

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS - UFMG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS

YANA LISS SOARES GOMES

**AS CRENÇAS DE FORMANDOS DE PORTUGUÊS E DE ESPANHOL ACERCA
DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA: UM ESTUDO NA PERSPECTIVA DA
COMPLEXIDADE**

BELO HORIZONTE

2014

YANA LISS SOARES GOMES

**AS CRENÇAS DE FORMANDOS DE PORTUGUÊS E DE ESPANHOL ACERCA
DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA: UM ESTUDO NA PERSPECTIVA DA
COMPLEXIDADE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Linguística Aplicada.

Área de Concentração: Linguística Aplicada

Linha de Pesquisa: Ensino do Português

Orientadora: Prof.^a Dra. Evelyne Jeanne Andrée
Angèle Madeleine Dogliani

BELO HORIZONTE

2014



FOLHA DE APROVAÇÃO

AS CRENÇAS DE FORMANDOS DE PORTUGUÊS E DE ESPANHOL ACERCA DA VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA: UM ESTUDO NA PERSPECTIVA DA COMPLEXIDADE


YANA LISS SOARES GOMES

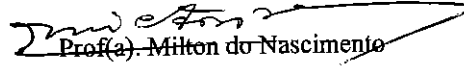
Tese submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, como requisito para obtenção do grau de Doutor em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, área de concentração LINGÜÍSTICA APLICADA, linha de pesquisa Ensino de Português.


Aprovada em 27 de agosto de 2014, pela banca constituída pelos membros:


Prof(a). Evelyne Jeanne Andrée Angèle Madeleine Dogliani - Orientador
UFMG


Prof(a). Elzimar Goettenauer de Marins Costa
UFMG


Prof(a). Aderlande Pereira Ferraz
UFMG


Prof(a). Milton do Nascimento
PUC/MG


Prof(a). Catarina de Sena Sirqueira Mendes da Costa
UFPI

Belo Horizonte, 27 de agosto de 2014.

À minha eterna avó Iracema (*In Memoriam*), pelo exemplo de vida, amor e compreensão.

Às minhas duas queridas mães, Teresinha e Gracinha, pelo amor incondicional.

À minha família, pelo apoio e suporte concedido nesta etapa tão importante para minha formação acadêmica e profissional.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, João Gomes e Teresinha de Jesus, de vocês recebi o dom mais precioso do Universo: a vida, o amor e o incentivo necessário à realização deste sonho.

Ao meu esposo, Sérgio Araújo, sou grata, pela companhia dedicada nesta etapa tão importante.

À minha filha, Maria Clara Lyz, agradeço, por tê-la como a melhor motivação diária desta vida.

À minha avó, Iracema Soares (*In Memoriam*), pelo exemplo de mulher íntegra, sempre doce e carinhosa, pelos primeiros ensinamentos morais e éticos que me servem de base para toda a vida.

A minha orientadora, Evelyne Jeanne Andrée Angèle Madeleine Dogliani, exemplo de humanidade e compreensão. Agradeço por acreditar na minha capacidade de realizar este estudo tão complexo, e, especialmente, pelas reflexões sempre pertinentes e esclarecedoras que contribuíram de forma decisiva para a conclusão desta tese.

Às professoras doutoras, amigas, Catarina de Sena, Lucirene Carvalho, Iveuta Lopes e Neuza Farias; as melhores referências na área dos Estudos Linguísticos no Estado do Piauí.

Agradeço à colaboração de todos os colegas de profissão da FAIBRA, em especial, aos professores: Franklin Silva, Mário Gonzaga, Socorro Macêdo e Vera Bahiense.

Ao meu grande amigo, Waldemar Duarte, com quem compartilhei minhas alegrias e incertezas, durante esses quatro anos. Muito obrigada, pelo apoio incondicional e pelas revisões deste texto.

Aos amigos que conquistei durante o Mestrado, Elisabeth Rocha, Aline Resende e Raimunda Carvalho, muito obrigada, por compartilharem suas experiências, ideias e de reflexões.

Aos demais amigos, que me incentivaram na busca pela realização deste sonho, fica minha eterna gratidão.

Muito obrigada, meu Deus, pelo sonho concretizado!

Os estudos das crenças são, a nosso ver, o ponto de partida para as teorizações, ou seja, são uma reserva potencial para os pressupostos no ensino de línguas, intimamente interligada com a nossa prática pedagógica e com a formação de professores (e acrescentamos de “alunos”) de línguas.

(SILVA, 2005, p. 164).

RESUMO

Este trabalho é fruto de uma pesquisa de campo cujo objetivo principal foi analisar as crenças de alunos/formandos de Letras-Português e de Letras-Espanhol da Universidade Estadual do Piauí (UESPI) acerca da variação linguística. Partindo do paradigma da Complexidade, recorreremos à Teoria do Caos/Complexidade para compreender a dinamicidade e a complexidade das crenças e de suas relações com o universo de formação de professor de línguas e com os processos de ensino/aprendizagem. Os pressupostos da Sociolinguística foram retomados para abordarmos alguns tópicos de contato entre o ensino de Língua Materna (LM) e o ensino de Língua Estrangeira (LE), a saber: língua/linguagem, mitos linguísticos e diversidade linguística. Através do cruzamento de alguns fatores identificados no âmbito das crenças acerca do estatuto das línguas, do seu caráter heterogêneo e de seu ensino, observamos que as diversas crenças dos graduandos de Português e de Espanhol relacionam-se de forma sistêmica, de tal modo que os diferentes elementos desse sistema, aparentemente desordenados, estruturam-se em redes que se organizam de forma mais central e/ou periférica. As crenças centrais referentes à língua/linguagem e aos mitos linguísticos parecem ser mais resistentes às interferências dos diversos agentes; enquanto as crenças periféricas relativas ao fenômeno da variação linguística são mais facilmente (re)construídas, isto é, modificadas, especialmente no universo de formação de professor. Através da triangulação dos dados, identificamos, em meio à diversidade das crenças, inúmeras semelhanças relativas às crenças sobre língua/linguagem como instrumento de comunicação, discordância de alguns mitos linguísticos e padrões referentes à discordância do discurso de que “O lugar onde melhor se fala português no Brasil é o Maranhão”, e ao reconhecimento da diversidade linguística como um fenômeno inerente às línguas, surgiram no percurso da estabilidade e de mudança das crenças dos graduandos dos dois cursos acerca da variação linguística. Contudo, ainda que as condições iniciais sejam semelhantes, não podemos afirmar que as crenças serão iguais em função da dinamicidade e da complexidade dos agentes/fatores que influenciam o sistema de crenças de cada graduando, sobretudo, em função da ação de diversos agentes externos, dentre eles os fatores contextuais, os fatores socioculturais e as muitas experiências educacionais vividas por esses alunos. Os resultados encontrados sugerem que, devido ao caráter paradoxal das crenças, muitas podem ser as implicações destas para a formação de professor de línguas, bem como para os processos de ensino/aprendizagem de LM e de LE quanto à conscientização e à sensibilização dos alunos acerca da variação linguística.

Palavras-chaves: Crenças. Variação Linguística. Complexidade. Língua Materna. Língua Estrangeira.

ABSTRACT

This work is the fruit of a field research with the main objective to analyze the beliefs of the students/learners major in Spanish and Portuguese Languages of the State University of Piauí (UESPI) about linguistic variation. Starting from the paradigm of the complexity, we resort to the Chaos/Complexity Theory in order to comprehend the dynamics and the complexity of the beliefs and their relation to the universe of the formation of teachers of languages and to the teaching and learning processes. The sociolinguistic assumptions were resumed in order to discuss some related topics between the teaching of Maternal Language (ML) and the teaching of Foreign Language (FL), that is: tongue/language, linguistic myths and linguistic diversity. Through the cross-checking of some factors identified on the aspect of beliefs around the statute of languages, its heterogeneous character, and its teaching, we identify that the diverse beliefs of the students of Portuguese and Spanish are related in a systematic form, such that the different elements of this system, apparently not in order, are structured in networks organized in a central and/or peripheral form. The central beliefs referent to the tongue/language and to the linguistic myths seem to be more resistant to the interferences of the diverse agents; while the peripheral beliefs related to the phenomenon of the linguistic variation are more easily (re)constructed, that is, modified, especially in the universe of the formation of teachers. Through the cross-checking of the data, we identify, in the midst of the diversity of the beliefs, countless similarities related to beliefs in tongue/language as the instrument of communication, disagreement of some linguistic myths and the standards related to disagreement of the discourse that “The place where Portuguese is better spoken in Brazil is in Maranhão” and the recognition of the linguistic diversity as a phenomenon inherent to the languages appeared in the course of the fixation and/or the (re)construction of the beliefs of the students of the two courses about linguistic variation. However, even if the initial conditions are similar, we cannot affirm that the beliefs will be equal in function of the dynamics and the complexity of the agents/factors that influence the system of beliefs of every student, above all, in function of the action of the diverse external agents, among which the contextual factors, sociocultural factors and the many educational experiences lived by those students. The results that we found suggest that due to the paradoxical character of the beliefs, there will be countless implications of this for the formation of teachers in languages, as well as for the teaching/learning processes of the ML and FL, the conscientization and the raising of the awareness of the students in relation to the linguistic variation.

Keywords: Beliefs. Linguistic Variation. Complexity. Mother Tongue. Foreign Language.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Origem dos alunos participantes	65
Gráfico 2: Comparativo da origem dos alunos dos dois cursos	65
Gráfico 3: Faixa etária dos alunos.....	66
Gráfico 4: Comparativo da faixa etária dos alunos dos dois cursos	66
Gráfico 5: Experiência profissional dos alunos/formandos	67
Gráfico 6: Comparativo da experiência profissional dos participantes dos dois cursos	67
Gráfico 7: Local de formação básica dos alunos.....	68
Gráfico 8: Comparativo do local da formação básica dos alunos dos dois cursos	68
Gráfico 9: Contato com um curso de língua anterior à licenciatura	69
Gráfico 10: Comparativo do contato dos alunos dos dois cursos com outras línguas	70
Gráfico 11: Conhecimento dos alunos dos dois cursos sobre outra língua.....	70
Gráfico 12: Comparativo do conhecimento dos alunos dos dois cursos sobre outra língua	71
Gráfico 13: Línguas que gostariam de aprender	71
Gráfico 14: Comparativo das línguas que os alunos dos dois cursos gostariam de aprender.....	72
Gráfico 15: Motivações dos alunos na escolha dos cursos.....	72
Gráfico 16: Comparativo das motivações dos alunos na escolha dos cursos	73
Gráfico 17: Objetivos dos alunos após o término do curso	73
Gráfico 18: Comparativo dos objetivos dos alunos após o término do curso	74
Gráfico 19: Influência dos modelos teóricos nas definições dos alunos sobre língua/linguagem	75
Gráfico 20: Comparativo da influência dos modelos teóricos nas definições dos alunos dos dois cursos sobre língua/linguagem.....	75
Gráfico 21: Opiniões dos alunos sobre o modelo teórico que melhor representa a relação língua/linguagem	76
Gráfico 22: Comparativo das opiniões dos alunos sobre o modelo teórico que melhor representa a relação língua/linguagem	76
Gráfico 23: Opiniões de todos os alunos sobre o mito 1	78

Gráfico 24: Comparativo das opiniões dos alunos dos dois cursos sobre o mito 1...	78
Gráfico 25: Opiniões dos alunos sobre o mito 2.....	79
Gráfico 26: Comparativo das opiniões dos alunos dos dois cursos sobre o mito 2...	79
Gráfico 27: Opiniões dos alunos dos dois cursos sobre o mito 3.....	80
Gráfico 28: Comparativo das opiniões dos alunos dos dois cursos sobre o mito 3...	80
Gráfico 29: Opiniões dos alunos sobre o mito 4.....	81
Gráfico 30: Comparativo das opiniões dos alunos dos dois cursos sobre o mito 4...	81
Gráfico 31: Opiniões dos alunos dos dois cursos sobre o mito 5.....	82
Gráfico 32: Comparativo das opiniões dos alunos dos dois cursos sobre o mito 5...	82
Gráfico 33: Opiniões dos alunos sobre o mito 6.....	83
Gráfico 34: Comparativo das opiniões dos alunos dos dois cursos sobre o mito 6...	83
Gráfico 35: Opiniões dos alunos sobre o mito 7.....	84
Gráfico 36: Comparativo das opiniões dos alunos dos dois cursos sobre o mito 7...	84
Gráfico 37: Opiniões dos alunos dos dois cursos sobre o mito 8.....	85
Gráfico 38: Comparativo das opiniões dos alunos dos dois cursos sobre o mito 8...	85
Gráfico 39: Opiniões dos alunos dos dois cursos sobre o status das línguas.....	87
Gráfico 40: Comparativo das opiniões dos alunos dos dois cursos sobre a diversidade linguística.....	87

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Modelo Fractal de Aquisição de Línguas	23
Figura 2: Formação de professores de LE como um sistema complexo	24
Figura 3: Representação das crenças centrais e periféricas.....	45
Figura 4: Triangulação dos dados	63
Figura 5: Natureza das crenças de alunos/formandos de Português e de Espanhol	106
Figura 6: Abordagem sistêmica das crenças de alunos/formandos sobre a variação linguística	108
Figura 7: Relações sistêmicas e o processo de formação de professor de línguas	120

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 REVISÃO DE LITERATURA	19
1.1 Linguística Aplicada (LA) e a Transdisciplinaridade	19
1.2 A Complexidade e a Linguística Aplicada	21
1.3 O Estudo das Crenças em Linguística Aplicada.....	26
1.4 A Variação Linguística e o Ensino de LM e de LE.....	29
2 REFERENCIAL TEÓRICO	35
2.1 A Teoria do Caos/Complexidade na LA	35
2.2 Características dos Sistemas Adaptativos Complexos (SACs).....	38
2.3 As Crenças sob a Ótica da Complexidade	43
2.4 O Estudo da Variação Linguística: Contribuições da Sociolinguística.....	50
3 METODOLOGIA.....	56
3.1 Tipo de Estudo	56
3.2 Universo da Pesquisa	57
3.3 Alunos Participantes.....	57
3.4 Os Procedimentos de Coleta dos Dados.....	58
3.4.1 Questionários	58
3.4.2 Entrevistas.....	59
3.4.3 Análise documental	61
3.5 Questões Éticas	61
3.6 Análise e Discussão dos Dados	62
4 AS CRENÇAS DE ALUNOS/FORMANDOS SOBRE A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA: UMA ANÁLISE À LUZ DA COMPLEXIDADE.....	64
4.1 Perfil Social dos Participantes	65
4.2 Perfil Acadêmico dos Alunos.....	69
4.3 Perfil das Crenças dos Formandos	74
4.3.1 Língua/linguagem.....	75

4.3.2 Mitos linguísticos	77
4.3.3 Diversidade linguística.....	86
4.3.4 Confronto das opiniões e dos relatos	88
4.4 Análise das Crenças sob a Ótica da Complexidade.....	91
4.4.1 Triangulação dos dados	91
4.4.2 Natureza sistêmica das crenças.....	98
4.4.3 A complexidade e a dinamicidade das crenças sobre a variação linguística .	107
4.5 As Crenças e a Formação de Professor: Implicações para o Ensino de LM e de LE	120
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	126
5.1 Retomando as Questões deste Estudo	126
5.2 Algumas Limitações	126
5.3 Sugestões para Estudos Futuros	128
5.4 Comentários Finais	129
REFERÊNCIAS.....	132
ANEXOS	141
APÊNDICES.....	146

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a temática da variação/diversidade linguística tem se constituído uma questão bastante discutida, sobretudo, no campo educacional. Contudo, no ambiente escolar brasileiro, a heterogeneidade linguística, embora legitimada na fala de professores e alunos, tem sido por muitas vezes ignorada, especialmente por professores de Língua Portuguesa.

Estudos sociolinguísticos, dentre os quais podemos citar: Bagno (2005), Bortoni-Ricardo (2005; 2008) e Faraco (2008), confirmam que a variação linguística ainda é ignorada ou concebida de forma superficial por muitos professores de língua materna.

De acordo com Bagno (2005), a prática de ensino de língua materna no Brasil tem enfatizado a gramática normativa. Nesse cenário, parece faltar clareza em relação à abordagem da variação linguística. E, apesar de já existirem alguns avanços, fica evidente que ainda há um enaltecimento da norma culta na escola brasileira.

Bagno (2007) explica que diversos professores são apegados às concepções (crenças) restritas de língua/linguagem; por isso, convencionalmente, suas práticas de sala de aula são usadas para defender a 'falsa' homogeneidade linguística. De modo geral, os docentes de língua materna não estão preparados para trabalhar com todo um conjunto de teorias e práticas que reconheçam e valorizem a heterogeneidade linguística. Citamos, como exemplo, o escopo teórico elaborado a partir de pesquisas sociolinguísticas sobre a variação linguística.

Para Moita Lopes (1996), no ambiente universitário, espaço de formação de professores, muitos alunos (futuros professores) são orientados a conceber a linguagem somente como objeto de análise linguística. Essa tendência sugere, segundo Gil (2005), falhas na formação docente de língua e aponta um descompasso entre as práticas de aprender/ensinar línguas e o conhecimento teórico produzido na academia.

Por essa mesma linha de pensamento, Bortoni-Ricardo (2005) argumenta que muitos professores de língua materna não são conscientizados sobre a variação sociolinguística e cultural, seja porque nos cursos de formação não se apropriaram

adequadamente dos conhecimentos sobre a língua ou mesmo porque, na prática, nem sempre é fácil tratar dessa questão.

Por outro lado, no ensino de língua estrangeira, parece haver um reconhecimento maior da diversidade linguística por parte dos professores, tendo em vista que se trabalha com uma abordagem mais pragmática do uso linguístico, muito embora, os meios usados para explicar tal fenômeno, ainda fiquem restritos aos elementos da gramática normativa (CUNHA, 2003).

Diante dessas constatações, sentimo-nos motivados a investigar as crenças de alunos/formandos no âmbito do processo de formação docente de línguas. Em tempo, convém explicarmos que, neste trabalho, os termos LM e LE referem-se, respectivamente, à língua materna e à língua estrangeira.

A elaboração deste estudo desencadeou-se após a pesquisa de Mestrado realizada pela autora desta tese. Na oportunidade, ao analisar uma experiência de ensino de língua materna em escola pública de Teresina-PI, observamos que, por vezes, o professor de LM abordava a temática da variação linguística de forma preconceituosa, estigmatizando as variedades linguísticas usadas por grupos sociais desfavorecidos socioeconomicamente (GOMES, 2009).

A elaboração desta pesquisa consolidou-se com o estabelecimento de diálogo entre variação linguística e os estudos sobre crenças, em especial, sobre as culturas de ensinar e de aprender língua (c.f. BARCELOS, 1995, 2000, 2004; ALMEIDA FILHO, 1993; GIMENEZ, 1994; GARCIA, 1999; REYNALDI, 1998; SILVA, 2007). Essas pesquisas apontam problemas na formação docente e destacam a importância de se compreender as crenças (concepções) sobre linguagem e as crenças relativas aos processos de ensino e aprendizagem de línguas (LM e LE).

A partir de então, surgiu nosso interesse em investigar as crenças de graduandos sobre a variação linguística no âmbito do processo de formação de professor. Embora as questões relacionadas aos processos de ensino/aprendizagem de línguas (materna e estrangeira) tenham se tornado um campo fértil de investigação na Linguística Aplicada (LA) brasileira, diversos aspectos ainda são passíveis de reflexão (GIL, 2005). E um deles, certamente, refere-se às crenças de alunos/formandos (futuros professores de línguas).

A proposta desse estudo é analisar a complexidade e a dinamicidade das crenças de alunos/formandos acerca da variação linguística na interface do processo de formação de professores de língua materna (LM) e de língua

estrangeira (LE). Para tanto, realizamos uma pesquisa de campo de abordagem quantiquantitativa, sob a ótica da Complexidade.

A motivação pessoal para a realização desta pesquisa materializou-se na possibilidade de contribuir, ainda que de forma reflexiva, para o processo de formação docente de línguas (materna e estrangeira) no que diz respeito ao tratamento da questão da variação/diversidade linguística.

Outra justificativa é o fato de que, como afirma Barcelos (2007a), embora o estudo das crenças tenha se tornado um importante objeto de investigação em LA, ainda é evidente a necessidade da realização de estudos mais específicos, sinalizada, dentre outros fatores, pela complexidade e pela dinamicidade das crenças.

Borges e Fraga (2010) afirmam que as crenças estão presentes em todas as salas de aula, mesmo que de forma diversa, cada turma, ou ainda, cada indivíduo manifesta suas concepções (crenças) sobre línguas (materna ou estrangeira). Por este motivo, estudos como este, que se propõe a investigar as crenças de formandos, são de grande valia, uma vez que podem revelar como o processo de formação de professores de LM e de LE contribui para a estabilidade ou para a mudança dessas crenças.

Cabe esclarecer que, em virtude da abrangência e da complexidade desta pesquisa, adotamos uma perspectiva de LA transdisciplinar. Assim, nosso aporte teórico não se limitou a uma única área de estudo, pois entendíamos desde o planejamento deste estudo que muitas das compreensões sobre o nosso objeto de investigação poderiam advir de outros campos do conhecimento (c.f. KUMARAVADIVELU, 2006). Partindo dessa premissa, perfilhamos a construção de um arcabouço teórico entre a Teoria do Caos/Complexidade e a Sociolinguística.

A Teoria do Caos/Complexidade serviu de esteio para compreendermos a formação de professores de línguas como um Sistema Adaptativo Complexo (SAC), ou seja, como um sistema composto por diversos elementos e subsistemas que se interligam e se influenciam mutuamente, dentre os quais citamos os sistemas de crenças dos graduandos de Português e de Espanhol, objeto de análise deste estudo.

Segundo Larsen-Freeman e Cameron (2008), uma abordagem teórica orientada pela ótica da Complexidade ajuda a compreender a dinamicidade dos SACs. Neste caso, possibilitou-nos identificar alguns dos agentes (elementos) que

compõem os sistemas de crenças dos graduandos de Português e de Espanhol sobre o status das línguas e as inter-relações estabelecidas com os sistemas de formação de professores de línguas (materna e estrangeira) e, conseqüentemente, com os processos de ensino/aprendizagem de LM e de LE.

Associados à Teoria do Caos/Complexidade, adotamos o suporte teórico da Sociolinguística para tratarmos da variação/diversidade linguística. Para tanto, partimos do pressuposto de que, através do cruzamento de fatores identificados no âmbito das crenças acerca do estatuto das línguas, do seu caráter heterogêneo e de seu ensino, poderíamos encontrar evidências da complexidade e da dinamicidade dos sistemas de crenças acerca da variação linguística.

Ao longo das análises, confrontamos e comparamos as crenças dos alunos dos cursos de Letras Português e de Letras Espanhol, bem como discutimos alguns tópicos de contato entre LM e LE acerca das crenças dos graduandos sobre a variação linguística, relacionando algumas das possíveis implicações dessas crenças para o processo de formação docente de línguas e para o ensino de LM e de LE.

As reflexões apresentadas nesta introdução permitem explicitar com mais objetividade, os questionamentos, as asserções e os objetivos que orientam esta pesquisa, a saber:

a) Questionamentos

- Quais as crenças de alunos/formandos de Português e de Espanhol acerca da variação/diversidade linguística?
- Qual a natureza das crenças desses graduandos acerca da variação linguística?
- Existem semelhanças e identidade entre as crenças dos graduandos de língua materna (LM) e de língua estrangeira (LE)?
- Quais características dos SACs, presentes nos sistemas das crenças dos alunos sobre a variação linguística, relacionam-se ao sistema de formação docente de línguas e aos processos de ensino/aprendizagem de línguas (materna e estrangeira)?
- Quais as implicações dessas crenças para as práticas docentes desses futuros professores de LM e de LE?

b) Aserções

Em relação às indagações apresentadas anteriormente, elaboramos as seguintes assertivas:

- Os sistemas de crenças relacionam-se a outros sistemas, dentre os quais citamos a formação docente de línguas e os processos de ensino/aprendizagem de línguas, portanto, sofre interferência de inúmeros fatores, o que explica sua complexidade e sua dinamicidade.
- Em virtude da organização sistêmica das crenças e de fatores semelhantes, é possível que haja identidade e/ou que surjam padrões em meio à diversidade das crenças dos graduandos dos dois cursos relativos à língua/linguagem, aos mitos linguísticos e à diversidade linguística.
- Do ponto de vista sociolinguístico, os cursos de formação de professores de línguas têm um papel decisivo no processo de mudança das crenças dos alunos acerca da variação/diversidade linguística.
- As crenças dos graduandos de Português e de Espanhol sobre a variação linguística têm inúmeras implicações para o ensino de língua materna e de língua estrangeira.

c) Objetivo geral

- Analisar a complexidade e a dinamicidade das crenças de alunos/formandos de Letras-Português e do curso de Letras-Espanhol da Universidade Estadual do Piauí-UESPI acerca da variação linguística.

d) Objetivos específicos

- Observar as semelhanças e as divergências no percurso de fixação e de mudança das crenças dos formandos de Português e de Espanhol referentes à língua/linguagem, aos mitos linguísticos e à diversidade linguística.
- Compreender a complexidade e a dinamicidade do sistema de crenças, através do cruzamento de fatores identificados no âmbito das crenças acerca do estatuto das línguas, do seu caráter heterogêneo e de seu ensino.

- Relacionar as crenças dos graduandos dos dois cursos às possíveis implicações para a prática de ensino desses futuros professores de língua materna e de língua estrangeira.

O presente estudo estrutura-se em cinco capítulos: Revisão de literatura; Referencial teórico; Metodologia; Análise dos dados; e Considerações finais.

No primeiro, fazemos uma pequena revisão da literatura sobre a Linguística Aplicada, na perspectiva da Complexidade. Em seguida, apresentamos uma breve revisão dos estudos acerca das crenças realizados no contexto brasileiro; e, por fim, retomamos alguns estudos que tratam da abordagem da variação linguística nos contextos de ensino de LM e de LE.

No segundo capítulo, abordamos algumas noções básicas da Teoria do Caos/Complexidade e dos Sistemas Adaptativos Complexos (SACs) para a compreensão do nosso objeto de estudo. Na sequência, tratamos das crenças na perspectiva da Complexidade. Finalizamos o capítulo, revendo alguns pressupostos teóricos da Sociolinguística e alguns tópicos de contato entre LM e LE acerca das crenças dos alunos/formandos sobre a variação linguística.

No terceiro capítulo, descrevemos os procedimentos metodológicos desta pesquisa, a saber: o tipo, a natureza e as abordagens adotadas neste estudo; a delimitação do universo de investigação; os participantes; os procedimentos de coleta e análise dos dados; e, por fim, as questões éticas pertinentes à pesquisa com seres humanos.

No quarto capítulo, comparamos as crenças dos graduandos de Português e de Espanhol. Para tanto, traçamos o perfil social, o perfil acadêmico e o perfil das crenças sobre: língua/linguagem, mitos linguísticos e diversidade linguística. Através da triangulação dos dados, identificamos as semelhanças e as divergências entre as crenças dos formandos, e descrevemos algumas características dos sistemas de crenças sobre a variação linguística. Em seguida, analisamos os conteúdos dos programas dos cursos de Letras-Português e de Letras-Espanhol quanto à abordagem de tópicos sobre língua/linguagem e seus usos. Na última seção, discorreremos, no âmbito da formação de professor, sobre alguns dos elementos ligados aos processos de ensino/aprendizagem de línguas, e aos sistemas de crenças e algumas das possíveis implicações para o ensino de língua materna e de estrangeira.

No quinto capítulo, apresentamos as conclusões deste estudo, a partir da retomada dos questionamentos norteadores deste trabalho. Na sequência, discutimos algumas das limitações desta pesquisa, listamos algumas sugestões para os estudos posteriores e expomos nossos comentários finais.

1 REVISÃO DA LITERATURA

1.1 Linguística Aplicada (LA) e a Transdisciplinaridade

Nesta seção, introduzimos o capítulo de Revisão da literatura, retomando as origens da Linguística Aplicada (LA). Em seguida, diferenciamos as duas tradições dos estudos de LA com o propósito de justificar nossa opção metodológica pela abordagem de LA transdisciplinar.

De acordo com Moita Lopes (2009), em Linguística Aplicada (LA), os estudos, tradicionalmente, estiveram relacionados ao campo da Linguística teórica. Na década de 50 do século XX, por exemplo, a LA aplicava os conhecimentos produzidos pelos estudos estruturalistas e gerativistas nos processos de ensino e aprendizagem de línguas, em especial de línguas estrangeiras (LEFFA, 2006).

De fato, a LA surgiu como um estudo científico de línguas estrangeiras, e, mais tarde, abarcou também as questões relacionadas à tradução. Assim, por muito tempo, ela esteve restrita à mera aplicação de Linguística teórica. O que foi modificado somente no final de 1970 com o trabalho de Widdowson (1979 apud MOITA LOPES, 2009). Davies (2004) explica que Widdowson distinguiu essas duas tradições em termos de aplicação de Linguística (AL) e de Linguística Aplicada (LA). A diferença entre ambas é grande; por outro lado, a distinção entre essas duas abordagens nem sempre é clara.

Moita Lopes (2009, p.15) destaca duas características das propostas de Widdowson, a saber: “[...] uma restrição da LA a contextos educacionais e a necessidade de uma teoria linguística para a LA que não seja dependente de uma teoria linguística”. Esta última é considerada aplicada por ocorrer no contexto de ação, e não porque seja aplicação da teoria linguística (MOITA LOPES, 2004).

Atualmente, a Linguística Aplicada desvincula-se cada vez mais da rotulação de área de aplicação da Linguística, e, ao mesmo tempo, amplia seus horizontes para além do ensino de línguas. Se na sua origem a LA era uma disciplina voltada para os estudos sobre o ensino de línguas estrangeiras, hoje, se constitui uma área imensamente produtiva, responsável pelo surgimento de novos campos de investigação transdisciplinar e novas maneiras de fazer pesquisa (MENEZES; SILVA; GOMES, 2009).

Nessa direção, muitas transformações da era pós-moderna, decorrentes, sobretudo, do desenvolvimento tecnológico e do mundo cada vez mais globalizado, têm provocado uma releitura acerca das formas de produzir conhecimento. Por esse viés, muitos pesquisadores contemporâneos passaram a se interessar em compreender a vida social, através de novas maneiras de fazer pesquisa (c.f. MOITA LOPES, 2006b).

No contexto brasileiro, a transdisciplinaridade nas pesquisas de LA está presente em alguns trabalhos que defendem um "hibridismo teórico e metodológico" (FABRÍCIO, 2006). No final dos anos 80 e início dos anos 90 do século XX, diversos linguistas aplicados, motivados pelo anseio de novas teorizações, passaram a advogar uma LA interdisciplinar (c.f. SIGNORINI & CAVALCANTI, 1998; CAVALCANTI, 1986).

A partir de então, começou a ser defendida a ideia de que a produção de conhecimentos em LA pudesse assumir perspectivas inter, multi e transdisciplinares. Nesse percurso, a LA deixou de ser uma subárea da Linguística e passou a constituir-se como campo de investigação autônomo (LEFFA, 2006).

Diferentemente da visão tradicional (conhecida como LA restrita), a perspectiva mais ampla de LA não se limita à Linguística como componente teórico, uma vez que a finalidade é problematizar e compreender as questões de linguagem que atendam às necessidades das sociedades contemporâneas (LEFFA, 2006).

A visão mais ampla dos estudos LA é marcada pela transdisciplinaridade. Essa postura “[...] requer uma colaboração das disciplinas para elaborar um eixo, uma trajetória, uma convivência de saberes numa interface dinâmica [...]” (GESSER; COSTA; VIVIANI, 2009, p. 5).

Segundo Leffa (2006), o nível da transdisciplinaridade representa um salto quantitativo na evolução da Linguística Aplicada, posto que o ponto de partida da investigação passa a ser o próprio objeto de estudo e não mais a disciplina, em que o “[...] pesquisador define sua área de pesquisa, estabelece seus objetivos ou talvez até formule suas hipóteses, partindo sempre de uma perspectiva mais ampla, sem a preocupação de se filiar antecipadamente a uma determinada linha teórica (LEFFA, 2006, p. 17).

Os estudos pautados em uma postura transdisciplinar possibilitam ao pesquisador utilizar-se das diversas disciplinas e áreas do conhecimento sem esgotar as possibilidades de elos entre uma e outra (GESSER; COSTA; VIVIANI,

2009). Partindo desse entendimento, procuramos discutir novas maneiras de teorizar e fazer LA, tendo em vista a complexidade e a dinamicidade do nosso objeto de estudo.

Nesta pesquisa, reconhecemos a necessidade da construção de um arcabouço teórico transdisciplinar que se opõe a visão da ciência como um mapa recortado em pequenas áreas. Essa postura “[...] parece ser compatível com o projeto da LA contemporânea de compreender as vicissitudes sociais, históricas, culturais, espaciais e tecnológicas de um mundo em constante e acelerada mudança” (SCHEIFER, 2013, p. 927).

Moita Lopes (2006a) destaca a pertinência e a relevância dos conhecimentos teóricos e metodológicos de LA, para fazer pesquisas em um mundo que constantemente se modifica. Conforme exposto por De Grande (2011), as pesquisas em Linguística Aplicada têm preocupação com questões sociais e os usos reais da linguagem.

Nessa direção, a LA pode relacionar-se ao processo de formação de professor de línguas, uma vez que se preocupa com questões práticas referentes ao uso da língua/linguagem em diferentes contextos (GIMENEZ, 2005). Essa compreensão é essencial para analisarmos as crenças de graduandos acerca da variação linguística pela ótica da Complexidade que constitui o suporte teórico central desta pesquisa. Partindo desse pressuposto, reportamo-nos, a seguir, a alguns estudos de LA realizados sob o viés da Complexidade.

1.2 A Complexidade e a Linguística Aplicada

Neste espaço, apresentamos alguns estudos de Linguística Aplicada (LA) realizados no contexto brasileiro, sob o paradigma da Ciência da Complexidade. De acordo com Leffa (2006, p. 4), o termo Complexidade representa um “[...] conjunto que incorpora os princípios de diversas teorias [...]”, constituindo-se como uma perspectiva bastante ampla, uma vez que abrange diversas correntes e teorias advindas da física como, por exemplo, a Teoria do Caos, a Teoria dos Sistemas Dinâmicos Adaptativos (BRAGA, 2007).

Segundo Leffa (2006), na área de Linguística Aplicada, cujos estudos relacionam o uso da linguagem ao seu contexto de produção, têm aumentado as investigações pelo viés da Complexidade. Por esse caminho, muitos pesquisadores

da LA passaram a investigar a linguagem como prática social, e, conseqüentemente, como um processo dinâmico, ao mesmo tempo, adaptativo e complexo.

Por certo, conceber a língua como um sistema complexo ajuda-nos a reforçar a ideia de que a formação docente de línguas deve ser estudada como um processo e não como produto. No nosso caso, essa ideia ratifica a importância de concebermos a formação de professor de línguas (materna e estrangeira) e os processos de ensino/aprendizagem de LM e de LE como sistemas dinâmicos, complexos e adaptativos.

Atualmente, muitas pesquisas de LA têm se utilizado da Teoria do Caos/Complexidade, especialmente aquelas relacionadas ao ensino e à aprendizagem de línguas. A esse respeito, Larsen-Freeman (1997) foi pioneira, ao relatar a relação entre a nova ciência (do Caos/Complexidade) e a aquisição de uma segunda língua. A sua obra, '*Chaos/Complexity Science and Second Language Acquisition*', é considerada o marco dessas teorias no campo da Linguística Aplicada usadas para investigar a aprendizagem de línguas (BRAGA, 2007).

Fundamentados pelo estudo de Larsen-Freeman (1997), diversos trabalhos de LA têm adotado a Teoria do Caos/Complexidade como um novo paradigma para analisar questões da contemporaneidade. Dentre eles, citamos alguns que se dedicaram à investigação de seus objetos no contexto brasileiro: Paiva (2002; 2005), Leffa (2006; 2009), Braga (2007), Martins (2008), Silva (2008), Sade (2009), Sabota (2011) etc.

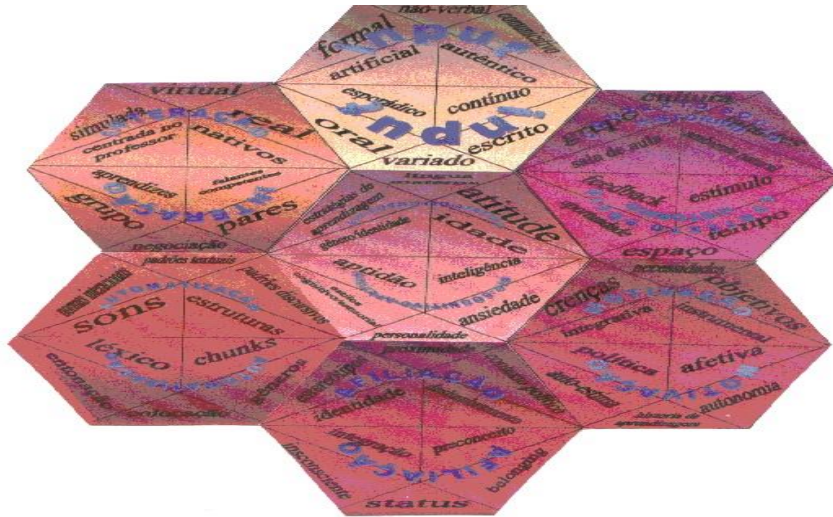
As primeiras pesquisas de Linguística Aplicada realizadas no contexto brasileiro foram os estudos de Paiva (2002; 2005a), nos quais a autora buscou compreender o processo de aquisição de uma segunda língua como um sistema complexo através do modelo de um fractal.¹

Na visão de Paiva (2005a), os modelos teóricos que tradicionalmente têm estudado a aquisição de uma segunda língua são incompatíveis com a proposta do fractal, tendo em vista que cada um deles descreve somente alguns dos aspectos desse sistema complexo. Pelo prisma da Complexidade, a aquisição/aprendizagem de línguas não é um processo linear, logo, não é tão previsível quanto tem sido apresentado por alguns modelos de aquisição (PAIVA, 2002). A seguir,

¹ Cada fractal de um subsistema também se divide em outros fractais, representando variáveis que podem afetar todo o sistema de forma imprevisível, através das redes de conexões.

apresentamos uma figura geométrica usada pela pesquisadora para representar a aquisição de línguas como um sistema dinâmico e complexo (Figura 1).

Figura 1: Modelo Fractal de Aquisição de Línguas



Fonte: Paiva (2005a).

De modo semelhante, Leffa (2006) investigou a aprendizagem de língua estrangeira, recorrendo às Teorias da Complexidade (Teoria do Caos, do Pensamento Complexo e a Teoria da Atividade), visando explicar a complexidade da língua e de sua aprendizagem, tanto nas relações internas (existentes dentro do próprio sistema), quanto nas atividades externas (mantidas nas relações com outros sistemas).

Braga (2007) realizou um estudo na perspectiva da Complexidade, analisando os conteúdos de mensagens emitidas por alunos de graduação da Faculdade de Letras (FALE), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). O objetivo foi compreender as características e o funcionamento da comunidade de aprendizagem colaborativa on-line, buscando evidências da presença cognitiva como um padrão emergente das interações entre os participantes.

Silva (2008), à luz das noções teóricas da Teoria do Caos/Complexidade, analisou e-mails trocados entre aprendizes adultos em uma Comunidade Virtual de Aprendizagem (AVA). O objetivo foi mostrar como se efetivava o processo de colaboração entre os pares, de modo a identificar como as atitudes colaborativas influenciavam a dinâmica complexa e caótica do sistema.

O estudo de Martins (2008), sustentado pela perspectiva ecossistêmica, incluindo a Complexidade, investigou as dinâmicas interativas ocorridas durante uma disciplina de escrita em inglês, ofertada nas modalidades mistas: aulas on-line e aulas presenciais (interação face a face).

Sade (2009) estudou a formação social do “eu” e a emergência de identidades na ótica da Teoria da Complexidade, a partir da análise de algumas narrativas do projeto AMFALE.² A pesquisa, que investigou a construção de identidade como um sistema complexo, demonstrou a relação existente entre os processos de (re)construção de identidades e o processo de aquisição de língua estrangeira.

Leffa (2009), em seu trabalho sobre o ensino de línguas na percepção dos sistemas complexos e emergentes, pondera que as abordagens tradicionais são reducionistas e, portanto, incapazes de explicar o desenvolvimento da língua. Ao final, ele destacou a potencialidade da adoção de uma abordagem fundamentada na Complexidade para a compreensão do ensino de língua.

Sabota (2011) elaborou uma proposta de fractal para representar o processo de formação de professores de LE como sistema complexo (Figura 2).

Figura 2: Formação de professores de LE como um sistema complexo



Fonte: Sabota (2011).

² Projeto coordenado pela professora Vera Menezes reúne pesquisadores da UFMG e de outras instituições que se interessam por investigar aspectos diversos dos processos de aquisição e de formação de professor de línguas estrangeiras, por meio de narrativas de aprendizagem.

A disposição dos círculos, no modelo proposto por Sabota (2011), foi organizada para representar a aleatoriedade dos sistemas, assim como a não hierarquização de seus elementos. Os círculos entrelaçados representam a interdependência entre os elementos que interagem entre si e se influenciam mutuamente nos sistemas complexos, a saber: aspectos políticos, contexto sócio-histórico, *input* teórico, crenças, expectativas, fatores biocognitivos e afetivos, aspectos interacionais e experiência prévia como aluno de língua estrangeira.

Após revisitar alguns dos estudos realizados sob o paradigma da Complexidade, observamos que, inspirados no estudo de Larsen-Freeman (1997), muitas pesquisas de LA brasileira têm investigado diferentes objetos, tais como: aquisição de uma segunda língua, aprendizagem de língua estrangeira, comunidade de aprendizagem colaborativa on-line, dinâmicas interativas, construção de identidade, ensino de língua estrangeira e formação de professor de língua estrangeira.

Esse quadro revela as inúmeras possibilidades de aplicação da Ciência da Complexidade nos estudos de Linguística Aplicada, especialmente para a compreensão de aspectos relacionados à aquisição/aprendizagem de língua materna (LM) e de língua estrangeira (LE). Por outro lado, temos que enfatizar a existência de muitas lacunas que ainda podem ser preenchidas sob o prisma dos sistemas complexos, especialmente, por estudos que relacionem as crenças de alunos à formação de professores de línguas e aos processos de ensino/aprendizagem de LM e de LE.

Segundo Martins e Braga (2007), o paradigma da Complexidade, paulatinamente, tem se constituído uma base epistemológica consistente para a compreensão das atividades (eventos e contextos) referentes, sobretudo, ao ensino e à aprendizagem de línguas. Daí, termos optado pela ciência da Complexidade para investigar a complexidade e a dinamicidade das crenças de alunos/formandos de Português e de Espanhol sobre a variação linguística.

Na seção seguinte, apresentamos uma revisão dos estudos de crenças realizados no Brasil.

1.3 O Estudo das Crenças em Linguística Aplicada

Esta seção tem por objetivo apresentar um cenário dos estudos de crenças realizados no contexto brasileiro, com base em dois eixos: as abordagens dos estudos de crenças e os procedimentos metodológicos utilizados. Para tal intento, apresentamos um breve panorama histórico fundamentado em revisões de literatura já realizadas por Barcelos (2007a; 2001).

Nos últimos anos, muitas pesquisas de Linguística Aplicada (LA) realizadas nas universidades brasileiras focaram as crenças de alunos e professores. Portanto, assim como Florêncio (2012), consideramos pertinente, ainda que de forma sintética, relatar alguns aspectos levantados por estes estudos, seja em língua materna seja em língua estrangeira.

Em sua revisão da literatura, Barcelos (2007a) afirma que, no Brasil, as primeiras pesquisas sobre crenças a respeito dos processos de ensino/aprendizagem de línguas surgiram somente na década de 1990. Cronologicamente, esses estudos de LA podem ser organizados em três períodos: *período inicial* (de 1990 a 1995), *período de desenvolvimento e consolidação* (de 1996 a 2001) e *período de expansão* (a partir de 2002).

No período inicial, Barcelos (2007a) cita as pesquisas de Leffa (1991) e de Almeida Filho (1993), por investigarem as crenças nos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Porém, como discute Barcelos, nenhum desses estudos fez referência aos trabalhos de Wenden (1986) e de Horwitz (1985) (pioneiros no exterior), o que só aconteceu anos depois com os estudos de Damião (1994), Gimenez (1994) e Barcelos (1995).

Conforme Barcelos (2007a), Leffa (1991) foi pioneiro na área de LA por reconhecer as crenças de alunos sobre aprendizagem de línguas. Todavia, o termo “crenças” apareceu em títulos de trabalhos somente em 1994, com os estudos de Damião e de Gimenez, e, no ano seguinte, foi incluído como parte da cultura de aprender por Barcelos (1995).

Segundo Barcelos (1995), a cultura de aprender línguas refere-se ao:

Conhecimento intuitivo implícito (ou explícito) dos aprendizes constituído de crenças, mitos, pressupostos culturais e ideais sobre aprender línguas. Esse conhecimento compatível com sua idade e nível socioeconômico é baseado na sua experiência educacional

anterior, leituras prévias e contatos com pessoas influentes (BARCELOS, 1995, p.40).

Barcelos (2007a) fez referência à dissertação de mestrado de Damião (1994), como um dos poucos estudos comparativos, acerca das crenças de professores de inglês, realizados em duas escolas de idioma. Essa pesquisa de Damião trouxe considerações importantes relativas a esse contexto, como, por exemplo, o papel que as experiências prévias exercem sobre as crenças de professores.

Barcelos (2007a), também destacou a tese apresentada por Gimenez (1994) à Universidade de Lancaster (Inglaterra), pela apresentação de um panorama detalhado de várias pesquisas sobre crenças de professores e por ter apontado as dificuldades metodológicas de se estudar as crenças, através de verbalizações ou de ações. Segundo Barcelos, esta pesquisa merece respaldo por:

a) mostrar pela primeira vez, numa tese de autor brasileiro, um quadro com lista de termos usados na literatura para se referir a crenças; b) trazer uma discussão de crenças e conhecimento; e c) discutir as vantagens e desvantagens de métodos de investigar crenças tais como questionários, diários e entrevistas (BARCELOS, 2007a, p.4).

Outro aspecto desse estudo é que ele já sinalizava a importância da compreensão dos elementos contextuais. Isso porque, segundo Gimenez (1994), as crenças “[...] são conscientes e podem ser expressas verbalmente; b) as crenças são implícitas e assim devem ser inferidas através da ação; c) crenças nem sempre condizem com a ação” (BARCELOS, 2007a, p.4).

Barcelos, em 1995, utilizou-se do conceito “cultura de aprender”, previamente elaborado por Almeida Filho (1993), para investigar as crenças de alunos formandos de Letras. Nesse período, houve a expansão do termo definido pela pesquisadora como o “[...] conhecimento intuitivo implícito (ou explícito) dos aprendizes constituído de crenças, mitos, pressupostos culturais e ideais sobre como aprender línguas” (BARCELOS, 1995, p. 40).

O segundo período dos estudos sobre crenças no contexto brasileiro foi marcado pela divulgação dos estudos sobre “cultura de aprender”, “cultura de ensinar” e o surgimento do conceito de “cultura de avaliar”. Conforme Barcelos (2007a), nessa época, as pesquisas na área de LA multiplicaram consideravelmente, consolidando-se como um campo de pesquisa fértil.

No trabalho comparativo de Reynaldi (1998), realizado com professores de escolas públicas e de língua materna e língua estrangeira o termo “cultura de ensinar” foi concebido como:

[...] crenças, pressuposições, mitos e conhecimentos intuitivos sobre como ensinar, reflexo do que fomos ensinados e de nossa visão deste ensino, incluindo as crenças sobre o que é o aluno, o que se pode esperar dele, sobre o que é linguagem humana, sobre as teorias de ensino e o que incorporamos delas (REYNALDI, 1998, p. 8).

Barcelos (2007a) relacionou, em sua revisão de literatura, diversos trabalhos que marcaram esse segundo momento – o de desenvolvimento e de consolidação dos estudos sobre crenças no Brasil. Em síntese, os estudos da segunda fase investigaram os seguintes objetos: cultura de aprender, cultura de ensinar e a cultura de avaliar. Cresceu também o interesse pelas crenças específicas sobre o que é ser um “bom professor”, acerca da autonomia e referente à aprendizagem de outras línguas estrangeiras (espanhol e francês).

O terceiro período que marca os estudos de crenças no Brasil foi caracterizado pela franca expansão das pesquisas, comprovada pelo crescimento de publicações de dissertações e teses que investigaram as crenças mais específicas, tais como: crenças sobre vocabulário, gramática, bom aluno, dentre outros (BARCELOS, 2007a).

Barcelos (2007a) sugere que o conceito de crenças está no cerne dos estudos sobre formação de professores. E ao apresentar uma síntese das principais contribuições das pesquisas de LA sobre crenças no Brasil, a pesquisadora menciona a discussão de três aspectos importantes: a estrutura e a mudança do sistema de crenças, os tipos de crenças e a relação entre crenças e práticas. Porém, conforme explica Silva (2007), boa parte desses trabalhos somente descreve as crenças de professores ou de aprendizes.

Quanto aos procedimentos metodológicos, Barcelos (2001) destacou a existência de três abordagens presentes nas pesquisas sobre crenças, realizadas no Brasil: a normativa, a metacognitiva e a contextual. A abordagem normativa caracteriza-se como uma análise apenas descritiva e classificatória das crenças, especialmente identificadas por meio de questionários estruturados com assertivas (afirmativas prontas) que são validadas ou não pelos participantes. Nos estudos de abordagem metacognitiva, as crenças são definidas e identificadas a partir dos

conhecimentos dos participantes, coletados através de questionários, entrevistas semiestruturadas e relatórios pessoais. Já na abordagem contextual são utilizados diferentes instrumentos de coleta de dados, visando compreender o processo de fixação e de mudança de crenças, os significados e as interpretações dos participantes em contextos específicos.

Por esta revisão da literatura, evidenciamos que, no Brasil, a maioria dos estudos de LA tem investigado as crenças nos cursos de língua estrangeira, levando em consideração contextos bem diversos, tais como: cursos de Letras em instituições públicas e escolas públicas, escolas particulares e em cursos de idiomas. E, em relação aos participantes, a grande parte dos estudos focaliza o professor em atuação e os processos de ensino/aprendizagem de língua estrangeira. Todavia, ainda são poucos os estudos de LA sobre crenças a respeito da língua espanhola.

Nessa direção, destacamos a importância deste estudo sobre as crenças de graduandos de Português e de Espanhol, referente à variação linguística, na medida em que consideramos alguns dos procedimentos das abordagens metacognitiva e contextual, para a compreensão da ação de agentes (internos e externos) sobre os processos de fixação e/ou de mudança dessas crenças.

Na próxima seção, discorreremos sobre a variação linguística e o seu tratamento no discurso pedagógico de língua materna (LM) e de língua estrangeira (LE).

1.4 A Variação Linguística e o Ensino de LM e de LE

Apesar de a variação linguística ser um assunto muito discutido no âmbito acadêmico e na área educacional, podemos observar que, na prática, o ensino de língua materna (LM) em muitas escolas públicas brasileiras ainda é deficitário, sobretudo, quando se trata da questão da diversidade linguística.

Na sociedade, de modo geral, e nas escolas brasileiras, o tratamento dado à temática da variação linguística tem deixado a desejar, tendo em vista que muitos profissionais da área não fazem reflexão sobre a língua com base nos pressupostos da Sociolinguística (NOGUEIRA, 2012).

Estudos realizados por Bortoni-Ricardo (2005), Mollica (2003), Travaglia (1997) mostraram que as variantes linguísticas são estudadas na escola de forma

superficial. Essa prática permite a existência de muitos preconceitos e mitos linguísticos em relação ao uso linguístico. Sobre essa questão, Camacho explica que:

A natureza discriminatória que a linguagem pode assumir, em função da variação linguística e dos mecanismos de estigmatização, levamos, professores e pesquisadores, a refletir sobre a questão que mais nos afeta: em que grau o processo de ensino de Língua Materna contribui para o agravamento ou para a simples manutenção das situações de exclusão (CAMACHO, 2006, p.67).

Segundo Faraco (2008), na cultura brasileira propaga-se o discurso de que só existe uma forma “correta” de usar língua portuguesa – a norma padrão – que, socialmente, é a mais prestigiada; principalmente nas escolas, onde o ensino “exacerbado” da gramática privilegia uma correção “purista” que coloca em segundo plano e/ou estigmatiza as variantes linguísticas não padronizadas.

Bortoni-Ricardo (2005) pondera que a escola é orientada a ensinar a língua padrão e a rejeitar as variações provenientes das classes sociais mais baixas da sociedade, por não se enquadrarem aos códigos da variação padrão da língua portuguesa. A esse respeito, Mollica (2003) reitera que, no contexto do ensino de língua materna:

Ainda predominam as práticas pedagógicas assentadas em diretrizes maniqueístas do tipo certo/errado, tomando-se como referência o padrão culto. As línguas, em geral apresentam uma diversidade que se distribui em continuum, da qual o falante adquire primeiro as variantes informais e, num processo sistemático e paulatino, pode vir a apropriar-se de estilos e gêneros mais formais (MOLLICA, 2003, p.13).

Nesse contexto, tradicionalmente, o ensino de língua portuguesa é determinado por práticas pedagógicas que defendem o “certo” e o “errado”, sem levar em conta a diversidade linguística dos alunos (MOLLICA, 2003).

Nesse modelo de correção estabelecida pela gramática tradicional, a norma culta padrão corresponde à variedade linguística de prestígio, considerada como a única forma “correta” de usar a língua. Por outro lado, as variedades não padrão são consideradas inferiores, ou seja, são consideradas “erradas” pela gramática (BRASIL, 1998a).

No discurso pedagógico de língua materna (LM) é comum a presença desses mitos linguísticos,³ ou seja, dessas “crenças estereotipadas”, sem qualquer fundamentação científica, que são veiculadas nos meios midiáticos de nossa sociedade e transmitidos ao longo de geração a geração. Tudo isso parece ser fruto da centralização do ensino de LM na gramática normativa e da crença de língua homogênea.

As diretrizes curriculares nacionais para o ensino de Língua Portuguesa (Ensino Fundamental – 3º e 4º círculos) orientam que a escola precisa combater alguns mitos, como, por exemplo:

[...] o de que existe uma forma correta de falar, o de que a fala de uma região é melhor da que a de outras, o de que a fala correta é a que se aproxima da língua escrita, o de que o brasileiro fala mal o português, o de que o português é uma língua difícil, o de que é preciso consertar a fala do aluno para evitar que ele escreva errado o de que só existe uma única forma “certa” de falar (associada à escrita) (BRASIL, 1998a, p.31).

Faraco (2008) sugere que, nas escolas, os alunos devem ter conhecimentos das inúmeras variedades linguísticas existentes para que possam, assim, fazer uso adequado dessas variações no seu cotidiano, conforme a situação de comunicação. Para tanto, é preciso que o professor procure ampliar as competências comunicativas de seus alunos. Segundo as diretrizes dos PCNs, a Língua Portuguesa é heterogênea, por isso não existe uma variação linguística “melhor” ou “pior”. Assim, o professor de LM deve avaliar a capacidade de os alunos utilizarem a língua, considerando as características do contexto de comunicação (BRASIL, 1998a).

Conforme Nogueira (2012), as novas propostas de educação em língua materna têm destacado o papel da conscientização dos alunos sobre a variação linguística. E, de fato, há muito que se refletir acerca das atitudes que os falantes têm em relação às formas variantes, sobretudo, aquelas que não possuem prestígio social e que são estigmatizadas. Nessa direção, frisamos a importância dos professores de língua materna com relação à reflexão crítica dos alunos sobre língua/linguagem e seus diferentes usos.

³ Segundo Hilgemann (2004), o mito é uma ideia tida como “verdade”, mas sem qualquer comprovação científica.

Direcionamos agora a discussão acerca da temática da variação linguística para o contexto de ensino de língua estrangeira (Espanhol). Nosso interesse em discutir esses questionamentos nasceu da constatação de que, nos últimos anos, tem crescido no Brasil a procura do espanhol como língua estrangeira, em decorrência das relações comerciais e políticas advindas com o MERCOSUL⁴ e com a instituição da Lei nº 11.161/05, que impôs a obrigatoriedade do ensino da língua espanhola no Ensino Médio, em escolas públicas e privadas.

Em relação ao ensino do espanhol como língua estrangeira (LE) no Brasil, Silva e Castedo (2008) destacam três modelos: o uso do espanhol de Castilha; o modelo do espanhol de cada zona específica e o modelo dos usos panispânicos. Muitos professores dão preferência ao modelo castelhano, por considerá-lo de maior prestígio, e outros trabalham com um modelo do espanhol americano. Silva e Castedo (2008) explicam que:

Nos estudos de representação de língua, podemos perceber que o espanhol da Espanha possui maior aceitação e o da Argentina menor credibilidade [...] Questões relacionadas à “pureza” e origem do espanhol são as que mais aparecem em seus recortes, o que nos confirma o grande prestígio da variedade castelhana frente às outras variedades (SILVA; CASTEDO, 2008, p.72).

Silva e Castedo (2008) analisaram as representações (crenças) de aprendizes sobre o prestígio e a credibilidade das variedades linguística do espanhol em nosso país, e constataram que, dentre as diversas variantes linguísticas do Espanhol, a mais usada na Espanha é a de maior prestígio, considerada a norma culta. O uso dessa variedade linguística neutraliza a fragmentação, tendo em vista que os usos linguísticos de muitas áreas hispânicas aproximam-se do “protótipo castelhano”, em uma tentativa de padronizar a língua culta.

As diretrizes propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de língua estrangeira (3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental) afirmam que o professor de LE deve questionar a existência de uma única variedade linguística (padrão), normalmente apresentada pela escola (BRASIL, 1998b). A esse respeito, Pinto e Silva (2005, p.11) argumentam que, independente da variedade escolhida, “[...] o professor deverá ser consciente de que essa não é a única opção existente e que

⁴ Mercado Comum do Sul, importante bloco econômico da América do Sul, criado em 1991 e composto pelos seguintes países: Argentina, Brasil, Uruguai, Venezuela e Paraguai (suspensão temporariamente) (FERNANDES; SOUZA, 2001).

seus alunos têm liberdade de escolha e necessidades específicas”. É preciso esclarecer para os seus alunos que existem outras variedades linguísticas na língua espanhola e que todas elas apresentam implicações sociais.

Irala (2004) investigou as percepções (crenças) dos professores em serviço e pré-serviço quanto à escolha da variedade linguística do Espanhol. Observando o discurso do pedagogo, do professor de língua materna e de língua estrangeira, bem como dos meios de comunicação, a pesquisadora percebeu que as gramáticas normativas tinham um papel unificador assegurado no ensino de LE, criando uma ideia ingênua da homogeneidade linguística. Os resultados encontrados revelaram que as crenças dos professores de Espanhol foram construídas a partir do conhecimento do senso comum, sem qualquer fundamentação teórica, o que remete à ideia da mitologia do preconceito linguístico.

Para Irala (2004), ensinar a língua espanhola sem deixar de contemplar sua diversidade se configura como um grande desafio. Esse é um objetivo possível de ser alcançado e pode resultar em uma aplicação extremamente valiosa. Nesse contexto, o professor de língua estrangeira (LE) deve ter consciência de que a língua é viva, sofre mudanças e que sua diversidade reflete sua riqueza.

Dogliani (2008) destacou a importância dos estudos da variação linguística para a discussão dessa temática no discurso pedagógico de LM e de LE. Segundo a autora, não há como desconsiderar que, nas últimas décadas, os resultados de várias pesquisas na área tenham potencializado alcançar o reconhecimento da heterogeneidade linguística no campo do ensino de línguas, especialmente de língua estrangeira; por outro lado, no ensino de língua materna os reflexos dessa influência foram mais tímidos.

Nessa direção, enfatizamos que, no âmbito do ensino de LM e de LE, os pressupostos teóricos da Sociolinguística têm contribuído para a reflexão dos alunos sobre língua/linguagem e seus diferentes usos. O exercício da tolerância à diversidade parece ser o caminho pelo qual se pode conviver de maneira satisfatória com a variação linguística, especialmente no espaço escolar.

No próximo capítulo, discutimos alguns aspectos da Teoria do Caos/Complexidade, e apresentamos algumas das características dos sistemas adaptativos complexos. Posteriormente, reportamo-nos aos conceitos de *Belief Systems* para discutir a natureza sistêmica das crenças. Por fim, retomamos os pressupostos teóricos da Sociolinguística acerca da variação/diversidade linguística

para relacionarmos as implicações das crenças dos alunos para o ensino de língua materna e de língua estrangeira.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A Teoria do Caos/Complexidade na LA

Presentes em diferentes áreas do conhecimento, como, por exemplo, nas Ciências Humanas e na Educação, os princípios da Teoria do Caos/Complexidade têm sido muito usados nos estudos de Linguística Aplicada (LA). Nos últimos anos, muitos estudos de LA realizados têm recorrido à ótica dos sistemas complexos e caóticos para analisar diferentes objetos de pesquisa.

Segundo Resende (2009), os pressupostos dessas teorias estão interligados, e, por vezes, se confundem. Caos e complexidade são termos intercambiáveis, talvez, por isso, seja muito recorrente a intersecção entre a Teoria do Caos e a Teoria da Complexidade. Entretanto, é preciso explicar que, embora sejam teorias afins, elas têm origens epistemológicas e propósitos diferentes.

A Teoria do Caos surgiu nas ciências ditas “duras” (como a Matemática e a Física) com o objetivo de entender como os sistemas simples podem gerar comportamento “caótico”; enquanto que a Teoria da Complexidade tem suas raízes nas Ciências Biológicas, na Química e Economia, cuja finalidade é compreender o comportamento dos sistemas complexos, conforme lembra Oliveira (2009), explicitando que a visão da gênese dessas duas teorias forma um escopo conceitual e um campo de investigação bastante sólido em diversas ciências.

De acordo com Oliveira (2009), a constituição semântica dos termos, caos e complexidade, é essencial para a construção do conhecimento científico pelo viés da Teoria do Caos/Complexidade, por dois motivos:

- 1) O fato de que em ambos os casos, esses termos aludem à inseparabilidade das partes de um todo, seja este um fenômeno, um sistema ou, ainda, um fenômeno enquanto sistema – a desordem faz parte da ordem, um sistema e seus componentes são interdependentes.
- 2) O fato de que nas imbricações do complexo que Morin menciona podemos vislumbrar a natureza cosmológica da concepção mitológica do caos (OLIVEIRA, 2009, p.15).

Assim, uma das principais contribuições da Teoria do Caos para o estudo de sistemas complexos é a definição de caos, que não pode ser concebido como sinônimo de desordem (LEFFA, 2006). A compreensão desse conceito nos

possibilita entender como são formados os sistemas complexos, ou seja, aqueles sistemas que não obedecem a uma ordem determinista e que, por isso, não poderiam ser analisados pelos parâmetros positivistas da ciência clássica (SABOTA, 2008).

Leffa (2006) destaca que a característica mais importante da Teoria do Caos é o entendimento acerca das condições iniciais. Assim, a metáfora do ‘efeito borboleta’⁵ é usada para justificar a hipersensibilidade dos sistemas caóticos às suas condições iniciais.

A Teoria da Complexidade compartilha – com a Teoria do Caos – o pensamento de que a sensibilidade dos fenômenos às condições iniciais pode resultar em alterações, aparentemente aleatórias, que se propagam por todo o sistema complexo (MASON, 2008). A Teoria da Complexidade lida com comportamentos não previsíveis, aparentemente aleatórios, rompendo com a relação de causa/efeito proposta pelo paradigma positivista (RESENDE, 2009).

De acordo com Sade (2009), o interesse pela Complexidade dentro da Linguística Aplicada (LA) deu-se dentro do contexto contemporâneo em que, notadamente, as interações entre os indivíduos, grupos sociais e o surgimento de inúmeros discursos têm proporcionado investigar a dinamicidade e a imprevisibilidade das relações humanas.

A Ciência da Complexidade originou-se da confluência de várias áreas, tais como: a Cibernética, a Inteligência Artificial, as Dinâmicas Não lineares e Teoria dos Sistemas. Atualmente, ela é considerada uma ciência de natureza global dos sistemas, rompendo as barreiras que distanciam as diversas áreas científicas. É, assim, inovadora, uma vez que propõe uma visão holística para um determinado fenômeno, incorporando a este a não linearidade, o dinamismo, a alta sensibilidade às condições iniciais, a auto-organização e a imprevisibilidade (BRAGA, 2007).

Para Mariotti (2007), a multiplicidade de interações dos sistemas complexos e dinâmicos só pode ser entendida por um novo paradigma, ou seja, por um pensamento aberto, abrangente e flexível – denominado Pensamento Complexo. Logo, não é de se estranhar que esse pensamento, nos últimos anos, tenha sido

⁵ Esse pensamento foi influenciado pelo estudo do meteorologista Edward Lorenz, que, em 1963, cunhou o termo “efeito borboleta” para explicar a alta sensibilidade às condições iniciais dos sistemas. Lorenz afirmava que, em determinada parte do mundo, um simples bater de asas da borboleta pode transformar o clima de um local bem distante.

aplicado em diversas áreas, como, por exemplo, na Antropologia Social, na Educação e na Linguística Aplicada.

A Ciência da Complexidade diferencia-se da ciência tradicional determinística e hipotética, contrariando a lógica cartesiana (PAIVA, 2005a). Nesse sentido, o Pensamento Complexo possibilita a elaboração de novos conhecimentos e práticas na busca de outras maneiras para compreender a complexidade dos sistemas naturais, o que, evidentemente, inclui as relações humanas e suas culturas (MARIOTTI, 2000).

Conforme Morin e Le Moigne (2000), o Pensamento Complexo é composto por três grandes princípios que são complementares entre si: o dialógico, o recursivo e o hologramático. O princípio dialógico refere-se ao paradigma da indissociabilidade dos elementos e de sua interdependência, ao reforçar que existem forças opostas e complementares atuando ao mesmo tempo; já o recursivo trata da ruptura do padrão linear de causa e efeito, tão presente nas ciências clássicas; enquanto o princípio hologramático representa a ideia de síntese social, isto significa que “[...] não apenas a parte está num todo, mas que o todo está inscrito, de certa maneira, na parte” (MORIN, 2005, p.302).

Para Morin e Le Moigne (2000), aceitar esse paradigma não implica rejeitar os princípios da ciência clássica (ordem, separabilidade e lógica), pois o Pensamento Complexo, sustentado pelo paradigma da Complexidade, é integrador, tendo em vista que esse pensamento ressalta as inter-relações e a dinâmica entre os elementos de sistemas inseridos em um determinado ambiente.

No contexto de LA, esse modelo de pensamento tem orientado e guiado pesquisadores de diversas áreas, como, por exemplo, neste estudo, em que analisamos a dinamicidade e a complexidade das crenças de alunos/formandos de Português e de Espanhol sobre a variação linguística.

Ao final desta seção, tendo discutido os pressupostos teóricos da Teoria do Caos/Complexidade e sua inserção nos estudos de Linguística Aplicada (LA), argumentamos que a perspectiva da Complexidade também se aplica ao nosso objeto de análise. Esse pensamento é essencial para o entendimento de que as crenças dos graduandos dos dois cursos são organizadas de forma sistêmica e se relacionam aos sistemas de formação de professores de línguas e aos processos de ensino/aprendizagem de LM e de LE; portanto, podem apresentar algumas das características dos Sistemas Adaptativos Complexos (SACs).

2.2 Características dos Sistemas Adaptativos Complexos (SACs)

Ao propor analisar as crenças de formandos de Português e de Espanhol acerca da variação linguística, repensamos sobre a natureza complexa da própria da linguagem. Assim, prevendo que os desdobramentos deste trabalho possam exigir um melhor detalhamento dos pressupostos da Ciência da Complexidade, discutimos, nesta seção, sobre as principais características dos Sistemas Adaptativos Complexos (SACs).

Larsen-Freeman (1997) explica que os sistemas complexos são dinâmicos, abertos, sensíveis às condições iniciais e ao *feedback*, adaptativos, auto-organizados, não lineares, caóticos, imprevisíveis, e assumem a forma fractal.

Um sistema complexo é aquele que possui diferentes tipos de elementos, usualmente em grande número, que interagem constantemente de maneira diferenciada. Em geral, os sistemas complexos recebem esse nome por dois motivos: estão relacionados à presença de um grande número de componentes que o constituem e às formas como agem e interagem esses componentes dentro do próprio sistema (AUGUSTO, 2009).

Os sistemas complexos são dinâmicos. Essa dinamicidade é um reflexo da capacidade de organização sistêmica de seus elementos e representa as constantes ações e reações dos agentes que o compõem. Assim, diz-se que o processo de organização dos sistemas complexos manifesta-se na dinâmica, no fluxo contínuo de desequilíbrio, isto é, na organização e reorganização. A mudança acontece sempre, por isso, o sistema complexo mantém sua identidade distante do equilíbrio, entretanto consegue manter a estabilidade de sua identidade (NASCIMENTO, 2009).

Um sistema dinâmico muda frequentemente como resultado do *feedback*,⁶ e, por isso, ele se adapta ao novo ambiente (PAIVA, 2009a). Isso ocorre porque os sistemas complexos são abertos e apresentam alta sensibilidade às condições iniciais e ao *feedback*. Nos sistemas abertos, há muito intercâmbio, isto é, troca com o ambiente externo. Essa propriedade possibilita que a “[...] energia ou matéria externas entrem no sistema. Essa abertura permite que um sistema distante do

⁶ O *feedback* está associado ao retorno, à retroalimentação de sistemas dinâmicos que se modificam e se adaptam ao longo do tempo (VIEIRA, 2011).

equilíbrio esteja em constante adaptação, mantendo sua estabilidade” (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008, p.32).

Nascimento (2009) explica que, por serem abertos, os sistemas se auto-organizam à medida em que permitem a entrada de algo externo no sistema; por isso, ele se encontra em constante adaptação, embora consigam manter sua estabilidade. A adaptação constitui-se como a capacidade dos sistemas complexos de se adequarem às mudanças ocorridas no ambiente. Esse caráter adaptativo mostra como os sistemas não respondem passivamente aos eventos. Pelo contrário, os agentes integrados adaptam seus comportamentos diante das eventuais mudanças do ambiente (LARSEN-FREEMAN, 1997).

A auto-organização é outra característica fundamental dos sistemas complexos. Contudo, não se pode achar que nesses sistemas exista algum tipo de hierarquia de comando ou de controle. O certo é que um sistema complexo possui vários níveis de organização e seu “[...] controle tende a ser distribuído, ou seja, não centralizado e seu comportamento coerente é gerado pela competição ou cooperação entre os agentes do sistema” (BRAGA, 2007, p.27).

Nos sistemas complexos, a auto-organização é responsável pelo surgimento das novas características globais que recebem o nome de propriedades emergentes (FRANCO, 2013). A emergência é uma característica-chave desses sistemas, e se manifesta como um padrão coerente que nasce da multiplicidade das interações entre as partes de um sistema complexo (PALAZZO, 2012).

Para Braga (2009, p. 132), os sistemas complexos são compostos por diversos “[...] elementos ou agentes que integram entre si, em constante adaptação com o ambiente, à medida que buscam acomodação mútua para otimizar possíveis benefícios que assegurem sua sobrevivência”. As frequentes interações e alterações dos agentes fazem com que o sistema seja também capaz de adaptar seu comportamento às mudanças contextuais (PALAZZO, 2012).

É preciso compreender, todavia, que, nos sistemas complexos, as ligações entre os componentes dos sistemas são flexíveis, portanto, alteram-se constantemente ao longo do tempo e do espaço, de forma imprevisível e não linear, de modo a manter a estabilidade do sistema complexo. Segundo Paiva (2006), as mudanças são não lineares, uma vez que o efeito não é necessariamente, proporcional à causa.

Conforme Oliveira (2014), nos sistemas complexos, os componentes são interdependentes e interagem de forma não linear. Desse modo, a não linearidade é uma condição para a imprevisibilidade dos sistemas complexos.

A não linearidade dos sistemas complexos pode ser também explicada como o efeito desproporcional às causas, tendo em vista o comportamento “desordenado e caótico” do próprio sistema. Os sistemas caóticos são aparentemente desorganizados, apesar da existência de uma ordem subjacente a essa desordem (PAIVA, 2009b). Os fenômenos ditos "caóticos" são aqueles em que não há previsibilidade, sendo difícil prever os estágios futuros de um sistema.

Assim, Braga (2007) também afirma que:

Mesmo sendo possível prever o que ocorrerá em um próximo estágio de desenvolvimento de um sistema complexo, torna-se cada vez mais difícil prever a médio e a longo prazo, o que ocorrerá se tomarmos como base o primeiro estágio desse sistema, pois observa-se em fenômenos caóticos um distanciamento exponencial do erro existente entre o observado e o previsto (BRAGA, 2007, p.28).

A imprevisibilidade está relacionada à alta sensibilidade dos sistemas caóticos às condições iniciais, posto que pequenas mudanças nas condições iniciais podem provocar grandes implicações no comportamento futuro do sistema (BRAGA, 2007). Entretanto, o termo "condições iniciais" não pode ser entendido como "princípio" ou "ponto de partida", tendo em vista que duas condições muito semelhantes podem ocasionar diferentes direções do sistema, não sendo possível prever seu comportamento.

Conforme Oliveira (2014), os sistemas complexos apresentam comportamentos imprevisíveis, mas ao mesmo tempo organizados. Assim, esses sistemas podem ser temporariamente caóticos; quando perturbados, eles têm a capacidade de se adaptar dinamicamente por meio da auto-organização, oscilando entre o comportamento caótico e não caótico. Sendo assim, na dinâmica dos sistemas complexos, surge um conjunto de possibilidades de estados que eles podem assumir ao longo do tempo.

Esse conjunto de possibilidades é responsável pela formação de padrões, bem como para o estabelecimento do comportamento estável dos sistemas complexos (OLIVEIRA, 2014). Embora, o atrator estranho seja o que mais nos interessa neste trabalho, não podemos deixar de mencionar a existência dos

atratores fixos (*fixed point*) e dos atratores periódicos (*cycle*). Esses dois conceitos não podem ser negligenciados, porque o sistema de crenças comporta um conjunto de atratores.

Os atratores fixos são aqueles que apresentam um estado; neste caso, a trajetória direciona o sistema a um ponto fixo no espaço fase. De modo diferente, o atrator periódico apresenta um padrão ciclo, tendo em vista que oscila entre um certo número de estados fixos e define uma área de dispersão na qual vários estados do sistema se situam. Diferentemente, os atratores estranhos de natureza não periódica apresentam trajetórias semelhantes que nunca se repetem (OLIVEIRA, 2014).

Os atratores estranhos funcionam como rotas do sistema cujos ciclos se renovam de forma semelhante, muito embora não sejam idênticos aos anteriores. Esses atratores, também chamados de caóticos, podem ser definidos como as regiões do espaço de fase nas quais “[...] o comportamento do sistema se torna bastante turbulento e instável, pois mesmo pequenas perturbações faz com que ele se mova para um outro estado” (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008, p.57).

Os atratores estranhos são padrões de movimento que nunca se repetem, embora suas rotas sejam círculos semelhantes, formando a geometria de um fractal. A característica da fractalidade dá aos sistemas complexos e caóticos um sentido cíclico, uma vez que apresenta a repetição de escalas. Esse padrão geométrico “[...] se repete em escalas cada vez menores, mantendo a autossimilaridade com o todo” (VIEIRA, 2011, p. 47).

Após listar algumas das características dos Sistemas Adaptativos Complexos (SACs) destacamos as propriedades relacionadas por Nascimento (2009) à linguagem, a saber: mudança, equilíbrio, recursividade e auto-organização. Essa postura é uma condição básica para que possamos compreender a língua/linguagem como sistema adaptativo complexo.

Conforme Nascimento (2009), essa noção de linguagem qualifica a atividade do ser humano capaz de auto-organizar, enquanto indivíduo, inserido em um contexto histórico, bem como implica a coexistência de vários fatores, tais como os usos linguísticos, as práticas sociais, a identidade social e pessoal, as regras gramaticais e sociais, a comunicação entre pessoas e a intenção de seus falantes.

Nascimento (2009) explica que outra característica importante dos sistemas auto-organizadores é a recursão. Essa propriedade os caracteriza como sistemas

não lineares, organizados em certos padrões de rede. De fato, o padrão de organização em redes recursivamente configurado é fundamental para se compreender o fato de os sistemas adaptativos complexos operarem em termos de “uma unidade que se diferencia ou de uma diferença que se unifica” (MORIN, 2001, p.57).

A propriedade da recursão possibilita, dentro do processo de auto-organização do sistema complexo adaptativo, a manutenção da troca de energia com seu exterior, caracterizando-o como um sistema aberto. Além do mais, ela especifica sua configuração auto-organizativa em termos não lineares, hierárquicos e em padrão de redes, bem como delimita o grau de estabilidade e variabilidade (redes de espaços fase) em função de um sistema de atratores (NASCIMENTO, 2009).

Conceber a língua/linguagem como um sistema complexo é, essencialmente, entendê-la como um sistema aberto, não linear, auto-organizante que sofre constante troca de energia com seu exterior e exhibe espaços de fase, entendidos como graus de estabilidade e variabilidade (mudança) em função de um sistema de atratores.

De acordo com Oliveira (2014), um mesmo sistema complexo pode apresentar diferentes padrões, ou seja, podem emergir em diversos modos e, ainda assim, preservar sua identidade. Associando essa característica dos sistemas complexos à questão do uso linguístico, entendemos que uma mesma língua pode emergir em diferentes formas (diversos usos linguísticos) sem que ela perca sua unidade.

Nessa direção, consideramos que os pressupostos da Teoria do Caos/Complexidade são compatíveis com a concepção de linguagem como um sistema adaptativo complexo, tendo em vista que, nesta ótica, a relação existente entre a variação linguística (mudança) e a estabilidade (unidade) é concebida como uma característica marcante da linguagem. Como sugere Oliveira (2014), a variação e a mudança linguística não podem ser concebidas como um fenômeno relacionado ao desempenho de uso linguístico ou ainda como uma propriedade gramatical, mas sim como predicativo interno das línguas naturais que interagem com o ambiente externo.

Nascimento (2009) explica que é preciso enfatizar a relação entre estabilidade e mudança como um traço caracterizador dos sistemas complexos. Assim,

certamente, relacionaremos algumas das características dos SACs na seção de análise das crenças dos sujeitos sobre língua/linguagem e seus usos (seção 4.4.3 e seção 4.6).

A seguir, discorreremos sobre as crenças sob a ótica dos sistemas complexos.

2.3 As Crenças sob a Ótica da Complexidade

Neste espaço, temos o propósito de discutir o conceito de crenças na perspectiva da Complexidade. Para tanto, revisitaremos a origem do termo crença, para fundamentar o recorte de análise do objeto deste estudo, tão rico e, ao mesmo tempo, complexo.

Etimologicamente, o termo “crença” deriva do latim medieval *credentia* (derivado do verbo *credere*), definida como a ação de acreditar, ou seja, ter fé (SILVA, 2007). Barcelos (2004) afirma que o conceito de crenças é tão antigo que permeia a história da humanidade, talvez, por isso, existam várias definições e diferentes termos para representá-lo, não somente na Linguística Aplicada (LA), mas também em outras áreas, tais como: na Antropologia, na Sociologia, na Educação, na Psicologia e na Filosofia.

No campo da Linguística Aplicada, o significado das crenças é bastante complexo, pois muitas são as definições usadas para representar esse termo (BARCELOS, 2008). Sendo assim, a profusão de conceitos utilizados para definir as crenças mostra o potencial desse construto para a LA; por outro lado, sinaliza a necessidade de se compreender a sua natureza e sua organização.

O conceito de crenças no contexto de ensino/aprendizagem de línguas, especialmente de língua estrangeira, tem sido definido por diversos autores. A esse respeito, Borges e Fraga (2010) ponderam que, muito embora essas definições sejam diversas, por vezes elas se assemelham e se relacionam à natureza da própria linguagem e ao ensino/aprendizagem de línguas, assim como estão ligadas às ideias e às percepções dos indivíduos, em determinado contexto cultural.

Vale salientar, como aponta Barcelos (2006), que:

[Crenças são] uma forma de pensamento, construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências resultantes de um processo

interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais (BARCELOS, 2006, p.18).

Silva (2007, p.250) acrescenta que: “[...] as crenças são interativas, emergentes, recíprocas, são vistas como sociais e, portanto, também cultural e historicamente constituídas através da interação do sujeito com o contexto”. Assim, as crenças são concebidas como formas de pensamento, construídas historicamente a partir da interação social. Essas definições expressas por Barcelos (2006) e por Silva (2007) podem ser inseridas na perspectiva da Complexidade, tendo em vista que as crenças são consideradas construtos complexos, dinâmicos, interativos, emergentes, mediadas e ligadas à ação dos indivíduos.

Sob o prisma da Complexidade, as crenças são construídas socialmente através das experiências individuais e por meio das diversas interações sociais. Desse modo, elas não apenas influenciam o comportamento dos alunos, mas também são influenciadas por fatores ligados ao próprio processo educacional (c.f. BARCELOS, 2004; 2006; SILVA, 2005, dentre outros). Corroborando esta ideia, Miccoli e Lima (2012, p.63) afirmam: “[...] as crenças que professores trazem para salas de aula influenciam suas ações pedagógicas com implicações na aprendizagem”.

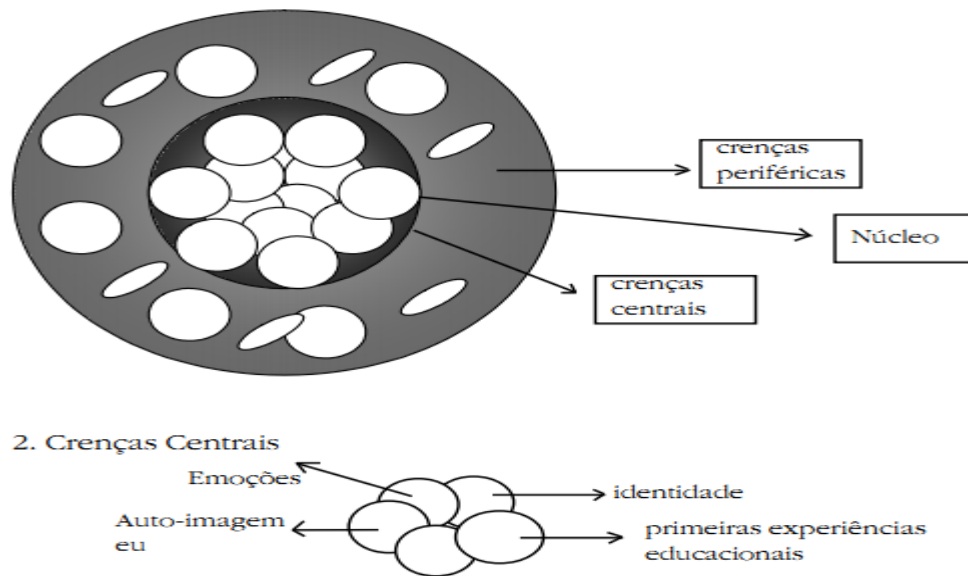
Considerando a não linearidade dos processos de ensino/aprendizagem de línguas, Barcelos (2006) explica que as crenças são paradoxais e contraditórias, tendo em vista que tanto podem agir como fatores de motivação e de incentivo para a aprendizagem, como também podem servir de obstáculos e entraves para o desenvolvimento do aluno. Por exemplo, em sala de aula, as ações do professor podem ter influência nas crenças dos alunos e estas também podem influenciar a prática docente. Além disso, “[...] as crenças não se separam facilmente de outros aspectos como conhecimento, motivação e estratégias de aprendizagem” (BARCELOS, 2006 p.20).

Barcelos (2007b) apresenta algumas reflexões acerca das crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas, a partir da organização sistêmica (*belief systems*), conforme proposta de Rokeach (1968), ao afirmar que as crenças encontram-se relacionadas umas às outras e se organizam de forma mais central e/ou periférica.

Barcelos (2007a) refere-se aos trabalhos de Leite (2003) e Kudriess (2005) por abordarem questões importantes relativas à forma como as crenças se agrupam em estruturas, assemelhando-se a uma teia ou a um átomo. Por essa representação, um sistema de crenças não possui uma organização lógica, mas sim psicológica.

Vejamos, na Figura 3, a representação de Barcelos (2007b) para a estruturação e para a organização das crenças.

Figura 3: Representação das crenças centrais e periféricas



Fonte: Barcelos (2007b, p.118).

De acordo com Rokeach (1968), as diversas crenças que um indivíduo possui constituem um sistema de crenças que se estrutura como um átomo, cujo núcleo agrega diversas crenças centrais, e, em torno destas, encontram-se as crenças periféricas. Por essa ótica, quanto mais central, mais importante é a função que a crença desempenha na vida do indivíduo, e, por isso, seria mais difícil mudá-la, repercutindo assim sobre as demais crenças.

Segundo essa dimensão periférico-central, Rokeach (1981) apresenta uma classificação que abrange cinco tipos de crenças: *primitivas*, *consensuais*, *derivadas*, *de autoridade* e *inconsequentes*.

As crenças centrais podem ser de dois tipos: as *consensuais*, reforçadas por um consenso social unânime entre todas as referências de pessoas e grupos; e as *primitivas* que se originam do encontro direto com o objeto da crença, portanto, não derivadas de outras crenças (ROKEACH, 1981).

Segundo Barcelos (2007b), as crenças centrais possuem quatro características: (a) são mais interconectadas umas com as outras, e, por esse motivo, se comunicam mais entre si, e, dessa forma, trazem mais consequências para outras crenças; (b) estão mais relacionadas com a identidade e com o 'eu' do indivíduo; (c) são compartilhadas com outros indivíduos; (d) e derivam das experiências diretas ("ver para crer") dos sujeitos.

Pela classificação apresentada por Rokeach (1981), as crenças centrais são mais resistentes à mudança, devido ao grande número de ligações com as outras crenças e das consequências funcionais resultantes desse encadeamento. Elas podem ser aprendidas pelo encontro direto com o objeto da crença ou reforçadas por pessoas e grupos em um consenso social. Por outro lado, as crenças periféricas são arbitrárias e mantêm menos conexões com as outras crenças, por isso são mais suscetíveis à mudança (BARCELOS, 2007b).

Para Rokeach (1981), as crenças periféricas podem ser classificadas em três tipos: *crenças de autoridade* – construídas a partir do contato com pessoas ou grupos que se tornam referências para o indivíduo; *crenças derivadas* – originadas de outras crenças; e *crenças inconsequentes* – representadas por questões de gosto e identificação com o próprio objeto da crença.

Após a classificação das crenças sob o prisma da organização sistêmica (*belief systems*), destacamos a importância da proposta teórica de Rokeach (1968, 1981) e da adaptação feita por Barcelos (2007b) para a compreensão das crenças em Linguística Aplicada. Esse modelo abre caminho para se estudar as crenças na perspectiva da Complexidade.

Partindo desse pressuposto, analisamos a complexidade e a dinamicidade das crenças de alunos/formandos acerca da variação linguística, considerando a natureza sistêmica e a ação de alguns dos diversos agentes e fatores (externos e internos) que se relacionam e influenciam a formação das crenças desses alunos.

Em virtude da complexidade do nosso objeto de estudo, relacionamos somente alguns dos fatores externos ligados ao contexto (BARCELOS, 2006, 2007a), às experiências educacionais (ALMEIDA FILHO, 1993; 2002) e aos fatores socioculturais. Além dos componentes internos (cognitivos, afetivos e comportamentais) mencionados por Rokeach (1981). Esses fatores são, a nosso ver, alguns dos muitos agentes que influenciam o sistema de crença de cada aluno/formando.

Almeida Filho (2002) pondera que as experiências dos indivíduos têm influência direta nas crenças, constituindo-se como um fator importante na construção dessas crenças. Madeira (2008) destaca o papel dos fatores socioculturais, especialmente ligados ao contexto, no qual estão inseridos os alunos e os professores.

Barcelos (2007a) refere-se à ação de fatores contextuais ligados aos processos de ensino/aprendizagem de língua (como, por exemplo, a rotina da sala, a maneira de aprender dos alunos, materiais didáticos, as crenças de professores etc.) são alguns dos agentes importantes para o processo de mudança das crenças de alunos.

Segundo o modelo de Rokeach (1981), cada crença relaciona-se a componentes cognitivos, afetivos e comportamentais. Os componentes cognitivos dizem respeito ao conhecimento sobre o que é verdadeiro ou falso. Os afetos permitem que o sujeito tome uma posição positiva ou negativa em relação ao objeto da crença. O componente comportamental diz respeito à predisposição para responder.

Nesta pesquisa, através do cruzamento de alguns fatores, traçamos o perfil das crenças de formandos de Português e de Espanhol sobre a variação linguística (c.f. seção 4.3, do capítulo de análise), observando as inter-relações estabelecidas entre as crenças que esses alunos possuem sobre alguns aspectos linguísticos (*língua/linguagem, mitos linguísticos e diversidade linguística*) que fazem parte do nosso recorte de análise (c.f. seção 4.4.1).

Quanto à relação *língua/linguagem*, delimitamos nossa discussão a três modelos teóricos sob os quais se abrigam diferentes outras crenças sobre língua/linguagem e seus usos. Embora saibamos que existem outras concepções teóricas sobre o processamento da linguagem, reportamo-nos aos modelos citados por Geraldi (1999) e Travaglia (1997): *linguagem como expressão do pensamento (modelo I)*, *linguagem como instrumento de comunicação (modelo II)*, e *linguagem como forma de interação (modelo III)*.

O modelo teórico de *linguagem como expressão do pensamento* está diretamente ligado ao conceito de língua literária, usada pelos grandes filósofos gregos para produzirem obras clássicas. Tal concepção preconiza que a língua é compreendida como homogênea e estática, pois não se considera a produção de um enunciado que se materializa em um gênero textual/discursivo; dessa forma, o

modo como um texto está constituído não depende em nada de quem se fala, ou ainda, em que situação se fala e para quem se fala (TRAVAGLIA, 1997).

Geraldi (1999) faz ver que o modelo teórico de *linguagem como instrumento de comunicação* relaciona-se às teorias da comunicação, e que, por isso, concebe a língua como um código ou conjunto de símbolos que se combinam, segundo regras capazes de transmitir ao receptor determinada mensagem. Desse modo, prevalece uma visão monológica e imanente da língua, limitando seu estudo ao funcionamento interno, sem considerar os elementos externos, ou seja, o contexto social de uso linguístico (TRAVAGLIA, 1997).

De forma diferente, no modelo – *linguagem como meio/forma de interação social* – a língua é vista como forma ou processo de interação social. Dessa maneira, o indivíduo não somente traduz e exterioriza o pensamento, mas também comunica-se e interage através do uso da língua. É nesse sentido que Travaglia (1997, p. 23) faz a seguinte observação: “A linguagem é, pois, um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação”.

Por esse viés, a linguagem enquanto meio de interação permite identificar a língua como um ato social e não individual; portanto, consideram-se os diferentes sentidos que esta assume em diversas situações de uso. Para Geraldi (1999), essa crença implica uma postura diferenciada no ensino da língua, já que situa a linguagem como lugar de constituição das relações sociais.

No que se refere aos *mitos linguísticos*, restringimos à análise das crenças dos alunos sobre os oito discursos listados por Bagno (2009): *mito 1* - “O português do Brasil apresenta uma unidade surpreendente”; *mito 2* - “Brasileiro não sabe português/Só em Portugal se fala bem português”; *mito 3* - “Português é muito difícil”; *mito 4* - “As pessoas sem instrução falam tudo errado”; *mito 5* - “O lugar onde melhor se fala português no Brasil é o Maranhão”; *mito 6* - “O certo é falar assim porque se escreve assim”; *mito 7* - “É preciso saber gramática para falar e escrever bem”; *mito 8* - “O domínio da norma culta é um instrumento de ascensão social”.

Esses mitos linguísticos são algumas das muitas crenças que se criam sobre o uso da língua, sem que haja qualquer comprovação científica. Geralmente, eles têm forte relação com muitos preconceitos linguísticos e sociais que circulam em nosso país e na área educacional.

Os mitos linguísticos são crenças de conotação negativa, fundamentadas em preconceitos sociais que são reproduzidos por diferentes grupos através de consensos coletivos. Para Aguilera (2008), a crença fundada no preconceito relaciona-se à identidade dos sujeitos, por isso reflete a intenção de preservar a identidade de si mesmo ou de um grupo social.

No que diz respeito à *diversidade linguística*, consideramos para análise das crenças as opiniões dos formandos de Português e de Espanhol relativas à heterogeneidade linguística. Nosso pensamento é que o conhecimento dos graduandos sobre esse fator pode revelar aspectos importantes sobre suas crenças acerca da variação linguística.

Travaglia (1997) destaca que a diversidade linguística é uma característica inerente a todas as línguas. Ora, a heterogeneidade linguística pressupõe a ocorrência da diversidade da língua e de variantes distintas dentro de uma mesma comunidade linguística (LABOV, 1994). Assim, a variação linguística remete à natureza heterogênea da língua que pode variar de acordo com alguns fatores: estilístico, histórico, geográfico, *status* socioeconômico, grau de escolaridade, idade, sexo, dentre outros.

Diante da apresentação do recorte de análise desta pesquisa sobre crenças, destacamos a importância da perspectiva da Complexidade para a compreensão do nosso objeto de estudo. Essa é uma postura primordial para que possamos conceber as crenças como sistemas complexos, compostos por agrupamentos de elementos que são influenciados por diferentes fatores (internos e externos). Uma investigação dessa natureza não é tarefa fácil, uma vez que muitos são os agentes que se relacionam entre si e que compõem esses sistemas, conforme será exposto na seção 4.4.2 e seção 4.4.3 do capítulo de análise.

Logo a seguir, revisitamos a origem da Sociolinguística, a definição de seu objeto de estudo, as vertentes de estudos sociolinguísticos e alguns pressupostos teóricos para o estudo da variação linguística.

2.4 O Estudo da Variação Linguística: contribuições da Sociolinguística

A Sociolinguística, como área de estudos linguísticos, surgiu na década de 60 do século XX, a partir das pesquisas que relacionavam as questões sociais e culturais da linguagem, desenvolvidas por pesquisadores das áreas da Antropologia, da Sociologia e da Linguística, tais como: Gumperz (1962), Hymes (1962), Labov (1963), Fishman (1968), Bright (1974), dentre outros.

A constituição da Sociolinguística fez-se, claramente, a partir das atividades de vários pesquisadores que deram continuidade à tradição, iniciada no início do século XX, por Franz Boas e seus discípulos mais renomados, Edward Sapir e Benjamin L. Worf, membros da chamada Antropologia Linguística, vertente que concebe a linguagem, a cultura e a sociedade como fenômenos inseparáveis.

Entretanto, o termo “Sociolinguística” foi usado pela primeira vez em 1964, durante um congresso realizado na University of California, Los Angeles (UCLA), organizado por William Bright. Dois anos mais tarde, em 1966, Bright organizou e publicou os trabalhos apresentados nesse congresso com o título *Sociolinguistics* (ALKMIM, 2006).

A caracterização dessa nova área apareceu, primeiramente, na obra *As dimensões da Sociolinguística*, de William Brighth. Para o autor, a tarefa da Sociolinguística seria “[...] demonstrar a covariação sistemática das variações linguísticas e sociais e, talvez, até mesmo demonstrar uma relação causal em uma ou outra direção [...]” (BRIGHT, 1974, p.17).

Assim, a fixação do campo dessa nova área de estudos linguísticos deu-se com a definição do seu objeto de investigação que é: “[...] a língua falada, observada, descrita e analisada em seu contexto social, isto é, em situações de uso” (ALKMIM, 2006, p.28-31). Desse modo, a Sociolinguística passou a estudar a variação, entendendo-a como um princípio geral e universal de todas as línguas, passível de ser descrita e analisada cientificamente (MOLLICA, 2003).

Em outras palavras, a Sociolinguística surgiu com o objetivo de analisar e sistematizar o aparente ‘caos’, fruto das variantes linguísticas, usadas pelos membros de uma mesma comunidade de fala (c.f. TARALLO, 1985). Nesse sentido, podemos dizer que a Sociolinguística busca “[...] descrever o comportamento

linguístico do falante nas diferentes situações em que há covariação entre o linguístico e o social [...]” (VANDRESEN, 1973, p.607).

A variação ocorre em todos os níveis da língua (fonético-fonológica, morfológico, sintático, semântico, lexical e estilístico-pragmática), de modo que “[...] a variação não é aleatória, fortuita e caótica, muito pelo contrário, ela é estruturada, organizada e condicionada por diferentes fatores” (BAGNO, 2007, p.40).

Alkmim (2006) afirma que os falantes podem mudar de variedades linguísticas sem que seja preciso mudar de comunidade ou posição social. Desse modo, toda comunidade linguística usa as variantes linguísticas que lhes são adequadas, isto é, utiliza-se de um sistema próprio que lhe permita comunicar sem se preocupar com as regras gramaticais da norma padrão.

Para Camacho (2006), um mesmo falante pode usar diferentes variantes linguísticas, dependendo do contexto social em que está inserido, adequando-se a determinadas situações de comunicação. De acordo com Aguilera (2008), a variedade linguística consiste em um traço definidor da identidade do grupo (etnia, povo), e, desse modo, qualquer atitude em relação aos grupos com determinada identidade pode tratar-se de uma reação às variedades usadas por esse grupo ou aos indivíduos usuários dessa variedade.

Segundo Calvet (2002), a variação linguística está distribuída em três tipos: variações diatópicas, diastráticas e diafásicas. Os tipos de variação que mais sofrem com a questão do preconceito linguístico são as variações diatópicas e diastráticas, pois as primeiras contemplam o falar regional, que, dependendo do status socioeconômico do lugar, pode ser avaliado de forma negativa; já com relação às variações diastráticas, há uma estreita relação entre o nível de escolarização e a camada social, aos quais o indivíduo pertence; neste caso, quanto maior for a escolaridade do sujeito e a classe social a que ele pertence, maior é a apreciação da variante que ele utiliza (PAIVA; SOARES, 2009).

A Sociolinguística, enquanto área da ciência dos estudos linguísticos, ocupa-se em investigar a relação entre língua, cultura e sociedade, já explorada por estudiosos de outros campos das ciências humanas e sociais, antes mesmo de seu surgimento. Na visão de Vandresen (1973), o que a Sociolinguística traz de novo é a concepção de que tanto a língua como a sociedade são estruturas, e que, por isso, as variações na estrutura linguística estão sistematicamente relacionadas às variações na estrutura social.

Nesse contexto, a Sociolinguística estabeleceu uma área de estudo voltada para a investigação do fenômeno linguístico no contexto social, contrapondo-se à tendência tradicional nos estudos da Linguística que não considerava relevante as relações entre a língua e a sociedade. A partir da década 60 do século XX, surgiram várias correntes de investigação centradas no tratamento do fenômeno linguístico e relacionadas ao contexto social e cultural, mas que se diferenciavam, sobretudo, pela vinculação ao campo das ciências humanas, a saber: Linguística, Antropologia e Sociologia.

Conforme Bortoni-Ricardo (2005), existem duas grandes tendências dentro da Sociolinguística: uma abordagem proposta pelos teóricos enquadrados na Sociolinguística Variacionista de William Labov (1963, 1972), para os quais as normas e as categorias sociais são pré-existentes e atuam como parâmetros influenciadores dos usos linguísticos; e outra abordagem proposta pelos seguidores da Sociolinguística Interacional de John Gumperz (1968), que consideram a interação constitutiva da própria ordem social, linguística e cultural.

A vertente de estudos sociolinguísticos de cunho quantitativo iniciou-se nos Estados Unidos com William Labov (1963), que publicou os resultados de uma pesquisa realizada na comunidade da ilha de Martha's Vineyard em Massachusetts. Nessa obra, o autor destacou a interferência exercida pelos fatores sociais (sexo, idade, ocupação, origem étnica, atitude e comportamento dos falantes da ilha) no fenômeno da variação linguística (ALKMIM, 2006).

No entanto, foi em 1964, ao investigar a estratificação do inglês em New York, que Labov deixou uma de suas maiores contribuições – o modelo de descrição e interpretação dos fenômenos linguísticos no contexto social – denominado de Teoria da Variação e/ou Sociolinguística Variacionista (ALKMIM, 2006). E, até hoje, a Teoria Variacionista tem grande destaque nos estudos linguísticos, dentre outros motivos, pela possibilidade de sistematizar as variações da língua em diferentes contextos de uso (LOPES, 2000).

De acordo com os postulados da Teoria Variacionista, a língua e a variação são inseparáveis. As línguas não são homogêneas e a variação/diversidade linguística é observável em todas as línguas (ALKMIM, 2006). De fato, a natureza variável da língua é um pressuposto básico da Sociolinguística:

[...] a natureza variável da língua é um pressuposto fundamental, que orienta e sustenta a observação, a descrição e a interpretação do

comportamento linguístico. As diferenças linguísticas, observáveis nas comunidades em geral, são vistas como um dado inerente ao fenômeno linguístico (ALKMIM, 2006, p. 42).

Paralelamente aos estudos da Sociolinguística Variacionista, também se destacaram os estudos sociolinguísticos de natureza qualitativa de base antropológica, cuja preocupação principal é a articulação da língua e dos aspectos de natureza social e cultural.

A Sociolinguística Interacional (SI) foi desenvolvida por John Gumperz com o propósito de estudar o uso da língua na interação social, levando em conta o contexto sociocultural dos falantes. Ribeiro e Garcez (2002, p.8) explicam que essa abordagem de base fenomenológica fundamenta-se “[...] ancorada na pesquisa qualitativa empírica e interpretativa [...]” para investigar as interações sociais (relações interpessoais), apoiando-se não apenas no aspecto linguístico, mas também no aspecto social e cultural (CASTANHEIRA, 2007).

Ao conceber a linguagem como meio de interação, considera-se o uso da língua como atividade de interação humana através da qual os indivíduos praticam ações de fala ou de escrita, considerando o contexto comunicativo. Para os defensores dessa concepção (crença), a língua é um conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas, em diversas esferas da comunicação da atividade humana (BAKHTIN, 1988). Sendo assim, reconhecer a língua como forma de interação significa entendê-la em sua natureza social e histórica. Nessa perspectiva, a diversidade linguística é extremamente importante, pois se validam os diferentes modos de usos linguísticos, isto é, a variação linguística.

A concepção assumida pelos sociolinguistas é a de que a linguagem é uma forma de constituição das relações sociais, ou seja, é na interação que se estabelecem os discursos e, conseqüentemente, a comunicação, uma vez que as condições sociais e históricas em que o ato comunicativo ocorre são consideradas partes integrantes da interação (SOARES, 1998).

Nessa direção, a Sociolinguística, enquanto área dos estudos linguísticos “[...] pode ser vista como o ponto de partida de novas correntes e orientações de pesquisas, centradas no trato do fenômeno linguístico relacionado ao contexto social e cultural [...]” (ALKMIM, 2006, p.43). Desde então, os pressupostos da Sociolinguística têm trazido muitas contribuições para subsidiar os currículos e as práticas pedagógicas de ensino de língua materna e de língua estrangeira no Brasil.

A publicação do trabalho de Labov e de seus seguidores da dialetologia, acerca da interferência da língua materna dos alunos na aprendizagem da leitura e escrita, possibilitou o surgimento de uma nova vertente de estudos dentro da área de estudos sociolinguísticos, preocupada em compreender os fenômenos linguísticos no ambiente escolar (COOK-GUMPERZ, 1987). Essa vertente atualmente é denominada de "Sociolinguística Educacional", termo usado por Bortoni-Ricardo (2005, p.128) para representar, de modo geral, “[...] todas as propostas e pesquisas sociolinguísticas que tenham por objetivo contribuir para o aperfeiçoamento do processo educacional, principalmente na área do ensino de língua [...]”.

A partir de então, os pressupostos teóricos da Sociolinguística (Variacionista, Interacional e Educacional) têm contribuído para a discussão acerca da variação linguística, especialmente, no ambiente acadêmico, através dos programas dos cursos de formação de professores de língua materna (LM) e de língua estrangeira (LE), e por meio dos processos de ensino/aprendizagem de línguas em sala de aula.

Ao trazer essas considerações para o universo das crenças, dizemos que os pressupostos da Sociolinguística também podem influenciar a mudança das crenças de alunos/formandos sobre a variação linguística. E, dessa forma, podem trazer muitas implicações para os processos de ensino/aprendizagem de línguas e para a formação de professores de línguas (LM e LE).

Barcelos (2004) destaca três possíveis implicações das crenças para o ensino e aprendizagem de línguas, bem como a formação de professores, a saber: a relação entre as crenças e ações (as crenças tanto podem influenciar o comportamento de alunos e/ou professores, como também ser influenciada por diversos fatores); o incentivo da tomada de consciência dos alunos (futuros professores); isso requer formar professores críticos e reflexivos sobre suas próprias, crenças e as crenças de modo geral; a necessidade de orientar os alunos (futuros professores) a trabalharem com a diversidade das crenças e os possíveis conflitos em virtude dessas crenças (BARCELOS, 2004; SILVA, 2005; 2007).

Nesse sentido, reiteramos a importância dos pressupostos teóricos da Sociolinguística para a discussão e a reflexão acerca da abordagem da variação linguística nos cursos de formação de professores de língua materna e de língua estrangeira. Dessa forma, a prática reflexiva destaca-se por ter um papel importante

no processo de mudança das crenças acerca da língua/linguagem, dos mitos linguísticos e da diversidade linguística.

Acreditamos que, nos cursos de formação de professor de línguas, as discussões sobre a variação linguística contribuem de forma decisiva para a reflexão dos alunos sobre língua e seus usos. E, assim como propõe Dogliani (2008), entendemos que na Universidade o desencadeamento da consciência crítica frente à variação/mudança linguística pode ser fomentado por meio de um trabalho interdisciplinar entre as licenciaturas de LM e de LE. A proposta é que a didática integrada das línguas possa sensibilizar os alunos quanto à questão da diversidade linguística.

3 METODOLOGIA

3.1 Tipo de Estudo

Este estudo de Linguística Aplicada (LA) caracteriza-se como uma pesquisa de campo de cunho quantiqualitativo. Nosso pensamento é que, embora os métodos das abordagens quantitativas e qualitativas tenham filiações epistemológicas distintas, eles não se excluem na ciência da Complexidade.

No campo da Linguística Aplicada, a tendência dos estudos contemporâneos é conceber a linguagem como prática social, observando-a em uso e, portanto, levando em conta os diversos fatores contextuais (FABRÍCIO, 2006). Nesta pesquisa, a consideração de diferentes fatores e de várias ordens nos permitiu investigar alguns aspectos referentes às crenças dos graduandos e as associações entre elementos do universo de formação de professor de línguas e dos processos de ensino/aprendizagem de língua materna (LM) e de língua estrangeira (LE).

Na perspectiva da Complexidade, analisamos as crenças de alunos/formandos acerca da variação linguística. Trata-se de assumirmos uma postura que rejeita os pressupostos da linearidade e da simplificação do pensamento, tão comuns na ciência clássica (FRANCO, 2013). Essa opção metodológica justifica-se pela complexidade e pela dinamicidade desse objeto de análise.

Esta pesquisa foi organizada em nove etapas:

- 1ª) Visitas às coordenações dos dois cursos para a delimitação do universo de investigação, ou seja, para a escolha das duas turmas.
- 2ª) Aplicação dos questionários com os alunos de Português.
- 3ª) Aplicação dos questionários com os alunos de Espanhol.
- 4ª) Análise e tabulação dos dados coletados por meio dos questionários.
- 5ª) Entrevista coletiva com os participantes de Português.
- 6ª) Entrevista coletiva com os participantes de Espanhol.
- 7ª) Análise dos programas das disciplinas dos dois cursos.
- 8ª) Triangulação dos dados coletados.
- 9ª) Discussão dos dados.

3.2 Universo da Pesquisa

O cenário selecionado para a realização da pesquisa foi a Universidade Estadual do Piauí-UESPI (Campus Torquato Neto), localizada na cidade de Teresina, capital do Estado do Piauí (PI). A escolha desta instituição deu-se por dois motivos: em primeiro lugar, por ser a maior unidade de ensino superior do Piauí, em número de alunos e polos; em segundo lugar, pelo fato de ser a única Universidade formadora de professores de língua estrangeira (Espanhol) do PI.

Na perspectiva de investigação adotada, o universo de formação de professor de línguas é concebido como um espaço sociocultural, onde se constroem e reconstroem conhecimentos, valores, significados e as próprias crenças. Assim, delimitamos o nosso universo de pesquisa aos cursos de Letras-Português e de Letras-Espanhol. Esse dois cursos fazem parte do Centro de Ciências Humanas e Letras (CCHL) da UESPI que também congrega outras licenciaturas: Geografia, História e Letras/Inglês.

A opção pelo Espanhol (língua estrangeira) deu-se porque, no Brasil, a maioria dos estudos de Linguística Aplicada investigam a língua inglesa. Além disso, a língua espanhola cada vez mais tem ganhado espaço nos ambientes acadêmicos, uma vez que muitas universidades brasileiras oferecem a Licenciatura em Espanhol (SILVA; CASTEDO, 2008).

A seguir, descrevemos sobre os participantes deste estudo.

3.3 Alunos Participantes

Os participantes deste estudo foram os alunos do Curso de Letras-Português e de Letras-Espanhol da UESPI. No total, participaram da pesquisa vinte graduandos divididos em dois grupos: dez alunos de Português e dez alunos de Espanhol.

Todos os formandos que participaram deste estudo atenderam aos seguintes critérios: alunos matriculados e que cursavam o VII e o VIII períodos dos dois cursos; graduandos que aceitaram participar voluntariamente desta pesquisa e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme modelo anexado.

Para Duarte (2002, p. 141), “[...] a definição de critérios segundo os quais serão selecionados os sujeitos que vão compor o universo de investigação é algo primordial, pois interfere diretamente na qualidade das informações [...]”. Esse procedimento foi importante para a escolha dos participantes desta pesquisa, pois foram excluídos do estudo todos aqueles alunos que não se enquadraram nos critérios já mencionados anteriormente, como também aqueles que, por um eventual motivo, se recusaram a fornecer informações em qualquer etapa da coleta de dados.

Em relação às situações de contato entre a pesquisadora e os participantes, é preciso explicar que, antes de entrarmos em campo, estabelecemos contato com os formandos a serem investigados. Essa etapa foi fundamental para o êxito deste estudo, especialmente para a identificação dos líderes de cada turma, com os quais convocamos os demais alunos para participarem da pesquisa. Com o auxílio de alguns professores, conseguimos contar com a participação de quase todos os alunos, na etapa de aplicação dos questionários; entretanto, somente os alunos que responderam voluntariamente todas as questões presentes nos formulários (questionários I e II) e que atenderam aos critérios de inclusão participaram da etapa das entrevistas coletivas.

3.4 Os Procedimentos de Coleta dos Dados

Nesta seção, apresentamos os procedimentos de coleta de dados desta pesquisa, a saber: aplicação de questionários, realização de entrevistas coletivas e análise documental. Esses instrumentos foram escolhidos de acordo com as duas abordagens adotadas neste estudo: a quantitativa, que nos permitiu mensurar e analisar os dados coletados estatisticamente; e a qualitativa que nos possibilitou interpretar e compreender a natureza complexa, sistêmica e dinâmica das crenças dos graduandos de Português e de Espanhol.

3.4.1 Questionários

A aplicação dos questionários foi realizada com os alunos de cada curso em momentos diferentes. No caso dos participantes de Português, a coleta de dados aconteceu no início do mês de Janeiro de 2013, antes do encerramento das

atividades do período letivo de 2012; enquanto no curso de Espanhol, esse procedimento foi realizado somente no final do primeiro semestre do ano de 2013, tendo em vista que, no ano de 2012, não havia nenhuma turma cursando o VII período.

Foram entregues aos vinte alunos dois questionários (c.f. os modelos em Apêndice), aplicados ao final das aulas. Os alunos participaram voluntariamente após serem informados sobre os objetivos desta pesquisa. Os professores dos cursos de Português e de Espanhol autorizaram que seus alunos respondessem os questionários no espaço da sala de aula, de modo que não houvesse nenhum deslocamento para a realização desse procedimento de coleta de dados.

Os dois formulários continham questões: fechadas (de múltipla escolha); questões abertas (discursivas); e questões mistas, nas quais os alunos, primeiramente marcavam uma alternativa e, em seguida, justificavam suas respostas. O objetivo foi verificar as possíveis semelhanças e/ou divergências em relação aos três fatores analisados: *perfil social*, *perfil acadêmico* e *perfil das crenças*.

O *questionário I* foi organizado em duas partes: na primeira, levantamos informações relativas ao perfil social dos alunos (naturalidade, local de residência, idade, profissão dos alunos e dos pais); na segunda, coletamos dados acerca do perfil acadêmico dos graduandos (informações sobre outros cursos de línguas feitos anteriormente ou que ainda pretendiam fazer, razões da escolha do curso, pretensões após o término do curso e a área do curso com a qual os discentes mais se identificavam).

O *questionário II* foi aplicado com a finalidade de compreendermos alguns aspectos inerentes ao perfil das crenças dos alunos/formandos dos dois cursos sobre três aspectos linguísticos: *língua/linguagem*, *mitos linguísticos* e *diversidade linguística*.

3.4.2 Entrevistas

As entrevistas coletivas (denominadas por nós de seminários temáticos sobre variação linguística) foram realizadas com o intuito de evidenciarmos a natureza sistêmica das crenças dos graduandos de Português e de Espanhol. Dito de outra forma, objetivamos compreender de que maneira as crenças analisadas relacionam-

se umas às outras no âmbito do processo de formação de professor de línguas (materna e estrangeira).

Na perspectiva adotada neste estudo, a entrevista é, antes de tudo, uma prática social situada, em que, num dado espaço-tempo, os sujeitos envolvidos na interação estabelecida podem refletir sobre sua experiência. Dessa forma, nas entrevistas coletivas o pesquisador procura explicitar expressões, relatos ou conceitos com significados conflitantes (KRAMER, 2007). Esse procedimento nos ajudou a esclarecer alguns aspectos referentes à natureza sistêmica, complexa e dinâmica das crenças dos graduandos de Português e de Espanhol.

As entrevistas são procedimentos que completam a investigação por caráter introspectivo com a finalidade de aprofundar os aspectos analisados (ANDRÉ, 1995). Conforme Duarte (2004, p.215), esse procedimento é fundamental “[...] quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos”.

Por meio das entrevistas coletivas, alguns aspectos foram revelados durante as discussões sobre os tópicos propostos (língua/linguagem, mitos linguísticos e diversidade linguística) e que ainda não tinham sido esclarecidos através dos questionários. Cabe esclarecer que optamos por esse tipo de entrevista, uma vez que tal procedimento deixa os participantes menos tensos e os diálogos entre o pesquisador e os pesquisados fluem mais naturalmente.

No final do primeiro semestre de 2013, foi realizada a entrevista com os graduandos de Português; já com os alunos de Espanhol somente foi possível realizá-la no mês de setembro de 2013. Todas as entrevistas seguiram um planejamento, isto é, um roteiro previamente definido (Apêndice) que foram adaptados às situações de interação com os alunos de cada turma.

Durante as entrevistas coletivas, alguns cuidados foram tomados: visando preservar o anonimato, alunos foram identificados por números (por exemplo, aluno 1, aluno 2, aluno 3....); antes de cada fala, os participantes se identificavam com seu respectivo número para facilitar a transcrição dos diálogos; os alunos ficavam livres para se posicionar sobre cada tópico de discussão; contudo, nas questões centrais da pesquisa, convidamos todos os participantes a interagir, especialmente, como aqueles mais tímidos e introspectivos; todos os diálogos foram registrados por meio de um gravador digital, esse recurso nos possibilitou “revisitar” os dados várias vezes para compararmos com os dados coletados através dos questionários.

3.4.3 Análise documental

A análise documental foi um dos instrumentos de coleta de dados que utilizamos neste estudo. Inicialmente, obtivemos junto às coordenações dos cursos de Letras-Português e de Letras-Espanhol os seguintes documentos: calendários acadêmicos, fluxogramas dos cursos e os Projetos Pedagógicos.

De posse desses documentos, analisamos estrutura curricular e a organização das disciplinas dos dois cursos de licenciatura da UESPI. Esse procedimento foi essencial para orientar nossas decisões, escolhas de abordagem e os tipos de procedimentos mais adequados para cada objetivo.

Posteriormente, analisamos as ementas das disciplinas dos dois cursos quanto à abordagem de tópicos sobre língua/linguagem e seus usos com o propósito de compreendermos de que maneira a reflexão crítica pode favorecer o processo de mudança das crenças acerca da variação linguística, conforme relataram os alunos durante as entrevistas.

Conforme Ludke e André (1986), a análise de documentos pode constituir-se em uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, uma vez que é uma fonte rica e estável de informações que permanecem registradas ao longo de muito tempo. Esses documentos podem ser consultados várias vezes, o que oferece maior estabilidade aos resultados obtidos no decorrer da pesquisa.

3.5 Questões Éticas

Uma preocupação fundamental deste estudo diz respeito às questões éticas. Portanto, os procedimentos metodológicos norteadores desta pesquisa estiveram em consonância com as normas que orientam as pesquisas com seres humanos.

Após apreciação e aprovação pela coordenação do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, o Projeto de Pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), registrado com o CAAE n. 01353212.1.0000.5149 e aprovado com o parecer consubstanciado do CEP nº 81527.

A ética deve conduzir as ações do pesquisador de modo que a investigação não traga prejuízo para nenhuma das partes envolvidas, assim como explica Paiva

(2005b). Nesse contexto, é indispensável o consentimento informado, esclarecido, na forma de diálogo contínuo e da reafirmação de consentimento no decorrer da pesquisa de campo:

Esse diálogo possibilitará ao pesquisador certificar-se de que os participantes entenderam os objetivos da pesquisa, seu papel como participantes, ao mesmo tempo que deixa clara a esses a liberdade que têm de desistir de sua participação a qualquer momento. A preocupação do pesquisador deve ser sempre a de evitar danos e prejuízos a todos os participantes a todo custo, salvaguardando direitos, interesses e suscetibilidades (CELANI, 2005, p.110).

Cumprido esclarecer que aos participantes foram garantidos os seguintes direitos: a liberdade da retirada do consentimento, a qualquer momento da pesquisa sem penalização e/ou prejuízos algum; o direito de ser informado sobre os resultados que fossem de conhecimento do pesquisador; a garantia de que não seria divulgada a identificação de qualquer aluno e o compromisso de que não haveria despesas pessoais para os participantes desta pesquisa.

As entrevistas foram gravadas e as informações fornecidas pela participação voluntária dos alunos. Assim, esta pesquisadora comprometeu-se em manter sigilo absoluto sobre a identidade dos participantes.

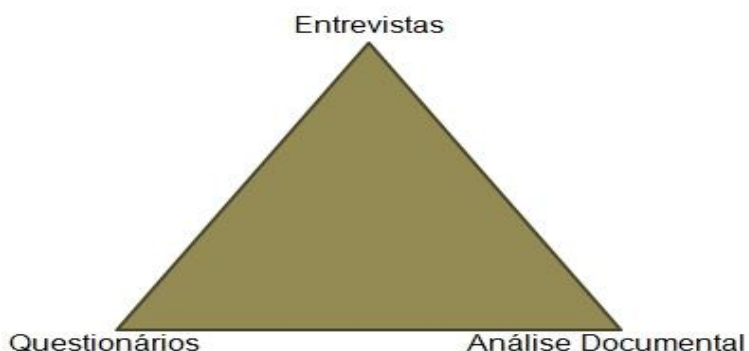
3.6 Análise e Discussão dos Dados

A discussão dos dados foi organizada da seguinte forma: primeiramente, analisamos os dados tabulados em gráficos, tomando por base os resultados dos fatores analisados (perfil social, perfil acadêmico e perfil das crenças); em seguida, procedemos às análises descritivas e interpretativas, através do recurso analítico da triangulação dos dados.

A estratégia da triangulação dos dados possibilita ao pesquisador captar, por meio de vários procedimentos, as diferentes perspectivas e interpretações dos sujeitos pesquisados. A triangulação é o processo em que dados de diferentes naturezas são inter cruzados, comparados e relacionados (ERICKSON, 1988). Denzin e Lincoln (2006) abordam a triangulação de dados como uma alternativa para a validação da pesquisa, estratégia que acrescenta rigor, complexidade, riqueza e profundidade às investigações.

Nessa etapa, tivemos o propósito de cruzar os dados coletados através dos diferentes procedimentos (questionários, entrevistas coletivas e análise documental), conforme ilustra a Figura 4.

Figura 4: Triangulação dos dados



Fonte: A autora

A partir da triangulação dos dados coletados, identificamos as semelhanças e as divergências entre as crenças dos graduandos de Português e de Espanhol. Esse recurso analítico foi essencial para a compreensão da natureza complexa e dinâmica do sistema de crenças sobre a variação linguística (c.f. seção 4.4 do capítulo de análise).

A triangulação dos dados também nos permitiu relacionar, no âmbito da formação de professor de línguas e dos processos de ensino de língua materna e de língua estrangeira, algumas das muitas implicações das crenças dos graduandos de Português e de Espanhol (c.f. no próximo capítulo a seção 4.6).

4 AS CRENÇAS DE ALUNOS/FORMANDOS SOBRE A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA: UMA ANÁLISE À LUZ DA COMPLEXIDADE

O objetivo deste capítulo é apresentar uma comparação entre as crenças dos alunos/formandos de Português e de Espanhol acerca da variação linguística, identificando identidade e/ou divergência no percurso de mudança das crenças. Para tanto, realizamos uma coleta de dados por meio de questionários, de entrevistas coletivas e de análise documental (dos conteúdos dos programas dos cursos de Letras-Português e de Letras-Espanhol).

Os dados obtidos através dos questionários I e II (c.f. Apêndice) permitiram traçar: a) o perfil social dos graduandos, com base em informações sobre origem, idade, atividade profissional e formação básica, o que constitui a primeira seção deste capítulo; b) o perfil acadêmico, extraído de informações acerca do contato ou desejo de contato com línguas estrangeiras, as motivações e os objetivos relativos ao curso, o que será apresentado na segunda seção; c) o perfil das crenças dos formandos no que concerne à língua/linguagem, a alguns mitos linguísticos e à diversidade linguística, o que será exposto na terceira seção.

Com base na triangulação dos dados coletados, através das entrevistas e dos questionários, analisamos, na quarta seção, as crenças dos graduandos de Português e de Espanhol, observando as semelhanças e as divergências entre elas, e discutindo sobre algumas características que revelaram a natureza complexa e a dinamicidade do sistema de crenças sobre a variação linguística.

A análise dos conteúdos dos programas de Letras-Português e de Letras-Espanhol revelou as disciplinas cujas ementas abordavam tópicos sobre língua/linguagem e seus usos, o que nos permitiu identificar a reflexão crítica como um dos fatores importantes no processo de mudança e de estabilidade das crenças dos graduandos, o que será exposto na quinta seção deste capítulo.

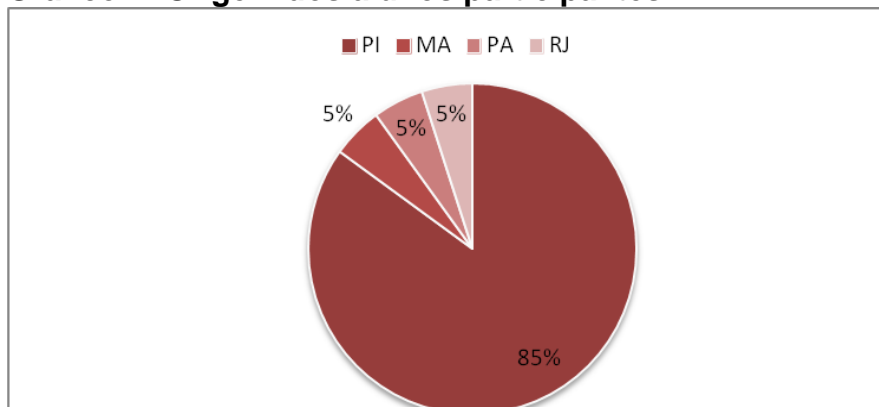
Na última seção deste capítulo de análise, relacionamos, no âmbito da formação de professor, alguns dos elementos ligados aos processos de ensino/aprendizagem de línguas e aos sistemas de crenças com o intuito de discutir possíveis implicações das crenças dos alunos para o ensino de língua materna e de língua estrangeira.

4.1 Perfil Social dos Participantes

As informações acerca do perfil social dos participantes foram coletadas através de questões fechadas (de múltipla escolha) e de questões abertas (discursivas), presentes no questionário I (c.f. Apêndice) sobre as informações relativas ao local de origem, ao local onde moram, à faixa etária, ao local em que cursaram a Educação Básica, à experiência profissional, às características da família e às profissões dos pais.

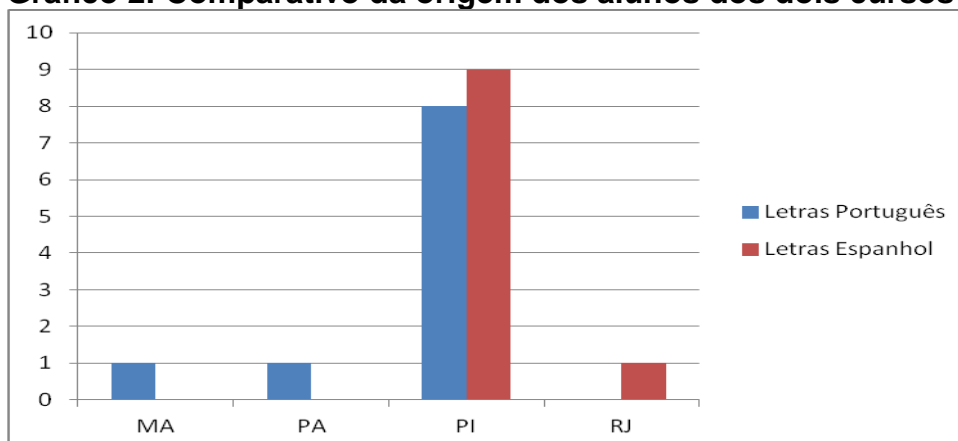
O primeiro fator analisado refere-se à origem dos participantes deste estudo, conforme exposto no Gráfico 1.

Gráfico 1: Origem dos alunos participantes



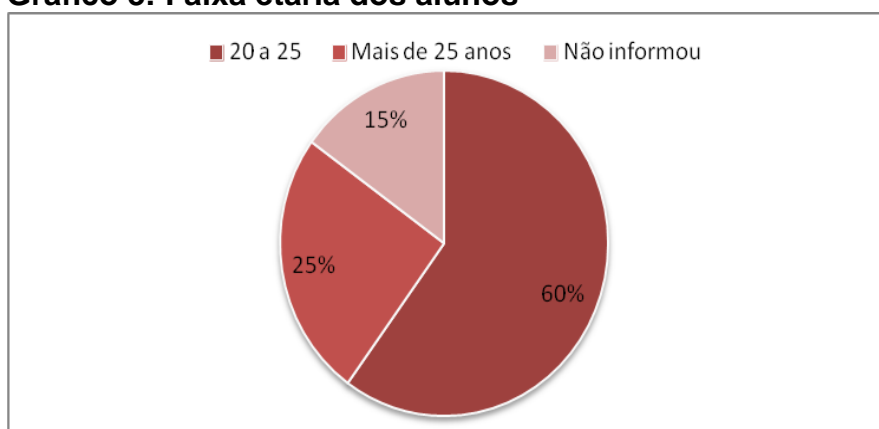
Com base neste Gráfico, verificamos que a maioria dos vinte alunos é piauiense, e reside em Teresina, capital do Estado do Piauí. No Gráfico 2, a seguir, é possível identificar a origem dos alunos dos cursos de Letras-Português e de Letras-Espanhol.

Gráfico 2: Comparativo da origem dos alunos dos dois cursos



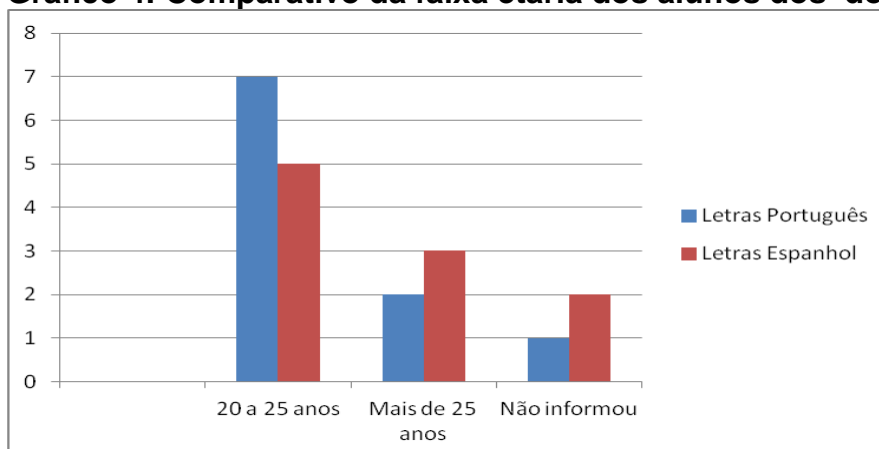
A maioria dos alunos mora distante de seus familiares, que residem em cidades do interior do Estado do Piauí. As profissões dos pais dos formandos do Curso de Letras Português são: pais (aposentado, autônomo, caminhoneiro, mototaxista, açogueiro, autônomo, agricultor), mães (funcionária pública, dona de casa, doméstica, costureira). Já os alunos de Espanhol citaram as seguintes profissões para os pais: lavrador, marceneiro, eletricitista, ajudante de serralheiro, autônomo; para as mães: dona de casa, professora, técnica em enfermagem, costureira. O Gráfico 3, apresenta a distribuição dos graduandos por faixa etária.

Gráfico 3: Faixa etária dos alunos



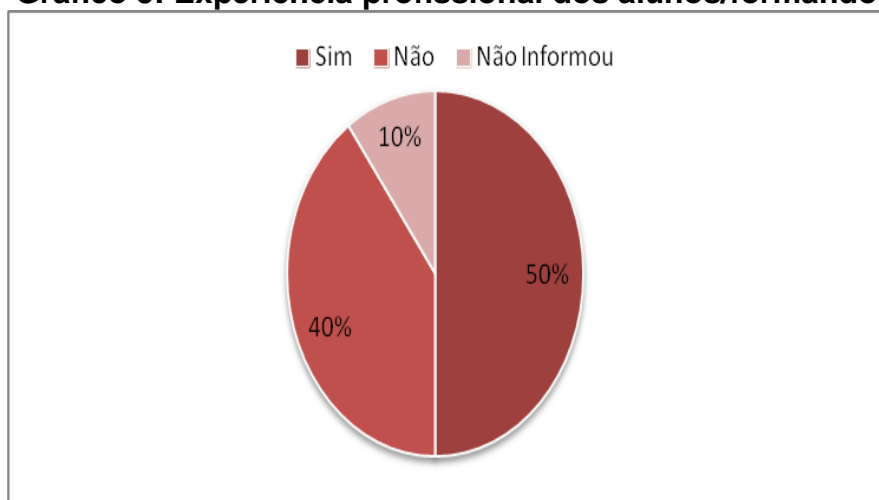
Constatamos através do Gráfico 3, que a maioria dos vinte formandos são jovens com idade entre 20 a 25 anos. Destes, a maior parte é aluno do curso de Português, conforme se vê no Gráfico 4.

Gráfico 4: Comparativo da faixa etária dos alunos dos dois cursos



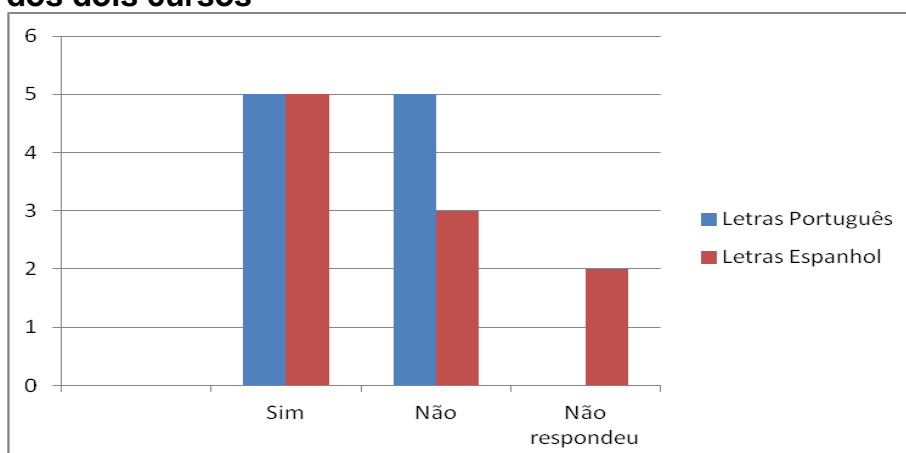
No que se refere à vida profissional dos formandos, verificamos, no Gráfico 5, que a metade dos vinte alunos afirmou que já exercia alguma profissão.

Gráfico 5: Experiência profissional dos alunos/formandos



No Gráfico 6, comparamos as informações referentes à experiência profissional dos formandos, e constatamos que somente a metade dos alunos de cada curso afirmou que já trabalhava.

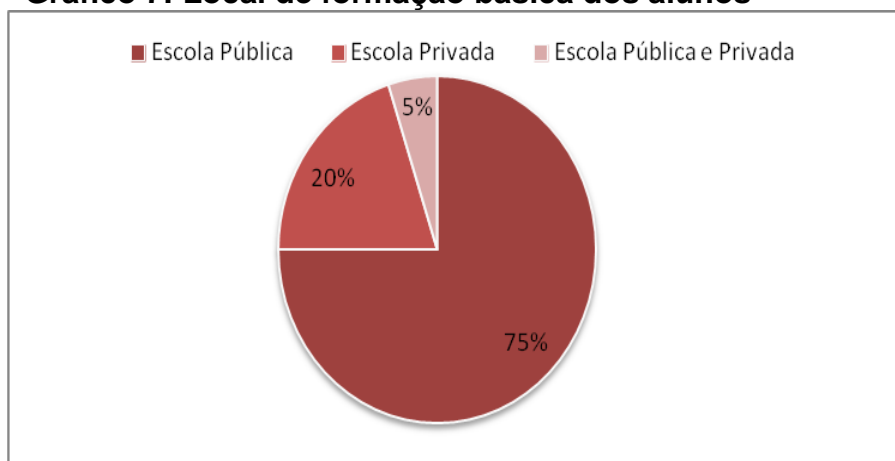
Gráfico 6: Comparativo da experiência profissional dos participantes dos dois cursos



As profissões listadas pelos cinco alunos do Curso de Letras-Português foram: professor estagiário, coordenador pedagógico da Universidade Aberta do Piauí, professor de escola particular, auxiliar de escritório em loja de varejo e funcionário público. No curso de Letras-Espanhol, dois afirmaram que já trabalhavam como professores, um como técnico em enfermagem, um como policial militar; e um aluno afirmou trabalhar como auxiliar de serviços gerais.

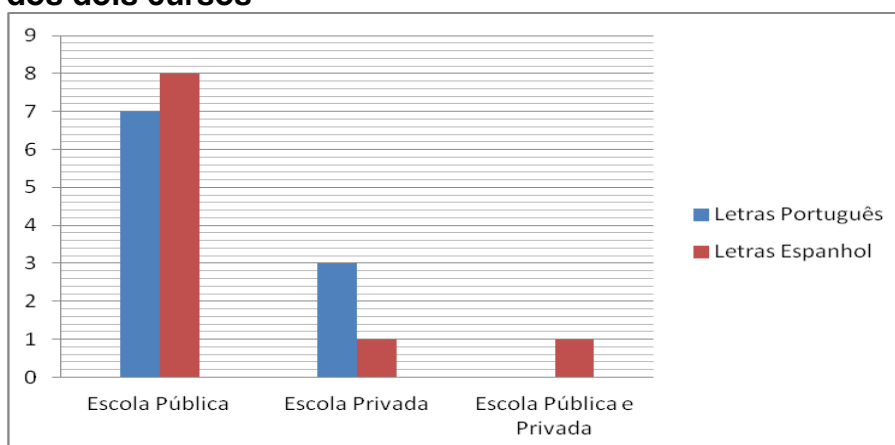
Com relação à formação básica, verificamos, no Gráfico 7, que a maioria dos vinte alunos cursou a Educação Básica em escolas públicas.

Gráfico 7: Local de formação básica dos alunos



A seguir, no Gráfico 8, comparamos as informações repassadas pelos formandos dos dois cursos sobre o local em que cursaram o Ensino Fundamental e Médio.

Gráfico 8: Comparativo do local da formação básica dos alunos dos dois cursos



Ao comparar essas informações, observamos que praticamente todos os alunos de Espanhol cursaram o Ensino Fundamental e Médio em escolas públicas, assim como a maioria dos alunos de Português. Após a análise de alguns fatores, traçamos o perfil social dos participantes dos dois cursos. Ambos pertencem à baixa classe média,⁷ o que parece explicar o fato de a metade deles já trabalhar paralelamente ao curso de formação de professor.

⁷ A Associação Brasileira de Empresas e Pesquisas (Abep), conforme seu novo critério para a definição das classes sociais no Brasil, adotado em 2014, define como baixa classe média aquela que tem a renda familiar de até R\$ 2.674.

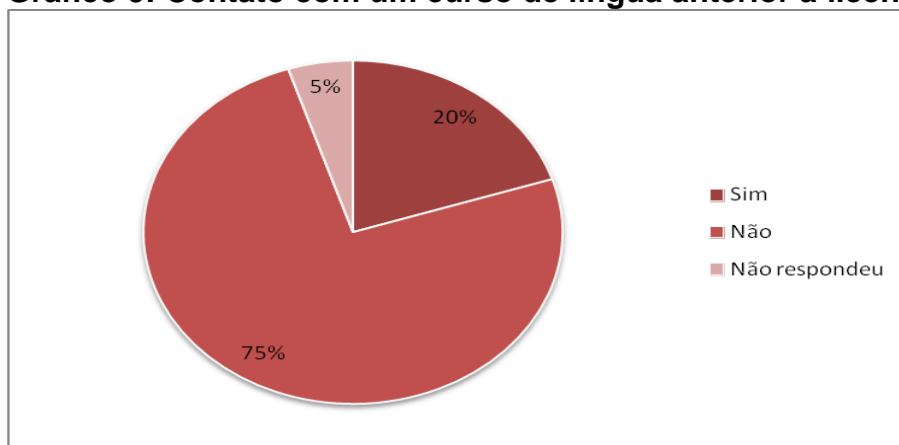
Comparando o perfil social dos formandos dos dois cursos, identificamos semelhanças quanto aos seguintes fatores: origem/naturalidade dos participantes (a maioria dos alunos dos dois cursos é piauiense); faixa etária (a maior parte dos alunos de ambos os cursos é jovem entre vinte e vinte cinco anos); local da Educação Básica (praticamente todos os alunos cursaram o Ensino Fundamental e o Ensino Médio em escolas públicas). Por outro lado, quanto ao exercício profissional, observamos que, no curso de Letras-Espanhol, a maioria dos graduandos já exercia alguma profissão; no curso de Letras-Português, cinco alunos trabalhavam e cinco deles somente estudavam.

4.2 Perfil Acadêmico dos Alunos

Na segunda parte do questionário I (c.f. Apêndice), analisamos a formação acadêmica dos graduandos de Espanhol e de Português, através do controle dos seguintes fatores: domínio de uma língua estrangeira, os motivos da escolha do curso, as pretensões futuras, dentre outros.

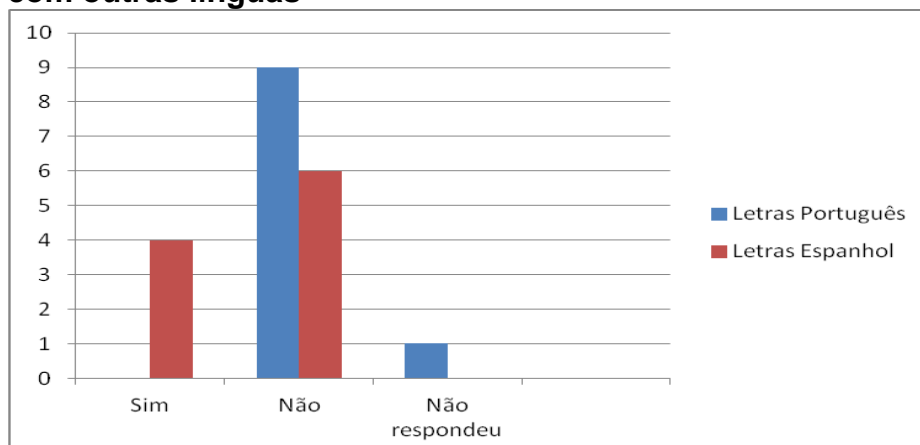
O primeiro fator refere-se ao contato dos graduandos com algum curso de língua, anterior ao Curso de Licenciatura em Letras-Português ou em Letras-Espanhol, conforme exposto no Gráfico 9.

Gráfico 9: Contato com um curso de língua anterior à licenciatura



No Gráfico 10, comparamos as respostas dos alunos dos dois cursos acerca do contato com outras línguas.

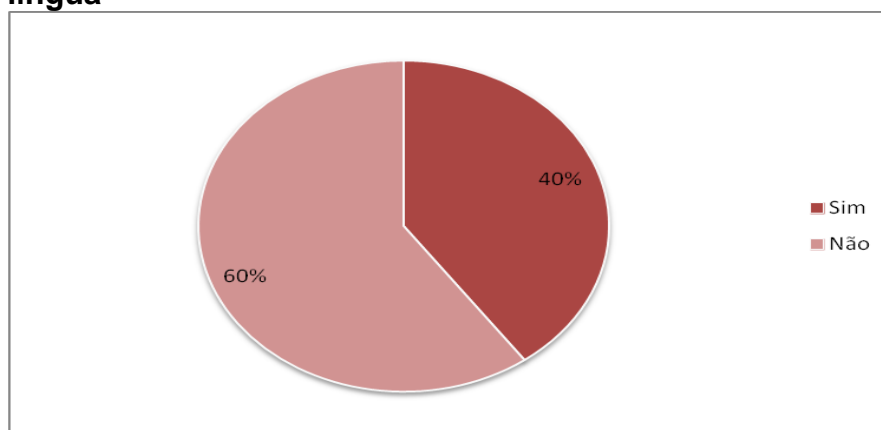
Gráfico 10: Comparativo do contato dos alunos dos dois cursos com outras línguas



Ao observar o Gráfico 10, verificamos que quase a totalidade dos alunos de Português não teve contato com outra língua, anteriormente ao curso de licenciatura. Diferente, apenas um pouco mais da metade dos alunos de Espanhol não teve uma experiência com uma língua estrangeira (LE).

Outro fator analisado refere-se ao domínio de uma língua estrangeira, como se pode ver a seguir.

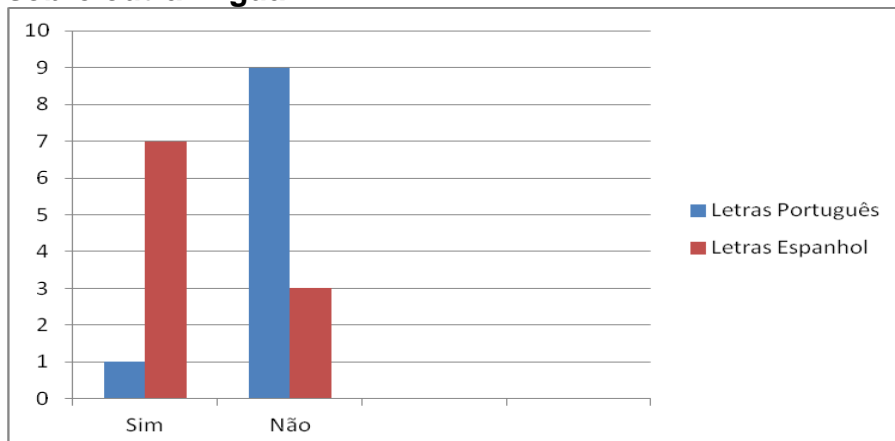
Gráfico 11: Conhecimento dos alunos dos dois cursos sobre outra língua



Ao analisar o Gráfico 11, identificamos que a maioria dos formandos afirmou não conhecer uma língua estrangeira.

No Gráfico 12, comparamos as respostas dos alunos dos dois cursos acerca do conhecimento de uma LE.

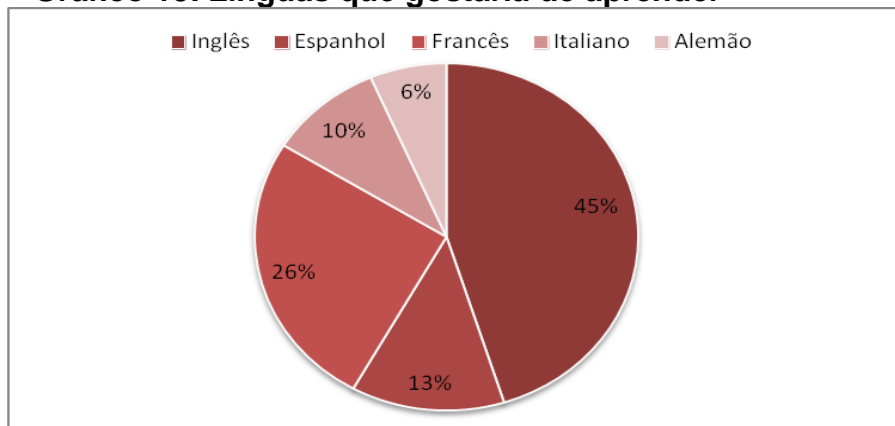
Gráfico 12: Comparativo do conhecimento dos alunos dos dois cursos sobre outra língua



Ao comparar as respostas dos graduandos dos dois cursos, constatamos que praticamente todos os alunos de Português mencionaram não ter domínio em uma LE; enquanto pouco mais da metade dos alunos de espanhol afirmou o contrário.

Outro fator investigado refere-se às línguas que os formandos gostariam de aprender, conforme se vê no Gráfico 13.

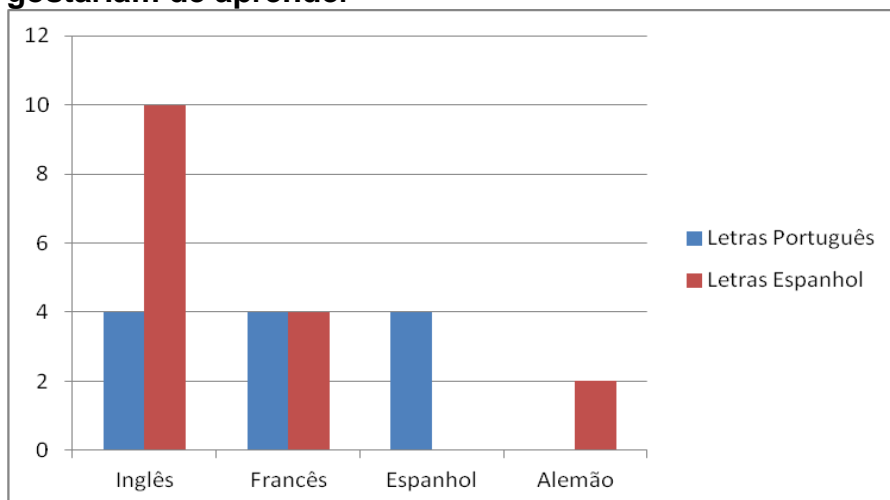
Gráfico 13: Línguas que gostaria de aprender



Com base no Gráfico 13, identificamos as línguas estrangeiras que os alunos mais gostariam de aprender: o Inglês, o Francês e o Espanhol.

O Gráfico 14 traz um demonstrativo das línguas que os alunos dos dois cursos gostariam de aprender.

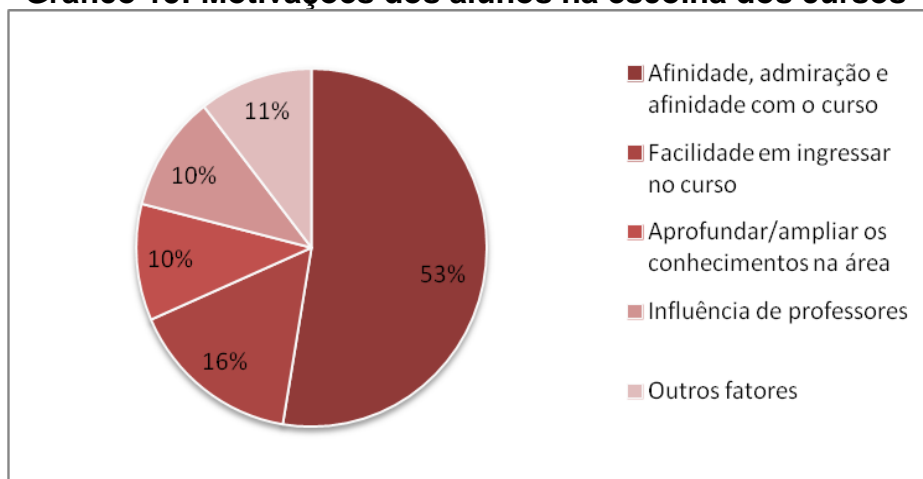
Gráfico 14: Comparativo das línguas que os alunos dos dois cursos gostariam de aprender



Com base no exposto, constatamos que os alunos de Letras-Português citaram o Inglês, o Espanhol e o Francês, enquanto a maioria dos alunos de Letras-Espanhol mencionou o Inglês. Vale ressaltar que muitos alunos mencionaram mais de uma língua estrangeira, portanto, o Gráfico 14 traz um demonstrativo das respostas dos graduandos.

Vejamos, no Gráfico 15, os fatores motivadores que levaram os alunos a escolher os respectivos cursos de língua materna e de língua estrangeira.

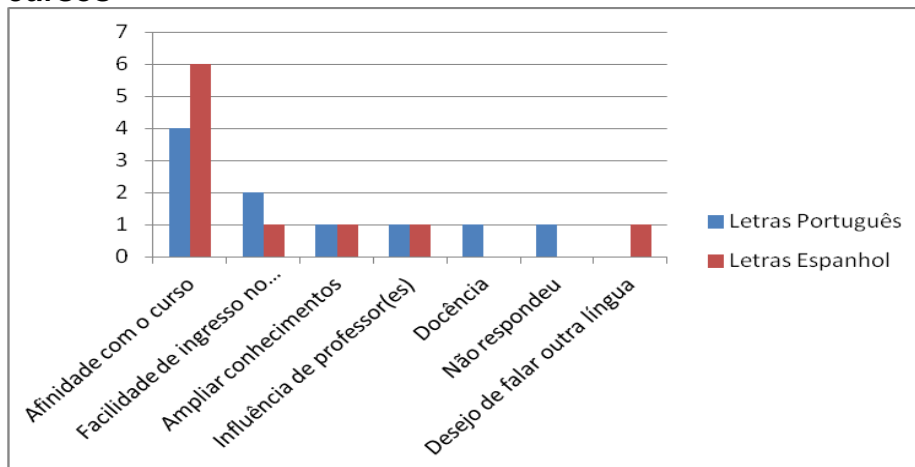
Gráfico 15: Motivações dos alunos na escolha dos cursos



Ao analisar os fatores que motivaram a escolha dos cursos de Letras-Português e de Letras-Espanhol, observamos que a maioria deles afirmou ter afinidade, admiração e/ou identificação com o curso.

No Gráfico 16, comparamos as respostas apresentadas pelos alunos dos dois cursos, vejamos.

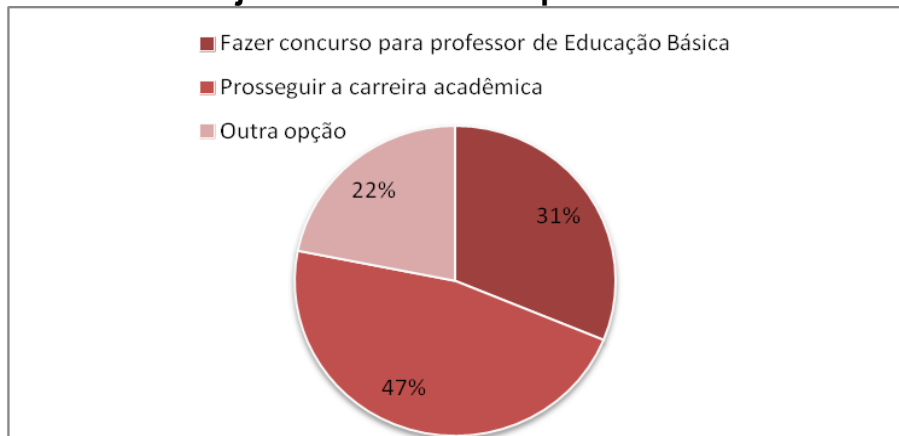
Gráfico 16: Comparativo das motivações dos alunos na escolha dos cursos



Praticamente todos os alunos de Espanhol escolheram o curso por afinidade e identificação com a área, enquanto boa parte dos alunos de Português relatou que a escolha do curso deu-se por afinidade com a Língua Portuguesa.

Outro fator analisado acerca da formação acadêmica dos alunos refere-se aos objetivos dos alunos após a conclusão dos cursos, conforme o gráfico 17.

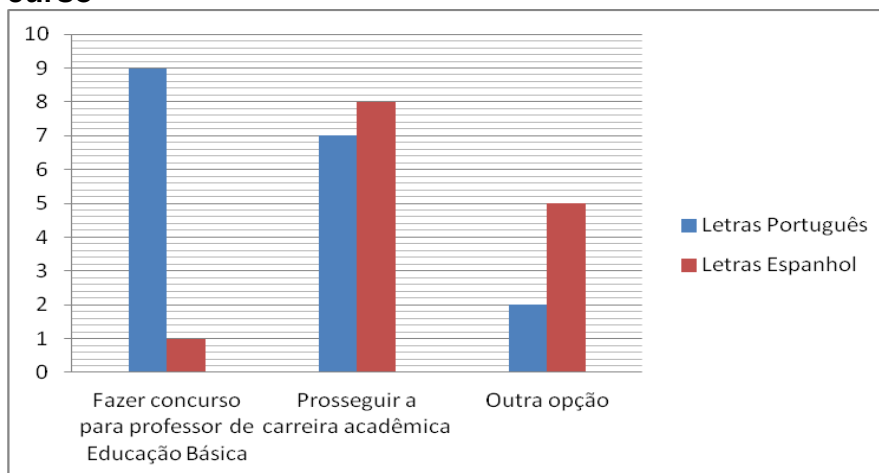
Gráfico 17: Objetivos dos alunos após o término do curso



De acordo com o exposto no Gráfico 17, constatamos que a maior parte dos alunos dos dois cursos deseja prosseguir a carreira acadêmica, fazer concurso para professor de língua e trabalhar na Educação Básica.

No Gráfico 18, comparamos as respostas dos alunos dos cursos de Letras-Português e de Letras-Espanhol.

Gráfico 18: Comparativo dos objetivos dos alunos após o término do curso



Quanto a este aspecto, é preciso explicar que muitos alunos marcaram mais de uma das três opções listadas. A maioria dos alunos de Português afirmou ter interesse em trabalhar na educação Básica como professor. Já a maioria dos alunos de Espanhol pretende seguir a vida acadêmica.

Ao analisar a formação acadêmica dos alunos dos dois cursos, verificamos algumas diferenças quanto aos seguintes fatores: conhecimento de outra língua, o desejo de aprender uma língua estrangeira e os objetivos dos alunos após a conclusão do curso. Por outro lado, constatamos algumas semelhanças: a maioria dos alunos de ambos os cursos não tiveram contato com outra língua antes do curso escolhido; e a maior parte dos graduandos escolheu os cursos motivados pela afinidade com a língua portuguesa e com língua espanhola.

Na próxima seção, descrevemos e analisamos os dados referentes ao perfil das crenças dos graduandos.

4.3 Perfil das Crenças dos Formandos

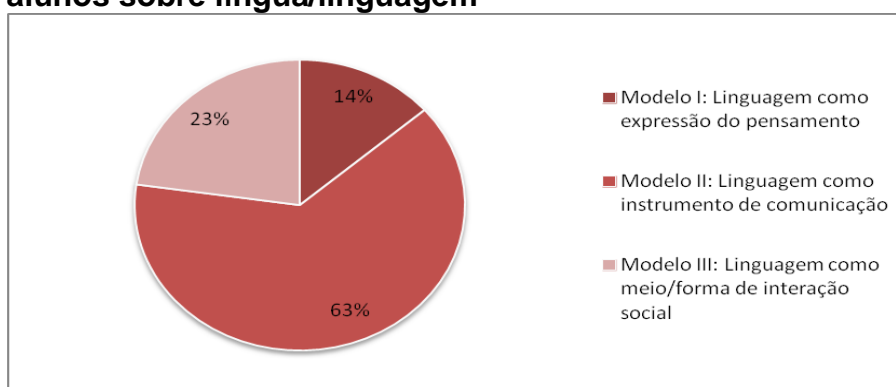
Na terceira etapa da pesquisa, aplicamos o questionário II (c.f. Apêndice), com o intuito de traçar o perfil das crenças dos formandos. Para tal intento, delimitamos nossa investigação às crenças desses alunos sobre três fatores de

natureza linguística, a saber: língua/linguagem, mitos linguísticos e diversidade linguística.

4.3.1 Língua/linguagem

O primeiro fator linguístico investigado refere-se às crenças dos graduandos acerca de língua/linguagem. A partir das definições sobre língua/linguagem apresentadas pelos alunos (c.f. Apêndice - Quadro 2), elaboramos o Gráfico 19, que mostra a influência de modelos teóricos nos relatos dos alunos.

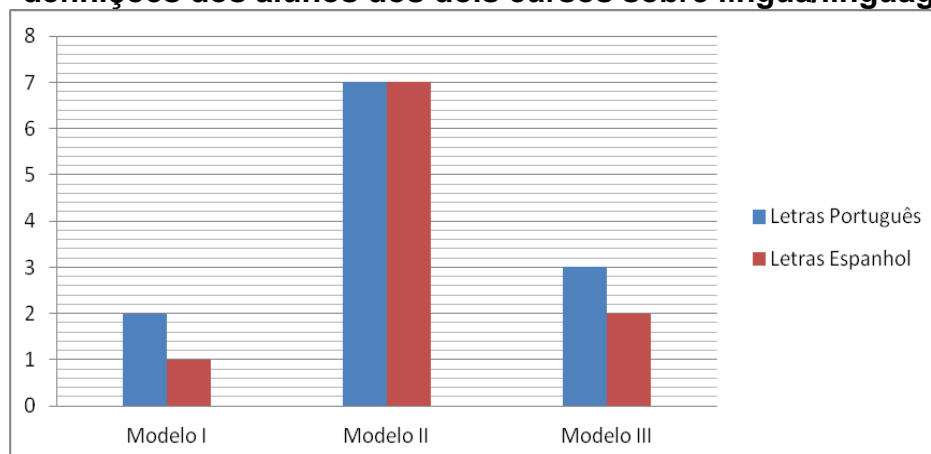
Gráfico 19: Influência dos modelos teóricos nas definições dos alunos sobre língua/linguagem



Com base no Gráfico 19, constatamos que a maioria das definições expressas por graduandos revelou a influência dos pressupostos teóricos do modelo II – linguagem como instrumento de comunicação.

Comparando as respostas dos alunos dos dois cursos, verificamos algumas semelhanças e divergências, vejamos o Gráfico 20.

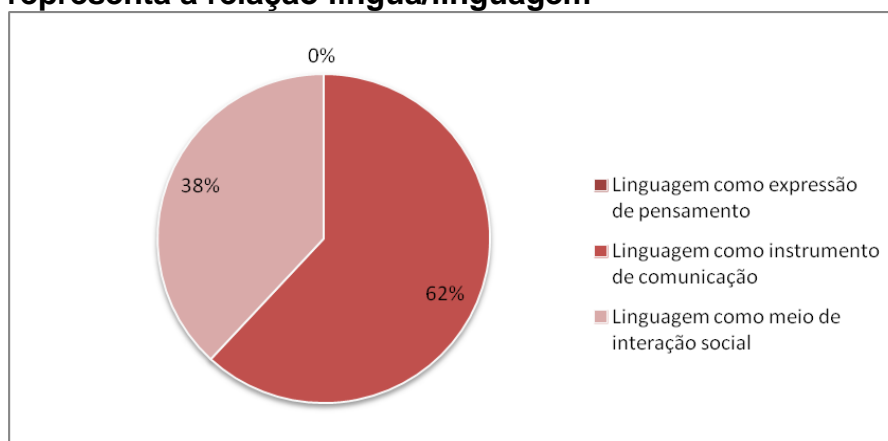
Gráfico 20: Comparativo da influência dos modelos teóricos nas definições dos alunos dos dois cursos sobre língua/linguagem



Ao observar o Gráfico 20, identificamos que, na maioria das definições expressas pelos alunos do curso de Letras-Português e de Letras-Espanhol, há referência ao modelo II – linguagem como instrumento de comunicação. Porém, é preciso esclarecer que encontramos, em alguns relatos, indícios da influência de mais de um modelo teórico, por isso a quantidade total de indicação aos modelos (I, II, e III) é superior ao número total dos alunos participantes desta pesquisa.

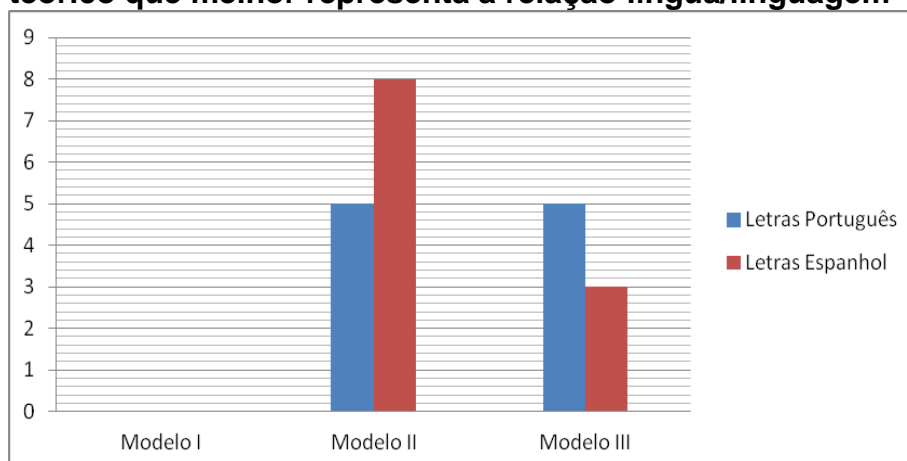
Em seguida, questionamos aos alunos sobre qual(is) o(s) modelo(s) que melhor representava(m) a relação língua/linguagem.

Gráfico 21: Opiniões dos alunos sobre o modelo teórico que melhor representa a relação língua/linguagem



Com base no Gráfico 21, identificamos que a maioria dos vinte graduandos também mencionou o modelo II - Linguagem como instrumento de comunicação. Contudo, ao comparar as respostas dos formandos de Português e de Espanhol, observamos algumas diferenças, conforme ilustrado no Gráfico 22.

Gráfico 22: Comparativo das opiniões dos alunos sobre o modelo teórico que melhor representa a relação língua/linguagem



Como se vê no Gráfico 22, a maioria dos alunos do Curso de Letras-Espanhol mencionou o modelo teórico II - linguagem como instrumento de comunicação. Por sua vez, no Curso de Letras-Português, a metade dos graduandos citou o modelo teórico II, e os demais alunos fizeram menção ao modelo III - linguagem como forma de interação social.

4.3.2 Mitos linguísticos

O segundo fator linguístico investigado diz respeito às crenças dos formandos sobre os discursos (mitos linguísticos) que circulam em nosso país. Através do confronto das opiniões e dos relatos desses alunos, identificamos as diferenças e as semelhanças entre as crenças desses alunos.

No questionário II, foram listados oito discursos que correspondem aos mitos linguísticos enumerados por Bagno (2009), já citados na seção 2.3 do referencial teórico.

Mito 1 - “A língua portuguesa falada no Brasil apresenta uma unidade surpreendente”.

Mito 2 - “Brasileiro não sabe português/Só em Portugal se fala bem português”.

Mito 3 - “Português é muito difícil”.

Mito 4 - “As pessoas sem instrução falam tudo errado”.

Mito 5 - “O lugar onde melhor se fala português no Brasil é o Maranhão”.

Mito 6 - “O certo é falar assim porque se escreve assim”.

Mito 7 - “É preciso saber gramática para falar e escrever bem”.

Mito 8 - “O domínio da norma culta é um instrumento de ascensão social”.

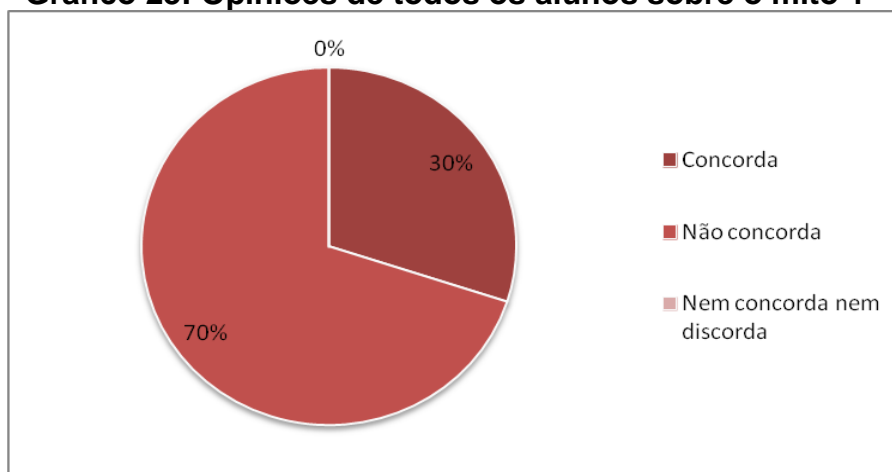
No questionário II, os formandos deviam marcar uma das três opções (concordo, não concordo, nem concordo nem discordo). Após assinalar uma dessas alternativas, havia um espaço reservado para os graduandos justificarem suas opiniões, ou seja, para eles argumentarem sobre cada um dos oito discursos listados por Bagno (2009).

A descrição de todos os argumentos foi organizada em quadros (c.f. Apêndice). Eles revelam as crenças dos alunos sobre cada mito e serão retomados nas próximas seções de análises.

Antes de apresentar a tabulação dos dados desse fator de análise, convém dizer que procuramos não exercer nenhum tipo de influência sobre as opiniões dos alunos, por isso no questionário II não foi utilizada a expressão “mitos”, mas sim discursos.

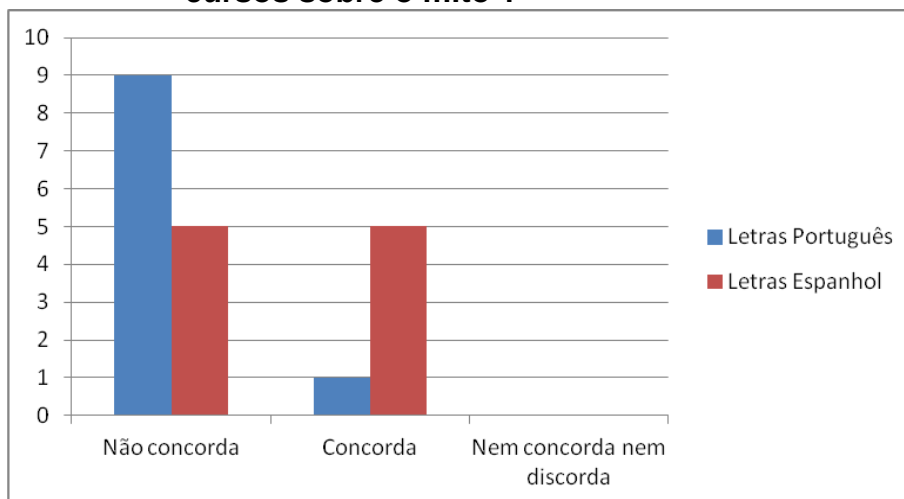
O primeiro discurso listado foi o *mito 1* - “A língua portuguesa falada no Brasil apresenta uma unidade surpreendente”. A esse respeito, vejamos o Gráfico 23.

Gráfico 23: Opiniões de todos os alunos sobre o mito 1



Ao observar o Gráfico 23, identificamos que a maioria dos alunos não concordou com esse mito. Fazendo um comparativo entre as respostas dos formandos dos dois cursos, observamos algumas diferenças, conforme se vê no Gráfico 24.

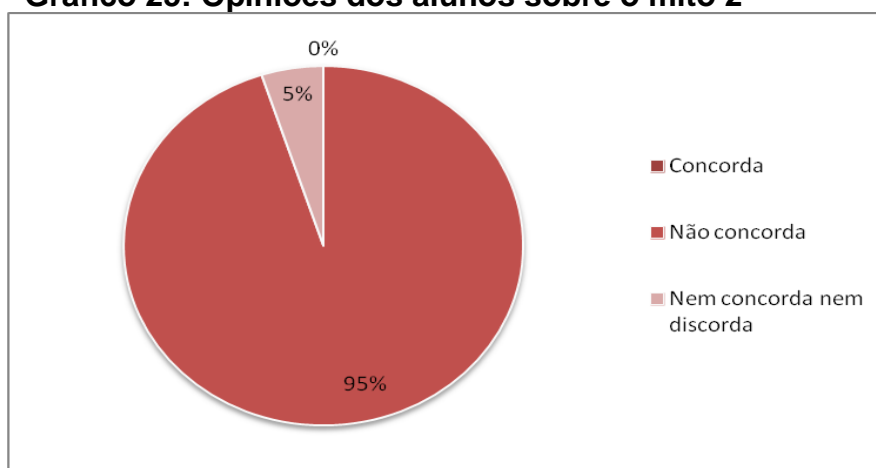
Gráfico 24: Comparativo das opiniões dos alunos dos dois cursos sobre o mito 1



A maioria dos dez alunos do Curso de Letras-Português afirmou não concordar com o *mito 1*. De modo diferente, a metade dos alunos do Curso de Letras-Espanhol respondeu que concordava, e os demais formandos relataram que não concordavam com esse discurso.

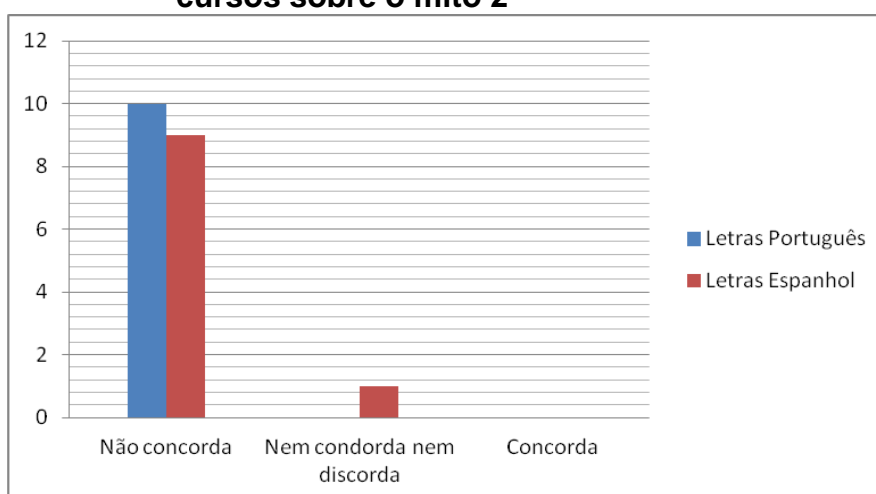
No Gráfico 25, apresentamos as opiniões dos alunos sobre o *mito 2* - “Brasileiro não sabe português, só em Portugal se fala bem português”.

Gráfico 25: Opiniões dos alunos sobre o mito 2



Dos vinte alunos, praticamente todos discordaram do *mito 2*. No Gráfico 26, comparamos as respostas dos formandos dos dois cursos sobre esse discurso.

Gráfico 26: Comparativo das opiniões dos alunos dos dois cursos sobre o mito 2

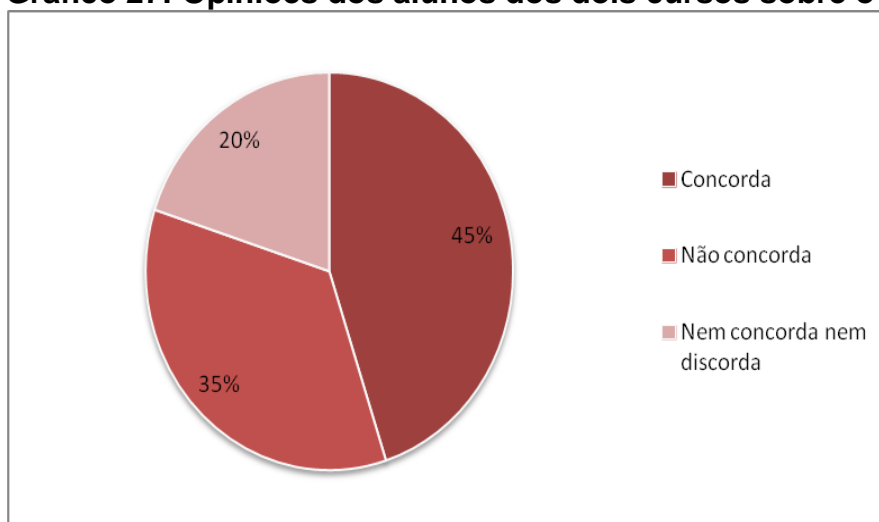


Observamos, no Gráfico 26, que praticamente todos os graduandos discordaram do discurso que brasileiro não sabe o Português e que só os

portugueses falam bem essa língua. Somente um aluno de Espanhol afirmou não discordar nem concordar.

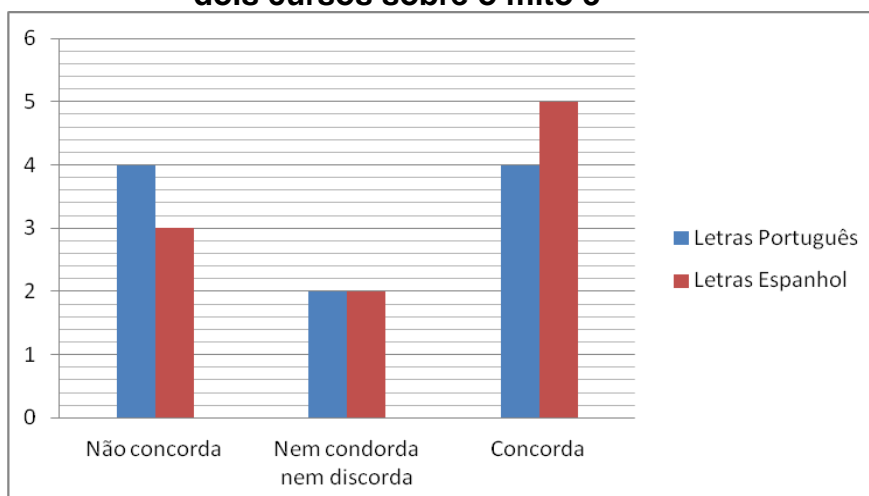
No Gráfico 27, apresentamos as opiniões dos alunos sobre o *mito 3* - “Português é muito difícil”.

Gráfico 27: Opiniões dos alunos dos dois cursos sobre o mito 3



Observando as respostas dos alunos dos dois cursos, identificamos que menos da metade dos graduandos concordou com esse discurso, enquanto boa parte deles discordou. No Gráfico 28, confrontamos as opiniões dos alunos de Português e de Espanhol sobre o *mito 3*.

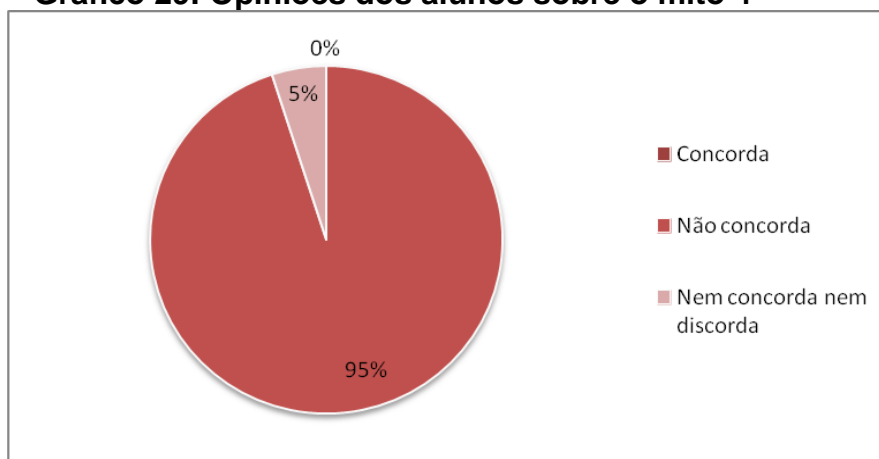
Gráfico 28: Comparativo das opiniões dos alunos dos dois cursos sobre o mito 3



Analisando o gráfico 28, verificamos que a metade dos alunos do Curso de Letras-Espanhol concordou com o discurso de que português é muito difícil, enquanto menos da metade dos formandos de Letras-Português discordou desse mito linguístico.

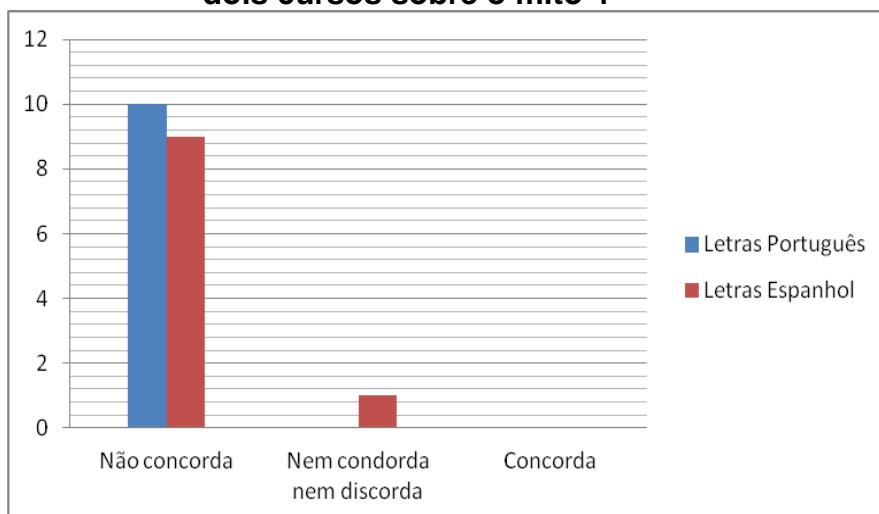
No Gráfico 29, analisamos as opiniões dos graduandos sobre o *mito 4* - “As pessoas sem instrução falam tudo errado”.

Gráfico 29: Opiniões dos alunos sobre o mito 4



Analisando o Gráfico 29, observamos que praticamente todos os vinte alunos discordaram desse discurso. Já no Gráfico 30, apresentamos um comparativo das opiniões dos alunos dos dois cursos acerca do *mito 4*.

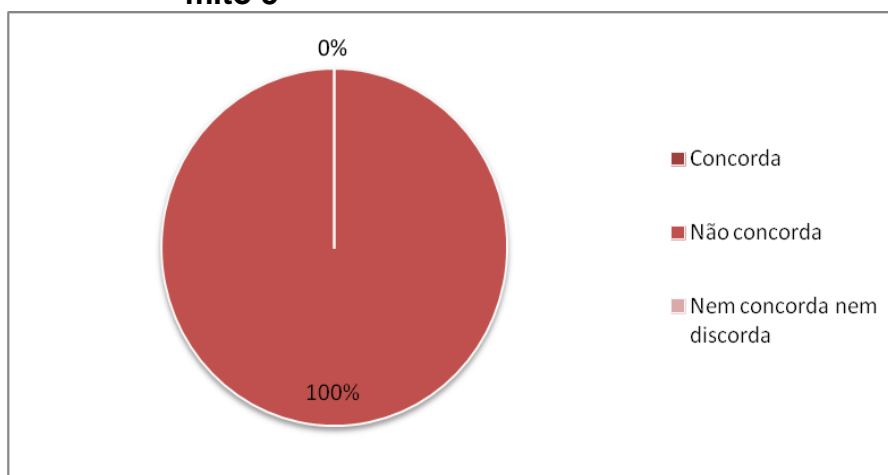
Gráfico 30: Comparativo das opiniões dos alunos dos dois cursos sobre o mito 4



Uma análise comparativa das opiniões apresentadas no Gráfico 30 revela que todos os dez alunos de Letras-Português discordaram desse mito. De modo semelhante, praticamente todos os alunos de Letras-Espanhol também não concordaram com esse discurso.

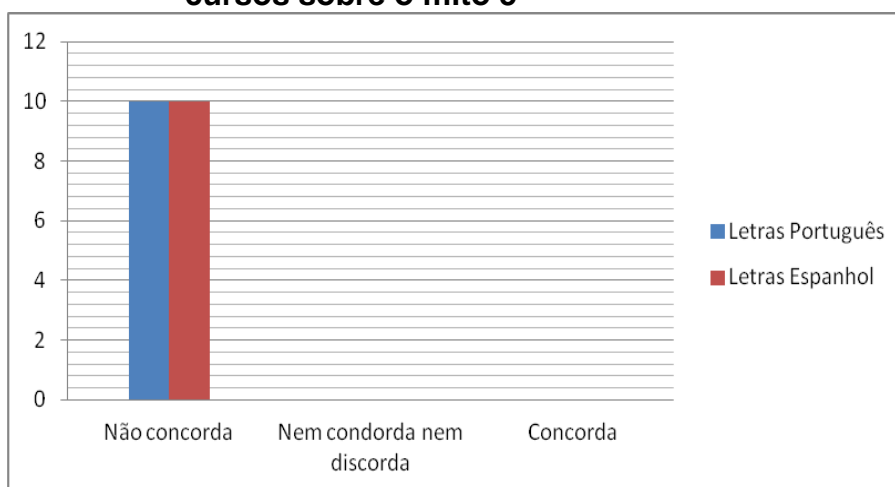
No Gráfico 31, apresentamos as opiniões dos alunos sobre o *mito 5* - “O lugar onde melhor se fala português no Brasil é o Maranhão”.

Gráfico 31: Opiniões dos alunos dos dois cursos sobre o mito 5



Diante dos resultados expostos no Gráfico 31, observamos que todos os vinte alunos disseram que não concordam com esse discurso. No Gráfico 32, comparamos as opiniões dos alunos dos dois cursos sobre o *mito 5*.

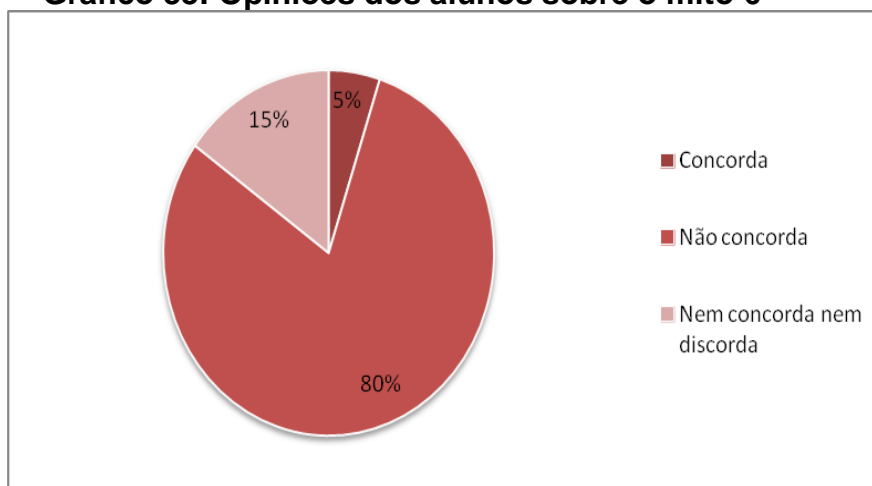
Gráfico 32: Comparativo das opiniões dos alunos dos dois cursos sobre o mito 5



Ao analisar as opiniões dos graduandos sobre o *mito 5*, identificamos um padrão nas respostas dos alunos, uma vez que todos os vinte formandos afirmaram não concordar com o discurso de que o lugar onde melhor se fala português no Brasil é o Maranhão.

No Gráfico 33, apresentamos as opiniões dos vinte alunos acerca do *mito 6* - “O certo é falar assim porque se escreve assim”.

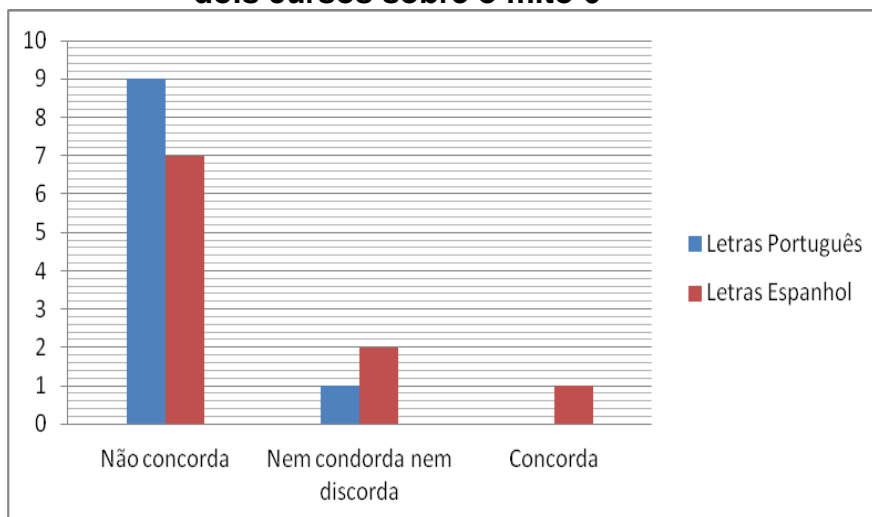
Gráfico 33: Opiniões dos alunos sobre o mito 6



Com base na análise dos dados, verificamos que a maior parte dos graduandos não concordou com esse discurso.

No Gráfico 34, apresentamos uma comparação das opiniões dos alunos dos dois cursos sobre o *mito 6*.

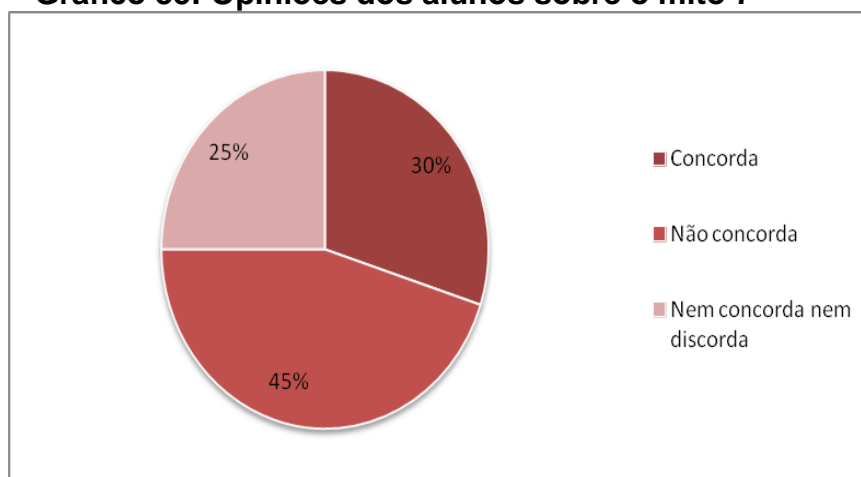
Gráfico 34: Comparativo das opiniões dos alunos dos dois cursos sobre o mito 6



Observando o Gráfico 34, verificamos que praticamente todos os alunos de Português não concordaram com esse discurso, enquanto um pouco mais da metade dos alunos de Espanhol discordou desse mito.

No Gráfico 35, apresentamos as opiniões dos participantes sobre o *mito 7* - “É preciso saber gramática para falar e escrever bem”.

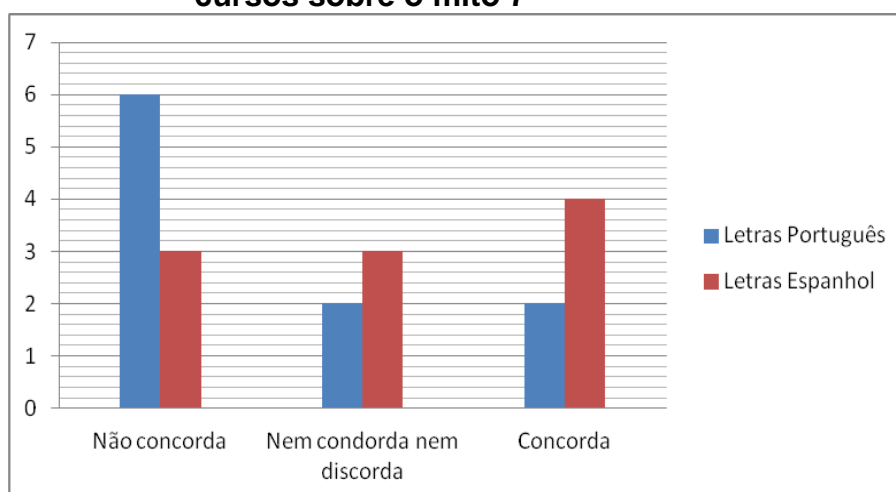
Gráfico 35: Opiniões dos alunos sobre o mito 7



Ao analisar o Gráfico 35, observamos que menos da metade dos alunos discordou desse discurso.

No Gráfico 36, temos o comparativo das opiniões dos graduandos de Português e de Espanhol acerca do *mito 7*.

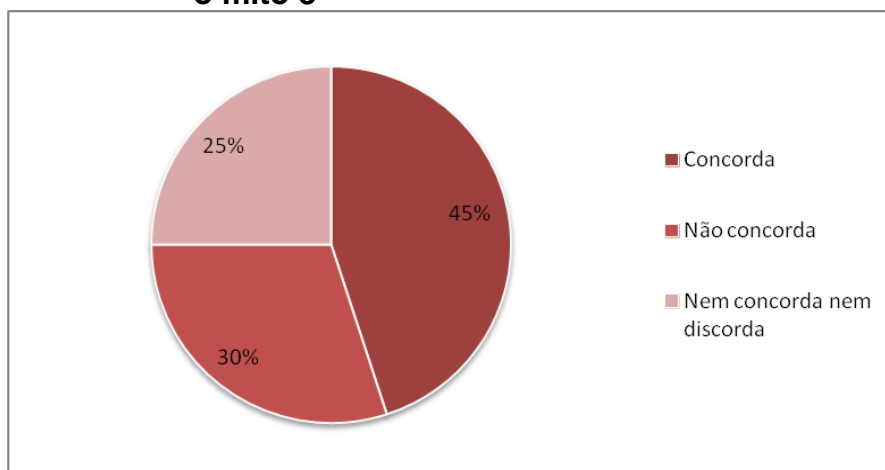
Gráfico 36: Comparativo das opiniões dos alunos dos dois cursos sobre o mito 7



Observando o Gráfico 36, verificamos que um pouco mais da metade dos alunos de Português discordou desse discurso. Por outro lado, menos da metade dos alunos de espanhol concordou com esse mito.

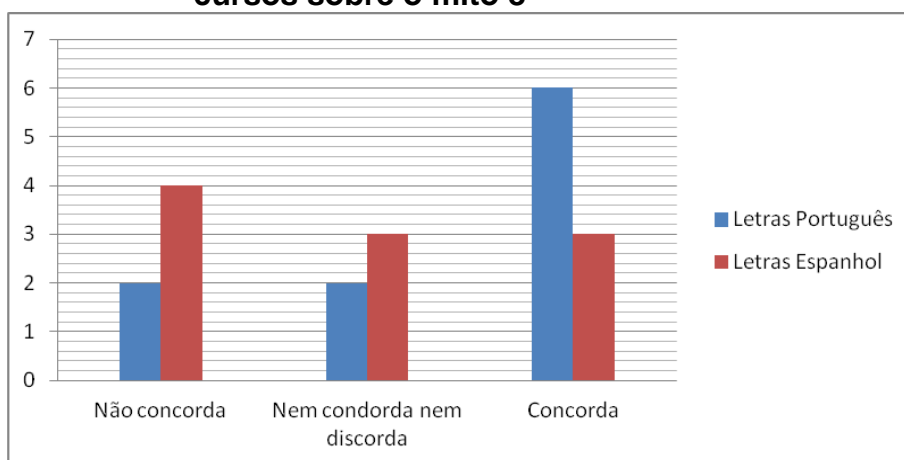
No Gráfico 37, apresentamos as opiniões dos graduandos sobre o *mito 8* - “O domínio da norma culta é um instrumento de ascensão social”.

Gráfico 37: Opiniões dos alunos dos dois cursos sobre o mito 8



Com base no exposto no Gráfico 37, identificamos que menos da metade dos alunos concordou com esse discurso. A seguir, no Gráfico 38, comparamos as respostas dos alunos dos dois cursos.

Gráfico 38: Comparativo das opiniões dos alunos dos dois cursos sobre o mito 8



Analisando o gráfico 38, observamos que a maioria dos formandos do Curso de Português concordou com esse mito; por outro lado, menos da metade dos

alunos de espanhol discordou do discurso de que o domínio da norma culta é um instrumento de ascensão social.

Ao final desta subseção, tendo analisado as opiniões de todos os vinte alunos/formandos acerca dos discursos que são divulgados no Brasil sobre a língua portuguesa, isto é, sobre os oito mitos linguísticos apresentados por Bagno (2009), foi possível constatar que houve um padrão nas respostas dos alunos de ambos os cursos, quanto ao discurso de que “O lugar onde melhor se fala português no Brasil é o Maranhão” (*mito 5*), tendo em vista que todos os vinte alunos discordaram desse mito.

Os formandos de ambos os cursos, em maioria, *discordaram* de cinco discursos: “A língua portuguesa falada no Brasil apresenta uma unidade surpreendente” (*mito 1*); “Brasileiro não sabe Português/Só em Portugal se fala bem o português” (*mito 2*); “As pessoas sem instrução falam tudo errado” (*mito 4*); “O certo é falar assim porque se escreve assim” (*mito 6*); e “É preciso saber gramática para falar e escrever bem” (*mito 7*).

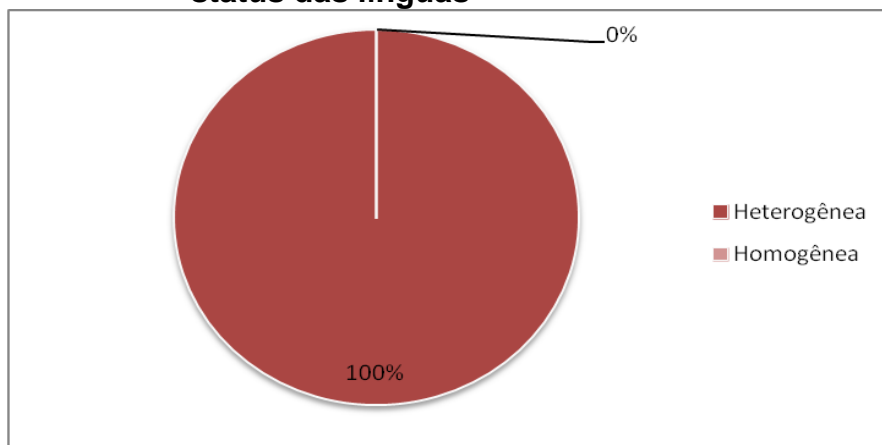
Por outro lado, através da análise dos dados apresentados nesta seção, identificamos que a maioria deles *concordou* com os seguintes discursos: “Português é muito difícil” (*mito 3*) e “O domínio da norma culta é um instrumento de ascensão social” (*mito 8*).

4.3.3 Diversidade linguística

Através da comparação das opiniões dos alunos sobre o status das línguas, tabulamos os dados relativos a outro fator linguístico analisado - a diversidade linguística. No questionário II, os formandos se posicionaram acerca da questão da homogeneidade ou heterogeneidade das línguas: os alunos de Letras-Português responderam sobre a língua portuguesa e os alunos de Letras-Espanhol sobre a língua espanhola.

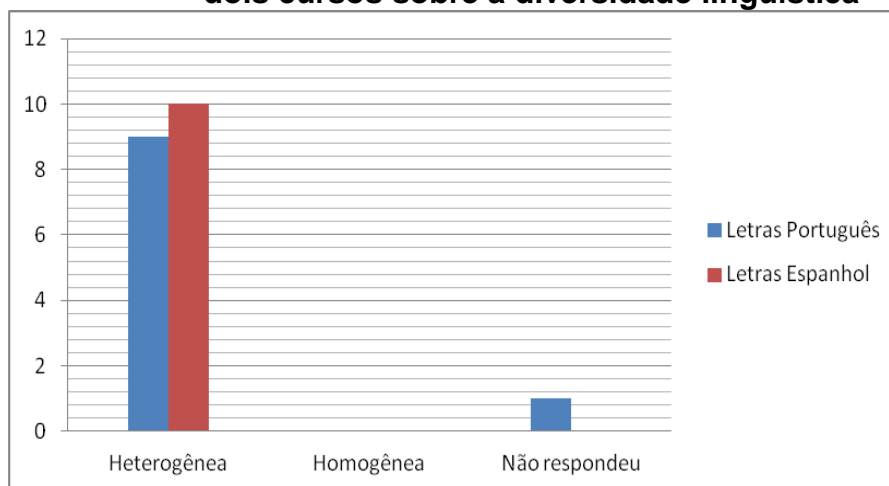
No Gráfico 39, apresentamos as opiniões dos formandos sobre o status das línguas.

Gráfico 39: Opiniões dos alunos dos dois cursos sobre o status das línguas



Dos dezenove alunos que opinaram sobre esse aspecto, todos listaram a heterogeneidade linguística como uma característica inerente às línguas. A seguir, comparamos as respostas dos graduandos dos dois cursos sobre a questão da diversidade linguística, conforme se vê no Gráfico 40.

Gráfico 40: Comparativo das opiniões dos alunos dos dois cursos sobre a diversidade linguística



Com base no Gráfico 40, verificamos um padrão nas opiniões dos alunos quanto ao aspecto da heterogeneidade linguística. Ao final da análise das opiniões dos formandos de Português e de Espanhol sobre esse fator linguístico, identificamos que, praticamente, todos eles reconheceram a diversidade linguística como um fator inerente às línguas.

4.3.4 Confronto das opiniões e dos relatos

Nesta seção, confrontamos as opiniões e os relatos dos graduandos dos cursos de Letras-Português e de Letras-Espanhol, ambos coletados através do questionário II. Dito de outra forma, verificamos que, nos relatos dos alunos desses dois cursos, as avaliações sobre os três fatores linguísticos analisados divergiram ou se foram semelhantes aos resultados apresentados na seção anterior.

I) Língua/linguagem

Comparando as opiniões (c.f. gráfico 22) e as definições de linguagem (c.f. Quadros 2 e 3 - Apêndice) expressas pelos formandos de Português e de Espanhol, foi-nos possível identificar algumas contradições e semelhanças.

No Curso de Letras-Português, por exemplo, cinco alunos marcaram, no questionário, que o *modelo II* – linguagem como instrumento de comunicação, melhor representava a relação língua/linguagem; entretanto, analisando as definições de linguagem expressas pelos formandos, observamos que a maioria deles reafirmou a crença de que o homem utiliza a linguagem para fins comunicativos.

De modo semelhante, no Curso de Letras-Espanhol, a maior parte dos alunos apontou nas questões objetivas o *modelo II* - linguagem como instrumento de comunicação; destes, sete graduandos reafirmaram essa crença em suas definições de linguagem.

II) Mitos linguísticos

Comparando as opiniões e os relatos dos vinte formandos sobre cada um dos oito mitos linguísticos, identificamos alguns padrões que surgiram em meio à diversidade de crenças dos alunos de Português e de Espanhol.

A discussão dos resultados desse fator de análise foi organizada em duas categorias: a) mitos cuja avaliação se manteve nos relatos; b) mitos cuja avaliação apresentou divergências nos relatos.

a) Mitos cuja avaliação se manteve nos relatos

A análise dos relatos dos vinte formandos sobre os mitos linguísticos analisados revelou que avaliação desses alunos se manteve em apenas quatro deles: *mito 2*, *mito 6*, *mito 7* e *mito 8*.

Acerca do *mito 2* - “Brasileiro não sabe português/Só em Portugal se fala bem português”, após confrontarmos os relatos (c.f. Apêndice – Quadro 5) e as opiniões apresentadas anteriormente no Gráfico 26, não identificamos contradições, muito embora cada graduando tenha argumentado de forma diferente e citado aspectos diversos.

Sobre o *mito 6* - “O certo é falar assim porque se escreve assim”, constatamos que não houve divergências entre as justificativas relatadas pelos alunos (c.f. Apêndice – Quadro 9) e suas opiniões apresentadas na seção anterior (Gráfico 34). Assim, praticamente todos os graduandos dos dois cursos discordaram desse mito.

No que diz respeito às crenças dos alunos acerca do *mito 7* - “É preciso saber gramática para falar e escrever bem”, ao confrontarmos as justificativas relatadas pelos graduandos (c.f. Apêndice – Quadro 10) com as opiniões apresentadas por eles na seção anterior (Gráfico 36), constatamos que não houve contradições nas crenças dos alunos dos dois cursos sobre o discurso de que é preciso saber gramática para falar e escrever bem.

Ao comparamos as justificativas (c.f. Apêndice - Quadro 11) e as opiniões (c.f. Gráfico 38) relatadas pelos alunos dos dois cursos sobre o *mito 8* - “O domínio da norma culta é um instrumento de ascensão social”, observamos que não houve divergências: esse discurso se manteve presente na maioria dos relatos dos alunos de Português, e, ausente, na maior parte dos relatos dos graduandos de Espanhol.

b) Mitos cuja avaliação apresentou divergências nos relatos

Através do confronto dos dados coletados no questionário II sobre os oito mitos linguísticos, identificamos os discursos cuja avaliação apresentou divergências: *mito 1*, *mito 3*, *mito 4*, e *mito 5*.

Fazendo um comparativo entre os relatos dos alunos dos dois cursos (c.f. Apêndice – Quadro 4), usados para justificar as opções marcadas no questionário II

(Gráfico 24) com relação ao *mito 1* - “A língua portuguesa falada no Brasil apresenta uma unidade surpreendente”, observamos que houve divergências somente nos relatos de alguns formandos do curso de Espanhol. Dos *cinco* alunos que afirmaram concordar com esse discurso, somente um deles reafirmou sua opinião, ao relatar que a unidade linguística do Português em sua justificativa; um aluno, embora tenha se referido a uma unidade, afirmou em seguida que a língua sofre variação.

Acerca do *mito 3* - “Português é muito difícil”, observamos algumas contradições entre as opiniões apresentadas no Gráfico 28 e os relatos (c.f. Apêndice – Quadro 6) dos formandos do Curso de Letras-Espanhol; enquanto nas questões de múltipla escolha, somente a metade dos alunos concordou com o discurso de que Português é difícil; nos relatos observamos que a maioria dos graduandos de Espanhol reproduziu esse mito.

Fazendo uma análise dos relatos (c.f. Apêndice – Quadro 7) e das opiniões apresentadas na seção anterior (Gráfico 30) com relação ao *mito 4* - “As pessoas sem instrução falam tudo errado”, identificamos a seguinte divergência: a maioria dos alunos de Espanhol não concordou com esse discurso, no entanto, há indícios nos relatos de todos os dez graduandos desses cursos da discordância desse mito.

Quanto ao *mito 5* - “O lugar onde melhor se fala português no Brasil é o Maranhão”, observamos que, embora tenhamos identificado um padrão nas opiniões dos alunos de Português e de Espanhol (exposto no gráfico 32) quanto à discordância desse discurso, verificamos nos relatos de alguns alunos de Espanhol, indícios de concordância desse mito (c.f. Apêndice – Quadro 8).

III) Diversidade linguística

Ao fazer uma comparação entre as opiniões (c.f. Gráfico 40 deste capítulo) e os relatos dos alunos dos dois cursos (c.f. Quadro 12 em Apêndice), encontramos semelhanças quanto à questão da diversidade linguística, tendo em vista que praticamente todos eles reconheceram que a heterogeneidade é inerente às línguas. Isso revela um dado importante para a compreensão das crenças dos formandos de Português e de Espanhol sobre a variação linguística, o que será retomado na seção seguinte.

4.4 Análise das Crenças sob a Ótica da Complexidade

Nesta seção, analisamos as crenças dos graduandos de Português e de Espanhol através do confronto dos dados coletados por meio do questionário II (c.f. Apêndice) e dos relatos obtidos nas entrevistas coletivas (seminários temáticos sobre variação linguística). Nosso pensamento é que as crenças dos formandos podem ser expressas verbalmente, ainda que de forma inconsciente, pois não se dissociam tão facilmente do conhecimento; portanto, elas podem ser reveladas através do confronto dos discursos, dos relatos e das opiniões desses alunos.

Usamos o recurso analítico da triangulação dos dados para identificar algumas características comuns às crenças dos graduandos de Português e de Espanhol, bem como para que pudéssemos compreender a natureza dinâmica e complexa das crenças acerca da variação linguística. Posteriormente, discutimos sobre o processo de mudança dessas crenças, assim como sobre as possíveis implicações destas, para o ensino de língua materna e de língua estrangeira.

4.4.1 Triangulação dos dados

Através do recurso analítico da triangulação identificamos semelhanças e divergências nos relatos dos graduandos de Português e de Espanhol referentes aos fatores linguísticos analisados: língua/linguagem, mitos linguísticos e diversidade linguística.

Das crenças investigadas, encontramos semelhanças em sete delas, a saber: *linguagem como instrumento de comunicação*; “A língua portuguesa falada no Brasil apresenta uma unidade surpreendente” (*mito 1*); “Brasileiro não sabe Português/Só em Portugal se fala bem o português” (*mito 2*); “As pessoas sem instrução falam tudo errado” (*mito 4*); “O lugar onde melhor se fala português no Brasil é no Maranhão” (*mito 5*); “O certo é falar assim porque se escreve assim” (*mito 6*); e sobre a *diversidade linguística como fator inerente às línguas*.

As crenças dos graduandos de Português e de Espanhol, entre as quais encontramos divergências, foram as seguintes: “Português é muito difícil” (*mito 3*); “É preciso saber gramática para falar e escrever bem” (*mito 7*); e “O domínio da norma culta é um instrumento de ascensão social” (*mito 8*).

Logo a seguir, apresentamos alguns dos vários relatos que evidenciam as semelhanças nas crenças dos formandos do Curso de Letras Português e do Curso de Letras Espanhol.

I) Crenças Semelhantes

Em relação às crenças dos graduandos dos dois cursos, a primeira semelhança identificada refere-se ao fato de a maioria dos alunos de Português e de Espanhol ter concebido a *linguagem como instrumento de comunicação*; embora, também tenhamos encontrado em alguns relatos (c.f. Apêndice - Quadro 2) referência às crenças de linguagem como expressão de pensamento e de linguagem como meio/forma de interação social. Vejamos alguns exemplos:

Ex: “Num sentido lato sensu **a linguagem poderia ser classificada como as diversas manifestações que estabelecem comunicação**” (ALUNO 2 - LETRAS/PORTUGUÊS, grifo nosso).

Ex: “**Linguagem instrumento de comunicação**, língua estrutura de um idioma” (ALUNO 10 -LETRAS/PORTUGUÊS, grifo nosso).

Ex: “**A linguagem é um instrumento de comunicação** na qual podemos interagir com outras pessoas e expressar nossos sentimentos” (ALUNO 6 - LETRAS ESPANHOL - grifo nosso).

Ex: “**É um instrumento pelo qual nos comunicamos**” (ALUNO 10 - LETRAS/ESPAÑHOL - grifo nosso).

Quanto às crenças dos vinte formandos sobre os oito mitos linguísticos, observamos algumas semelhanças acerca dos seguintes discursos: “A língua portuguesa falada no Brasil apresenta uma unidade surpreendente” (*mito 1*); “Brasileiro não sabe Português/Só em Portugal se fala bem o português” (*mito 2*); “As pessoas sem instrução falam tudo errado” (*mito 4*); “O lugar onde melhor se fala português no Brasil é o Maranhão” (*mito 5*); e “O certo é falar assim porque se escreve assim” (*mito 6*).

Com relação ao *mito 1* - “A língua portuguesa falada no Brasil apresenta uma unidade surpreendente” (c.f. Apêndice – Quadro 4), constatamos que a maioria dos formandos do Curso de Letras-Português discordou desse discurso, afirmando que a Língua Portuguesa é heterogênea, composta por grande diversidade linguística. De

modo semelhante, a maior parte dos alunos do Curso de Letras-Espanhol discordou desse mito que defende a “unidade linguística”, reafirmando a questão da diversidade linguística. Vejamos alguns exemplos:

Ex: “**A Língua portuguesa falada no Brasil apresenta uma grande diversidade**” (ALUNO 5 – LETRAS/PORTUGUÊS, grifo nosso).

Ex: “As variações linguísticas nos faz perceber que a **língua não é uma unidade**” (ALUNO 9 – LETRAS/PORTUGUÊS, grifo nosso).

Ex: “**Não há essa unidade**, já que há várias variedades do mesmo português” (ALUNO 4 – LETRAS/ESPAÑHOL, grifo nosso).

Ex: “**A língua portuguesa apresenta uma grande variedade**, por diversos fatores sociais, econômicos e regionais” (ALUNO 6 – LETRAS/ESPAÑHOL, grifo nosso).

No que se refere ao *mito 2* - “Brasileiro não sabe português/Só em Portugal se fala bem português” (c.f. Apêndice – Quadro 5), identificamos que todos os alunos do Curso de Letras-Português discordaram desse discurso, mencionando em seus relatos aspectos que diferenciam o português falado em Portugal do português usado no Brasil, tais como a variação linguística. Assim também pensa a maior parte dos alunos do Curso de Letras-Espanhol, conforme verificado em seus relatos. Vejamos alguns deles:

Ex: “Porque cada região tem seu jeito de falar, **essas várias maneiras de fala se chama variação linguística**” (ALUNO 3 – LETRAS/PORTUGUÊS, grifo nosso).

Ex: “Fomos colonizados por Portugal e recebemos influências de outras línguas, como africana, a revolução linguística permite um Português brasileiro e não de Portugal, como se difere também do Português de Angola, por exemplo” (ALUNO 9 – LETRAS/PORTUGUÊS).

Ex: “Não, porque não existe lugar em que as pessoas falem melhor que outras, **existem variações, maneiras diferentes de se falar**” (ALUNO 1 – LETRAS/ESPAÑHOL, grifo nosso).

Ex: “**Acredito em uma variação**, particularmente o português não pode ser considerado enquanto gramática” (ALUNO 10 – LETRAS/ESPAÑHOL, grifo nosso).

Quanto ao *mito 4* - “As pessoas sem instrução falam tudo errado” (c.f. Apêndice – Quadro 7), constatamos que todos os alunos de Português discordaram

desse discurso, referindo-se ao uso das variedades linguísticas. De modo semelhante, todos os graduandos de Espanhol discordaram desse discurso, reafirmando em seus relatos que não há o “certo” e o “errado” quanto ao uso da língua. A título de exemplos, seguem alguns relatos:

Ex: “**Falam outra variedade linguística que reflete o local onde vivem as práticas sociais** em que estão inseridas e a sua cultura” (ALUNO 2 – LETRAS/PORTUGUÊS, grifo nosso).

Ex: “Elas apenas utilizam **uma variação não-padrão para se comunicar**” (ALUNO 10 – LETRAS/PORTUGUÊS, grifo nosso).

Ex: “**Não é que elas falam errado e sim falam da maneira delas**, com mínimo que aprenderam” (ALUNO 1 – LETRAS/ESPANHOL, grifo nosso).

Ex: “**Falam da maneira como aprenderam, não falam de acordo com a gramática**, mas conseguem transmitir a mensagem” (ALUNO 10 – LETRAS/ESPANHOL, grifo nosso).

No que se refere às crenças dos graduandos dos dois cursos acerca do *mito* 5 - “O lugar onde melhor se fala português no Brasil é o Maranhão” (c.f. Apêndice – Quadro 8), verificamos que praticamente todos os graduandos discordaram desse discurso; alguns alunos enfatizaram a questão da variação linguística, e outros reconheceram-no como um mito linguístico. A seguir, apresentamos alguns exemplos:

Ex: “[...] **não passa de mito**. As variações linguísticas do português do maranhão em alguns casos se aproximam muito as do português Europeu, por isso essa confusão” (ALUNO 2 – LETRAS/PORTUGUÊS, grifo nosso).

Ex: “**Isto é mito**, o fato é que lá era redutor de moradores portugueses” (ALUNO 8 – LETRAS/PORTUGUÊS, grifo nosso).

Ex: “Não concordo, porque **o português apresenta muitas variações** não existe um lugar que fala melhor que outros, existem variações do português” (ALUNO 1 – LETRAS/ESPANHOL, grifo nosso).

Ex: “Não existe melhor português. **Existem variações**” (ALUNO 4 – LETRAS/ESPANHOL, grifo nosso).

Sobre o *mito* 6 - “O certo é falar assim porque se escreve assim” (c.f. Apêndice – Quadro 9), verificamos algumas semelhanças entre as crenças dos

graduandos de Português e de Espanhol, uma vez que a maioria dos alunos desses dois cursos discordou desse mito, conforme podemos conferir nos relatos seguintes:

Ex: “A fala é espontânea e flexível, pessoal, varia de cada falante, não deve ser engessada e estruturada” (ALUNO 1 – LETRAS/PORTUGUÊS).

Ex: “A escrita não reflete a fala. São modalidades diferentes que possuem características e formas de constituição próprias” (ALUNO 2 – LETRAS/PORTUGUÊS).

Ex: “Não concordo, porque pode-se escrever de uma maneira e falar de outra, depende de com quem se fala” (ALUNO 1 – LETRAS/ESPAÑHOL).

Ex: “Nem tudo que falamos é da mesma forma que escrevemos, a escrita exige mais cautela” (ALUNO 9 – LETRAS/ESPAÑHOL).

Quanto às crenças dos formandos (c.f. Apêndice - Quadro 12) dos dois cursos relativas à *diversidade linguística* (c.f. Apêndice - Quadro 12), constatamos que houve um padrão, tendo em vista que praticamente todos os alunos mencionaram em seus relatos a existência da heterogeneidade linguística, evidenciando assim as crenças desses formandos sobre a variação linguística. Logo a seguir, selecionamos alguns exemplos:

Ex: “Heterogênea, **marcada pelas variações sociais, regionais, históricas**” (ALUNO 2 – LETRAS/PORTUGUÊS, grifo nosso).

Ex: “**As variações linguísticas evidenciam essa heterogeneidade**” (ALUNO 9 – LETRAS/PORTUGUÊS, grifo nosso).

Ex: “Heterogênea. **Porque existem variações**” (ALUNO 2 – LETRAS/ESPAÑHOL, grifo nosso).

Ex: “Heterogênea. **Assim como o português a língua espanhola sofre muitas variações**” (ALUNO 9 – LETRAS/ESPAÑHOL, grifo nosso).

Ao final deste tópico, verificamos que, em meio à diversidade de crenças dos alunos de Português e de Espanhol, muitas semelhanças foram identificadas: *linguagem concebida como instrumento de comunicação social; discordância do mito 1, do mito 2, do mito 4, do mito 5 e do mito 6; e reconhecimento da diversidade linguística como um fator inerente às línguas.*

A esse respeito, é importante salientar que as diversas semelhanças encontradas no perfil social e no perfil acadêmico dos graduandos dos dois cursos

(c.f. seções 4.1 e 4.2), referentes aos fatores socioculturais, possivelmente, têm alguma relação com essas crenças afins, que também se relacionam entre si, no âmbito da formação de professor de línguas e dos processos de ensino/aprendizagem de língua materna (LM) e de língua estrangeira (LE), conforme será exposto nas seções seguintes.

A seguir, descrevemos as crenças divergentes dos graduandos de Português e de Espanhol.

II) Crenças Divergentes

A análise dos relatos dos graduandos de Português e de Espanhol nos permitiu identificar divergências nas crenças desses alunos sobre apenas três mitos linguísticos: “Português é muito difícil” (*mito 3*); “É preciso saber gramática para falar e escrever bem” (*mito 7*) e “O domínio da norma culta é um instrumento de ascensão social” (*mito 8*).

Acerca do *mito 3* - “Português é muito difícil” (c.f. Apêndice – Quadro 6), verificamos que a metade dos formandos de Português concordou e os demais alunos discordaram desse discurso. Já a maioria dos alunos de Espanhol concordou com esse discurso. Nos relatos a seguir, alguns alunos associaram as dificuldades da aprendizagem da língua portuguesa à presença de grande número de regras gramaticais.

Ex: “Português é a nossa língua materna, aprendemos a falar ainda criança, não é difícil, **difíceis são as regras gramaticais**” (ALUNO 1 – LETRAS/PORTUGUÊS, grifo nosso).

Ex: “**São muitas regras e exceções**” (ALUNO 10 – LETRAS/PORTUGUÊS, grifo nosso).

Ex: “Sim, **porque gramaticalmente falando é muito difícil aprender português**” (ALUNO 1 – LETRAS/ESPAÑHOL, grifo nosso).

Ex: “Acredito que toda língua tem suas dificuldade. **A Língua Portuguesa possui muitas regras** (como muitas outras línguas) **o que a torna muito complexa**” (ALUNO 10 – LETRAS/ESPAÑHOL, grifo nosso).

No que se refere ao *mito 7* - “É preciso saber gramática para falar e escrever bem” (c.f. apêndice – Quadro 10), identificamos que a maioria dos alunos do Curso

de Letras-Português discordou desse discurso; enquanto a maioria dos alunos do Curso de Letras-Espanhol concordou com esse mito. Vejamos alguns exemplos:

Ex: **“A gramática nos instrui, porém não é a única forma para falar e escrever bem”** (ALUNO 4 – LETRAS/PORTUGUÊS, grifo nosso).

Ex: **“Pois muitas pessoas que se expressam bem sem acesso à gramática”** (ALUNO 6 – LETRAS/PORTUGUÊS, grifo nosso).

Ex: **“É preciso conhecer as regras gramaticais para escrever bem, considerando que bem seja escrever corretamente”** (ALUNO 4 – LETRAS/ESPAÑHOL, grifo nosso).

Ex: **“‘Falar e escrever bem’ quem vai ditar é a gramática. Mas ela é influenciada pela sociedade”** (ALUNO 2 – LETRAS/ESPAÑHOL, grifo nosso).

Com relação ao *mito 8* - “O domínio da norma culta é um instrumento de ascensão social” (c.f. Apêndice – Quadro 11), verificamos que a maioria dos alunos de Português concordou com esse discurso, diferente dos formandos de Espanhol, cuja maior parte discordou desse mito. A seguir, apresentamos alguns exemplos.

Ex: **“A Língua formal é um importante instrumento no crescimento de todo cidadão”** (ALUNO 5 – LETRAS/PORTUGUÊS, grifo nosso).

Ex: **“O uso da norma culta revela seres mais tendentes ascender socialmente”** (ALUNO 10 – LETRAS/PORTUGUÊS, grifo nosso).

Ex: **“Isso vai variar de acordo com o meio. Muitos podem crescer na vida sem precisar ser realmente culto na língua”** (ALUNO 8 – LETRAS/ESPAÑHOL, grifo nosso).

Ex: **“Existem pessoas que progrediram na vida sem saber a norma culta”** (ALUNO 10 – LETRAS/ESPAÑHOL, grifo nosso).

Após a análise dos relatos dos graduandos dos dois cursos, verificamos as crenças cujas avaliações revelaram maior preconceito linguístico por parte dos alunos (c.f. Apêndice – Quadro 15). A maioria dos formandos do Curso de Letras-Espanhol avaliou de forma positiva os *mitos 3* e *7*; de modo semelhante, a maioria dos alunos de Letras-Português reproduziu em seus relatos o *mito 8*, e boa parte dos graduandos de Português avaliou positivamente o *mito 3*.

Na próxima seção, analisamos as crenças sob a ótica da Complexidade.

4.4.2 Natureza sistêmica das crenças

De posse das informações relativas à estabilidade e à força das diferentes crenças, descrevemos, nesta seção, algumas das características identificadas através dos relatos e dos depoimentos dos graduandos de Português e de Espanhol acerca da relação *língua/linguagem*, dos *mitos linguísticos* e da *diversidade linguística*.

A triangulação dos dados revelou a inter-relação das crenças dos formandos, isto é, a natureza sistêmica das crenças analisadas. Segundo a dimensão periférico-central, proposta por Rokeach (1981) e Barcelos (2007b), verificamos que as crenças dos formandos de Português e de Espanhol sobre língua/linguagem e mitos linguísticos parecem estar na base da constituição das crenças de cada aluno; enquanto as crenças sobre diversidade linguística estão na parte mais periférica dos sistemas de crenças sobre a variação linguística, conforme descrito nos tópicos I e II.

I) Crenças Centrais: língua/linguagem e mitos linguísticos

Analisando as crenças dos graduandos dos dois cursos sobre *língua/linguagem*, encontramos algumas características das *crenças centrais do tipo primitivas*, ou seja, são aquelas das quais derivam outras crenças, tais como as crenças sobre alguns mitos linguísticos e sobre a diversidade/variação linguística.

Através dos relatos e dos depoimentos, constatamos que algumas crenças dos graduandos sobre mitos linguísticos relacionam-se às suas próprias crenças sobre língua/linguagem. A esse respeito, apresentamos alguns relatos bem representativos acerca das crenças de dois formandos do Curso de Letras-Português.

- **Definição de língua/linguagem**

Ex: “Linguagem são **todas as ferramentas que o sujeito usa para se comunicar** através da fala ou escrita” (ALUNO 5 – LETRAS/PORTUGUÊS, grifo nosso).

Ex: “Conjunto de **palavras e ou expressões que usamos para nossa comunicação**” (ALUNO 10 – LETRAS/PORTUGUÊS, grifo nosso).

- **Relatos sobre o mito 3 – “Português é muito difícil”**

Ex: **“Depende do grau de conhecimento de cada pessoa”** (ALUNO 5 – LETRAS/PORTUGUÊS, grifo nosso).

Ex: **“São muitas regras e exceções”** (ALUNO 10 – LETRAS/PORTUGUÊS, grifo nosso).

- **Relatos sobre o mito 8 - “O domínio da norma culta é um instrumento de ascensão social”**

Ex: **“A Língua formal é um importante instrumento no crescimento de todo cidadão”** (ALUNO 5 – LETRAS/PORTUGUÊS, grifo nosso).

Ex: **“O uso da norma culta revela seres mais tendentes ascender socialmente”** (ALUNO 10 – LETRAS/PORTUGUÊS, grifo nosso).

Nesses exemplos, observamos que as crenças dos alunos 5 e 10 do Curso de Letras-Português sobre os *mitos 3 e 8* relacionam-se às crenças de *linguagem como instrumento de comunicação*. Elas são primitivas, adquiridas através do contato com o objeto da crença (com a língua) e associam o conhecimento da língua (enquanto sistema) à aprendizagem da gramática normativa do Português. Assim, eles consideram que o domínio da norma culta é essencial para comunicação e ascensão social, conforme se apresentam nos relatos de outros formandos (c.f. Apêndice – os Quadros 6 e 11).

Ao definirem língua/linguagem (c.f. Apêndice - Quadros 2 e 3), a maioria dos formandos de Português e de Espanhol reafirmou os pressupostos de um modelo teórico que tradicionalmente tem norteado o ensino de língua materna no Brasil, e que privilegia a norma padrão: *linguagem como instrumento de comunicação*. Vejamos alguns relatos:

“É a forma com que as pessoas usam para se comunicar, se expressar através da língua, que é um sistema. É primordial para o ser humano que possua qualquer tipo de linguagem” (ALUNO 1 – LETRAS PORTUGUÊS, grifo nosso).

“Num sentido lato sensu a linguagem poderia ser classificada como as diversas manifestações que estabelecem comunicação” (ALUNO 2 – LETRAS PORTUGUÊS, grifo nosso).

“Linguagem são **todas as ferramentas que o sujeito usa para se comunicar** através da fala ou escrita” (ALUNO 5 – LETRAS PORTUGUÊS, grifo nosso).

“Linguagem é **o meio no qual é utilizado signo e significado para haver comunicação**” (ALUNO 7 – LETRAS ESPANHOL, grifo nosso).

“Linguagem é um **conjunto de códigos criados por determinados grupos sociais para comunicar-se**” (ALUNO 9 – LETRAS ESPANHOL, grifo nosso).

“É um **instrumento pelo qual nos comunicamos**” (ALUNO 10 – LETRAS ESPANHOL, grifo nosso).

Quanto aos relatos dos graduandos dos dois cursos sobre os oito *mitos linguísticos* listados por Bagno (2009), encontramos algumas características das *crenças do tipo consensuais*, aquelas reforçadas pelo consenso entre os diversos grupos sociais. Como, por exemplo, a referência ao *mito 7* e ao *mito 8*, presentes, respectivamente, na maioria dos relatos dos alunos de Espanhol e de Português. Vejamos alguns relatos.

- **Relatos sobre o mito 7 - “É preciso saber gramática para falar e escrever bem”**

Ex: “[...] acredito que para falar bem **deve-se ter no mínimo um conhecimento gramatical e a norma culta**” (ALUNO 1 – LETRAS/ESPAÑHOL, grifo nosso).

Ex: “**Falar e escrever bem’ quem vai ditar é a gramática.** Mas ela é influenciada pela sociedade” (ALUNO 9 – LETRAS/ESPAÑHOL, grifo nosso).

Relatos sobre o mito 8 - “O domínio da norma culta é um instrumento de acesso social”:

Ex: “Porque **a escrita é uma variedade linguística de ascensão social** e escrever bem é importantíssimo” (ALUNO 3 – LETRAS/PORTUGUÊS, grifo nosso).

Ex: “**Do ponto de vista para os estudos só ‘cresce’ quem obedece à norma culta** ao menos da escrita” (ALUNO 9 – LETRAS/PORTUGUÊS, grifo nosso).

Nesses relatos, há evidências das crenças preconceituosas (*mito 7* e *mito 8*) acerca do uso linguístico. Essas crenças são construídas por meio de consensos entre os grupos sociais e reforçadas através da interação, de tal forma que elas passam a representar “verdades” básicas para esses indivíduos. Essa constatação

reafirma algumas das características das crenças centrais, listadas por Barcelos (2007b), tais quais: relacionam-se à própria identidade de cada indivíduo; derivam da experiência direta desses sujeitos; além disso, são compartilhadas socialmente. Talvez por isso, até hoje, ainda haja a divulgação de alguns mitos linguísticos (crenças preconceituosas), ainda que não tenham alguma comprovação científica, sobretudo, no âmbito da formação de professor de línguas e dos processos de ensino/aprendizagem de Língua Materna (LM) e de Língua Estrangeira (LE).

É pertinente salientarmos que, embora durante a entrevista, muitos alunos tenham afirmado que discutiram bastante essa questão com os professores, nos respectivos cursos de LM e de LE, verificamos em muitos relatos a reprodução dos *mitos 3, 7 e 8*. Essas crenças preconceituosas têm ligação com as crenças desses alunos sobre língua/linguagem, e juntas reforçam outra crença, a de que existe o “certo” e o “errado” quanto ao uso linguístico. Conforme o exemplo a seguir:

“O correto é fazer escrever correto devido a escrita ser uma variedade linguística de ascensão, sobre a fala você pode modelá-la de acordo como contexto em que se encontra” (ALUNO 3 – LETRAS/PORTUGUÊS, grifo nosso).

Através da análise dos relatos e dos depoimentos dos graduandos de Português e Espanhol, encontramos evidências de que as crenças preconceituosas: “Português é muito difícil” (*mito 3*), “É preciso saber gramática para falar e escrever bem” (*mito 7*) e “O domínio da norma culta é um instrumento de acessão social” (*mito 8*), parecem estar relacionadas às crenças desses formandos sobre **linguagem como instrumento de comunicação social**.

As crenças dos formandos sobre língua/linguagem, por sua vez, parecem funcionar como “pano de fundo” organizador das convicções que se criam em torno das línguas, seja ela materna ou estrangeira. Dito de outra maneira, essas crenças, que estão na base (na parte central) do sistema de crenças de cada graduando, exercem algum tipo de influência sobre as demais crenças desses alunos. Essa constatação corrobora a opinião de Barcelos (2007b), para a qual as crenças centrais estão diretamente relacionadas umas às outras e se comunicam mais entre si, e, dessa maneira, trazem mais consequências para as outras crenças.

Neste estudo, encontramos evidências de que as crenças dos graduandos sobre língua/linguagem e sobre os mitos linguísticos relacionam-se umas às outras, exercendo algum tipo influência sobre as demais. Muitas delas se encontram

“enraizadas” no sistema de crenças de cada aluno e são mais resistentes à mudança; diferente das crenças sobre diversidade/variação linguística que estão na parte mais periférica do sistema e são mais fáceis de serem modificadas, o que será descrito no tópico II.

II) Crenças periféricas: diversidade/variação linguística

No que diz respeito às crenças dos graduandos de Português e de Espanhol sobre a diversidade/variação linguística, identificamos que boa parte delas foram construídas e/ou (re)construídas no âmbito da formação de professores de línguas (materna e estrangeira). Essas crenças estão na parte mais periférica do sistema e sofrem mais influência da ação de fatores ligados aos processos de ensino/aprendizagem de língua materna (LM) e de língua estrangeira (LE).

Através dos relatos e dos depoimentos dos formandos dos dois cursos, sobre a diversidade/variação linguística, encontramos características de dois tipos de **crenças periféricas** apresentadas por Rokeach (1981), a saber: *as crenças derivadas* e *as crenças de autoridade*.

Neste estudo, constatamos que algumas crenças dos graduandos dos dois cursos sobre a diversidade/variação linguística foram originadas de algumas crenças centrais desses alunos. Nos relatos dos alunos do Curso de Letras-Português sobre o *mito 1*, identificamos evidências das crenças desses formandos sobre variação/diversidade linguística:

- **Relatos dos alunos de Português sobre o mito 1 - “A língua portuguesa falada no Brasil apresenta uma unidade surpreendente”**

“A língua portuguesa não apresenta unidade e sim muitas diferenças, dialetos e no Brasil não se fala só Português” (ALUNO 1 – LETRAS/PORTUGUÊS, grifo nosso).

“Uma das características da LP no Brasil é justamente a hereditariedade, as variações estão presentes em todas as regiões” (ALUNO 2 – LETRAS/PORTUGUÊS, grifo nosso).

“A Língua portuguesa falada no Brasil apresenta uma grande diversidade” (ALUNO 5– LETRAS/PORTUGUÊS, grifo nosso).

“O país é dividido em regiões onde a língua portuguesa possui suas variações” (ALUNO 7– LETRAS/PORTUGUÊS, - grifo nosso).

“Nossa língua até tem unidade **mas varia na forma oral de acordo com cada região**” (ALUNO 8 – LETRAS/PORTUGUÊS, grifo nosso).

“**As variações linguísticas nos faz perceber** que a língua não é uma unidade” (ALUNO 9 – LETRAS/PORTUGUÊS, grifo nosso).

“A Língua Portuguesa no Brasil **sofre variações de acordo com a região, a faixa etária, o sexo do falante** etc.” (ALUNO 10 – LETRAS/PORTUGUÊS, grifo nosso).

De modo semelhante, foram observados, nos relatos de boa parte dos alunos do Curso de Letras-Espanhol sobre o *mito 1*, indícios das crenças periféricas desses alunos sobre a diversidade/variação linguística. Vejamos alguns exemplos:

Relatos dos alunos de Espanhol sobre o mito 1 - “A língua portuguesa falada no Brasil apresenta uma unidade surpreendente”

“Não, porque o português apresenta **inúmeras variações**” (ALUNO 1 – LETRAS/ESPANHOL, grifo nosso).

“Se torna surpreendente porque observamos **as variações de acordo com os territórios do país**” (ALUNO 2 – LETRAS/ESPANHOL, grifo nosso).

“Não há essa unidade, já que **há várias variedades do mesmo português**” (ALUNO 4 – LETRAS/ESPANHOL, grifo nosso).

“A língua portuguesa apresenta **uma grande variedade, por diversos fatores sociais, econômicos e regionais**” (ALUNO 6 – LETRAS/ESPANHOL, grifo nosso).

“Não acredito em uma unidade posto que **há termos bastantes diferentes de acordo com a região**” (ALUNO 10 – LETRAS/ESPANHOL, grifo nosso).

Esses relatos confirmam que as crenças periféricas podem derivar-se de outras crenças. Como ilustrado, as crenças de alguns formandos de Português e de Espanhol sobre a diversidade/variação linguística derivam da crença de que “**Não existe uma unidade linguística no Português**”, ou seja, da discordância do mito 1.

Outra característica das crenças periféricas foi revelada pela constatação de que as crenças de alguns graduandos de Português e de Espanhol foram provenientes das crenças em autoridade, ou seja, foram construídas através da interação social e/ou aceitas pelo processo de identificação ideológica. Essa característica foi identificada nas entrevistas realizadas com alunos dos dois cursos. Vejamos um exemplo dessas crenças de autoridade no depoimento de um aluno do curso de Letras-Português:

Ex: Eu lembro da Sintaxe, o professor Z, quando eles falavam do Português, ele dizia que também há professores estruturalistas que são muito apegados a gramática tradicional e querem que as pessoas imaginem, **que as pessoas fala da maneira que é escrito no Português, ele sempre dizia, “ninguém fala da maneira que é escrita na gramática”, nenhum brasileiro, ele exaltou isso muito bem na sala, “nenhum brasileiro fala de acordo com aquela gramática totalmente correta, vinte e quatro horas”**(ALUNO 1 – LETRAS/PORTUGUÊS, grifo nosso).

Nos diálogos seguintes, um aluno do Curso de Espanhol revela que sua crença sobre variação/diversidade foi influenciada pela interação com um professor, durante a Educação Básica:

ALUNO 7: Eu tive aula de espanhol desde o meu ensino fundamental na 5ª série que é o 6º ano agora e **sempre a minha professora falou dessas variações**, ela não falou todas, porque não tem como abordar todas na sala de aula, porém, **ela sempre mostrou pra gente que existia a diferença e onde procurar.**

PESQUISADORA: E isso te ajudou a ter uma concepção sobre que é a diversidade de variação linguística, hoje?

ALUNO 7: Ajudou, porque criou em mim, pra não criar o preconceito de que existe uma unidade básica, uma unidade padrão e quando eu cheguei na universidade eu não me assustei tanto, porque existe já **essas variações** (grifos nossos).

Esses exemplos trazem evidências de que as experiências educacionais dos alunos e a ação de alguns fatores contextuais (como por exemplo, a interação entre professores e aluno) podem agir sobre o processo de fixação ou de mudança das crenças de alunos/formandos. Para Rokeach (1981), as crenças de autoridade são construídas através do contato, ou seja, da interação do indivíduo com outras pessoas ou grupos sociais que são referências para ele, conforme ilustram também outros alunos (c.f. Apêndice - Transcrições das entrevistas).

Ao analisar todos os relatos e os depoimentos dos formandos dos dois cursos sobre a variação linguística (c.f. Apêndice - Quadro 12), observamos que, em meio à diversidade das definições expressas pelos alunos, praticamente todos eles conceberam a variação linguística como um fenômeno natural inerente às línguas, e decorrente de fatores históricos, geográficos, socioculturais etc. Logo a seguir, destacamos algumas definições expressas pelos alunos dos dois cursos sobre a variação/diversidade linguística:

“Variação linguística a uma forma diferente de se falar algo. Alguns fatores que “interferem” na variação são idade, escolaridade, classe social, região do falante, entre outros” (ALUNO 1 – LETRAS/ESPANHOL, grifo nosso).

“As variações linguísticas são diversas formas de se falar a mesma língua, dependendo de vários aspectos, principalmente sociais” (ALUNO 4 – LETRAS/ESPANHOL, grifo nosso).

“A diversidade linguística é a heterogeneidade da linguagem, as diversas formas que pode desenvolver a linguagem dependendo do contexto social ao qual está inserido” (ALUNO 6 – LETRAS/ESPANHOL, grifo nosso).

“As diversas formas de dizer a mesma coisa a partir de estudos que levem em consideração a idade, a escola, cidades, local de residência” (ALUNO 2 – LETRAS/PORTUGUÊS, grifo nosso).

“São formas diferentes de se expressar, provem de regiões diferentes do Brasil” (ALUNO 6 – LETRAS/PORTUGUÊS, grifo nosso).

A maioria dos alunos destacou os fatores que influenciam a variação, a saber: fatores socioculturais, fatores geográficos e fatores históricos. Essas definições estão em consonância com o conceito apresentado por Tarallo (1986, p. 8), para o qual as variantes linguísticas representam as “[...] diversas maneiras de se dizer a mesma coisa em um mesmo contexto e com o mesmo valor de verdade”. Sendo assim, constatamos que os alunos fundamentaram suas crenças nos pressupostos da Sociolinguística Variacionista, uma vez que a explicação desse fenômeno emerge nos usos da língua, e, por isso, são influenciados pelos fatores externos ao sistema linguístico e não somente pelos fatores internos.

Porém, algumas das definições dos graduandos sobre a variação linguística revelaram como essa questão ainda não estava bem esclarecida, especialmente para três alunos do Curso de Letras-Português e um aluno de Letras-Espanhol, isso sugere que essas crenças estejam passando por um processo de mudança e/ou adaptação. Vejamos os relatos a seguir:

“É o mover da humanidade. E o prazer de viver diversas culturas e não saber o que é certo e o que é errado e sim saber que existe o diferente e é esse diferente que faz surgir vários estudos sobre a língua e suas variações” (ALUNO 3 – LETRAS/ESPANHOL).

“Idade, sexo, região demográfica, classe social e grau de escolaridade” (ALUNO 3 – LETRAS/PORTUGUÊS).

“As classes sociais, o espaço geográfico, o convívio e a interação social” (ALUNO 9 – LETRAS/PORTUGUÊS).

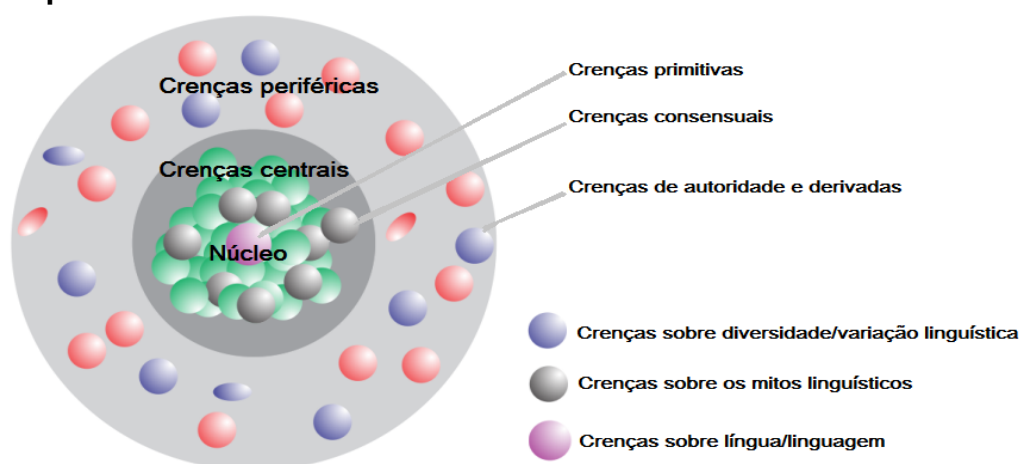
“O grau de instrução, a região onde mora o falante etc.” (ALUNO 10 – LETRAS/PORTUGUÊS).

Durante as entrevistas coletivas, observamos que, ao contrário do que se imaginava, alguns alunos tiveram contato com a variação linguística, através de diferentes experiências educacionais vividas na Educação Básica (em escolas públicas e privadas), embora a maioria deles tenha confirmado que somente nos cursos de licenciatura é que passaram a refletir sobre a variação/diversidade linguística.

As crenças dos formandos dos dois cursos sobre diversidade/variação linguística são mais suscetíveis à reflexão, isto é, são mais fáceis de serem modificadas e/ou reconstruídas, especialmente no âmbito do sistema de formação de professor de línguas (materna e estrangeira). Talvez pela ação de alguns fatores ligados aos processos de ensino/aprendizagem de língua materna (LM) e de língua estrangeira (LE), conforme será discutido nas próximas seções.

Na ilustração a seguir, utilizamos a metáfora do átomo, apresentada na seção 2.3 do capítulo teórico, para representar o sistema de crenças sobre a variação linguística, a partir dos fatores linguísticos analisados: língua/linguagem, mitos linguísticos e diversidade linguística.

Figura 5: Natureza das crenças de alunos/formandos de Português e de Espanhol



Fonte: A autora

Na Figura 5, apresentamos a relação sistêmica das diferentes crenças analisadas. Nessa ilustração, a natureza complexa e dinâmica do sistema de crenças sobre a variação linguística é representada pelo entrelaçamento dos círculos centrais e periféricos, bem como pelo cruzamento das próprias crenças dos alunos/formandos sobre: língua/linguagem, mitos linguísticos e diversidade linguística.

A triangulação dos dados revelou a presença de algumas características dos sistemas de crenças, já mencionadas por Rokeach (1981) e Barcelos (2007b). Na parte central do gradiente, encontram-se as crenças sobre *língua/linguagem (do tipo primitiva)*, aquelas que estão no núcleo do sistema e sobre as quais derivam outras crenças, inclusive sobre alguns *mitos linguísticos (do tipo consensuais)*. Na parte mais periférica, estão as crenças sobre a *diversidade/variação linguística (do tipo derivada e do tipo de autoridade)*; essas crenças sofrem interferências de fatores relacionados aos processos de ensino/aprendizagem de língua materna (LM) e de língua estrangeira (LE).

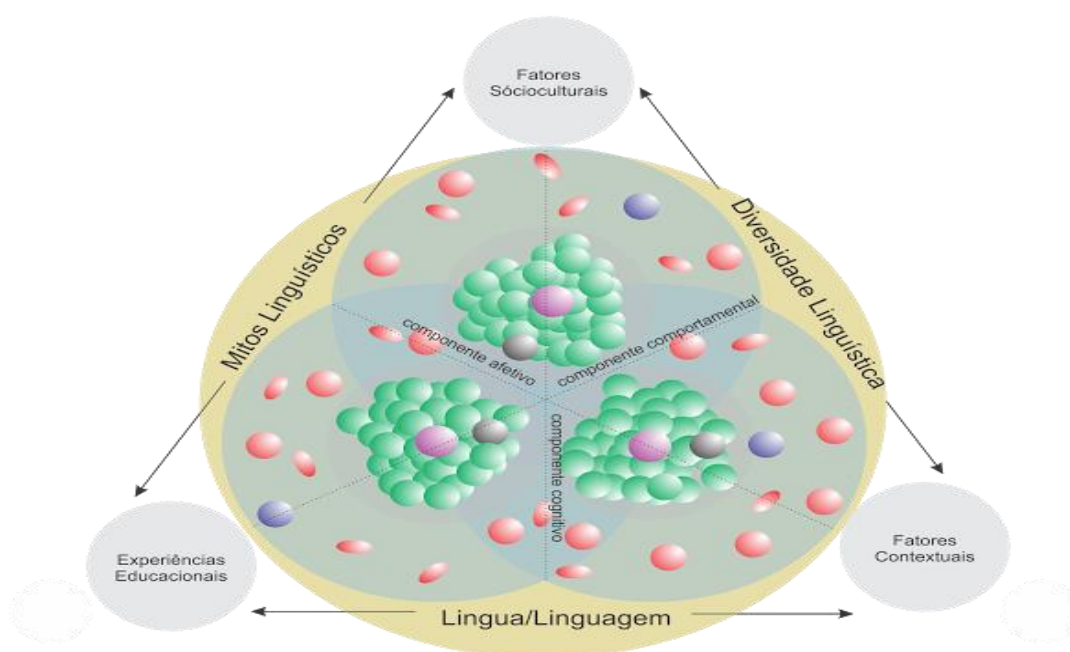
Questões relativas à dinamicidade e à complexidade das crenças, assim como sobre a relação existente entre a reflexão crítica e o processo de mudança das crenças, serão discutidos nas próximas seções deste capítulo de análise.

4.4.3 A complexidade e a dinamicidade das crenças sobre a variação linguística

Nesta seção, discutimos sobre as crenças dos formandos dos cursos de Língua Materna (LM) e de Língua Estrangeira (LE). Nosso ponto de partida é a própria natureza sistêmica das crenças, e o cruzamento de fatores que revelaram como os diferentes elementos (internos e externos) podem agir sobre as crenças dos alunos no que respeita à variação linguística, de modo a provocar sua mudança e, eventualmente, sua estabilização (fixação).

Por meio de um modelo de triangulação (protótipo⁸), analisamos as crenças sobre a variação linguística na perspectiva da Complexidade. A figura 6 representa nosso modelo de análise das crenças:

Figura 6: Abordagem sistêmica das crenças de alunos/formandos sobre a variação linguística



Fonte: A autora

A Figura 6 representa a triangulação utilizada para compreender a complexidade e a dinamicidade das crenças dos alunos pesquisados. Da literatura existente, usamos os pressupostos da teoria de organização e da mudança das crenças, proposto por Rokeach (1968; 1981), e as adaptações feitas por Barcelos (2007b), para o estudo das crenças no campo da Linguística Aplicada.

Os círculos cinzas representam os sistemas de crenças dos alunos/formandos, organizados de forma sistêmica semelhante a um átomo. No central dos sistemas, estão as crenças centrais do tipo primitiva (representadas pelos círculos lilás) sobre língua/linguagem das quais derivam as crenças sobre os diversos usos linguísticos, dentre elas as crenças consensuais (representadas pelos círculos cinza), isto é, as crenças preconceituosas relacionadas aos mitos

⁸ Usamos essa expressão para representar nosso modelo, porque consideramos que ele pode ser testado posteriormente e, quiçá, aprimorado de modo a atender diferentes objetivos de pesquisa sobre crenças acerca do status das línguas.

linguísticos investigados. Na parte mais periférica dos sistemas, estão as crenças do tipo derivadas do tipo de autoridade sobre a variação linguística, ambas representadas pelos círculos (representadas pelos círculos azuis).

Nas extremidades do triângulo estão referenciados alguns dos fatores externos (experiências educacionais, socioculturais e contextuais) que agem sobre as crenças dos alunos/formandos. As retas que cruzam os sistemas representam os componentes internos ao sistema de crença de cada sujeitos (aluno). Na parte externa da ilustração, temos os fatores (língua/linguagem, mitos linguísticos e diversidade linguística).

A partir da triangulação, verificamos que as crenças dos alunos/formandos sobre a variação linguística apresentam (padrões de movimento), em escalas menores que nunca se repetem, mas que mantêm a autossimilaridade dos sistemas de crenças, como um todo. Assim, os fractais dos sistemas de crenças de cada aluno/formando estão presentes nas diversas crenças sobre língua/linguagem e seus diversos usos. Isso foi evidenciado nesta pesquisa, quando identificamos nos relatos dos formandos sobre os usos linguísticos indícios de suas crenças sobre a variação linguística, conforme já apresentado na seção anterior (4.4.2).

A natureza sistêmica desse modelo leva em conta a dinamicidade e a organização complexa das crenças, portanto, não desconsidera alguns dos principais agentes (elementos) que se relacionam a esse objeto de investigação. Por esse viés, o sistema de crenças de cada formando está em evolução constante, à medida que sofre influência do ambiente externo (das *experiências educacionais*, dos *fatores contextuais* e dos *fatores socioculturais* etc.), por conta dos diferentes *feedbacks* constituídos dentro e/ou fora do universo de formação de professor de língua e através dos processos de ensino/aprendizagem de LM e de LE; e, internamente, sofre influência de alguns agentes internos (*componentes afetivos*, *componentes cognitivos* e *componentes comportamentais*) de cada sujeitos (aluno/formando).

Observados os movimentos das crenças dos formandos de Português e de Espanhol, assim como a ação de fatores internos e externos nos foi possível identificar que, no contexto de formação de professor de línguas, são inúmeros os estados (atratores) das crenças de cada aluno. Assim, há um conjunto de possibilidades de estados nos quais um sistema complexo se desequilibra

(mudança) e, eventualmente, se estabiliza (auto-organização), conforme se vê em Nascimento (2009).

Pela ótica da Complexidade, as diferentes crenças dos formandos de Português e de Espanhol sobre língua/linguagem são atratores caóticos (atratores estranhos) que apresentam padrões semelhantes, mas cujos estados não são os mesmos, em virtude da interação dos diversos agentes, como, por exemplo, os fatores contextuais ligados aos sistemas de formação de professor de línguas e aos processos de ensino/aprendizagem de LM e de LE.

Quanto à ação de alguns *fatores contextuais*, especialmente aqueles referentes ao universo de formação de professor de línguas, vejamos alguns dos aspectos ligados ao contexto que, na opinião dos próprios alunos de Português, foram motivadores para a mudança de suas crenças:

PESQUISADORA: você não consegue identificar um fator?

ALUNO 3: não.

PESQUISADORA: alguém consegue identificar?

ALUNO 4: éh como o aluno 2 falou, eu acho que o curso mesmo, que ajudou a gente a ver tudo com outros olhares.

PESQUISADORA: a formação não teria um aspecto específico? ((pausa))

ALUNO 1: o conjunto de disciplinas, o que os teóricos abordaram, a forma como os professores conduziram... ministraram.

PESQUISADORA: Ah, eu queria tocar nesse ponto.

ALUNO 1: porque também se...

PESQUISADORA: vocês acreditam que os professores tiveram um papel decisivo?

ALUNO 4: com certeza.

ALUNO 2: sim.

ALUNO 1: apesar, apesar, da gente ter ouvido assim, os teóricos como Labov, como Marcos Bagno que trabalham os fenômenos da variação linguística e defendem, por exemplo, se a gente pegar um professor muito estruturalista que, que, mesmo sabendo que existe esse fenômeno, a Sociolinguística, a variação ele não for a favor, ele não vai passar essa concepção pra gente, de maneira que nós também sejamos a favor. Ele vai passar a maneira dele, então, bem ou mal, vai acabar aprendendo da maneira com ele ensinar. Acontece que **os nossos professores, a gente se**

beneficiou, que eles foram bem... éh:... homogêneos, todos eles abordaram da mesma maneira. **Todos eles conseguiram colocar de maneira imparcial que a gente soubesse ter uma, uma visão bem democrática sobre os fenômenos da língua, sobre a variação...** (grifos nossos).

Os elementos externos aos sistemas de crenças exercem influência no processo de fixação das crenças, conforme já discutido na seção 4.4.2, em que alguns alunos ilustraram exemplos das **experiências educacionais** vivenciadas na Educação Básica.

As diversas crenças dos alunos sobre língua/linguagem e seus usos representam os estados (pontos no espaço fase) que não se repetem, mas que são alterados constantemente, de acordo com as mudanças externas. Nos sistemas de crenças, naturalmente, há fases de instabilidade provocada em parte pela ação de atratores estranhos (caóticos) que funcionam como rotas para o sistema, cujas escalas se renovam de forma semelhante, formando a geometria de um fractal (c.f. Figura 6).

As diferentes experiências educacionais de cada aluno e os fatores socioculturais ligados ao perfil social e acadêmico dos formandos podem interferir no movimento das crenças desses alunos, criando momentos de instabilidade no sistema de crenças. Nesta pesquisa, a análise de alguns *fatores socioculturais* revelou muitas semelhanças no perfil social e no perfil acadêmico dos alunos dos dois cursos. Possivelmente, a ação desses fatores tenham relação com as muitas crenças afins dos graduandos de Português e de Espanhol apresentadas na seção 4.4.1 (tópico I).

Quanto à ação dos agentes internos nos sistemas de crenças, é preciso dizer que, através da comparação dos relatos e dos depoimentos dos graduandos de Português e de Espanhol, constatamos indícios da interferências de componentes *afetivos* (afinidade/identificação com a língua), componentes *cognitivos* (conhecimentos sobre as crenças sobre linguagem e usos linguísticos), e componentes *comportamentais* (ações/posturas dos alunos e professores) nos processos de fixação e de mudança das crenças desses alunos.

Segundo a proposta de Rokeach (1981), os componentes afetivos permitem que o sujeito tome uma posição positiva ou negativa em relação ao seu próprio objeto da crença, como, por exemplo, sobre o que é língua e uso; já os componentes cognitivos referem-se aos conhecimentos sobre o que é verdadeiro ou

falso sobre o uso da língua (mitos linguísticos); enquanto os componentes comportamentais dizem respeito à predisposição para a reflexão, isto é, para a mudança de suas próprias crenças.

Os componentes afetivos agem internamente no sistema de crença de cada aluno, e relaciona-se à afinidade dos formandos com a língua materna e/ou com a língua estrangeira. Nesta pesquisa, verificamos a importância da afinidade/identificação com a língua (Portuguesa e Espanhola) na escolha do curso de LM ou de LE. Vejamos alguns relatos:

“**Afinidade** com gramática, redação e gostar de leitura” (ALUNO 1 - LETRAS/PORTUGUÊS, grifo nosso).

“Foi um curso que sempre me **identifiquei**” (ALUNO 5 – LETRAS/PORTUGUÊS, grifo nosso).

“**Identificação** pessoal” (ALUNO 7 – LETRAS/PORTUGUÊS, grifo nosso).

“**Gosto de Língua Portuguesa** e a facilidade em passar era mais provável na época” (ALUNO 9 – LETRAS/PORTUGUÊS, grifo nosso).

“Escolhi este curso, porque sempre fui **admiradora deste idioma**” (ALUNO 1 – LETRAS/ESPANHOL, grifo nosso).

“O sonho de aprender uma língua estrangeira. E como **me identifiquei muito com o Espanhol**, decidi escolhê-lo” (ALUNO 5 – LETRAS/ESPANHOL, grifo nosso).

“Por **afinidade com a língua** e pelo gama de possibilidade de ingressar no mercado de trabalho atualmente” (ALUNO 6 – LETRAS/ESPANHOL, grifo nosso).

“Porque **o espanhol é uma língua encantadora** e que tinha bastante afinidade” (ALUNO 7 – LETRAS/ESPANHOL, grifo nosso).

“**Fiz curso de extensão e gostei muito**. Então resolvi fazer licenciatura na mesma área (Espanhol)” (ALUNO 9 – LETRAS/ESPANHOL, grifo nosso).

“**Por me ter encantado com o fato de ser uma língua que mantem sua identidade** não aceitando estrangeirismo, além disso, me encanta a sonoridade desta língua” (ALUNO 10 – LETRAS/ESPANHOL, grifo nosso).

Os conhecimentos dos graduandos de Português e de Espanhol (sobre língua/linguagem, mitos linguísticos e diversidade linguística), revelados por meio dos relatos desses alunos, mostram a influência dos *componentes cognitivos* sobre a língua e seus diferentes usos, especialmente, aqueles referentes às avaliações

positivas e negativas que eles fizeram em relação aos oito mitos linguísticos analisados (c.f. Apêndice - Quadro 15).

Não há como ignorar a relação existente entre os componentes cognitivos e as crenças dos alunos, uma vez que elas não se distinguem tão facilmente do conhecimento dos indivíduos. Conforme Santos, Souza e Souza (2012), as crenças têm um papel de destaque na construção da aprendizagem dos alunos, pois elas agem sobre o comportamento e influenciam a aquisição do conhecimento, tanto de forma positiva quanto de modo negativo.

Com relação à ação dos *componentes comportamentais*, percebemos que as ações e as posturas de alunos e professores em sala de aula podem ser decisivas para a conscientização dos formandos de LM e de LE sobre a diversidade linguística, conforme reconheceram alguns alunos de Português e de Espanhol. Isso sugere que a predisposição para a reflexão crítica sobre a variação linguística é um fator muito decisivo no processo de mudança das crenças dos alunos/graduandos.

Nessa direção, a mudança das crenças de um aluno/formando representa a alteração no comportamento dos sistemas de crenças como um todo, ou seja, a mudança de fase de um estado para outro. Contudo, devido à capacidade de adaptação, os sistemas de crenças não perdem sua estabilidade em meio a ação dos agentes internos (cognitivo, emocional e comportamental), por exemplo, cada sujeito mantém a estabilidade do seu sistema de crenças, ou seja, é retomada pelos atratores fixos, que no caso, são os próprios sujeitos (alunos). Dito de outra forma, os próprios sujeitos (alunos) de LM e de LE são responsáveis pela estabilidade do sistema de crenças.

Os sistemas de crenças de cada aluno além de dinâmicos são adaptativos, já que se adaptam segundo as condições externas e internas. Através da triangulação dos dados, identificamos que as crenças dos graduandos, aparentemente desordenadas, estruturam-se em redes que se organizam de forma mais central e/ou periférica (Figura 7).

Sob essa perspectiva de análise, as crenças periféricas dos formandos sobre variação linguística relacionam-se às outras, como, por exemplo, às crenças sobre a diversidade linguística que, no presente estudo, foram mais suscetíveis às ações dos diversos agentes (internos ou externos ao sistema), no âmbito da formação de professores de línguas (materna e estrangeira). Por outro lado, encontramos indícios de que crenças sobre língua/linguagem e sobre alguns mitos linguísticos (crenças

preconceituosas) encontram-se na parte central do sistema, e estão relacionadas diretamente umas as outras e, por isso, são mais resistentes à mudança.

Sobre esse ponto, retomamos Barcelos (2007b), que explica: quanto mais centrais, mais interconectadas as crenças estão, e, por isso, são facilmente compartilhadas com outros. As mudanças constantes tornam os sistemas de crenças imprevisíveis, não lineares, e altamente sensíveis às condições iniciais e aos diferentes *feedbacks*.

As crenças dos alunos/formandos de Português e de Espanhol organizam-se de forma complexa, e encontram-se em processo de mudança, conforme se constatou nos relatos e nos depoimentos de alguns alunos (participantes desta pesquisa). A dinamicidade, característica fundamental dos sistemas complexos, conforme exposto por Paiva (2009a), é fruto das constantes interações dos agentes (elementos) que compõem um sistema complexo e das interações com outros sistemas com os quais mantêm relação.

Nos diálogos apresentados no início desta seção, os formandos de Português destacaram alguns dos aspectos relacionados ao contexto de formação de professor de LM (os professores, o curso, as metodologias, os modelos teóricos), que, na visão deles, tiveram importância no processo de fixação e/ou de mudanças de suas crenças sobre a variação linguística. Logo a seguir, temos alguns relatos dos alunos 1 e 2 do curso de Português:

ALUNO 1: ... entÃO, **assim, várias disciplinas, com vários professores, com a X e a Y, nós tivemos esse aspecto bastante, bastante sendo trabalhado pra gente não ser aquele professor formador do certo e errado** (grifo nosso).

ALUNO 2: era até uma, uma dificuldade no início das discussões que, quando a gente ia dar o exemplo, aí:::, já vinha logo aquela questão, ah::: mas era errada, ela já, reprimia não... éh diferente, mas éh:::..éh... a importância do curso, éh justamente essa, de ir modificando o pensamento, à medida que você vai se aprofundando nos estudos.

PESQUISADORA: quatro anos...

ALUNO 2: exatamente... não dá pra sair como você entrou...

ALUNO 1: não dá...

Ao analisar os depoimentos dos formandos de Português, verificamos que eles destacaram a importância das disciplinas e dos professores para o processo de

mudança de suas crenças com relação ao uso da língua. Assim, por causa da atuação dos diferentes agentes e da dinamicidade do próprio sistema, é possível que, constantemente, haja mudança e/ou adaptação das crenças centrais (língua/linguagem e sobre mitos linguísticos), ainda que elas sejam mais resistentes às mudanças. Segundo Barcelos (2006, p.19), as crenças “[...] mudam e se desenvolvem na medida em que interagimos e modificamos nossas experiências e somos, ao mesmo tempo, modificados por elas”.

Nesse contexto, é necessário explicar que, embora, cada aluno/formando possua seu próprio conjunto de crenças, semelhanças e padrões, podem ser identificados, quando comparados às crenças de alunos de Português e de Espanhol. Isso reforça o fato de que as crenças são socialmente construídas, através da interação dos sujeitos e com o contexto (BARCELOS, 2006; SILVA, 2007).

Encontramos nos relatos e nos depoimentos dos formandos de Português e de Espanhol um padrão em relação às crenças desses graduandos sobre o reconhecimento da diversidade linguística como um fator inerente às línguas. Observando os relatos dos alunos, nos foi possível identificar que, em meio à diversidade de crenças, há unidade nas crenças de cada formando. Por exemplo, a crença de a língua/linguagem é utilizada pelo homem para se comunicar, estar presente, na maioria dos relatos dos participantes desta pesquisa, mesmo nos relatos daqueles que concebem a língua como forma de interação social e que reconhecem a diversidade linguística como inerente às línguas.

Assim, embora os alunos/formandos possuam diferentes crenças sobre língua/linguagem e utilizem mais variedades linguísticas, a estrutura do seu sistema de crenças não perde sua identidade. Isso ocorre em razão da propriedade da recursão que possibilita o processo de auto-organização dos sistemas de crenças de cada aluno sobre língua/linguagem (NASCIMENTO, 2009). Desse modo, ainda que ocorra uma constante troca de insumo e energia dos sujeitos com os elementos externos a sua identidade é preservada.

A capacidade de auto-organização das crenças é responsável pelo surgimento de padrões que surgem em meio às múltiplas interações – são as propriedades emergentes. Como nos afirma Palazzo (2012), a emergência decorre das inúmeras interações entre as partes de um sistema complexo.

Em suma, na perspectiva da Complexidade, as crenças dos formandos de Português e de Espanhol são complexas, dinâmicas e adaptativas. Ora, as crenças dos alunos sobre o status das línguas são decorrentes das relações estabelecidas entre os diferentes sistemas e subsistemas com os quais mantêm contato, por isso, elas são modificadas e adaptadas em um processo contínuo. Portanto, mesmo que as condições iniciais sejam semelhantes ou que apareçam certos padrões, essas crenças terão implicações diversas no comportamento dos sistemas de crença de cada formando e nos processos de ensino/aprendizagem de LM e de LE, evidenciando o caráter imprevisível e não linear dos sistemas de crenças de cada sujeito.

Devido a seu caráter paradoxal, as próprias crenças dos alunos também podem se constituir em obstáculos para a mudança dos sistemas, como, por exemplo, algumas crenças preconceituosas relacionadas aos três *mitos linguísticos* que foram avaliados de forma positiva por muitos graduandos de Português e de Espanhol: “Português é muito difícil” (*mito 3*); “É preciso saber gramática para falar e escrever bem” (*mito 7*); e “O domínio da norma culta é um instrumento de ascensão social” (*mito 8*).

Nessa direção, o processo de mudança das crenças implica a revisão de várias outras crenças que esses graduandos possuem e que fazem parte das mesmas práticas discursivas e dos mesmos contextos socioculturais. Por exemplo, neste estudo, para que os graduandos dos dois cursos mudassem suas crenças sobre os mitos linguísticos (*mitos 3, 7 e 8*), seria necessário provocar uma reflexão crítica de suas próprias crenças sobre língua/linguagem, através, por exemplo, da conscientização e da sensibilização desses alunos sobre a língua e seus diversos usos.

É preciso reconhecer, todavia, que a mudança das crenças não é uma tarefa fácil, especialmente no caso das crenças centrais sobre língua/linguagem e sobre os mitos linguísticos, uma vez que elas estão enraizadas na constituição do sistema e na identidade dos alunos.

Com o propósito de reconhecer as possíveis mudanças das crenças dos formandos do Curso de Letras-Português, questionamos se eles tiveram contato com os tópicos de variação linguística durante a Educação Básica. Como respostas, eles disseram o seguinte:

ALUNO 1: o que éh variação não.

ALUNO 2: NÃO, nos termos técnicos que a gente estuda aqui, não, néh, mas no ensino médio, no ensino fundamental não, mas não ensino médio mais precisamente, no primeiro ano, eu lembro de ter uma unidade, que foi trabalhada, a variação social.

ALUNA 5: geográfica.

ALUNO 2: a geográfica...

ALUNO 3: só isso ... ((trecho incompreensível devido a superposição de vozes))

ALUNO 2: essas concepções mais clássicas da variação...

Na entrevista coletiva, realizada com os formandos do Curso de Letras-Espanhol, perguntamos se antes de ingressarem na universidade eles já reconheciam a existência da variação linguística. Vejamos:

PESQUISADORA: Você teve o espanhol na Educação Básica?

ALUNO 1: Não, só no ensino médio, mais era uma coisa muito restrita, muito pouco trabalhada, então, você (...), você não tem uma dimensão do que é a língua, do como grande(...) todas as variedades, todas as maneiras...

PESQUISADORA: Como ela é dinâmica né?

ALUNO 6: (...) quando a gente descobre essa variedade, a gente até se percebe como indivíduo, a gente percebe que (...) cultura, lá não tinha essa visão, porque eu tinha a minha cultura, eu não esse contato com o diferente com o outro, **quando você chega aqui, você vê como o mundo é grande, como existe variedades, como existe pessoas e formas e formas e formas de falar diferente, então, aqui na universidade mesmo, eu já tive essa visão, mais lá não....**

[...]

ALUNO 2: A minha experiência no espanhol, eu creio que as variações não foi trabalhada, porque como as outras alunas já falaram foi muito tradicional...

PESQUISADORA: Quando você começou a ter contato com variação?

ALUNO 2: Foi mesclado, quando eu estava na particular eu tinha espanhol, também era de modo tradicional, quando eu tive espanhol no ensino médio também era de modo tradicional, **a variação eu só descobri mais no meu curso de espanhol** (grifos nossos).

Analisando os diálogos dos alunos dos dois cursos, identificamos que as crenças de alguns formandos sobre a variação linguística parecem ter sido construídas mais recentemente nos cursos de formação de professores de línguas (materna e estrangeira), conforme apresentado por alguns alunos. Esse dado nos fez investigar os tópicos sobre linguagem e os diferentes usos linguísticos presentes nas ementas das disciplinas dos cursos de Português e de Espanhol.

Para analisar a reflexão crítica como uma das condições favoráveis para a mudança das crenças dos alunos investigados, reportamo-nos aos Projetos Pedagógicos dos cursos de Letras-Português e de Letras Espanhol, mais precisamente às matrizes curriculares dos dois cursos. A avaliação preliminar revelou que as matrizes curriculares dos dois cursos são bem distintas quanto à organização dos componentes curriculares e com relação às abordagens dos tópicos sobre linguagem e os diversos usos linguísticos (variação linguística).

No que se refere à organização das disciplinas curriculares, o Curso de Letras Português encontra-se estruturado da seguinte forma: área da Linguística, área da Literatura, Práticas Pedagógicas e Disciplinas Pedagógicas (c.f. Anexo - Fluxograma do Curso de Português). No Curso de Letras Espanhol, as disciplinas estão organizadas em função dos seguintes componentes: Língua Portuguesa, Literatura Brasileira, Língua Espanhola, Literatura Espanhola, Práticas Pedagógicas, Conversação e Estágio Supervisionado (c.f. anexo - fluxograma do curso de Espanhol).

Analisando as ementas do Curso de Letras Português, identificamos que várias disciplinas apresentam tópicos sobre linguagem e usos linguísticos, características, funções, concepções de ensino de língua materna, dentre elas: Introdução à Linguística, Estruturalismo Linguístico, Prática Pedagógica Interdisciplinar II, Leitura: teorias e práticas, Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa e Análise do Discurso.

Todavia, cabe à disciplina Sociolinguística a abordagem da relação entre língua, cultura e sociedade, do tratamento da variação linguística e da norma, dos pressupostos teóricos da Sociolinguística Variacionista e da Sociolinguística Interacional, bem como da relação entre a variação linguística e o ensino da língua materna. Na disciplina Tópicos Especiais em Linguagem-língua, são propostas discussões relacionadas ao ensino de Língua Portuguesa, à análise linguística, à variação linguística e ao ensino de língua materna.

Nas ementas das disciplinas do Curso de Letras Espanhol, não há a descrição explícita de tópicos sobre a diversidade/variação linguística, somente há a referência em algumas disciplinas às noções de linguagem e comunicação humana (Linguística I), à noção de língua e fala (Linguística II), ao uso e à aplicação da língua (Língua Espanhola VI), ao estudo da língua espanhola como instrumento de comunicação (Conversação I) e ao uso do espanhol em situações práticas (na disciplina Conversação II).

A comparação dos dois programas (Português e Espanhol) revela que o Curso de Letras-Português, teoricamente, possui uma proposta curricular mais integrada com relação ao tratamento da variação/diversidade linguística, uma vez que organiza em diferentes disciplinas os tópicos essenciais para abordagem, reflexão e conscientização dos graduandos de Português sobre língua e seus diversos usos.

Por outro lado, embora as ementas das disciplinas do Curso de Letras-Espanhol não contemplem, explicitamente, a questão da diversidade/variação linguística, verificamos por meio dos questionários e das entrevistas que a maioria dos alunos de Espanhol reconheceram o aspecto da heterogeneidade linguística, relacionando-o à variação linguística. Isso sugere que a conscientização desses alunos sobre suas próprias crenças, junto com as discussões teóricas e com as interações em sala de aula são alguns dos fatores contextuais que favorecem o processo de mudança das crenças, conforme exposto por graduandos de Espanhol durante a entrevista coletiva.

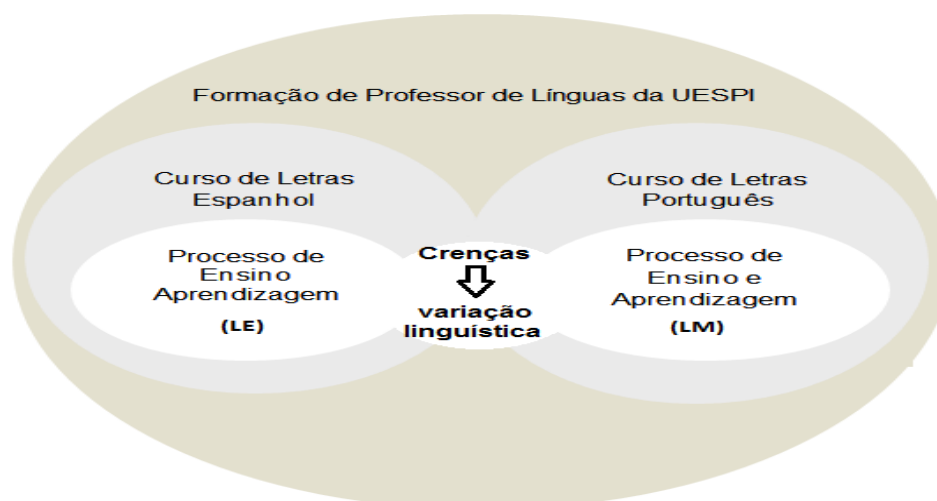
Em suma, há indícios nos relatos dos alunos de que sua reflexão crítica sobre língua/linguagem e seus usos é um dos pontos essenciais para que o sistema de crenças desses sujeitos consiga atingir o seu estado máximo de criatividade. Fazendo uma analogia, dizemos que é “à beira do caos” que o sistema de crença evolui, se transforma e se adapta. Assim, no âmbito do processo de formação de professor de línguas (materna e estrangeira), a prática reflexiva sobre língua/linguagem e seus diferentes usos configura-se como um fator favorável à mudança das crenças de alunos/formandos sobre a variação linguística, logo, podem ser diversas as implicações para o ensino de LM e de LE, o que será discutido na seção seguinte.

4.5 As Crenças e a Formação de Professor: Implicações para o Ensino de LM e de LE

Nesta seção, discorreremos sobre algumas das implicações das crenças dos alunos/formandos sobre os processos de ensino/aprendizagem de língua materna (LM) e de língua estrangeira (LE). O ponto de partida para esta discussão será o sistema de formação de professor de línguas de Português e de Espanhol.

A Figura 7 traz um recorte das dimensões que se relacionam entre si e com os sistemas de crenças dos alunos/formandos, a saber: o Curso de Letras-Português, o Curso de Letras-Espanhol, os processos de ensino/aprendizagem de LM (Português) e de LE (Espanhol) e as próprias crenças dos alunos/formandos.

Figura 7: Relações sistêmicas e o processo de formação de professor de línguas



Fonte: A autora.

Na perspectiva da Complexidade, consideramos que o sistema de formação de professor de línguas (materna e estrangeira) é um sistema complexo, do qual fazem parte diversos outros sistemas (subsistemas), dentre os quais citamos os processos de ensino/aprendizagem de LM e de LE e os sistemas de crenças dos alunos/formandos (objeto de análise deste estudo). Eles estão conectados em redes e são compostos por diferentes agentes que podem afetar de forma imprevisível todo o sistema de formação docente, tornando-o um Sistema Adaptativo Complexo

(SAC), como já descrito por Braga (2007), na seção 2.2 do capítulo teórico desta Tese.

Considerando o modelo de Paiva (2009a) e as considerações feitas por Sabota (2008, 2012), dizemos que o processo de formação de professor de língua materna, assim como o de língua estrangeira é um sistema complexo, e, ao mesmo tempo, dinâmico e adaptativo. Ele muda constantemente devido à sua abertura e à alta sensibilidade do sistema às interferências internas ou externas. Desse modo, ainda que as condições iniciais sejam semelhantes, as rotas dos sistemas nunca se repetem. Esse sistema é também não linear, pois pequenas diferenças nas condições iniciais podem resultar efeitos bem diversos. Dessa forma, as mesmas condições podem produzir efeitos diversos nas crenças de cada aluno sobre variação linguística.

No âmbito da formação de professor de línguas, os sistemas de ensino/aprendizagem de LM e de LE também contemplam as características dos SACs, descritas na seção 2.2. Eles são sistemas complexos, dinâmicos e abertos, isto é, suscetíveis às interferências e às mudanças internas e/ou externas, e, ao mesmo tempo, também podem ser provocadores de mudanças dos sistemas de crenças dos alunos, especialmente, das crenças que foram objetos de análise deste estudo. Nesse contexto, no processo de formação de professores de línguas, coexiste uma infinidade de crenças. Ao mesmo tempo, os alunos constroem e/ou (re)constroem seu próprio sistema de crenças que sofre mudança de forma contínua, mas não linear.

Os sistemas de crenças, assim como os processos de ensino/aprendizagem de língua materna e estrangeira são “caóticos”, isto é, apresentam comportamentos aparentemente desorganizados. Contudo, esses sistemas possuem padrões, como, por exemplo, os encontrados nesta pesquisa quanto às crenças dos graduandos de Português e de Espanhol sobre a questão da diversidade linguística. Esses padrões podem ser justificados pela dinâmica caótica desses sistemas complexos e dinâmicos, sensíveis às perturbações externas e aos diferentes *feedbacks*.

Da análise das crenças, nos foi possível perceber que, embora cada formando possua um conjunto de crença, ou seja, seu próprio sistema de crenças, algumas semelhanças existem entre as crenças dos alunos de Português e de Espanhol sobre língua/linguagem, sobre os mitos linguísticos e sobre a diversidade linguística, caracterizando, assim, a inter-relação entre as crenças (centrais e

periféricas), ou seja, a natureza sistêmica das crenças sobre a variação linguística. Conforme explica Barcelos (2006), as crenças são complexas, dinâmicas, situadas contextualmente, paradoxais, experienciais, resultantes das práticas sociais, e estão atreladas aos processos de ensino e aprendizagem de línguas, por isso, não tão facilmente distintas do conhecimento.

Nesta pesquisa pudemos observar que algumas crenças são mais difíceis de mudar, como, por exemplo, as crenças sobre língua/linguagem e sobre alguns mitos linguísticos. Contudo, pela dinamicidade do sistema, essas crenças “enraizadas” nas identidades dos alunos também podem ser modificadas, conforme já exposto nas seções anteriores deste capítulo de análise.

Por outro lado, as crenças periféricas relativas ao aspecto da diversidade/variação linguística parecem ser mais facilmente (re)construídas e, portanto, mais suscetíveis às mudanças, especialmente, no universo de formação de professor por meio das interações com os outros sistemas (ensino aprendizagem, cursos de língua materna e estrangeira) e através das relações estabelecidas entre os sujeitos (professores, alunos etc.) e com o próprio meio social. Por exemplo, as afiliações teóricas adotadas pelos professores, as posturas e ações dos professores e alunos, as atividades realizadas em sala de aula, dentre outros fatores contextuais, podem interferir nos resultados dos processos de ensino/aprendizagem de línguas (LM e LE), assim como nas crenças dos alunos sobre a questão da variação linguística.

Conforme Reynaldi (1998), a cultura de aprender dos alunos reflete a maneira como eles foram ensinados, a visão que esses indivíduos têm sobre o ensino, bem como suas crenças sobre língua/linguagem. A nosso ver, isso acontece porque os sistemas são complexos, dinâmicos, adaptativos. Portanto, não podemos pensar o sistema de formação de professor de línguas e os processos de ensino/aprendizagem de língua materna e de língua estrangeira como sistemas lineares, pois as interações entre os agentes não são fixas, e, dessa maneira, os resultados desse processo não são proporcionais à causa. Fenômenos inesperados podem surgir em sala de aula, não sendo possível prever o que de fato vai acontecer, especialmente quando se trata da mudança das crenças de alunos/formandos.

A respeito das crenças dos formandos, afirmamos que é ingenuidade pensar-se que o simples fato de a prática de um determinado professor ser influenciada por

um modelo teórico (língua/linguagem como expressão de pensamento ou língua/linguagem como instrumento de comunicação ou ainda, língua/linguagem como instrumento de interação social) significa dizer que os alunos serão influenciados e passarão a ter aquelas crenças, ou seja, concepções de linguagem.

Nesse contexto, as experiências adquiridas no processo de aprendizagem de língua, seja ela materna ou estrangeira, durante a Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), apresenta-se como um dos fatores que interferem na fixação ou mudança das crenças dos alunos sobre a língua e seus usos. Assim, como nos diz Barcelos (2006), as crenças são fruto das vivências dos processos de ensino/aprendizagem, e estas podem influenciar, direta e indiretamente, na forma de aprender e de ensinar desses alunos, sobretudo, acerca de suas crenças.

Embora alguns graduandos tenham relatado que suas crenças foram influenciadas pelo curso e por alguns professores, entendemos que, isoladamente, elas não modificam as crenças dos alunos sobre o status das línguas, quer seja materna, quer seja estrangeira. Ao contrário, considerando a imprevisibilidade do sistema de formação de professor, é bem possível que, por exemplo, as crenças dos professores, o uso de determinada estratégia de ensino ou recurso didático possam provocar efeitos diversos no sistema de ensino/aprendizagem de LM e de LE.

A mudança de crenças dos alunos sobre o status das línguas implica a revisão de suas crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas. Nesse processo, os programas dos cursos de línguas (materna e estrangeira) e, especialmente, os professores têm um papel importante na conscientização, isto é, na reflexão crítica dos graduandos (futuros professores) relativos à variação linguística e na mudança de algumas crenças preconceituosas sobre as línguas, como, por exemplo, alguns mitos linguísticos.

Dentre as muitas implicações das crenças (c.f. BARCELOS, 2004; SILVA, 2005, 2007) para o ensino de línguas e a própria formação de professores, destacamos três: 1ª) a reflexão crítica, ou seja, a tomada de consciência dos alunos (futuros professores) sobre suas próprias crenças; 2ª) a necessidade de os cursos de formação de professores de línguas (materna e estrangeira) abordarem em seus programas tópicos que tratem da diversidade/variação linguística; 3ª) a relação entre as crenças e ações.

Quanto a essa primeira implicação, convém explicitar que os próprios formandos dos cursos de Português e de Espanhol relataram a importância do processo de formação de professor, em especial do papel que alguns professores exerceram no processo de reflexão crítica sobre o status das línguas, especialmente, sobre o processo de mudança das crenças desses graduandos acerca da variação/diversidade linguística.

Em relação à segunda implicação, dizemos que os resultados encontrados através da análise dos programas dos cursos de Letras-Português e de Letras-Espanhol, presentes em seus respectivos Projetos Pedagógicos, sugerem que a abordagem de tópicos sobre língua/linguagem e seus usos (variação linguística) nas ementas de várias disciplinas contribui para a reflexão crítica dos alunos sobre suas próprias acerca da variação/diversidade linguística.

Sobre a terceira implicação é preciso esclarecer que, no âmbito do processo de formação de professor de línguas, as crenças dos graduandos também podem influenciar suas práticas docentes, uma vez que elas fazem parte tanto do sistema formação de professor de línguas, como do processo de ensino/aprendizagem como um todo. Como os vários sistemas estão interligados, a ação de diversos agentes (externos e internos) também pode influenciar as crenças e, conseqüentemente, a prática pedagógica de alunos formandos (futuros docentes de língua materna e estrangeira).

Nesse sentido, o processo de formação de professores de língua (materna e estrangeira) pode contribuir para a mudança dessas crenças através da reflexão crítica sobre a questão da diversidade/variação linguística. Nesse ponto, uma questão importante para refletirmos diz respeito aos resultados desta pesquisa apontarem para uma direção semelhante àquela já discutida por Dogliani (2008), quanto à sensibilização da diversidade linguística no ensino de língua materna e de língua estrangeira.

A partir da análise dos dados deste estudo, verificamos que a consciência crítica face à mudança linguística parece ocupar o espaço de destaque nos processos de formação de professores de LM e de LE, o que contribui para a fixação e para a mudança das crenças dos graduandos de Português e de Espanhol acerca da variação/diversidade linguística.

Outro ponto a salientar é o fato de alguns professores do Curso de Português também terem ministrado as disciplinas (Linguística I e II) no Curso de Espanhol, o

que nos faz pensar que talvez a proposta da didática integrada das línguas, como sugere Dogliani (2008), possa ampliar o conhecimento dos graduandos de LM e de LE acerca da linguagem e de seus usos, através de um trabalho interdisciplinar. Acreditamos que o diálogo com variantes de outras línguas pode favorecer a postura sensível diante de variantes linguísticas da língua materna e, assim, influenciar as crenças dos alunos sobre a variação/diversidade linguística.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

5.1 Retomando as Questões deste Estudo

A análise das crenças sobre a variação linguística a partir da ótica da Complexidade nos possibilitou responder os questionamentos deste estudo: Quais as crenças de alunos/formandos de Português e de Espanhol acerca da variação/diversidade linguística? Qual a natureza das crenças desses graduandos acerca da variação linguística? Existem semelhanças e identidade entre as crenças dos graduandos de língua materna (LM) e de língua estrangeira (LE)? Quais características dos SACs presentes nos sistemas das crenças dos alunos sobre a variação linguística relacionam-se ao sistema de formação docente de línguas e aos processos de ensino/aprendizagem de línguas (materna e estrangeira)? Quais as implicações dessas crenças para as práticas docentes desses futuros professores de LM e de LE?

Por meio do confronto dos dados, buscamos evidências de como alguns dos agentes ligados à formação de professores de línguas (materna e estrangeira) e aos processos de ensino/aprendizagem de LM e de LE estavam interligados às crenças dos formandos sobre a variação/diversidade linguística. Assim, realizar este estudo sob a perspectiva da Complexidade foi uma tarefa essencial para entendermos a complexidade e a dinamicidade das crenças dos graduandos de Português e de Espanhol.

Com base nas análises das crenças dos alunos sobre o status das línguas, observamos como elas se relacionam aos componentes internos e aos agentes externos do próprio sistema de crenças desses formandos. Sendo assim, o cruzamento de fatores identificados no âmbito das crenças acerca de seu caráter heterogêneo e de seu ensino foi crucial para a compreensão da natureza sistêmica das crenças e das relações que elas mantêm com os demais sistemas, tais como: a formação de professor de línguas e os processos de ensino de aprendizagem de línguas (materna e estrangeira).

Ao final da análise dos dados, identificamos que as crenças possuem natureza complexa, dinâmica e sistêmica. Desse modo, os elementos que compõem esse sistema, embora aparentemente desordenados, estruturam-se em redes que se organizam de forma mais central e/ou periférica. Assim, as crenças dos

alunos/formandos sobre a variação linguística relacionam-se às crenças sobre língua/linguagem, mitos linguísticos e diversidade linguística, constituindo sistemas de crenças organizados, estruturalmente, em “teias” mais centrais e mais periféricas, representadas por círculos que mostram o entrelaçamento entre ambas. Prova disso é que identificamos muitas semelhanças entre as crenças dos formandos em Letras-Português e em Letras-Espanhol a respeito da variação linguística.

As crenças sobre língua/linguagem e sobre os mitos linguísticos estão diretamente relacionadas umas as outras, de tal modo que se tornam mais “enraizadas” na constituição do sistema de crenças e, por isso, são mais resistentes à mudança. Desse modo, ainda que todos os alunos tenham reconhecido a questão da diversidade linguística como um fator inerente às línguas, verificamos que, na prática, muitos deles reproduziram em seus relatos alguns mitos linguísticos (mito 3, mito 7, mito 8).

As crenças centrais sobre língua/linguagem e sobre os mitos linguísticos são construídas ao longo da vida dos graduandos, e, por isso, parecem ser influenciadas pelos discursos que circulam na sociedade brasileira. Por outro lado, as crenças periféricas sobre a variação linguística têm forte relação com a constituição dos processos de ensino/aprendizagem de línguas (materna e estrangeira), no universo de formação de professor, através da interação dos sujeitos (professores e alunos etc.).

Do ponto de vista sociolinguístico, as crenças dos graduandos possuem algumas possíveis implicações para a prática de ensino desses futuros professores de língua materna e estrangeira. Nessa direção, os cursos de formação de professores de línguas (LM e LE) precisam propor mais discussões acerca da variação/diversidade linguística, isto é, sobre as diferentes formas que a língua pode assumir, nos mais diferentes contextos comunicativos.

Nesse sentido, conceber a língua/linguagem na perspectiva da Sociolinguística é, a nosso ver, uma postura extremamente importante para que os alunos de LM e de LE construam uma consciência linguística. Ao estudar a língua e o seu uso, os alunos podem, além de reconhecer, valorizar a variação/diversidade linguística e combater qualquer tipo de mito ou preconceito linguístico.

5.2 Algumas Limitações

Os dados da pesquisa, obtidos a partir da aplicação de questionário, da análise dos programas e da realização das entrevistas coletivas, demonstraram a natureza complexa e dinâmica das crenças. Assim, acreditamos que tenha sido natural, na fase inicial desta pesquisa, termos encontrado algumas dificuldades para delimitar os fatores de análise que dessem conta de revelar as crenças dos graduandos de Português e de Espanhol sobre a variação linguística.

Nesta pesquisa, foram utilizados diferentes instrumentos de coleta de dados, mas, ainda assim, não conseguimos revelar todas as crenças dos alunos. O que apresentamos nesta tese é apenas um recorte das crenças dos formandos de Letras-Português e de Letras-Espanhol. Em virtude do tempo disponível para a realização de uma pesquisa dessa natureza e dos critérios de seleção, nem todos os alunos das turmas escolhidas participaram desta pesquisa.

Assim, a triangulação dos dados revelou somente algumas das características das crenças dos formandos que podem ser complementadas por estudos posteriores. Acreditamos que novos estudos possam investigar esse objeto de estudo, através da comparação das crenças de alunos ingressantes (nos primeiros períodos) de alunos/formandos de cursos de língua materna e de língua estrangeira. Para tanto, seria imprescindível mais tempo, tendo em vista que esta pesquisa foi desenvolvida nos dois semestres finais (VII e VIII período) dos cursos de Letras Português e de Letras Espanhol.

5.3 Sugestões para Estudos Futuros

Neste estudo, a discussão de alguns fatores responsáveis pela formação das crenças de alunos/formandos sobre a variação linguística pode ser tomada como exemplo da complexidade que envolve qualquer pesquisa sobre crenças. É preciso reconhecer, também, que nem sempre as crenças são facilmente detectáveis. Assim, os estudos que se proponham a investigar esse objeto tão complexo devem considerar a sua natureza sistêmica, bem como levar em conta as variáveis e os fatores que exercem influência sobre as mesmas.

Diante de todo o exposto, gostaríamos de apresentar algumas sugestões para pesquisas acerca das crenças: primeiro, é interessante compreender a influência

dos elementos internos do sistema de crenças como, por exemplo, os componentes afetivos, cognitivos e comportamentais no processo de fixação e ou de mudança das crenças; segundo, é importante investigar a influência dos fatores externos aos sistemas de crenças, tais como: os socioculturais, os contextuais e as experiências educacionais. A análise da ação dos agentes externos ao sistema de crenças, especialmente, daqueles ligados ao universo de formação de professor ajuda a entender como as crenças sobre diversidade/variação linguística são mais suscetíveis à mudança.

Nessa direção, destacamos a necessidade da realização de mais estudos longitudinais que investiguem as crenças de alunos (ingressantes) nos cursos de língua materna e de estrangeira até o seu final (conclusão do curso), bem como a importância de pesquisas que relacionem as crenças dos alunos e professores dos cursos de línguas. Pesquisas dessa natureza podem contribuir para a discussão e para a reflexão acerca do processo de formação de professor de línguas (materna e estrangeira) quanto à abordagem da linguagem e seus usos linguísticos (variações linguísticas).

Enfatizamos que investigar as crenças na perspectiva da complexidade ajuda a revelar as diferentes características dos sistemas de crenças e os diversos agentes dos sistemas com os quais mantêm intercâmbio. Dessa forma, acreditamos que pesquisas futuras (com diferentes objetivos) possam se beneficiar do modelo proposto na seção 4.4.3 desta tese, para compreender as crenças de alunos (ou formandos) e/ou de professores. Estudos de abordagem quantitativa e/ou qualitativa poderão validar ou fazer adaptações para investigar as crenças em diferentes espaços de ensino/aprendizagem, na Educação Básica e no âmbito do processo de formação de professor de língua (Ensino Superior).

5.4 Comentários Finais

Ao final deste estudo, realizado na perspectiva da Complexidade, identificamos não somente a sua natureza sistêmica, mas também a inter-relação entre nosso objeto de pesquisa (a dinamicidade e a complexidade das crenças dos formandos de Português e de Espanhol acerca da variação linguística), o universo de formação de professor de línguas e os processos de ensino/aprendizagem de língua materna (LM) e de língua estrangeira (LE).

A discussão apresentada nesta tese sugere que é imenso o desafio da formação de professor de línguas (materna e estrangeira). E, certamente, um dos principais deles é a tomada de consciência dos formandos (futuros professores) sobre suas próprias crenças e sobre a influência destas em suas práticas docentes.

Nesse contexto, reafirmamos a importância da reflexão crítica sobre língua/linguagem e os usos linguísticos nos cursos de formação de professor de LM e de LE. Essa postura é essencial para que os graduandos (futuros professores) construam uma consciência linguística em relação à diversidade linguística que lhes proporcionem a ampliação da competência linguística.

Acreditamos que, dessa forma, será possível compreender mais sobre o processo de mudança das crenças no âmbito do processo de formação de professor, tendo em vista que muitas são as implicações das crenças de formandos (de Português e de Espanhol) para o ensino/aprendizagem de língua materna e de estrangeira, tais como aquelas reveladas através da análise do nosso objeto de estudo.

É importante salientar que, no processo de formação de professor, os graduandos também devem ser conscientizados sobre o caráter paradoxal das crenças; ou seja, sobre a relação mútua entre as crenças e a prática docente, de modo que as concepções (crenças) sobre língua/linguagem influenciam diretamente o ensino de LM ou de LE desenvolvido pelo professor em sala de aula e vice-versa. Nessa perspectiva, a reflexão crítica sobre linguagem e seus diferentes usos (variação linguística) desempenham papel importante ao nortear o ensino da língua materna e estrangeira.

Nesse sentido, acreditamos que os programas dos cursos de línguas (materna e estrangeira), assim como os processos de ensino/aprendizagem de LM e de LE desenvolvidos à luz da teoria Sociolinguística e da Linguística Aplicada, apresentam-se como possibilidades reais de reflexão sobre o uso da língua como prática social. Dessa forma, os graduandos podem compreender a complexidade e a dinamicidade das línguas e se desvencilhar de alguns mitos e preconceitos linguísticos.

À guisa de conclusão, sugerimos que os cursos de língua materna (Letras Português) e de língua estrangeira (Letras Espanhol) devam propor em seus programas, desde o primeiro período do curso, disciplinas que abordem a reflexão crítica sobre língua/linguagem e seus diferentes usos. Assim, as variantes

linguísticas tornam-se objetos de análise e facilitam o processo de aprendizagem/aquisição linguística, seja ela materna ou estrangeira.

REFERÊNCIAS

- AGUILERA, V. A. Crenças e atitudes linguísticas: o que dizem os falantes das capitais brasileiras. **Estudos Linguísticos**, São Paulo), v. 2, p. 105-112, 2008.
- ALKMIM, T. M. Sociolinguística: Parte I. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Org.). **Introdução à sociolinguística: domínios e fronteiras**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p.21-47.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 3. ed. Campinas: Pontes, 2002.
- _____. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1993.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.
- AUGUSTO, R. C. O processo de desenvolvimento da competência linguística em inglês na perspectiva da complexidade. In: PAIVA, V. M. O.; NASCIMENTO, M. **Sistemas adaptativos complexos: língua(gem) e aprendizagem**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2009.
- BAGNO, M. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. 51. ed. São Paulo: Loyola, 2009.
- _____. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola, 2007.
- _____. **Dramática da língua portuguesa: tradição gramatical, mídia & exclusão social**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2005.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1988.
- BARCELOS, A. M. F. Revisitando os conceitos de cultura de aprender e de ensinar. In: SANTOS, S. C. K.; MOZZILLO, I. (Org.). **Cultura e diversidade na sala de aula de língua estrangeira**. Pelotas: UFPEL, 2008.
- _____. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. v. 7, n. 2, 2007b.
- _____. Crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas: reflexões de uma década de pesquisa no Brasil. In: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. (Org.). **Linguística aplicada: múltiplos olhares**, Campinas: Pontes, 2007a.
- _____. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, 2006. p. 15-41.

_____. Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 7, n. 1, p.123-156, 2004.

_____. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da Arte. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v.1, n.1, 2001.

_____. **Understanding teachers' and learners' learning beliefs in experience: a Deweyan approach** Tese (Doutorado) – The University of Alabama, Tuscaloosa, 2000.

_____. **A cultura de aprender língua estrangeira (Inglês) de alunos de Letras**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – UNICAMP, Campinas, 1995.

BORTONI-RICARDO, S. M. A diversidade linguística do Brasil e a escola. In: BRASIL. Ministério da Educação. Português: um nome, muitas línguas. **Boletim**, ano XVIII, 8 maio 2008.

_____. **Nós chegemu na escola e agora?** Sociolinguística & educação. São Paulo: Parábola, 2005.

BORGES, S. S; FRAGA, L. Crenças de formandos de Letras sobre aprendizagem de inglês. In: **Anais do I Colóquio Internacional de Estudos Linguísticos e Literários**. UEM, jun. 2010.

BRAGA, J. C. F. A presença cognitiva em comunidades de aprendizagem on-line. In: PAIVA; V. L. O.; NASCIMENTO, M. (Org.). **Sistemas adaptativos complexos: linguagem e aprendizagem**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2009.

_____. **Comunidades autônomas de aprendizagem on-line na perspectiva da complexidade**. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desport. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília, DF: MEC /SEF, 1998b.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental-Língua Portuguesa**/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

BRIGHT, W. As dimensões da Sociolinguística. In: FONSECA, M. E.; NEVES, M. F. (Org.). **Sociolinguística**. Rio de Janeiro: Eldorado Tijuca, 1974.

CALVET, Jean-Louis. **Sociolinguística: uma introdução crítica**. São Paulo: Parábola, 2002.

CAMACHO, R. G. Sociolinguística. Parte II. In: MUSSALIM, F; BENTES, A.C. (Org.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CAMERON, D.; FRAZER, E.; HARVEY, P.; RAMPTON, B.; RICHARDSON, K. Ethics, advocacy and empowerment: issues of method in researching language. **Language and communication**, n. 13, p. 81-94, 1993.

CASTANHEIRA, S. F. **Estudo etnográfico das contribuições da sociolinguística à introdução ao letramento científico no início da escolarização**. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade de Brasília-UNB, 2007.

CAVALCANTI, M. A propósito de Linguística Aplicada. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas-SP, v. 7, n. 2, p. 5-12, 1986.

CELANI, M. A. A. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. **Linguagem & Ensino**, v. 8, n. 1, p. 101-122, 2005.

COOK-GUMPERZ, J. **Towards sociolinguistics of education**. Berkeley: University of California, 1987.

CUNHA, J. C. C. Metalinguagem e didática integrada das línguas no sistema escolar brasileiro. In: PRADO, C.; CUNHA, J. C. (Org.). **Língua materna e língua estrangeira na escola: o exemplo da bivalência**. Belo Horizonte: CELAE/FAE/UFMG, 2003.

DAMIÃO, S. M. **Crenças de professores de inglês em escolas de idiomas: um estudo comparativo**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – PUCSP, São Paulo, 1994.

DAVIES, A. Linguistics-Applied (L-A). In: DAVIES, A.; ELDER, C. (Org.). **The Handbook of Applied Linguistics**. Malden, Mass.: Blackwell Publishers, 2004.

DAVIS, B.; SUMARA, D. **Complexity and education: inquiries into learning, teaching, and research**. Mahwah, New Jersey and London: Lawrence Erlbaum, 2006.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: _____. (Org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DOGLIANI, E. J. A. A. M. Sensibilização à diversidade linguística em L1, através do ensino de L2 e da didática integrada das línguas (Org.). In: SANTOS, S. C. K.; MOZZILLO, I. **Cultura e diversidade na sala de aula de língua estrangeira**. Pelotas: UFPEL, 2008.

DUARTE, R. Entrevista em pesquisas qualitativas. **Revista Educar**. Curitiba: UFPR, n. 24, p. 213-225, 2004.

_____. Pesquisas qualitativas: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**. Campinas, n. 115, p. 139-154, mar. 2002.

ERICKSON, F. **Ethnographic description in Sociolinguistics**. Berlin e N. York: Walter de Gruyter, 1988. p. 95-108.

EZPELETA, J. ROCKWELL, E. **Pesquisa participante**. Tradução: Francisca Salatiel de Alencar Barbosa. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1986.

FABRÍCIO, B. F. Linguística Aplicada como espaço de desaprendizagem. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

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

FERNANDES, R. S.; SOUZA, A. O. O atual processo de integração da América do Sul: os liames entre a ALCA e o MERCOSUL. **Observatorio de la Economía Latinoamericana**, n. 158, 2011. Disponível em: <<http://www.eumed.net/cursecon/ecolat/la/>>. Acesso em: 15 abr. 2013.

FISHMAN, J. A. et. al. **Bilingualism in the Barrio**: the measurement and description of language dominance in bilinguals. Washington, D. C.: Dep. of Health, Education and Aelfare, 1968.

FLORENCIO, I. C. N. As possíveis crenças de futuros professores de língua inglesa formandos do curso de Letras. **Revista de Letras**, Goiânia, v. 1, n. 1, 143-158, 2012.

FRANCO, C. P. **Autonomia na aprendizagem de inglês**: um estudo de caso com nativos digitais sob as lentes do caos e da complexidade. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras, 2013.

FREITAS, W. B. **As teorias do caos e da complexidade na gestão estratégica**. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, 2005.

GARCIA, C. R. P. **A cultura de aprender uma língua estrangeira (inglês) em sala de aula que se propõe interdisciplinar**. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) – UNICAMP, Campinas, 1999.

GESSER, A.; COSTA, M. J. D.; VIVIANI, Z. A. **Linguística Aplicada**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2009. Disponível em: <http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificica/linguisticaAplicadaAoEnsinoDeLinguas/assets/429/Texto_Base_Ling_Aplic.pdf>. Acesso em: 7 abr. 2013.

GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1999.

GIL, G. Mapeando os estudos de formação de professores de línguas no Brasil. In: FREIRE, M.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H.; BARCELOS, A. M. F. **Linguística aplicada e contemporaneidade**. Campinas, São Paulo: ALAB, Pontes, 2005.

GIMENEZ, T. **Learners becoming teachers**: an exploratory study of beliefs held by prospective and practising EFL teachers in Brazil. Tese (Doutorado) – Lancaster University, 1994.

GOMES, Y. L. S. **O ensino de língua materna na perspectiva da sociolinguística: um estudo etnográfico numa escola pública de Teresina-PI.** Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Piauí-UFPI, Teresina, 2009.

GUMPERZ, J. Types of linguistic communities. **Anthropological Linguistic.** v. 4, n. 1, p. 28-40. [Reprinted in J. Fishman ed. 1968, Readings in the sociology of language, 1962. p. 460-472].

HYMES, D. The Ethnography of Speaking. In: GLADWIN, T.; STURTEVANT, W. C. (Ed.). **Anthropology and Human Behavior.** The Anthropology Society of Washington, 1962. p.13-53.

HORWITZ, E. K. Usins student beliefs about language learning and teaching in teh foering language methods course. **Foreing Language Annals,** v. 18, n. 4, 1985.

IRALA, V.B A opção da variedade de Espanhol por professores em serviço e pré-serviço. **Linguagem & Ensino,** Pelotas, v. 7, n. 2, p. 99-120, jul./dez. 2004.

KRAMER, S. Entrevistas Coletivas: uma alternativa para lidar com diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em ciências humanas. In: FREITAS, M. T.; SOUZA, S. J. KRAMER, S. **Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

KUDIESS, E. As crenças e o sistema de crenças do professor de inglês sobre o ensino e a aprendizagem da língua estrangeira no sul do Brasil: sistema, origens e mudanças. **Linguagem e Ensino,** Pelotas, v. 8, n. 2, p. 39-96, 2005.

KUMARAVADIVELU, B. A Linguística Aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar.** São Paulo: Parábola, 2006.

LABOV, William. **Modelos sociolinguísticos.** Madrid: Cátedra, 1994.

_____. **Sociolinguistics patterns.** Pennsylvania: University of Pennsylvania Press, 1972.

_____. The social motivation of sound change. In:_____. **Sociolinguistics patterns.** Pennsylvania: University of Pennsylvania Press, 1963.

LARSEN-FREEMAN, D.; CAMERON, L. **Complex systems and Applied Linguistics.** Oxford Applied Linguistics. Oxford, UK: Oxford University Press, 2008.

LARSEN-FREEMAN, D. **Chaos/complexity science and second language acquisition Applied Linguistics.** Oxford: Oxford University Press, v. 2, n. 18, p.141-165, 1997.

LEI n.º 11.161. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm>. Acesso em: 10 jul. 2011.

LEFFA, V. J. Se o mundo muda: ensino de línguas sob a perspectiva do emergentismo. **Caleidoscópio.** v. 7, n. 1, p.24-29, jan./abr. 2009.

_____. Transdisciplinaridade no ensino de línguas: a perspectiva das Teorias da Complexidade. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 6, n. 1, p. 27-49, 2006.

LEFFA, V. M. A look at students' concept of language learning. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, n. 17, p. 57-65, jan./jun. 1991.

LEITE, E. F. O. **Crenças**: um portal para o entendimento da prática de uma professora de inglês como língua estrangeira. Dissertação (Mestrado em Letras) – PUCRJ, Rio de Janeiro, 2003.

LOPES, I. A. Variação linguística e ensino de língua portuguesa: alguns pressupostos básicos. In: COSTA, C. S. M. et. al. (Org.). **Linguística e ensino de língua portuguesa**. Teresina: EDUFPI, 2000. p. 71-91.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MADEIRA, Fábio. O sistema de crenças do aprendiz brasileiro de inglês: fatores que influenciam na construção de crenças. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, v. 47, n. 1, p.119-129, jan./jun. 2008.

MARIOTTI, H. Complexidade e pensamento complexo: breve introdução e desafios actuais. **Rev. Port. Clin. Geral**, n. 23, p. 727-31, 2007.

_____. **As paixões do ego**: complexidade, política e solidariedade. São Paulo: Palas Athena, 2000.

MARTINS, A. C. S. **A emergência de eventos complexos em aulas on-line e face-a-face**: uma abordagem ecológica. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais, 2008.

MARTINS, A. C. S.; BRAGA, J. C. F. Caos, complexidade e Linguística Aplicada: diálogos transdisciplinares. **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 7, n. 2, 2007.

MASON, M. What Is Complexity Theory and what are its implications for educational change? **Educational Philosophy and Theory**, v. 40, n. 1, p. 35-49, 2008.

MICCOLI, L. S; LIMA, C. V. A. Experiência em sala de aula: evidência empírica da complexidade no ensino e aprendizagem de LE. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 12, n. 1, p. 49-72, 2012.

MOITA LOPES, L. P. Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (Org.). **Linguística aplicada**: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2009.

_____. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: _____ (org.). **por uma Linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006a.

MOITA LOPES, L. P. Uma Linguística Aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: _____ (Org.). **Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006b.

_____. **Oficina de linguística aplicada**: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MOLLICA, M. C. Fundamentação teórica: conceituação e delimitação. In: MOLLICA, M. C.; BRAGA, M. L. (Orgs.). **Introdução à sociolinguística**: o tratamento da variação. São Paulo, SP: Contexto, 2003. p. 9-14.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

MORIN, E.; LE MOIGNE, J. L. **A inteligência da complexidade**. São Paulo: Petrópolis, 2000.

OLIVEIRA, R. A. Complexidade: conceitos, origens, afiliações e evoluções. In: PAIVA, V. M. O.; NASCIMENTO, M. (Org.). **Sistemas adaptativos complexos**: língua(gem) e aprendizagem. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2009.

PAIVA, V. L. M. O. **Linguagem em (Dis)curso**, Palhoça: SC, v. 9, n. 3, p. 519-547, set./dez. 2009a.

_____. Caos, Complexidade e aquisição de segunda língua. In: PAIVA, V. L. M. O.; NASCIMENTO, M. (Org.). **Sistemas adaptativos complexos**: língua(gem) e aprendizagem. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2009b.

_____. Autonomia e complexidade. **Linguagem e Ensino**, v. 9, n. 1, p. 77-127, 2006.

_____. O Modelo fractal de aquisição de línguas. In: BRUNO, F. C. (Org.). **Reflexão e prática em ensino/aprendizagem de língua estrangeira**. São Paulo: Clara Luz, 2005a. p. 23-36.

_____. Reflexões sobre ética e pesquisa. **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 5, n. 1, p. 43-61, 2005b.

_____. **Caleidoscópio**: fractais de uma oficina de ensino aprendizagem. Memorial apresentado para concurso de Professor Titular na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, 2002.

PALAZO, 2012. **Complexidade, caos e auto-organização**. 2012. Disponível em: <http://algol.dcc.ufla.br/~monserrat/isc/Complexidade_caos_autoorganizacao.html>. Acesso em: 12 mar. 2012.

PAIVA, G. M. F.; SOARES, M. E. Preconceito e identidade linguística: crenças de estudantes de um curso de educação à distância. **3º Congresso Nacional sobre Hipertexto**. Belo Horizonte, MG, 2009.

PAJARES, F.M. Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. **Review of Educational Research**, v. 62, n. 3, p. 307-332, 1992.

- PINTO, D. S. S. A pesquisa etnográfica e sua importância para os estudos de aquisição de língua estrangeira. **Rev. Est. Ling.** Belo Horizonte, v. 7, n. 1, jan./jun. p.125-134, 1998.
- PINTO, C. F.; SILVA, M. C. Problemas relativos à diversidade linguística e o ensino do Espanhol. **Letras & Línguas.** Cascavel, UNIOESTE, v. 6, n. 11, p. 123-136, 2005.
- RESENDE, L. A. S. **Identidade e aprendizagem de inglês sob a ótica do caos e dos sistemas complexos.** Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras da UFMG, Belo Horizonte, 2009.
- REYNALDI, M. A. B. C. **A cultura de ensinar língua materna e língua estrangeira em um contexto brasileiro.** Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) – UNICAMP, Campinas, 1998.
- RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (Org.). **Sociolinguística interacional.** 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Loyola, 2002.
- ROKEACH, M. **Crenças, atitudes e valores.** Trad.de Angela M. M. Barbosa. Rio de Janeiro: Interciência, 1981.
- _____. **Beliefs, attitudes, and values: a theory of organization and change.** San Francisco: Jossey-Bass, 1968.
- ROCKWELL, E. Etnografia e teoria na pesquisa educacional. In: EZPELETA, J; ROCKWELL, E. **Pesquisa participante.** São Paulo: Cortez, 1989.
- RODRIGUES JÚNIOR, A. S. Etnografia e ensino de línguas estrangeiras: uma análise exploratória de seu estado-da-arte no Brasil. **Linguagem & Ensino**, v. 10, n. 2, p. 527-552, jul./dez. 2007.
- SABOTA, B. A formação do professor de LE perante os desafios da complexidade: um convite à reflexão. In: **IV EDIPE** Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino, 2011. Disponível em: <http://www.ceped.ueg.br/anais/ivedipe/pdfs/lingua_literatura_estrangeira/co/172381-1-SM.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2012.
- _____. **Estágio supervisionado de LE: um estudo de caso sobre a formação universitária de professores de inglês na UFG.** Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.
- SADE, L. A. Complexity and identity reconstruction in second language acquisition. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 9, n. 2, p. 515-537, 2009.
- SANTOS; D. C. J. SOUZA, E. S.; SOUZA, S. B. Crenças no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira/língua inglesa: um estudo de caso. **Entrepalavras**, Fortaleza, ano 2, v. 2, n. 1, p. 135-154, jan./jul. 2012.
- SIGNORINI, I; CAVALCANTI, M. **Linguística aplicada e transdisciplinaridade.** Campinas: Mercado de Letras, 1998.

SILVA, K. A. Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas na Linguística Aplicada: um panorama histórico dos estudos realizados no contexto brasileiro. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 10, n. 1, p. 235-271, jan./jun. 2007.

_____. **Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em Letras (Inglês)**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 2005.

SILVA, V. **A dinâmica caleidoscópica do processo de aprendizagem colaborativa no contexto virtual: um estudo na perspectiva da complexidade/Caos**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras, 2008.

SILVA, B. R. C. V.; CASTEDO, T. M. Ensino do Espanhol no Brasil: o caso das variedades linguísticas. **Holos**, ano 24, v. 3, p. 63-77, 2008.

SOARES, M. Concepções de linguagem e o ensino de Língua Portuguesa. In: BASTOS, N. B. **Língua portuguesa: história, perspectivas e ensino**. São Paulo: EDUC, 1998.

TARALLO, F. A relação entre língua e sociedade. In: _____. **A pesquisa sociolinguística**. São Paulo: Ática, 1985.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interpretação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

VANDRESEN, P. Tarefas da Sociolinguística no Brasil. **Revista Cultura e Vozes**. Petrópolis, n. 8, p. 5-11, 1973.

VIEIRA, E. J. **Teoria do caos: um estudo sobre controle de rupturas em mercados altamente competitivos**. Dissertação (Mestrado em Administração) – Faculdade de Ciências Empresariais da Universidade Fumec, Belo Horizonte, 2011.

WENDEN, A. Helping language learners think about learning. **ELT Journal**, v. 40, n. 1, p. 3-12, 1986.

ANEXOS

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

O respeito devido à **dignidade humana** exige que toda pesquisa se processe após **consentimento livre e esclarecido dos sujeitos**, indivíduos ou grupos que por si e/ou por seus representantes legais manifestem a sua anuência à participação na pesquisa (IV, da Res. 196/96, do CNS). Você, na qualidade de sujeito de pesquisa, está sendo convidado para **participar voluntariamente de uma pesquisa**. Você precisa decidir se quer autorizar ou não, sua inclusão como sujeito de pesquisa. No caso de autorizar sua participação como sujeito de pesquisa, **assine este documento, que está em duas vias**. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Por favor, **não se apresse em tomar a decisão**. **Leia cuidadosamente** o que se segue e consulte a pesquisadora participante sobre qualquer dúvida que tiver. Ela estará a sua disposição, em qualquer momento da pesquisa para esclarecer eventuais dúvidas.

ESCLARECIMENTOS SOBRE A PESQUISA

Título do Projeto: As crenças de alunos/formandos acerca do fenômeno da variação linguística: um estudo etnográfico na perspectiva da Complexidade.

Pesquisadora Responsável: Evelyne Jeanne Andrée Angèle Madeleine Dogliani. Telefone para contato - (31) 3332-9761.

Pesquisadora Participante/assistente: Yana Liss Soares Gomes. Telefone para contato - (86) 9423- 7307.

Instituição/Departamento: Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) - Programa de Pós Graduação em Estudos Linguísticos (Poslin).

Local da Coleta de Dados: Centro de Ciências Humanas e Letras (CCHL) da Universidade Estadual do Piauí (UESPI).

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário de uma pesquisa intitulada, **As crenças de alunos/formandos acerca do fenômeno da variação linguística: um estudo etnográfico na perspectiva da Complexidade**, a ser realizada no Centro de Ciências Humanas e Letras (CCHL) da Universidade Estadual do Piauí, conduzido pela pesquisadora participante/assistente, **Yana Liss Soares Gomes** e, sob a orientação da Prof^a Dr^a, **Evelyne Jeanne Andrée Angèle Madeleine Dogliani**, pesquisadora responsável pelo estudo junto a UFM.

O **objetivo principal** é investigar as crenças dos formandos em Letras-Português e Letras-Espanhol da Universidade Estadual do Piauí-UESPI acerca do fenômeno da variação linguística.

A **justificativa** para a realização desse estudo reside no fato de diversos estudos da área de Linguística Aplicada apontarem problemas na formação de professores de línguas (materna e estrangeira) e destacarem a importância de se compreender as concepções de linguagem e as crenças relativas aos processos de ensino e aprendizagem nos cursos de formação docente.

Procedimentos: os dados serão coletados através dos seguintes procedimentos metodológicos: **observação** das aulas nas turmas selecionadas, registradas em **anotações (diários) de campo** que descreverão a rotina de sala de aula; realização de **entrevistas** com professores e alunos das turmas selecionadas, devidamente registradas por meio de um gravador digital; **análises de documentos** relacionados aos cursos de Letras Português e Espanhol (fluxograma, grade curricular, ementas das disciplinas, planos de aulas dos professores pesquisados, documentos históricos etc.); e aplicação de **questionários** (semiestruturados elaborados previamente com o objetivo de identificar o perfil sociocultural dos alunos e dos professores pesquisados).

Desconfortos e riscos: a sua participação não representará qualquer risco de ordem física ou psicológica para você. Mas, caso você se sinta desconfortável diante de algum questionamento durante a entrevista ou mesmo com a presença do pesquisador tem o direito de recusar-se a responder ou mesmo de participar do estudo como informante.

Benefícios esperados: este estudo trata-se de uma pesquisa etnográfica a ser realizada na interface dos cursos de formação de professores de línguas da Universidade Estadual do Piauí. Ele não tratará benefícios diretos para você sujeito pesquisado. Somente no final do estudo poderá haver algum benefício, isto é, os resultados divulgados poderão servir para você refletir sobre a formação de professores de língua materna e estrangeira, ou mesmo sobre a prática de sala de aula no tangente a abordagem da questão da variação linguística.

Métodos alternativos existentes: não há aplicação de métodos alternativos diferentes dos que já foram mencionados acima.

Forma de assistência e responsabilidade: você receberá assistência direta, em qualquer momento da realização do estudo, por meio da pesquisadora participante (assistente) que realizará a coleta dos dados com a qual você terá contato diário e, ainda terá assistência da pesquisadora responsável pela realização da pesquisa junto a Universidade Federal de Minas Gerais por meio de telefone e e-mail.

Esclarecimentos antes e durante a pesquisa sobre a metodologia: a todo e qualquer momento você poderá esclarecer suas dúvidas sobre os procedimentos de realização deste estudo com a pesquisadora responsável através do número (31) 3332-9761 ou com a pesquisadora participante, pessoalmente e/ou através do telefone: (86) 9423-7307.

Liberdade de recusar ou retirar o consentimento sem penalização: você poderá recusar-se ou retirar seu consentimento, a qualquer momento da pesquisa sem penalização alguma.

Garantia de sigilo e privacidade: será garantido o sigilo absoluto sobre sua identidade ou dados que possam identificá-lo durante toda a pesquisa e na publicação dos resultados.

Formas de ressarcimento: não haverá custos para sua participação, ou seja, não haverá despesas pessoais para você sujeito participante, em qualquer fase do

estudo, inclusive com o transporte para o deslocamento até o local da pesquisa, uma vez que as entrevistas e o preenchimento de questionários serão realizados na própria universidade (durante os intervalos das aulas).

Formas de indenização: Também não haverá compensação financeira relacionada à sua participação, ou seja, não há indenização para sua participação neste estudo. Para melhor esclarecer, de acordo com a Resolução 196/96, do CNS o(a) participante pesquisado(a), individual ou coletivamente, **de caráter voluntário é vedada qualquer forma de remuneração**

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, _____,
 RG:..... CPF:....., concordo em participar do estudo, **As crenças de alunos/formandos acerca do fenômeno da variação linguística: um estudo etnográfico na perspectiva da Complexidade**, como sujeito. Fui suficientemente informado a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim. Eu discuti com pesquisadora participante **Yana Liss Soares Gomes** sobre a minha decisão em participar nesse estudo. Ficaram claros para mim **quais são os propósitos desta pesquisa, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes**. Ficou claro também que **a minha participação será mantida no mais absoluto sigilo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante a pesquisa, sem sofrer qualquer penalidade**. Acredito ter sido informado claramente e suficientemente no que diz respeito às informações que li ou que foram lidas para mim. **Concordo, voluntariamente em participar deste estudo.**

Local e data _____
 Assinatura do sujeito ou responsável: _____

Declaramos que obtivemos de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa ou representante legal para a participação neste estudo.

....., de de 2012.

 Evelyne Jeanne Andrée Angèle Madeleine Dogliani CPF: 143 882 866-72
 Assinatura do pesquisador responsável

 Yana Liss Soares Gomes CPF: 922575933-91
 Assinatura do pesquisador participante

Observações complementares

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre este estudo ou sobre a ética em pesquisa com seres humanos, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Av. Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II – 2º andar, sala 2005. Campus Pampulha. Belo Horizonte, MG- Brasil. CEP: 31270-901. Telefax: (31) 3409-4592. Email: coep@prpq.ufmg.br.

ANEXO B - FLUXOGRAMA DO CURSO DE LETRAS PORTUGUÊS

BLOCO 1	BLOCO 2	BLOCO 3	BLOCO 4	BLOCO 5	BLOCO 6	BLOCO 7	BLOCO 8
Inglês Instrumental 60 h/a	Estruturalismos Linguísticos 60h/a	Estrutura e Funcionamento da Língua Latina II 60 h/a	Leitura: teorias e prática 60h/a	Didática 60h/a	Política Educacional e Organização da Educação Básica 60h/a	Análise do Discurso 60h/a	Literatura Infanto-juvenil 60h/a
Metodologia Científica 60 h/a	Cultura e Funcionamento da Língua Latina I 60 h/a	Crítica Literária 60 h/a	Sintaxe da Língua Portuguesa II: do gerativismo ao funcionalismo 60h/a	Psicologia da Educação 60h/a	A Literatura e o Leitor 60h/a	Literatura Piauiense 60h/a	Estágio Supervisionado III 150h/a
Iniciação à Leitura e Produção de Textos Acadêmicos 60h/a	Cânone e Modalidades Literárias 60 h/a	Formação Histórica da Língua Portuguesa 60h/a	Sociologia da Educação 60h/a	O Espaço Geográfico na Narrativa 60h/a	Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa 90h/a	Oralidade, Letramento e Ensino 60h/a	Tópicos Especiais em Linguagem (Língua) 30h/a
Introdução à Linguística 60h/a	Fonética e Fonologia 60h/a	Sintaxe da Língua Portuguesa I 60h/a	Literatura e Identidade 60h/a	Tópicos Especiais em Linguagem (Literatura) 30h/a	Semântica e Pragmática 60h/a	Estágio Supervisionado do II 150h/a	Prática Pedagógica Interdisciplinar VII 60h/a
Literatura e Teoria Literária 60h/a	Morfologia da Língua Portuguesa 60h/a	Teoria das Comunicações e Novas Tecnologias 60h	Literaturas Africanas de Língua Portuguesa 30h/a	Literatura Universal 60h/a	Linguística Textual 60h/a	Literatura e Política 60h/a	AACC's 100h/a
Filosofia da Educação 60 h/a	Prática Pedagógica Interdisciplinar I 60h/a	Prática Pedagógica Interdisciplinar II 60h	Literatura de Viagem e Formação do Brasil 60h/a	Sociolinguística 60h/a	Estágio Supervisionado I 100h	Prática Pedagógica Interdisciplinar VI 60h/a	
			Prática Pedagógica Interdisciplinar III 60h/a	Prática Pedagógica Interdisciplinar IV 60h/a	Prática Pedagógica Interdisciplinar V 60h/a	AACC's 100h/a	

ANEXO C - FLUXOGRAMA DO CURSO DE LETRAS ESPANHOL

FLUXOGRAMA DO DE LETRAS/ESPAÑHOL - CURRÍCULO NOVO

BLOCO I	BLOCO II	BLOCO III	BLOCO IV	BLOCO V	BLOCO VI	BLOCO VII	BLOCO VIII
LINGUA ESPANHOLA I Origem e Evolução 60	LINGUA ESPANHOLA II Fonética e Fonologia 60	LINGUA ESPANHOLA III 60	LINGUA ESPANHOLA IV 60	LINGUA ESPANHOLA V 60	LINGUA ESPANHOLA VI 60	GESTÃO EDUCACIONAL 60	MONOGRAFIA (PRODUÇÃO DEFESA) 60
LINGUA LATINA I 60	LINGUA LATINA II 60	LINGUÍSTICA I 60	LINGUÍSTICA II 60	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO 60	AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM 60	LITERATURA HISPANO-AMERICANA II 90	METODO DE ANÁLISE DE TEXTOS EM ESPANHOL 60
TEORIA LITERARIA 60	LINGUA PORTUGUESA I 60	LINGUA PORTUGUESA II 60	LINGUA PORTUGUESA III 60	LINGUA PORTUGUESA IV 60	METODOLOGIA DO ENSINO DA LINGUA ESPANHOLA 90	ESTAGIO SUPERVISIONA-DO III 100	LITERATURA HISPANO-AMERICANA III 60
HISTORIA DA ARTE 60	LITERATURA BRASILEIRA I 60	LITERATURA BRASILEIRA II 60	LITERATURA PORTUGUESA 60	PRÁTICA PEDAGÓGICA V 50	PRÁTICA PEDAGÓGICA VI 50	PRÁTICA PEDAGÓGICA VII 50	PRÁTICA PEDAGÓGICA VIII 50
METODOLOGIA CIENTÍFICA 60	SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO 60	CULTURA DOS POVOS DE LINGUA ESPANHOLA 60	LITERATURA ESPANHOLA I 60	LITERATURA ESPANHOLA II 60	LITERATURA HISPANO-AMERICANA I 60	CONVERSAÇÃO I 60h	ESTAGIO SUPERVISIONA-DO IV 100
FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO 60	PRÁTICA PEDAGÓGICA II 50	PRÁTICA PEDAGÓGICA III 60	POLITICA EDUC. E ORGANIZ. DA EDUC. BÁSICA 60	ESTAGIO SUPERVISIONA-DO I 100	ESTAGIO SUPERVISIONA-DO II 100	MÉTODOS TÉCNICAS DE PESQUISA 60	CONVERSAÇÃO II 60h
PRÁTICA PEDAGÓGICA I 50			PRÁTICA PEDAGÓGICA IV 50	DIDÁCTICA DE LA LINGUA ESPANHOLA 60			
410h/a	350h/a	360h/a	410h/a	450h/a	420h/a	360h/a	390h/a

Carga Horária: 3.150 horas
Atividades independentes (AACC): 200 horas

Tempo Mínimo de Integralização: 4 anos
Carga Horaria Total: 3.350 horas

APÊNDICES

APÊNCIDE - A QUESTIONÁRIO I: PERFIL SOCIAL E ACADÊMICO DOS ALUNOS DO CURSO DE LETRAS-PORTUGUÊS

I) Identificação:

1. Nome: _____.
2. Idade: _____.
3. Naturalidade: _____.
4. Cidade onde mora: _____.
5. Você trabalha? _____. Em caso de afirmativo, onde trabalha e qual a sua profissão? _____.
6. Mora com os pais? _____. Qual a profissão de seus pais: _____.
8. cursou o ensino Fundamental e Médio em escola:
() pública () privada () outra instituição, especificar _____.

II) Curso de Letras/Português:

Ano em que ingressou no curso de _____. Previsão do término (conclusão) do curso _____.

Anteriormente, você já fez algum curso de língua materna ou estrangeira? _____ Por quanto tempo? _____.

Quais são motivos que te levaram a fazer vestibular para o curso de Licenciatura em Letras Português da UESPI?

_____.

Você fala outra(s) língua (s)? _____. Qual(is)? _____.

_____.

6. Qual(ais) língua(s) você gostaria de aprender? Por quê?

_____.

Ao término do curso, o que você pretende:

- () Fazer concurso para professor de Português do Ensino Fundamental e/ou Médio.
- () Prosseguir a carreira acadêmica (fazer mestrado, doutorado, etc).
- () Outra opção, mencione-a: _____.

Com qual área do curso de Letras você mais se identifica:

- () Literatura () Linguística

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO II: PERFIL DAS CRENÇAS DOS ALUNOS DO CURSO DE LETRAS-PORTUGUÊS

Com base nos conhecimentos prévios e naqueles adquiridos no decorrer do curso, responda as questões abaixo:

Qual é a melhor definição para o termo linguagem?

Existe diferença entre linguagem e língua?

A seguir, assinale a(s) alternativa(s) que apresenta(m) o modelo teórico, que em sua opinião, representa(m) a língua/linguagem humana:

- a) () Língua como atividade mental e linguagem como expressão de pensamento;
 b) () Língua como estrutura e a linguagem como instrumento de comunicação;
 c) () Língua como atividade social e a linguagem como meio/forma de interação.

Marque a alternativa correspondente a sua visão **sobre alguns “discursos” que circulam em nosso país acerca da língua Portuguesa**. Em seguida, no espaço destinado, justifique sua escolha.

a) “A língua portuguesa falada no Brasil apresenta uma unidade surpreendente”.

- () Concordo
 () Não concordo
 () Nem concorda nem discorda.

Justificativa:

b) “Brasileiro não sabe português, só em Portugal se fala bem português”.

- () Concordo
 () Não concordo
 () Nem concorda nem discorda.

Justificativa:

c) “Português é muito difícil”.

- () Concordo
 () Não concordo
 () Nem concorda nem discorda.

Justificativa:

d) "As pessoas sem instrução falam tudo errado".

- Concordo
 Não concordo
 Nem concorda nem discorda.

Justificativa:

e) "O lugar onde melhor se fala português no Brasil é o Maranhão".

- Concordo
 Não concordo
 Nem concorda nem discorda.

Justificativa:

f) "O certo é falar assim porque se escreve assim".

- Concordo
 Não concordo
 Nem concorda nem discorda.

Justificativa:

g) "É preciso saber gramática para falar e escrever bem".

- Concordo
 Não concordo
 Nem concorda nem discorda.

Justificativa:

h) "O domínio da norma culta é um instrumento de ascensão social".

- Concordo
 Não concordo
 Nem concorda nem discorda.

Justificativa:

A Língua Portuguesa é homogênea ou é heterogênea? Justifique sua resposta.

Com base nos postulados teóricos sobre as línguas como você caracteriza a variação/diversidade linguística?

APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO I: PERFIL SOCIAL E ACADÊMICO DOS ALUNOS DO CURSO DE LETRAS-ESPANHOL

I) Identificação:

1. Nome: _____.
2. Idade: _____.
3. Naturalidade: _____.
4. Cidade onde mora: _____.
5. Você trabalha? _____. Em caso de afirmativo, onde trabalha e qual a sua profissão? _____.
6. Mora com os pais? _____. Qual a profissão de seus pais: _____.
8. Cursou o ensino Fundamental e Médio em escola:
() pública () privada () outra instituição, especificar _____.

II) Curso de Letras/Espanhol:

1. Ano em que ingressou no curso de _____. Previsão do término (conclusão) do curso _____.
2. Anteriormente, você já fez algum curso de língua materna ou estrangeira? _____ Por quanto tempo? _____.
3. Quais foram os motivos que te levaram a fazer vestibular para o curso de Licenciatura em Letras Espanhol da UESPI?

_____.
4. Você fala outra(s) língua (s)? _____. Qual(is)? _____.
6. Qual(ais) língua(s) você gostaria de aprender? Por quê?

_____.
7. Ao término do curso, o que você pretende:
() Fazer concurso para professor de Português do Ensino Fundamental e/ou Médio.
() Prosseguir a carreira acadêmica (fazer mestrado, doutorado, etc).
() Outra opção, mencione-a: _____.
8. Com qual área do curso de Letras você mais se identifica:
() Literatura () Linguística

APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO II: PERFIL DAS CRENÇAS DOS ALUNOS DO CURSO DE LETRAS-ESPANHOL

Com base nos conhecimentos prévios e naqueles adquiridos no decorrer do curso, responda as questões abaixo:

Qual é a melhor definição para o termo linguagem?

Existe a diferença entre linguagem e língua?

A seguir, assinale a(s) alternativa(s) que apresenta(m) o modelo teórico, que em sua opinião, representa(m) a língua/linguagem humana:

- a) () Língua como atividade mental e linguagem como expressão de pensamento;
 b) () Língua como estrutura e a linguagem como instrumento de comunicação;
 c) () Língua como atividade social e a linguagem como meio/forma de interação.

Marque a alternativa correspondente a sua visão sobre alguns “discursos” que circulam em nosso país acerca da língua Portuguesa. Em seguida, no espaço destinado, justifique sua escolha.

- a) “A língua portuguesa falada no Brasil apresenta uma unidade surpreendente”.
 () Concordo
 () Não concordo
 () Nem concorda nem discorda.

Justificativa:

- b) “Brasileiro não sabe português, só em Portugal se fala bem português”.
 () Concordo
 () Não concordo
 () Nem concorda nem discorda.

Justificativa:

- c) “Português é muito difícil”.
 () Concordo
 () Não concordo
 () Nem concorda nem discorda.

Justificativa:

d) "As pessoas sem instrução falam tudo errado".

() Concordo

() Não concordo

() Nem concorda nem discorda.

Justificativa:

e) "O lugar onde melhor se fala português no Brasil é o Maranhão".

() Concordo

() Não concordo

() Nem concorda nem discorda.

Justificativa:

f) "O certo é falar assim porque se escreve assim".

() Concordo

() Não concordo

() Nem concorda nem discorda.

Justificativa:

g) "É preciso saber gramática para falar e escrever bem".

() Concordo

() Não concordo

() Nem concorda nem discorda.

Justificativa:

h) "O domínio da norma culta é um instrumento de ascensão social".

() Concordo

() Não concordo

() Nem concorda nem discorda.

Justificativa:

A Língua Espanhola é homogênea ou é heterogênea? Justifique sua resposta.

Com base nos postulados teóricos sobre as línguas como você caracteriza a variação/diversidade linguística?

APÊNDICE E - ROTEIRO DA ENTREVISTA COM OS ALUNOS DE PORTUGUÊS

1. No questionário II aplicado anteriormente, vocês definiram língua e linguagem. As concepções de vocês sobre aspectos da língua foram modificadas no decorrer do curso de Letras Português? Em caso de afirmativo, liste alguns desses aspectos e a quais fatores você atribui essa mudança?

2. Quantas e quais foram as disciplinas do curso de Letras Português que enfocaram tópicos de variação linguística?

3. Como foi o contato de vocês, no curso de Letras, com os tópicos da Sociolinguística?

4. Independentemente do conhecimento acerca da Sociolinguística adquirido na universidade como você define variação/diversidade linguística?

5. No questionário II foram apresentados alguns mitos linguísticos listados por Bagno (2009). Quais as percepções de vocês sobre esses mitos linguísticos? De que maneira eles estão presentes no universo de formação de professor de língua e/ou podem influenciar a prática de ensino de LM?

6. Na percepção de vocês qual a importância da discussão da temática da variação linguística no âmbito do curso de Letras/Português?

7. Enquanto futuros professores de LM, respondam: De que maneira os alunos falantes da Língua Portuguesa devem ter conhecimento sobre a diversidade linguística? Quanto a este aspecto qual o papel do professor de LM?

APÊNDICE F - ROTEIRO DA ENTREVISTA COM OS ALUNOS DE ESPANHOL

1. O Curso de Letras Espanhol da UESPI proporciona uma discussão consciente reflexiva sobre o fenômeno da variação linguística?
2. Quantas e quais foram as disciplinas do curso de Letras Espanhol que discutiram tópicos de variação linguística?
3. No questionário II aplicado anteriormente, vocês definiram e alguns diferenciaram língua e linguagem. As concepções de vocês sobre aspectos da língua foram modificadas no decorrer do curso de Letras Espanhol? Em caso de afirmativo, liste alguns desses aspectos e a quais fatores você atribui essa mudança?
4. Independentemente do conhecimento teórico acerca da língua estrangeira adquirido na universidade como você define variação/diversidade linguística? Esse conceito mudou no decorrer do curso?
5. A concepção de vocês sobre língua/linguagem e sobre a questão da variação/diversidade linguística foi construída e/ou reconstruída no curso de Letras/Espanhol da UESPI?
6. No questionário II foram apresentados alguns mitos linguísticos listados por Bagno (2009). Quais as percepções de vocês sobre esses mitos linguísticos?
7. De que maneira os mitos estão presentes no universo de formação de professor de língua e/ou podem influenciar a prática de ensino de LE?
9. Na percepção de vocês qual a importância da discussão da temática da variação linguística no âmbito do curso de Letras/Espanhol? Quais as implicações para o ensino de LE na educação básica?

APÊNDICE G – QUADROS DOS QUESTIONÁRIOS

Quadro 1: As motivações da escolha dos cursos de língua materna e estrangeira

Identificação	Curso de Letras-Português	Curso de Letras-Espanhol
ALUNO 1	“Afinidade com gramática, redação e gostar de leitura”.	“Escolhi este curso, porque sempre fui admiradora deste idioma”.
ALUNO 2	“Vestibular específico; curso com estrutura curricular mais voltado à docência”.	“Foi o desejo de falar e trabalhar com outras pessoas com uma língua estrangeira”.
ALUNO 3	-	“Incentivo de um professor de Língua Espanhola”.
ALUNO 4	“Por admiração a uma professora que ministra a disciplina”.	“Imaginei que seria mais fácil de entrar por conta da concorrência”.
ALUNO 5	“Foi um curso que sempre me identifiquei”.	“O sonho de aprender uma língua estrangeira. E como me identifiquei muito com o Espanhol, decidi escolhê-lo”.
ALUNO 6	“Pelo fato de eu não saber muito sobre a Língua Portuguesa”.	“Por afinidade com a língua e pelo gama de possibilidade de ingressar no mercado de trabalho atualmente”.
ALUNO 7	“Identificação pessoal”.	“Porque o espanhol é uma língua encantadora e que tinha bastante afinidade”.
ALUNO 8	“Buscar conhecimento próprio e para o campo profissional”.	“Motivação pessoal: busca no aprimoramento da língua e escrita ao mesmo tempo aprofundar os conhecimentos da língua espanhola”.
ALUNO 9	“Gosto de Língua Portuguesa e a facilidade em passar era mais provável na época”.	“Fiz curso de extensão e gostei muito. Então resolvi fazer licenciatura na mesma área (Espanhol)”.
ALUNO 10	“Mais facilidade no ingresso na universidade”.	“Por me ter encantado com o fato de ser uma língua que mantém sua identidade não aceitando estrangeirismo, além disso, me encanta a sonoridade desta língua”.

Quadro 2: Definições de linguagem

Definições	Curso de Letras-Português	Curso de Letras-Espanhol
Linguagem	“É a forma com que as pessoas usam para se comunicar, se expressar através da língua, que é um sistema. É primordial para o ser humano que possua qualquer tipo de linguagem” (ALUNO 1).	“Linguagem é o meio pelo qual as pessoas de uma sociedade interagem” (ALUNO 1).
Linguagem	“Num sentido lato sensu a linguagem poderia ser classificada como as diversas manifestações que estabelecem comunicação” (ALUNO 2).	“É a forma que identifica a comunicação entre os seres humanos” (ALUNO 2).
Linguagem	“É a utilização dos códigos da língua no processo de comunicação, interação entre pessoas” (ALUNO 3).	“E o uso de cada indivíduo utiliza” (ALUNO 3).
Linguagem	“É a língua sendo usada socialmente” (ALUNO 4).	“Nunca aprendi a diferença. São muitos termos e confuso” (ALUNO 4).
Linguagem	“Linguagem são todas as ferramentas que o sujeito usa para se comunicar através da fala ou escrita” (ALUNO 5).	“Linguagem é a forma subjetiva que cada pessoa utiliza para se comunicar” (ALUNO 5).
Linguagem	“A linguagem é específica do ser humano” (ALUNO 6).	“A linguagem é um instrumento de comunicação na qual podemos interagir com outras pessoas e expressar nossos sentimentos” (ALUNO 6).
Linguagem	“Linguagem: Meio pelo qual acontece o processo de interação social, através da ação de comunicação” (ALUNO 7).	“Linguagem é o meio no qual é utilizado signo e significado para haver comunicação” (ALUNO 7).
Linguagem	“A linguagem é a forma como você se expressa” (ALUNO 8).	“O meio pelo qual o homem consegue se comunicar com seus semelhantes” (ALUNO 8).
Linguagem	“Linguagem é toda comunicação que se estabelece, fala, símbolos e gestos” (ALUNO 9).	“Linguagem é um conjunto de códigos criados por determinados grupos sociais para comunicar-se” (ALUNO 9).
Linguagem	“Conjunto de palavras e ou expressões que usamos para nossa comunicação” (ALUNO 10).	“É um instrumento pelo qual nos comunicamos” (ALUNO 10).

Quadro 3: Definições dos alunos para a língua/linguagem

Definições	Curso de Letras-Português	Curso de Letras-Espanhol
Língua/Linguagem	“Linguagem é comunicação em si, é pessoal e racionalista, funciona de acordo com o falante. Língua é um sistema adquirido para se comunicar” (ALUNO 1).	“Sim, existe diferença” (ALUNO 1).
Língua/Linguagem	“Enquanto que a linguagem, a língua é a materialização oral e/ou escrita da linguagem” (ALUNO 2).	“A língua é o sistema que identifica todas as outras linguagens. Linguagem é a língua falada” (ALUNO 2).
Língua/Linguagem	“Língua é uma atividade estruturada em que já temos internalizada que são assimilados com os conhecimentos adquiridos ao longo da vida e a linguagem é o uso desse código para a comunicação entre interlocutores”. (ALUNO 3).	“a língua e um termo geral e a linguagem e o termo específico” (ALUNO 3).
Língua/Linguagem	“A linguagem é social, dinâmica e a língua é o mecanismo nos apropriamos para a linguagem” (ALUNO 4).	“A língua é o idioma que utilizamos com todas suas variações, a linguagem pode se dar na língua ou não” (ALUNO 4).
Língua/Linguagem	“Linguagem são os mecanismo da comunicação do sujeito na forma oral ou escrita. Língua é o tipo de linguagem que o falante utiliza” (ALUNO 5).	“Acredito que a linguagem refere-se à forma de se expressar, de como se usa uma língua. Língua seria o código” (ALUNO 5).
Língua/Linguagem	“Linguagem é a fala dos humanos e língua é um sistema” (ALUNO 6).	“A língua consiste em um conjunto de códigos linguísticos e a linguagem seria o meio de verbalizar esses códigos” (ALUNO 6).
Língua/Linguagem	“Linguagem: Meio de interação social que se utiliza da língua. Língua: atividade social, histórica, e cognitiva” (ALUNO 7).	“Sim, pois linguagem é conjunto de falares e a língua é o código utilizado” (ALUNO 7).
Língua/Linguagem	“Língua é um sistema de código que é identificado por cada indivíduo dentro do seu grupo” (ALUNO 8).	“Língua é um sistema de código que é identificado por cada indivíduo dentro do seu grupo” (ALUNO 8).
Língua/Linguagem	“Linguagem é comunicação. Língua é uma modalidade da linguagem, é falada ou escrita, é uma convenção entre membros que interagem entre si”. (ALUNO 9).	“A língua é mais universal por exemplo português, mas a linguagem é mais particular de cada região”.
Língua/Linguagem	“Linguagem instrumento de comunicação, língua estrutura de um idioma” (ALUNO 10).	“A língua é um instrumento natural que não é somente falado (língua de sinais) a linguagem é adquirida” (ALUNO 10).

Quadro 4: “A língua portuguesa falada no Brasil apresenta uma unidade surpreendente”

Identificação	Curso de Letras-Português	Curso de Letras-Espanhol
ALUNO 1	“A língua portuguesa não apresenta unidade e sim muitas diferenças, dialetos e no Brasil não se fala só Português”.	“Não, porque o português apresenta inúmeras variações”.
ALUNO 2	“Uma das características da LP no Brasil é justamente a hereditariedade, as variações estão presentes em todas as regiões”.	“Se torna surpreendente porque observamos as variações de acordo com os territórios do país”.
ALUNO 3	-	“Por conta das migrações e creio eu também por conta da dimensão geográfica do país e do distanciamento do conviveu europeu, a língua portuguesa brasileira ficou única diferente das demais”.
ALUNO 4	“A língua Portuguesa no Brasil é heterogênea, diversificada”.	“Não há essa unidade, já que há várias variedades do mesmo português”.
ALUNO 5	“A Língua portuguesa falada no Brasil apresenta uma grande diversidade”.	“Eu poderia até chamá-la de Língua Brasileira. A língua portuguesa possui uma diversidade enorme na fala (quando falada). Existem influências regionais. Existe uma Língua Portuguesa para cada cidade do Brasil”.
ALUNO 6	“Porque a Língua Portuguesa é uma só”.	“A língua portuguesa apresenta uma grande variedade, por diversos fatores sociais, econômicos e regionais”.
ALUNO 7	“O país é dividido em regiões onde a língua portuguesa possui suas variações”.	“Sim pois ela tem sua especificidade como conjunto mais existe suas variações não deixando de ser única”.
ALUNO 8	“Nossa língua até tem unidade mas varia na forma oral de acordo com cada região”.	“O próprio termo surpreendente pode ser entendido como o fato de como uma língua pode sofrer suas variações sem perder sua unidade, como ocorre na Espanha”.
ALUNO 9	“As variações linguísticas nos faz perceber que a língua não é uma unidade”.	“Porque o português do Brasil é muito variado e em cada canto do país se fala de uma maneira, mais sem perder o real sentido”.
ALUNO 10	“A Língua Portuguesa no Brasil sofre variações de acordo com a região, a faixa etária, o sexo do falante etc.”.	“Não acredito em uma unidade posto que há turma bastantes diferentes de acordo com a região”.

Quadro 5: “Brasileiro não sabe português, só em Portugal se fala bem português”

Identificação	Curso de Letras-Português	Curso de Letras-Espanhol
ALUNO 1	“O Português de Portugal é diferente do Português brasileiro, no Brasil se utiliza variações linguísticas”.	“Não, porque não existe lugar em que as pessoas falem melhor que outras, existem variações, maneiras diferentes de se falar”.
ALUNO 2	“O português brasileiro é marcado pela mistura com outras línguas, o que obviamente o que faz diferir do português Europeu”.	“Creio que não podemos dizer o que é certo e o errado, sim o diferente, pois se existe entendimento e compreendemos logo há interação”.
ALUNO 3	“Porque cada região tem seu jeito de falar, essas várias maneiras de fala se chama variação linguística”.	“O Brasil fala o Português do Brasil, creio que ele perdeu muito da essência latina, mas não deixa de ser português”.
ALUNO 4	“A língua portuguesa no Brasil é diferente de Portugal, então não existe a superioridade de um falante em relação ao outro”.	“A gente fala uma variação do Português luso”.
ALUNO 5	“Esse é mito”.	“A questão não é que o Brasil não saiba falar português tão bem quanto em Portugal. O problema é que os brasileiros não se aplicam (nem são ensinados) em aprender sua língua materna”.
ALUNO 6	“Porque o Brasil é país com maior numero de falantes da língua portuguesa”.	“Primeiro, porque diversas diferenças sociais, regionais, etc, entre esse dois países, pode-se falar de línguas diferentes. E segundo porque ‘corretos’ de acordo com seu contexto social”.
ALUNO 7	“O Português brasileiro é cheio de particularidades e sofreu modificações ao longo de sua evolução”.	“Sim pois a língua é uma junção de falares, variações do seu povo”.
ALUNO 8	“Porque lá em Portugal é muito comum suprimir as vogais, já aqui elas são bem utilizadas é só essa a diferença”.	“Não se pode comparar uma mesma língua falada em país diferente”
ALUNO 9	“Fomos colonizados por Portugal e recebemos influencias de outras línguas, como africana, a revolução linguística permite um Português brasileiro e não de Portugal, como se difere também do Português de Angola, por exemplo”.	“O Português de Portugal não é o português do Brasil, então nós falamos muito bem o Português Brasileiro”.
ALUNO 10	“Cada país possui variações no léxico”.	“Acredito em uma variação, particularmente o português não pode ser considerado enquanto gramática”.

Quadro 6: “Português é muito difícil”.

Identificação	Curso de Letras-Português	Curso de Letras-Espanhol
ALUNO 1	“Português é a nossa língua materna, aprendemos a falar ainda criança, não é difícil, difíceis são as regras gramaticais”.	“Sim, porque gramaticalmente falando é muito difícil aprender português”.
ALUNO 2	“Na realidade, talvez a gramática narrativa tomada erroneamente com o português não reflete a realidade do português que é ensinado nas escolas, por exemplo”.	“Difícil pelo fato de existir muitos assuntos gramaticais que não são trabalhados ou utilizados no nosso cotidiano, não nos é familiar”.
ALUNO 3	-	“Por ter uma gramática riquíssima e distinta das demais e suas grandes variações”
ALUNO 4	“A língua portuguesa possui muitas regras que às vezes são desnecessárias”.	“Não creio que seja difícil. Talvez, sua estrutura seja complexa, mas não difícil”.
ALUNO 5	“Depende do grau de conhecimento de cada pessoa”.	“Acredito que toda língua tem suas dificuldade. A Língua Portuguesa possui muitas regras (como muitas outras línguas) o que a torna muito complexa”.
ALUNO 6	“Na língua Portuguesa há muitas exceções e regras”.	“Todas as línguas são difíceis si não nos dedicamos e esforçamos para entender sua estrutura o contexto em que ela foi gerada”.
ALUNO 7	“O Português do Brasil sofreu mudanças e com ele vieram as alterações nas nossas gramáticas. Na nossa língua materna, estamos sempre em contato com a mesma, o que falta talvez seja interesse em aprendê-la melhor”.	-
ALUNO 8	“É preciso a prática da leitura para se tornar mais acessível”.	“O português tem sim suas dificuldades mas essa dificuldade está longe de ser ‘muito’ comparado a outras línguas como japonês e mandarim”.
ALUNO 9	“A gramática é que reúne uma língua conservadora que ninguém fala. A gramática é que deve ser renovada”.	“A língua Portuguesa que a norma culta prega é bem complicada”
ALUNO 10	“São muitas regras e exceções”.	“Acredito é que não conhecemos as estruturas tidas como corretas (gramaticalmente) desde o início e quando temos que estudá-las achamos complicadas, até mesmo pela falta de uso”.

Quadro 7: “As pessoas sem instrução falam tudo errado”.

Identificação	Curso de Letras-Português	Curso de Letras-Espanhol
ALUNO 1	“As pessoas falam de acordo com sua comunidade, erro é noção de escrita, dialeto e variações linguísticas”.	“Não é que elas falam errado e sim falam da maneira delas, com mínimo que aprenderam”
ALUNO 2	“Falam outra variedade linguística que reflete o local onde vivem as práticas sociais em que estão inseridas e a sua cultura”.	“Mais uma vez, se existe entendimento do que é dito, isso se torna distinto, ou seja, essas pessoas por não terem oportunidade falam diferente”.
ALUNO 3	“Mesmo que a pessoa não tenha escolaridade ela nunca irá formar um enunciado estruturado”.	“Na fala não existe o certo e o errado, existe o diferente, tem a questão do regionalismo, influência migratória...”
ALUNO 4	“Essas pessoas se fazem compreender, então não falam errado”.	“Falam à sua maneira, gerando entendimento”.
ALUNO 5	“Há pessoas que conseguem se sobressair em algumas ocasiões”.	“Não são todas as pessoas. E nem tudo errado. Existem pessoas que não frequentaram escolas, mas conhecem bem sua língua (oralmente)”.
ALUNO 6	“Porque elas falam o que elas sabem, e que possa ser entendido”.	“De acordo com a Linguística, elas falam diferente e não errado, já que eles conseguem estabelecer uma comunicação entre si”.
ALUNO 7	“As pessoas sem instrução possuem suas variações linguísticas de acordo com suas situações específicas: social, regional etc”.	“Pois de acordo com o estruturalismo de Saussure se há comunicação é válido”.
ALUNO 8	“Vai depende de quem as interpreta”.	“Não se pode dizer que uma fala, por falta de aprimoramento gramatical está errada”.
ALUNO 9	“Estas pessoas falam diferente, uma língua estigmatizada”.	“De acordo com a linguística a comunicação é a mais importante os receptor compreendendo o código é o que vale”.
ALUNO 10	“Elas apenas utilizam uma variação não-padrão para se comunicar”	“Falam da maneira como aprenderam, não falam de acordo com a gramática, mas conseguem transmitir a mensagem”.

Quadro 8: “O lugar onde melhor se fala português no Brasil é o Maranhão”.

Identificação	Curso de Letras-Português	Curso de Letras-Espanhol
ALUNO 1	“Não há nenhum lugar no Brasil que se fale o Português de acordo com a norma culta, apenas se escreve”.	“Não concordo, porque o português apresenta muitas variações não existe um lugar que fala melhor que outros, existem variações do português”.
ALUNO 2	“[...] não passa de mito. As variações linguísticas do português do maranhão em alguns casos se aproximam muito as do português Europeu, por isso essa confusão”.	“Podemos afirmar que é a região que melhor aplica os assuntos gramaticais”.
ALUNO 3	“Na minha opinião não existe um lugar que tenha uma língua melhor do que outra, pois cada lugar existe suas variedades demográficas”.	“Dizem que sim e que eles se aproxima mais do português latino por conta da influência francesa, mas fala é diferente do uso gramatical ninguém fala a gramática”.
ALUNO 4	“No Brasil e até mesmo nos estados o português é falado de diferentes formas e nem por isso deixa de ser compreendido”	“Não existe melhor português. Existem variações”.
ALUNO 5	“É um grande mito, como afirma Bagno”.	“Apesar de já ter escutado essa frase antes, não posso afirmar isso. Não existe um lugar em que se fale melhor ou pior o Português. Há maneiras diferentes, não melhores e nem piores”.
ALUNO 6	“Não há um lugar específico, eu acho que há uma variedade linguística”.	“Porque acredito que haja um lugar específico em todos lugar há pessoas que falam ‘bem’ e outros que falam ‘mal’.
ALUNO 7	“O melhor português falado é aquele que adequar-se as exigências da norma quando esta é pedida”.	“Pois cada variação da fala é considerada correta”.
ALUNO 8	“Isto é mito, o fato é que lá era redutor de moradores portugueses”.	“Não há como concordar sem antes estudar os outros estados brasileiros”.
ALUNO 9	“Mesmo concordando que eles respeitam as normas gramaticais bem mais, por ser berço da colonização europeia”.	““Não só lá, existem muitos outros estados que falam bem, cada um com suas variações”.
ALUNO 10	“Cada estado tem suas individualidades, mas não podemos generalizar dizendo que o maranhão é o melhor”.	“Acredito em uma variedade e em uma maior aproximação com a gramática”.

Quadro 9: “O certo é falar assim porque se escreve assim”.

Identificação	Curso de Letras-Português	Curso de Letras-Espanhol
ALUNO 1	“A fala é espontânea e flexível, pessoal, varia de cada falante, não deve ser engessada e estruturada”.	“Não concordo, porque pode-se escrever de uma maneira e falar de outra, depende de com quem se fala”.
ALUNO 2	“A escrita não reflete a fala. São modalidades diferentes que possuem características e formas de constituição próprias”.	“Creio que existem momentos para cada um. Os lugares variam, assim como nossa fala”.
ALUNO 3	“O correto é fazer escrever correto devido a escrita ser uma variedade linguística de ascensão, sobre a fala você pode modelá-la de acordo como contexto em que se encontra”.	“Há uma distinção aqui no Brasil com relação à fonética e fonologia por isso que nem tudo que falamos é igual a que escrevemos”.
ALUNO 4	“Na língua falada se permite variações que a escrita não aceita”	“A escrita e a fala nunca andarão juntas”.
ALUNO 5	“Temos que respeitar as variações linguísticas”.	“Até deveria ser, mas a comunicação linguística permite que não se obedeça”.
ALUNO 6	“Depende do momento e do local”.	“A maneira de falar de cada um é muito peculiar e existe uma grande variedade de dialetos, para que haja uma ‘normatização’ linguística, onde todos possam se entender independente do lugar onde vivam é necessário ter regras que estabeleça essa padronização linguística.
ALUNO 7	“O certo é adequar à linguagem as diversas situações encontradas, quando pede-se a norma culta utilizada”.	“Sim porque a língua tem sua diferentes formas de ser falada dependendo do meio”.
ALUNO 8	“sem comentários”	“Situações formais exigem falares formais e vice-versa. O meio influencia a fala e o modo de falar”.
ALUNO 9	“A fala é uma modalidade diferente da escrita. Na fala há variações aceitáveis, porém não é melhor transcrever para a escrita, já que a escrita é uma convenção com regras diferentes”.	“Nem tudo que falamos é da mesma forma que escrevemos, a escrita exigem mais cautela”.
ALUNO 10	“A fala é individual pode sofrer variações, mas a língua é homogênea, por isso, um padrão para a escrita”.	“Se for dessa maneira como se explicaria o ‘e’ falado como ‘i’. Isso em português porque em espanhol

Quadro 10: “É preciso saber gramática para falar e escrever bem”.

Identificação	Curso de Letras-Português	Curso de Letras-Espanhol
ALUNO 1	“Apenas se aprende as regras gramaticais, mas as pessoas falam com estrutura correta e formam orações e períodos perfeitos mesmo sem instrução”.	“Sim, acredito que para falar bem deve-se ter no mínimo um conhecimento gramatical e a norma culta”.
ALUNO 2	“A gramática é uma das variações do português, mas não é a condição necessária para um bom desempenho oral e escrito”.	“ ‘Falar e escrever bem’ quem vai ditar é a gramática. Mas ela é influenciada pela sociedade”
ALUNO 3	“Devido em algum contexto social você precisa dominá-la”.	“Creio que uso da gramática é importante sim, mas nos brasileiros temos muito a questão cultural”.
ALUNO 4	“A gramática nos instrui, porém não é a única forma para falar e escrever bem”.	“Para falar não, mas para escrever sim”.
ALUNO 5	“Nem concordo e nem discordo. A gramática faz parte do bom desenvolvimento na leitura e escrita. Mas há pessoas que conseguem se sobressair bem sem um grande conhecimento”.	“É preciso conhecer as regras gramaticais para escrever bem, considerando que <u>bem</u> seja escrever corretamente”.
ALUNO 6	“Pois muitas pessoas que se expressam bem sem acesso à gramática”.	“De acordo com a teoria ‘inatista’ todos possuímos a capacidade de natural e internalizar estruturas gramaticais sem que nunca tenha estudado nenhuma regra gramatical”.
ALUNO 7	“É preciso ter muita leitura, independentemente de saber utilizações de regras gramaticais”.	“Pois ela é o conjunto de normas de uma língua”.
ALUNO 8	“A gramática não é ponto de partida para se falar e escrever bem”.	“Uma pessoa pode falar perfeitamente bem com a simples vivência do cotidiano”.
ALUNO 9	“Formalmente é bom conhecer, mas há outros elementos essenciais dicção, não ter inibição”.	“De acordo com a norma culta sim, em determinado contexto a norma culta é fundamental”.
ALUNO 10	“Para falar, nem sempre precisamos seguir as normas, mas para escrever é necessário saber a gramática”.	“Para falar e escrever da maneira gramaticalmente aceita sim, para fazer-se entender, não”.

Quadro 11: “O domínio da norma culta é um instrumento de ascensão social”.

Identificação	Curso de Letras-Português	Curso de Letras-Espanhol
ALUNO 1	“Ajuda muito em provas, emprego, estudo, escrita, e ter boa comunicação e interpretação”.	Sim, acredito porque existem pessoas no Brasil que não tem o domínio da norma culta e tiveram um ascensão social, porém é um meio importante para que almeja essa ascensão”.
ALUNO 2	“Ela pode ser necessária, aja vista que algumas práticas sociais de uso da língua exigem o seu conhecimento, porem, não é condição ou instrumento de ascensão social”.	“Quem escolheu a norma culta foi uma sociedade e os menos favorecidos não tinham vez”.
ALUNO 3	“Porque a escrita é uma variedade linguística de ascensão social e escrever bem é importantíssimo”.	“Alguns cargos exige sim o domínio da gramática, ter uma boa comunicação mas existe empregos que não se faz tanto uso da norma culta”.
ALUNO 4	“A sociedade de um modo geral tem essa concepção”.	“O domínio da norma culta significa um entendimento da língua, um estudo feito”.
ALUNO 5	“A Língua formal é um importante instrumento no crescimento de todo cidadão”.	“Conhecer a norma culta estimula a busca pelo conhecimento, o que leva a busca por uma graduação, mestrado, doutorado”.
ALUNO 6	“É importante sim para ascensão, mas também há outras maneiras de crescer”.	“Embora o domínio da norma culta seja um instrumento muito importante para ascensão social atualmente com a globalização e a popularidade dos meios de comunicação as pessoas estão mais preocupadas com a forma do que aprende as regras gramaticais”.
ALUNO 7	“Embora a norma culta seja visto como meio de adquirir, a mesma não necessariamente se constitui nesse instrumento, há diversas situações”.	“Pois há muitas pessoas que falam bem mas não tem possibilidades”.
ALUNO 8	“Não é uma forma de um cidadão se expressar”	“Isso vai variar de acordo com o meio. Muitos podem crescer na vida sem precisar ser realmente culto na língua”.
ALUNO 9	“Do ponto de vista para os estudos só ‘cresce’ quem obedece à norma culta ao menos na escrita”.	“Acho que depende do lugar e padrão de vida”.
ALUNO 10	“O uso da norma culta revela seres mais tendentes ascender socialmente”.	“Existem pessoas que progrediram na vida sem saber a norma culta”.

Quadro 12: Percepção dos Sujeitos sobre a Diversidade Linguística

Identificação	Curso de Letras-Português	Curso de Letras-Espanhol
ALUNO 1	“Heterogênea, porque sofre influencia de várias outras línguas indígenas imigrantes e outros”.	“Heterogênea, porque assim como o português a língua espanhola também apresenta variações”.
ALUNO 2	“Heterogênea, marcada pelas variações sociais, regionais, históricas”.	“Heterogênea. Porque existem variações”.
ALUNO 3	“Heterogênea. Porque há nelas vários dialetos”.	“Totalmente heterogênea. Imagine 21 países nativos que foram colonizados pela Espanha, mas que já existia povos dentro daqueles países com sua língua e costumes”.
ALUNO 4	“Heterogênea, pois é diversificada”.	“Muito heterogênea. A colonização dos países hispano-americanos gerou essa heterogeneidade”.
ALUNO 5	“Heterogênea. Há uma diversidade de linguajares”.	“Heterogênea. Não existe homogeneidade em uma língua em uso, ainda mais quando é falada em dezena de países, inclusive de continente diferentes”.
ALUNO 6	“Heterogênea. Porque há várias significações”.	“Assim como o português a língua espanhola apresenta uma grande variedade linguística a qual é resultado de muitos fatos como nível social, sexo, condições econômicas etc.”.
ALUNO 7	“Heterogênea. Apesar de ser originária do latim, a mesma sofreu ramificações e adaptações com o tempo”.	“Ela é heterogênea pois admite variações de acordo com o local em que é falado”.
ALUNO 8	-	“Heterogênea. Possui suas variantes locais e regionais influenciadas por sua formação histórica”.
ALUNO 9	“Heterogênea. As variações linguísticas evidenciam essa heterogeneidade”	“Heterogênea. Assim como o português a língua espanhola sofre muitas variações”.
ALUNO 10	“Heterogênea. Dentro do léxico da língua existem muitas variações”.	“Heterogênea, posto que apresenta dialetos, variação, quanto ao nível social, entre outros”.

Quadro 13: Definição de variação linguística.

Identificação	Curso de Letras-Português	Curso de Letras-Espanhol
ALUNO 1	“Caracteriza-se da marca dialetal de certa comunidade linguística, há certos aspectos como social, escolaridade, idade, sexo, que influi diretamente na fala”.	“Variação linguística a uma forma diferente de se falar algo. Alguns fatores que “interferem” na variação são idade, escolaridade, classe social, região do falante, entre outros”.
ALUNO 2	“As diversas formas de dizer a mesma coisa a partir de estudos que levem em consideração a idade, a escola, cidades, local de residência”.	“São valiosas. São reflexos das culturas que cada nação ou povo constroem ao longo de sua vida”.
ALUNO 3	“Idade, sexo, região demográfica, classe social e grau de escolaridade”.	“É o mover da humanidade. E o prazer de viver diversas culturas e não saber o que é certo e o que é errado e sim saber que existe o diferente e é esse diferente que faz surgir vários estudos sobre a língua e suas variações”.
ALUNO 4	-	“As variações linguísticas são diversas formas de se falar a mesma língua, dependendo de vários aspectos, principalmente sociais”.
ALUNO 5	“A variação caracteriza-se da grande diversidade que há dentro de um determinado meio social”	“A língua sofre influências sociais, políticas, culturais, de estrangeiro (outras línguas) etc. Então a variação depende desses fatores e vai acontecer de forma subjetiva em cada lugar/cidade”.
ALUNO 6	“São formas diferentes de se expressar, provem de regiões diferentes do Brasil”.	“A diversidade linguística é a heterogeneidade da linguagem, os diversas formas que um pode desenvolver a linguagem dependendo do contexto social ao qual está inserido”.
ALUNO 7	“As adaptações sofridas nos vocábulos, seja na forma de falar que encontra-se diante de fatores externos a língua: fatores sócio- econômicos”	“Como algo necessário, pois cada lugar tem seus costumes, suas especificidades”.
ALUNO 8	-	“É a variação natural e histórica”.
ALUNO 9	“As classes sociais, o espaço geográfico, o convívio e a interação social”.	“Creio que a variação é mais um ponto que vai sempre existir em todas as línguas”.
ALUNO 10	“O grau de instrução, a região onde mora o falante etc.”	“Caracteriza não como um erro, mas como um traço característico da cultura e até mesmo de questões históricas”.

Quadro 14: Comparativo das opiniões e dos relatos dos alunos sobre a língua/linguagem

FATOR DE ANÁLISE	OPINIÕES (Gráficos)		RELATOS (Quadros)	
	Letras-Português	Letras-Espanhol	Letras-Português	Letras-Espanhol
Definições de língua/linguagem	A maioria marcou o modelo II	A maioria marcou o modelo II	Na maioria dos relatos há referência ao modelo II	Na maioria dos relatos há referência ao modelo II
Modelo(s) teórico(s) que representa a relação língua/linguagem	A metade citou o modelo II e a outra metade citou o modelo III.	A maioria citou o modelo II	Na maioria dos relatos há referência ao modelo II	Na metade dos relatos dos alunos há referência ao modelo II e nos demais relatos não há evidências da influência dos modelos teóricos I e II

Quadro 15: Comparativo das opiniões e relatos dos alunos sobre os mitos linguísticos

FATOR DE ANÁLISE	OPINIÕES (Gráficos)		RELATOS (Quadros)	
	Letras Português	Letras Espanhol	Letras Português	Letras Espanhol
Mito 1 - A língua portuguesa falada no Brasil apresenta uma unidade surpreendente	A maioria discordou	A metade concordou e a outra metade discordou	A maioria discordou	A maior parte discordou
Mito 2 - Brasileiro não sabe português/Só em Portugal se fala bem português	Todos discordaram	A maioria discordou	Todos discordaram	A maioria discordou
Mito 3 - Português é muito difícil	Quatro alunos concordaram, quatro discordaram e dois nem concordaram nem discordaram	A metade concordou e os demais nem concordou nem discordou	A metade concordou e a outra metade discordou	A maioria concordou
Mito 4 - As pessoas sem instrução falam tudo errado	Todos discordaram	Praticamente todos discordaram	Todos discordaram	Todos discordaram
Mito 5 - O lugar onde melhor se fala português no Brasil é o Maranhão	Todos discordaram	Todos discordaram	Todos discordaram	Praticamente todos discordaram
Mito 6 - O certo é falar assim porque se escreve assim	A maioria discordou	A maioria discordou	A maioria discordou	A maioria discordou
Mito 7 - É preciso saber gramática para falar e escrever bem	A maioria discordou	A maioria concordou	A maioria discordou	A maioria concordou
Mito 8 - O domínio da norma culta é um instrumento de ascensão social	A maioria concordou	A maioria discordou	A maioria concordou	A maioria discordou

Quadro 16: Comparativo das opiniões e dos relatos dos alunos sobre a diversidade linguística

FATOR DE ANÁLISE	OPINIÕES (Gráficos)		RELATOS (Quadros)	
	Letras-Português	Letras-Espanhol	Letras-Português	Letras-Espanhol
Heterogeneidade Linguística	Praticamente todos concordaram com a heterogeneidade linguística	Todos concordaram com a heterogeneidade linguística	Praticamente todos concordaram com a heterogeneidade linguística	Todos concordaram com a heterogeneidade linguística