tempo você permaneceu nelas?

Instituição	Tipo	Duração
1.1. _____	( ) Pública ( ) Particular	_____
1.2. _____	( ) Pública ( ) Particular	_____
1.3. _____	( ) Pública ( ) Particular	_____
1.4. _____	( ) Pública ( ) Particular	_____
1.5. _____	( ) Pública ( ) Particular	_____

2. Há quanto tempo estuda nesta instituição de ensino? \_\_\_\_\_

3. Há algum professor de Português do qual você se recorde de forma **POSITIVA**? (Não é necessário mencionar o nome, apenas explique o motivo de tal lembrança)

\_\_\_\_\_

4. Há algum professor de Português do qual você se recorde de forma **NEGATIVA**? (Não é necessário mencionar o nome, apenas explique o motivo de tal lembrança)

\_\_\_\_\_

5. Como são suas aulas de Português?

( ) Interessantes ( ) Normais ( ) Chatas ( ) Desinteressantes ( ) Outros

Especificar:

\_\_\_\_\_



6. Quais são os recursos pedagógicos mais utilizados por seu/sua professor(a) de Português?

- |  |   |                                  |
|--|---|----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Livro didático            | <input type="checkbox"/> Atividade(s) no quadro | <input type="checkbox"/> Jogo(s) |
| <input type="checkbox"/> Gramática normativa       | <input type="checkbox"/> Fotocópia(s)           | <input type="checkbox"/> Outros  |
| <input type="checkbox"/> Gêneros textuais variados | <input type="checkbox"/> Filme(s)               |                                  |
| <input type="checkbox"/> Dicionário                | <input type="checkbox"/> Música(s)              |                                  |

7. Como você se sente nas aulas de Português? Justifique.

---

---

---

8. Como você gostaria que fossem suas aulas de Português? Explique.

---

---

---

9. Para você, qual é o tipo de linguagem que deve ser utilizada na escola? Explique.

---

---

---

10. Estudar a variedade padrão do Português é importante? Por quê?

---

---

---

11. Considerando seu desempenho na variedade padrão do Português, aponte a habilidade na qual você demonstra ter mais **DIFICULDADE**.

- Fala       Escrita       Leitura       Compreensão

A que/quem você atribui esta **DIFICULDADE**? Por quê?

---

---

---

12. Considerando seu desempenho na variedade padrão do Português, aponte a habilidade na qual você demonstra ter mais **FACILIDADE**.

- Fala       Escrita       Leitura       Compreensão

A que/quem você atribui esta **FACILIDADE**? Por quê?

---

---

---

## APÊNDICE F

### GUIA DE TÓPICOS PARA A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

- ✓ Quais são suas principais lembranças das aulas de Português?
- ✓ Como são suas aulas de Português hoje?
- ✓ Você percebeu alguma mudança entre as aulas de Português do Ensino Fundamental I e do Ensino Fundamental II?
- ✓ Para você, o que não pode faltar em uma boa aula de Português?
- ✓ Se você pudesse, o que mudaria nas aulas de Português?
- ✓ Algum(a) professor(a) de Português te “marcou”? Por quê?
- ✓ Na sua concepção, o que um professor de Português precisa fazer para ser bom?
- ✓ Para você, qual é o perfil de um bom aprendiz de Português?
- ✓ Que tipo de “língua” deve ser utilizado na sociedade?
- ✓ O que é variedade padrão? Explique.
- ✓ Por que se ensina a variedade padrão nas escolas?
- ✓ Para você, qual seria o melhor método para o ensino da variedade padrão do Português?
- ✓ Qual é o papel da gramática normativa no processo de ensino-aprendizagem da variedade padrão do Português?
- ✓ Para você, quais são os fatores essenciais para a aprendizagem da variedade padrão do Português?
- ✓ Quais são as principais dificuldades enfrentadas por você no processo de aprendizagem da variedade padrão do Português?
- ✓ Você acompanhou, na mídia, a “polêmica” dos livros didáticos de Português disponibilizados pelo Governo Federal para as escolas públicas? Qual sua opinião sobre isso?
- ✓ Para você, a Língua Portuguesa é...

## APÊNDICE G

### EXEMPLO DE TRANSCRIÇÃO DE UMA ENTREVISTA

**TRANSCRIÇÃO: 6-01**  
**6º ano – Gabriel – 18min. e 24s.**

#### ENTREVISTA

**Pesquisador:** Bom, agora a gente vai passar pra entrevista, né, onde eu vou te perguntar algumas coisas, tá bom?

**Gabriel:** Uhum!

**Pesquisador:** Eh... Quais são, assim, suas principais lembranças das aulas de Português? (+) De todas, assim. Alguma lembrança?

**Gabriel:** Eh... das brincadeiras que a gente se...

**Pesquisador:** Das brincadeiras?

**Gabriel:** Legais.

**Pesquisador:** Uhum! Isso a gente fazendo um- buscando né, isso no passado. (\*\*\*\*) E suas aulas de Português hoje, como que elas são?

**Gabriel:** Bem divertidas.

**Pesquisador:** É?

**Gabriel:** É legal.

**Pesquisador:** O que você (+) você (+). O que seu professor, sua professora faz de divertido, nas aulas hoje? Que, assim, você acha: “– não, isso é legal”.

**Gabriel:** Deixa eu ver. É que meus professores (+) tipo (+) meu professor de (+) meu professor, professora de Português. Ele é [[ ]]

**Pesquisador:** O que ele faz de legal, que você acha bom? Que é legal assim? Ele faz alguma brincadeira, ele só explica? O que ele faz?

**Gabriel:** Ele faz brincadeiras, ele explica e ele é bem legal.

**Pesquisador:** Uhum! Ok. Eh, (+) você percebeu alguma mudança nas aulas de Português no Ensino Fundamental I e no Ensino Fundamental II? Tem alguma diferença de um pro outro?

**Gabriel:** Sim.

**Pesquisador:** O quê?

**Gabriel:** É que a gente muda muito, muito o conteúdo. E outros, a gente revê o que a gente aprendeu, e outras a gente tem mais (+) a gente aprende mais em (+) outras (+) outras coisas.

**Pesquisador:** Aham! Eh... mas assim em relação as aulas... Elas são diferentes? No Ensino Fundamental (+) e no Ensino Fundamental I a aula de Português, lá, é diferente da aula de Português, hoje, no Ensino Fundamental II? Ou não? É tudo igual?

**Gabriel:** Ah. Pouco (+) eh (+) pouco diferente.

**Pesquisador:** O quê, por exemplo?

**Gabriel:** Os professores (+) Eles são mais, assim, pegam mais no pé. E lá na outra, eles davam conteúdo só que meio assim (+) meio diferente, porque explicavam meio que pela metade, mas explicavam direito.

**Pesquisador:** Aham! Tá (+) Eh (+) O que não pode faltar pra uma boa aula de Português? Não pode faltar. Pra aula ser bem legal, não pode faltar alguma coisa. O que é essa coisa?

**Gabriel:** O que é [[ ]]

**Pesquisador:** É, o que não pode faltar pra uma boa aula de Português?

**Gabriel:** Um professor (+) legal.

**Pesquisador:** Um professor legal?

**Gabriel:** Uhum!

**Pesquisador:** Só isso? Tem mais alguma coisa?

**Gabriel:** Não pode faltar (+) não sei.

**Pesquisador:** Não? Algum material?

**Gabriel:** ((risos)) O livro de Português.

**Pesquisador:** O livro. Só o livro?

**Gabriel:** É (+)

**Pesquisador:** Lembra? Não?

- Gabriel:** Não.
- Pesquisador:** Eh (+) se você pudesse mudar as aulas de Português, o que você ia mudar?
- Gabriel:** Eu ia ser mais divertido nas aulas, ia chamar a atenção dos alunos. Só que eu ia expli- fazer uma aula bem diferente (+) ih (+) eh (+) é isso. Ia (+) sim.
- Pesquisador:** Eh... você falou aula divertida. O que você ia fazer pra ela ficar divertida?
- Gabriel:** Eu ia (+) deixa eu ver aqui (+) chamar os alunos na frente, pra eles debaterem faz (+) eh (+) eh, criar alguma coisa no meu conteúdo que eu estou fazendo, que eu ia fazer. Fazerem algum trabalho e irem falar lá na frente.
- Pesquisador:** Aham! Você falou em aula eh (+) diferente. O que é uma aula diferente pra você?
- Gabriel:** Então, é isso. É ser bem / interagir com os outros.
- Pesquisador:** Uhum! (+) Eh (+) tem algum professor, ou professora de Português que marcou você, por quê?
- Gabriel:** Não.
- Pesquisador:** Não?
- Gabriel:** Não tem.
- Pesquisador:** Não tem nenhum professor, assim, que / ah (+) esse professor marcou?
- Gabriel:** Não, que eu sei não.
- Pesquisador:** Não? Eh... o que você acha que um bom professor de Português, ele tem que fazer pra ele ser um bom professor de Português? O que ele tem que fazer?
- Gabriel:** Eh (+) tem que se interagir com a turma. Tem que fazer (+) muitas assim / não é brincadeiras. Tem que fazer / passar trabalhos divertidos. Explicar bem, detalhado as coisas.
- Pesquisador:** Uhum! Aham! E (+) eh (+) mais alguma coisa?
- Gabriel:** Não.
- Pesquisador:** Não? Eh (+) bom (+) a gente falou muito de professor, escola, né? Agora vamos falar um pouquinho de aluno. Pra você, assim (+) eh (+) quais são as características que um aluno tem que ter pra ele aprender Português, assim bem?
- Gabriel:** Não conversar na aula.

**Pesquisador:** Uhum!

**Gabriel:** Não fazer brincadeiras assim (+) não brincar na aula, prestar atenção no professor. (+) Eh, e só. E ser bem esforçado.

**Pesquisador:** Esforçado. Que tipo de esforço, assim?

**Gabriel:** Pegar pra estudar, livro, caderno.

**Pesquisador:** Aham!

**Gabriel:** Essas coisas assim.

**Pesquisador:** Ok! Eh (+) que língua que a gente deve usar na escola? Que tipo de variedade que a gente deve usar na escola?

**Gabriel:** Não sei (+)

**Pesquisador:** A gente tem o Português, num tem? Só que o Português ele é igualzinho?

**Gabriel:** Não. [[ ]]

**Pesquisador:** Sempre?

**Gabriel:** Não.

**Pesquisador:** Ele é diferente?

**Gabriel:** É.

**Pesquisador:** Ele é diferente em algumas situações?

**Gabriel:** É.

**Pesquisador:** Então, a gente tem vários eh (+) o Português ele tem várias formas, né? E na escola, qual forma que a gente deve usar?

**Gabriel:** (+) tá.

**Pesquisador:** Você acha que a gente deve falar mais formal, mais informal na escola?

**Gabriel:** Eh (+) mais formal. Dependendo da, da situação.

**Pesquisador:** Com quem que a gente deve falar mais formal na escola?

**Gabriel:** Com o professor.

**Pesquisador:** E informal?

- Gabriel:** Com nossos amigos.
- Pesquisador:** Aham! E (+) na sociedade, assim (+) quando a gente sai da escola. A gente tem que falar de que jeito?
- Gabriel:** Depende.
- Pesquisador:** Depende do quê?
- Gabriel:** Assim, se eu vou pra uma festa bem elegante, eu tenho que falar mais formal. Se eu for, assim, pro clube, eu tenho que falar ma- mais informal.
- Pesquisador:** Aham! Tá certo. E (+) o que é variedade padrão?
- Gabriel:** É / Sei (+)
- Pesquisador:** Você sabe o que é?
- Gabriel:** É aquela que todo mundo fala. A língua que todo mundo fala.
- Pesquisador:** Uhum! (+) eh (+) você já parou pra pensar porque que a gente estuda (+) eh (+) porque se ensina variedade padrão na escola?
- Gabriel:** Sim, porque sem o estudo a gente não é nada.
- Pesquisador:** Uhum! Mas, mas em relação a variedade padrão. Porque que se ensina essa variedade e não outra?
- Gabriel:** Porque é o que a gente deve falar. Porque é a língua mais falada.
- Pesquisador:** Aham! Mais falada por quem?
- Gabriel:** Porque todo mundo aprende ela com facilidade.
- Pesquisador:** Uhum! Ok. Eh (+) pra você, qual que / qual seria a melhor maneira de ensinar a variedade padrão?
- Gabriel:** Eh, conversar com outras pessoas. Ir pra outros lugares e conversar com elas, pra ver se é a mesma coisa. Assim.
- Pesquisador:** E no caso do professor em sala. Qual a melhor maneira que ele poderia utilizar pra ensinar variedade padrão pros alunos?
- Gabriel:** É discutir com eles, falar, conversar com eles.
- Pesquisador:** Uhum!
- Gabriel:** É isso.

**Pesquisador:** É isso? Eh (+) Agora, a, a gente sabe que muitos professores usam gramática, né? Na, na, nas aulas de Português. Eh (+) pra que a gramática serve? (+) Ela serve pra alguma coisa, ou não?

**Gabriel:** Serve.

**Pesquisador:** Você acha que ela servi, assim, pra quê?

**Gabriel:** Pra ensinar.

**Pesquisador:** Uhum!

**Gabriel:** O jeito de falar. (+)

**Pesquisador:** Eh (+) então vamos pra próxima. Você já teve alguma dificuldade em Língua Portuguesa, ou ainda tem?

**Gabriel:** Não.

**Pesquisador:** Não? É tranquilo?

**Gabriel:** Tranquilo.

**Pesquisador:** Sempre foi assim? Ou não? Já teve algum momento que você teve muita dificuldade?

**Gabriel:** Muita não, algumas vezes eu tenho, mais eu tiro dúvida com meu irmão ou com minha mãe.

**Pesquisador:** Aham! Seu irmão (\*\*)/ Bom, Sua mãe e seu irmão te ajudam então.

**Gabriel:** Ajudam um pouco, assim, quando eu não estou entendendo o dever, eu pergunto pra eles.

**Pesquisador:** Tá (+) eh (+) mas eles te ajudam em todas as matérias, ou só Português?

**Gabriel:** Não, todas.

**Pesquisador:** Todas. Se lembra de alguma dificuldade que você teve?

**Gabriel:** Na Língua Portuguesa?

**Pesquisador:** Eh! Algum assunto?

**Gabriel:** Eh (+) não.

**Pesquisador:** Nada, nada?



**Gabriel:** Deixa eu ver (+)

**Pesquisador:** Alguma coisa que você falou: “nossa é difícil! Meu deus!”. Não?

**Gabriel:** Vi a / Eh (+) não, não, nenhuma.

**Pesquisador:** Nada?

**Gabriel:** Não.

**Pesquisador:** Eh (+) há pouco tempo, teve uma polêmica aí sobre livro didático de Português, né, que o governo dava pra escolas públicas. Você ouviu alguma coisa? Viu alguma reportagem? Eh (+) escutou em rádio. Leu alguma coisa falando sobre isso?

**Gabriel:** Não.

**Pesquisador:** Não? Não escutou nada, nenhum coleguinha comentou nada?

**Gabriel:** Não.

**Pesquisador:** Não? Bom, pra gente terminar, vou fazer o seguinte, vou começar uma frase e aí você termina essa frase pra mim. Beleza? (+) Eh (+) a Língua Portuguesa é...

**Gabriel:** (+)

**Pesquisador:** A Língua Portuguesa é... (+) / Não? Ela é fácil, difícil, bonita, feia? Eh, interessante...

**Gabriel:** É interessante.

**Pesquisador:** Interessante? Porque que ela é interessante?

**Gabriel:** Porque a gente aprende coisas novas com ela.

**Pesquisador:** Uhum! Tipo o quê? Você lembra alguma coisa?

**Gabriel:** Deixa ver (+) Não.

**Pesquisador:** Não?



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE LETRAS – IL  
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO – LET  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA – PPGLA**

**VARIEDADE PADRÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA (LM):  
CRENÇAS E EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM DE  
ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**WALTER GUARNIER DE LIMA JUNIOR**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA**

**BRASÍLIA/DF  
JANEIRO/2013**