

CRENÇAS DE ESTUDANTES PORTUGUESES SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: A PERSPECTIVA DA LINGUÍSTICA CULTURAL

Dulce Cassol TAGLIANI

Universidade Federal do Rio Grande

António MORENO

Universidade de Aveiro

Resumo: neste trabalho buscamos reconstruir e compreender as crenças de estudantes de graduação portugueses sobre o ensino de Língua Portuguesa. Nosso percurso metodológico envolveu a reconstrução de esquemas culturais, apoiados em Reyes (2015), que nos abriu caminho para a compreensão das crenças dos estudantes sobre o ensino de Português, foco principal deste estudo. A sustentação teórica das reflexões pretendidas envolveu a Linguística Cultural, que tem procurado, apoiada em teóricos como Sharifian (2017) e Palmer (1996), dar conta de ferramentas analíticas que objetivam examinar os componentes da cultura, no sentido de explorar as características da linguagem humana em suas interações com a cultura. Dentro do escopo da Linguística Aplicada, discutimos a noção de crenças, buscando apoio em autores como Barcelos (2007, 2001, 1995), Dufva (2003) e Kalaja e Barcelos (2003). O suporte para as reflexões sobre noções de cultura foi trazido das discussões de Santaella (2005) e Laraia (2001), no sentido de termos consciência de que diferenças culturais indicam a necessidade de negociação de significados e concepções dentro de processos de comunicação intercultural. Os resultados indicam que os estudantes percebem o ensino de Língua Portuguesa como forma de desenvolver a habilidade de usar corretamente a língua, ou seja, falar e escrever corretamente de acordo com a variedade padrão. Tais crenças ecoam características que estão presentes nos discursos da sociedade e a linguagem se mostra como uma importante mediadora dessas crenças, implicando diversidade e possibilidade de mudança, o que tem papel fundamental para que o ensino de língua na escola possa ser transformador.

Palavras-chave: Crença; Estudantes portugueses, Ensino; Língua Portuguesa.

PORTUGUESE STUDENTS 'BELIEFS ABOUT PORTUGUESE LANGUAGE EDUCATION: THE CULTURAL LANGUAGE PERSPECTIVE

Abstract: in this work we aim to reconstruct and understand the beliefs of Portuguese undergraduates students about Portuguese language teaching. Our theoretical support was based in Cultural Linguistics, which has in theorists as Sharifian (2017) and Palmer (1996) the focal point in this approach. The Cultural Linguistic has provided the analytical tools to examine the components of culture in order to explore the characteristics of human language in interactions with culture, aiming to examine the characteristics that lead to cultural conceptions

- schemes, categories and cultural metaphors, within a theoretical framework that involves cultural cognition. Within the Applied Linguistics, we discuss the notion of beliefs, based in works of Barcelos (2007, 2001, 1995), Dufva (2003) and Kalaja and Barcelos (2003), understanding this term as a complex network of points of view, dynamic and procedural nature that emerge in certain situations of language interaction. The support for the reflections on the notions of culture was brought from the discussions of Santaella (2005) and Laraia (2001), in order to be conscious that that cultural differences indicate the need to negotiate meanings and conceptions within intercultural communication processes. Our methodological approach involved the reconstruction of cultural schemes, supported by Reyes (2015), which opened the way for the understanding of students' beliefs about Portuguese teaching, the main focus of this study. The results indicate that students perceive the teaching of Portuguese as a way to develop the ability to use the language correctly, that is, to speak and write correctly according to the standard variety.

Keywords: Belief, Portuguese students, Teaching, Portuguese Language

CREENCIAS DE ESTUDIANTES PORTUGUESES SOBRE LA ENSEÑANZA DE LENGUA PORTUGUESA: LA PERSPECTIVA DE LA LINGÜÍSTICA CULTURAL

Resumen: En este trabajo buscamos reconstruir y comprender las creencias de estudiantes portugueses de grado sobre la enseñanza de Lengua Portuguesa. Nuestro aporte teórico se basó en la Lingüística Cultural, que, a partir de teóricos como Sharifian (2017) y Palmer (1996), busca dar cuenta de herramientas analíticas que objetivan examinar los componentes de la cultura, en el sentido de explotar las características del lenguaje humano en sus interacciones con la cultura, y objetiva examinar las características que llevan a concepciones culturales – esquemas, categorías y metáforas culturales, dentro de un marco teórico que involucra la cognición cultural. Dentro de la Lingüística Aplicada, discutimos la noción de creencias, apoyados en autores como Barcelos (2007, 2001, 1995), Dufva (2003) y Kalaja y Barcelos (2003), y entendemos ese término como una compleja red de puntos de vista, de naturaleza dinámica y procesual, que emergen en determinadas situaciones de interacción por el lenguaje. Las discusiones de Santaella (2005) y Laraia (2001) proveyeron el aporte para las reflexiones sobre nociones de cultura en el sentido de que tenemos consciencia de que diferencias culturales indican la necesidad de negociación de significados y concepciones dentro de procesos de comunicación intercultural. El curso metodológico de este trabajo involucró la reconstrucción de esquemas culturales, apoyados en Reyes (2015), el cual nos apuntó un camino para la comprensión de las creencias de los estudiantes sobre la enseñanza de Portugués, foco principal de este estudio. Los resultados indican que los estudiantes perciben la enseñanza de Lengua Portuguesa como forma de desarrollar la habilidad de usar correctamente la lengua, es decir, hablar y escribir correctamente según la variedad estándar.

Palabras clave: Creencia; Estudiantes portugueses, Enseñanza; Lengua Portuguesa.

INTRODUÇÃO

A discussão envolvendo os problemas relacionados ao processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa não é nova. Obviamente há muito ainda a se fazer nesta seara, principalmente em termos de formação inicial e continuada, além de um olhar ainda mais crítico para os diferentes modos de fazer na escola, levando em conta a multiplicidade de seus agentes e as constantes mudanças da sociedade. No Brasil, muitos pesquisadores vêm contribuindo para esta discussão envolvendo as práticas de linguagem em sala de aula e suas implicações; dentre eles, podemos mencionar Antunes (2003, 2009), Bunzen e Mendonça (2009), Rojo (2000, 2009), Geraldi (2013 [1991]) e Rodrigues e Cerutti-Rizzatti (2011).

Da mesma forma, discussões a esse respeito dominam boa parte das disciplinas dos cursos de graduação em Letras, sobretudo quando se considera o ensino de língua portuguesa em escolas públicas brasileiras. A crença de que estudantes da educação básica não leem e não escrevem minimamente se propaga dentro dos cursos de formação inicial e continuada de professores. Em instâncias como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e cursos de Pós-Graduação na área do ensino há, também, uma recorrente preocupação com as habilidades de leitura e de escrita dos estudantes da educação básica e com os objetivos de ensino dessa disciplina.

Por outro lado, com a inserção de estudantes brasileiros no contexto educacional europeu, especificamente em Portugal, via Programa de Licenciaturas Internacionais (PLI), sentimos a necessidade de olhar para esse outro contexto de formação inicial no sentido de compreender em que medida questões como as mencionadas anteriormente são percebidas.

A organização curricular dos cursos de licenciatura em Portugal, especificamente da Universidade de Aveiro (UA), onde estão alguns estudantes de Letras brasileiros, difere significativamente da organização curricular brasileira. A licenciatura na UA prepara o estudante para outros ciclos de estudos voltados para a formação de professores, caso seja do seu interesse. Por exemplo, a Licenciatura em Educação Básica destina-se aos estudantes que pretendem prosseguir seus estudos no sentido de se tornarem “Educadores de Infância, Professores do 1º e/ou do 2º Ciclos do Ensino Básico (Português, História, Matemática e Ciências da Natureza), isto é, para trabalharem com crianças dos 0 aos 12 anos de idade”. É um currículo de formação abrangente, “vacionado para a formação de educadores e professores (dependente da

obtenção de Grau de Mestre)” (grifo nosso). Assim, necessariamente, para atuar como professor, o estudante deve cursar a licenciatura (de três anos) e o mestrado (mais dois anos)¹.

São distintos contextos formativos, ao compararmos com a formação inicial brasileira (licenciatura), daí consideramos a importância de compreender as crenças de acadêmicos frente às práticas de ensino de língua materna. Nesse sentido, organizamos um projeto, intitulado ‘Crenças de estudantes de licenciatura sobre o ensino de língua portuguesa: diálogo Brasil-Portugal’, que busca compreender as crenças de estudantes de licenciaturas (brasileiros e portugueses) com relação ao ensino de Língua Portuguesa, tendo como suporte teórico os pressupostos Linguística Aplicada e da Linguística Cultural. Neste texto, considerando as etapas de desenvolvimento do projeto referido (ainda em andamento), procuramos refletir sobre as crenças de estudantes do curso de Educação Básica da UA, com relação ao ensino de Língua Portuguesa.

Na sequência do texto, apresentamos o suporte teórico que embasa nossas discussões, um panorama sobre o contexto de ensino português, o percurso metodológico e, por fim, as reflexões sobre as crenças dos estudantes, objeto deste estudo.

1 REFLEXÕES SOBRE AS NOÇÕES DE CRENÇAS

Em função do foco deste estudo, qual seja, discutir as crenças de estudantes - professores em formação, sobre o ensino de língua portuguesa, apresentamos algumas reflexões envolvendo a noção de crenças. Conforme Silva e Boassini (2015, p. 63), “é por meio da linguagem que o homem transforma em elemento material conteúdos abstratos, como o conhecimento, os sentimentos e as experiências vividas”. É por meio da linguagem, portanto, que os indivíduos interagem em diferentes práticas sociais nas mais variadas esferas de atividades, manifestam seus conhecimentos sobre determinados temas e verbalizam suas crenças sobre aspectos do seu contexto sócio-histórico e cultural. Assim, podemos compreender o termo crenças como “o dizer e o fazer dos sujeitos num contexto social” (SILVA, 2010, p.27).

À palavra ‘crença’, conforme Silva (2010, p. 28-31), podem ser associados inúmeros outros termos, usados em pesquisas na área da Linguística Aplicada: representações (sociais),

¹ (Fonte: *site* da UA, disponível em <https://www.ua.pt/dep/course/94/?p=2>)

mitos, imaginário e cultura de aprender. De uma forma geral, conforme indica Barcelos (2006, p. 25), mesmo com essa diversidade de termos, as pesquisas têm se voltado para “uma compreensão maior da função das crenças na aprendizagem e ensino, na tomada de decisões dos professores, na sua identidade, ou em como elas interferem na relação professor-aluno”.

Assim, dentro de uma abordagem contextual de crenças, que aborda o conceito como “parte da cultura de aprendizagem e representações da aprendizagem de línguas numa dada sociedade”, conforme Barcelos (2003, apud. SILVA, 2010, p. 196), percebemos que o contexto social e cultural tem papel importante nessa discussão, pois as “crenças formam e são formadas” nesses contextos. Em estudos dessa natureza, normalmente ocorre a análise da influência das experiências anteriores dos aprendizes de línguas por meio de suas crenças, assim como de suas ações em determinado contexto (BARCELOS, 1995).

De acordo com Silva (2010), outras vertentes investigam o tema sob diferentes perspectivas: discursiva, sociocultural/vygotskiana e bakhtiniana. Essas abordagens “têm como referencial o homem como sujeito histórico e a linguagem como prática social, culturalmente constituída. Conseqüentemente, cria-se um estreito vínculo entre o conceito de crenças e a perspectiva ideológica, inerente à linguagem e à educação” (SILVA, 2010, p. 33).

A perspectiva discursiva indica que as crenças são construídas no discurso, sobre os seguintes pressupostos, conforme Kalaja (2003, apud SILVA, 2010, p.199): “o uso da língua é social e orientado para a ação; a linguagem cria realidade; o conhecimento científico e as concepções leigas são construções sociais do mundo”. As crenças são, assim, socialmente construídas e contextualmente situadas na linguagem ou no discurso. De acordo com Dufva (2003), elas emergem de processos de interação e estão sujeitas à mudança – visão cognitiva de crenças, baseada no dialogismo. As implicações desse posicionamento da autora resultam numa visão de cognição como situada, imbricada no contexto, dinâmica (envolvimento contínuo com o mundo); e sistêmica (porque emerge no processo que ocorre dentro de um sistema que consiste de indivíduos e seus ambientes).

As abordagens sociocultural e bakhtiniana, retomando Silva, “ênfatizam as crenças como sendo historicamente (re)construídas nas relações humanas, através da linguagem”. As crenças também podem ser vistas como resultado de avaliações vinculadas às experiências dos indivíduos – “valorações atribuídas pelas pessoas aos eventos por elas vivenciados, às suas ações

e às relações sociais experienciadas”; estão, portanto, envoltas pela diversidade, pelos conflitos, pelos diferentes modos de dar sentido ao mundo. Nesse contexto, “refletem e refratam o mundo, assumindo um caráter multissêmico, em uma sociedade marcada pelas contradições e confrontos de interesses e valores” (SILVA, 2010, p. 33-34).

Por fim, conforme Barcelos (2007), para além da simples descrição, é fundamental que as pesquisas que se debruçam sobre essa temática procurem investigar de forma contextualizada as crenças, no sentido de compreender a interação entre crenças e ações dos alunos (e/ou professores) e o reflexo disso nas experiências de aprendizagem dentro e fora da sala de aula.

2 A COMPREENSÃO DO TERMO CULTURA

Julgamos pertinente, neste momento, tecermos algumas considerações sobre o conceito de cultura, principalmente em função do diálogo que pretendemos estabelecer entre as noções de crenças, da Linguística Aplicada, e os pressupostos da Linguística Cultural, buscando delinear a concepção que estará envolvida nas nossas reflexões. Teóricos interessados na relação entre linguagem e cultura têm, de acordo com Sharifian (2017), enfrentado dois desafios significativos com relação à noção de cultura: sua abstração e as implicações reducionistas ligadas ao tema.

Dentre as muitas reflexões associadas ao termo, buscamos em Santaella (2005) a concepção de cultura, de base antropológica, que envolve as relações de um grupo social com o ambiente, considerando que os costumes, as crenças e a língua, por exemplo, são elementos que dão sustentação e organizam esse ambiente. As crenças seriam, dessa forma, um elemento da cultura dos indivíduos.

De acordo com o pensamento da autora, as definições para o termo são numerosas e muitas vezes vagas, mas há consenso entre os estudiosos de que “cultura é aprendida, que ela permite a adaptação humana a seu ambiente natural, que ela é grandemente variável e que se manifesta em instituições, padrões de pensamento e objetos materiais” (SANTAELLA, 2005, p. 30).

Tal ideia envolveria uma concepção de cultura que se refere

aos costumes, às crenças, à língua, às ideias, aos gostos estéticos e ao conhecimento técnico, que dão subsídios à organização do ambiente total humano, quer dizer, a cultura material, os utensílios, o habitat e, mais geralmente, todo o conjunto tecnológico transmissível, regulando as relações e os comportamentos de um grupo social com o ambiente. (MARTINON, 1985, p. 873, apud SANTAELLA, 2005, p. 32)

Dentro de seu propósito de recuperar diacronicamente os sentidos do termo cultura, Santaella foca suas reflexões no escopo da visão antropológica, que aplica o termo cultura “à trama total da vida humana numa dada sociedade, à herança social inteira e a qualquer coisa que possa ser adicionada a ela” – concepção não-seletiva/relativa (SANTAELLA, 2005, p.32).

Para além da discussão sobre o desenvolvimento do conceito de cultura, Laraia (2001, p. 35) faz algumas reflexões no sentido de “mostrar, de uma maneira mais prática, a atuação da cultura e de que forma ela molda uma vida ‘num ser biologicamente preparado para viver mil vidas’”. Citando Benedict (1972), afirma:

[...] que a cultura é como uma lente através da qual o homem vê o mundo. Homens de culturas diferentes usam lentes diversas e, portanto, têm visões desencontradas das coisas. Por exemplo, a floresta amazônica não passa para o antropólogo — desprovido de um razoável conhecimento de botânica — de um amontoado confuso de árvores e arbustos, dos mais diversos tamanhos e com uma imensa variedade de tonalidades verdes. A visão que um índio Tupi tem deste mesmo cenário é totalmente diversa: cada um desses vegetais tem um significado qualitativo e uma referência espacial. (LARAIA, 2001, p. 35)

Assim, podemos perceber o resultado da operação de diferentes culturas no simples ato de rir, de agir, de comer, de vestir, nos diferentes modos de ver o mundo, de postura corporal, de comportamento social e, destacamos aqui, as diferenças linguísticas – “fato de mais imediata observação empírica”, conforme Laraia (2001, p. 36). O autor destaca, ainda, que “a coerência de um hábito cultural somente pode ser analisada a partir do sistema a que pertence”, já que todo sistema cultural tem a sua própria lógica. (LARAIA, 2001, p. 45)

Seguindo no viés da visão antropológica sobre o termo cultura, encontramos em Reyes (2015, p.133) a afirmação de que os indivíduos compartilham experiências e, com base em suas interpretações, constroem a realidade que se manifesta por meio do discurso. Nesse sentido, a concepção de cultura pode ser compreendida como “conjunto de elementos materiais e significações socioculturais dentro de uma estrutura de sentidos, significados interpessoais e

ressignificações, organizados em esquemas culturais e interiorizados de maneira dinâmica e objetivada simbolicamente”.

Santaella (2005, p. 46) destaca a noção de *continuum* cultural, afirmando que as tradições culturais se acumulam e passam de um indivíduo para o outro num processo também contínuo de aprendizagem. Nesse sentido, cita Keesing (1964), para afirmar que “as culturas se cruzam e recruzam, fundem-se e dividem-se; elementos são adicionados aqui ou perdidos ali”.

O que percebemos, com base nas reflexões apresentadas, é que existe um amplo conjunto de teorias culturais que envolvem a sociologia, a antropologia, a psicologia e a linguística. Em termos de linguagem, por exemplo, sobretudo se considerarmos a ênfase da antropologia no caráter simbólico da cultura, temos a semiótica da cultura, um campo bastante heterogêneo, que tem na Escola de Moscou e Tartu dois expoentes. Conforme Santaella (2005, p. 48), “seus fundamentos teóricos são bastante pluralistas e os temas variados. (...) A par dessas duas Escolas, o Círculo Linguístico de Bakhtin também desenvolveu estudos fundamentais para uma semiótica da cultura. O dialogismo bakhtiniano é, sobretudo, uma teoria da cultura”.

Como referido, nosso objetivo foi apresentar a complexidade envolvendo o termo cultura, no sentido de delinear a abordagem que sustentará as discussões pretendidas. Por essa razão, buscamos na visão antropológica de cultura a base para nossas reflexões.

3 A LINGUÍSTICA CULTURAL

Dentro do arcabouço teórico da Linguística Cultural, conforme Sharifian (2017), existe a preocupação em apresentar ferramentas analíticas que examinem os componentes da cultura, no sentido de explorar as características da linguagem humana em suas interações com a cultura – relação entre linguagem, cultura e cognição. Segundo o autor, algumas ferramentas analíticas permitem uma análise sistemática e rigorosa das concepções ou significados culturais. Assim, esquemas, categorias e metáforas culturais possibilitam a análise das características da linguagem humana em relação aos significados culturais nos quais está inserida. A Linguística Cultural, dessa forma, examina concepções e contextos culturais e não falantes individualmente. Tais concepções são heterogeneamente distribuídas entre os membros de um grupo – linguagem e cultura como heterogêneas.

No escopo dessa perspectiva teórica há um diálogo significativo com a chamada *Boesian Linguistics*, com base na antropologia de Franz Boas, e, também, com a Etnossemântica, a Etnografia da Fala e a Linguística Cognitiva: a *Boesian Linguistics* compreende as culturas humanas como maleáveis e perpetuadas por meio da aprendizagem social. Em seus estudos, Boas estabelece a autonomia relativa do fenômeno cultural, mencionando o vínculo do meio ambiente e fatores biológicos à composição das sociedades. A etnossemântica, por sua vez, preocupa-se com os modos pelos quais diferentes culturas organizam e categorizam domínios de conhecimento – as representações simbólicas. Já a etnografia da fala/comunicação, que tem em Dell Hymes um de seus precursores, considera a relação linguagem e comunicação como fenômeno cultural essencial, olhando para os processos de formação de significados (os modos de falar) e o contexto sociocultural onde ocorrem as interações. Tais pressupostos articulam-se à Linguística Cognitiva, que utiliza várias ferramentas analíticas que desenharam o amplo campo da ciência cognitiva, com destaque para a noção de esquema, amplamente usada em diferentes áreas, o que levou a diferentes entendimentos e definições do termo. No escopo dessa perspectiva teórica, esquemas são representações abstratas, que estabelecem padrões de compreensão e raciocínio.

Conforme Sharifian (2017), a noção de esquema cultural aparece, por conseguinte, como central também na Linguística Cultural. Os esquemas culturais emergem das interações entre os membros de um grupo social e são constantemente negociados e renegociados através do tempo e do espaço. Tais esquemas capturam conhecimentos culturalmente construídos pela linguagem e fornecem a base para uma importante parcela dos significados semânticos e pragmáticos da linguagem humana.

As concepções ou significados culturais envolvem, ainda, categorias e metáforas culturais, que também têm seu papel na discussão envolvendo linguagem e cultura. Nessa relação, as categorias culturais são “rotuladas” por palavras ou expressões que fazem a categorização de objetos, eventos, cenários/contextos, estados mentais e outros componentes da experiência humana. Tal categorização é culturalmente construída (além de aspectos sócio-históricos associados a ela). Assim, um nome pode ser categorizado dentro de uma classe num determinado momento e em outra classe em outro momento – processo bastante dinâmico (SHARIFIAN, 2017).

Com relação às metáforas culturais, ainda de acordo com o referido autor, referem-se aos significados cognitivos de um domínio em termos de outro. A compreensão básica de nós mesmos e do nosso entorno é mediada por metáforas conceituais. Alguns casos de metáforas conceituais constituem-se como concepções fossilizadas que representam visões de algum estágio da história da cultura cognitiva de um grupo, podendo servir como esquemas culturais que guiam os pensamentos e ajudam na compreensão de certos domínios da experiência.

Recentemente, a Linguística Cultural tem procurado apoio em outras disciplinas no sentido de ampliar e fortalecer um quadro teórico que forneça uma compreensão integral das noções de cognição cultural e linguagem. A concepção de cognição cultural, como entidade coletiva, segundo Sharifian (2017), inclui o conhecimento cultural que emerge das interações entre membros de um grupo social e culturalmente situado no tempo e no espaço. É, portanto, dinâmica e constantemente (re)negociada dentro e através de grupos culturais. A linguagem, nesse contexto, é vista como um “banco de memória coletivo”, tendo papel central nessas discussões. Significados culturais articulados à linguagem são componentes intrínsecos da cognição cultural.

Outros estudos envolvem a teoria cognitiva da cultura e os esquemas cognitivos. De acordo com Reyes (2015, p. 130), apoiado em Quinn (2005), a proposta teórico-metodológica, de natureza qualitativa, denominada “Esquemas Culturais”, que busca a compreensão do discurso a partir da análise cultural, tem na Linguística Cultural um ponto de apoio, já que esta articula a linguística cognitiva com a linguística antropológica, no sentido de analisar a língua, como uma face da cognição humana, e as imagens, que resultam da capacidade de significar (representações simbólicas) – língua e cultura se entrelaçando, se constituindo.

Os esquemas culturais, dessa forma, constituem parte indissociável da cultura, que envolve o *“conocimiento acumulado de una comunidad o la sociedad”* (PALMER, apud REYES, 2015, p.130). São, na visão do autor, ferramentas para análise e compreensão da cultura e de fenômenos sociais. Análise cultural *“se refiere aquí a los esfuerzos por desentrañar, desde el discurso, el significado cultural que lo sustenta. Estos significados culturales están implícitos en lo que la gente disse, pero rara vez se declaran explícitamente”* (QUINN, apud REYES, 2015, p. 132).

Reyes busca na Linguística Cultural, nos estudos de Gary Palmer, a compreensão para a concepção de esquemas:

Los esquemas, en general, son unidades de imaginaria relativamente abstracta. Los esquemas de la conducta humana y los modelos construidos a partir de ellos pueden tener dirección finalista [metas] y contenido afectivo y, como otros tipos de esquemas, pueden estar organizados en redes o en jerarquias conceptuales. (PALMER, 2000, p. 93, apud REYES, 2015, p. 133)

Para fins de análise de dados, Reyes busca em Quinn (2005) a metodologia para a reconstrução dos esquemas culturais, que se realiza com base na localização de unidades linguísticas dentro do discurso: palavras-chave (as que mais se repetem), raciocínio (explicações e reflexões sobre um tema determinado) e metáforas (unidades linguísticas que servem para descrever uma coisa como se fosse outra) (REYES, 2015, p. 133-134).

A pesquisa em Linguística Cultural ainda é bastante incipiente. Como discutido, muitas características da linguagem humana podem ser usadas para compreender aspectos do discurso que se baseiam, em grande parte, nas conceituações/significados culturais compartilhados pelos interlocutores. Está interessada, então, em explorar ferramentas analíticas que se voltem para o exame de aspectos da cognição cultural e suas instâncias na linguagem: esquemas, categorias e metáforas culturais, tendo grande potencial para destacar a natureza da relação entre linguagem/cultura e a dimensão pragmática da comunicação humana.

4 O CONTEXTO DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM ESCOLAS PORTUGUESAS

Para que possamos discutir as crenças de estudantes de licenciatura portuguesas sobre o processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, faz-se necessário tecer algumas considerações sobre o contexto português de ensino básico e secundário, o equivalente aos ensinos fundamental e médio brasileiros. Tal qual no Brasil, em Portugal o processo de ensino e aprendizagem é norteado por um programa e metas curriculares – o Currículo Nacional, vinculados ao Ministério da Educação e Ciência/Direção Geral de Educação (MEC/DGE).

O Decreto-Lei nº 55/2018 estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário portugueses, assim como seus princípios orientadores, sua operacionalização e avaliação das aprendizagens, no sentido de garantir a todos os alunos a oportunidade de adquirir os

conhecimentos e desenvolver as capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências previstas no documento “Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória”.

Com relação à área de “Linguagens e textos”, o documento indica:

As competências na área de Linguagens e textos remetem para a utilização eficaz dos códigos que permitem exprimir e representar conhecimento em várias áreas do saber, conduzindo a produtos linguísticos, musicais, artísticos, tecnológicos, matemáticos e científicos. As competências associadas a Linguagens e textos implicam que os alunos sejam capazes de: utilizar de modo proficiente diferentes linguagens e símbolos associados às línguas (língua materna e línguas estrangeiras), à literatura, à música, às artes, às tecnologias, à matemática e à ciência; aplicar estas linguagens de modo adequado aos diferentes contextos de comunicação, em ambientes analógico e digital; dominar capacidades nucleares de compreensão e de expressão nas modalidades oral, escrita, visual e multimodal. (MEC/DGE, 2017, p. 21)

O contexto português de educação formal está dividido em ensino básico e secundário, além do ensino superior (graduação e pós-graduação). Para os fins deste trabalho, interessa-nos a organização da educação básica, que está estruturada em ciclos: 1º ciclo - 1º ao 4º anos; 2º ciclo – 5º e 6º anos; 3º ciclo – 7º ao 9º anos (o ensino secundário envolve o 10º, 11º e 12º anos).

Em todos os ciclos, considerando o trabalho com as linguagens, ocorre a articulação entre os domínios da oralidade, leitura, escrita, educação literária e gramática, conforme indicado no documento “Aprendizagens essenciais”, articulado com o documento “Perfil dos alunos”. Assim, ao final do 3º ciclo do ensino básico, o processo de ensino e aprendizagem de Português deve estar orientado para o desenvolvimento da:

- competência da oralidade (compreensão e expressão) com base em textos/discursos de géneros adequados a propósitos comunicativos como expor, explicar e argumentar em situações de discussão de diversos pontos de vista;
- competência da leitura centrada predominantemente em textos de divulgação científica e em textos de natureza argumentativa de géneros como a recensão crítica e o comentário;
- educação literária com aquisição de conhecimento de aspetos formais específicos do texto poético e do texto dramático, com progressiva autonomia no hábito de leitura de obras literárias e de apreciação estética;

- competência da escrita que inclua obrigatoriamente saber escrever comentários, textos de opinião e críticas, e elaborar resumos (para finalidades diversificadas);
- competência gramatical por meio de um progressivo conhecimento sistematizado sobre aspectos básicos de diversos planos (fonológico, morfológico, das classes de palavras, sintático, semântico e textual-discursivo). (MEC/DGE, 2018, p. 3)

Percebemos que as orientações curriculares procuram balizar o processo de ensino e aprendizagem no sentido de proporcionar uma formação integradora, focada no desenvolvimento da *literacia* (letramento) dos estudantes e sua formação como cidadãos. Tais orientações/documentos são resultado da necessidade de repensar o processo que estava em vigor, principalmente em função de inúmeras reflexões críticas feitas ao ensino de língua portuguesa. Assim, novos desafios são apresentados ao professor de português frente a uma sociedade em constante transformação.

Conforme apontam Teixeira e Santos (2011), há vários problemas e desafios relacionados ao ensino de Português nas escolas portuguesas. Destacam as autoras a necessidade de identificação das causas dos baixos níveis de letramento dos indivíduos escolarizados e de que forma uma renovação no trabalho com a leitura e a escrita na escola podem promover melhorias nesse sentido. O problema que se apresenta para os jovens que frequentam a escola vai além da leitura e da escrita como tecnologia (decodificação/codificação). O que se questiona é a (in)capacidade de uso da escrita em diferentes contextos e em diferentes práticas discursivas. De acordo com as autoras,

Estamos, então, perante o repto de ajudar os nossos alunos a desenvolver competências de leitura e de escrita que vão para além da resposta correta ou incorreta às solicitações realizadas, na escola, pelos professores; trata-se de competências que são constantemente elicitadas e atualizadas nos mais variados contextos da sua vida atual e futura, ao nível pessoal, social e profissional. Neste sentido, para além de conhecer funções sintáticas e características morfológicas, para além de ler (e será que compreendem?...) passagens inteiras de obras primas da literatura portuguesa, para além de produzir redações e composições (de que tipo ou género textual?...) sem erros ortográficos (características de um ensino geralmente classificado como “tradicional”), importa que os sujeitos-aprendentes de LP saibam também comunicar e agir, com sucesso, em diferentes situações, orais ou escritas, interagindo com diferentes sujeitos, de forma adequada às finalidades da interação, ao contexto em que decorre, etc. (TEIXEIRA e SANTOS, 2011, p. 12)

As reflexões em torno do tema direcionam para problemas complexos, que envolvem, além de uma análise de orientações curriculares e manuais didáticos, um olhar para o processo de ensino e aprendizagem como um todo, no sentido de contemplar o papel da escola/gestores, a formação do professor e sua identidade e os objetivos com relação ao ensino de Português. É importante, ainda, segundo Teixeira e Santos (2011), refletirmos sobre a importância e pertinência de documentos institucionais, visando amparar o trabalho da escola no sentido de desenvolver, junto aos estudantes, habilidades e desempenhos exigidos em uma sociedade extremamente competitiva.

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa, de cunho qualitativo e de natureza exploratória, contemplou em seu percurso metodológico, além da pesquisa bibliográfica que daria suporte às reflexões, a caracterização do contexto de pesquisa (universidade e os agentes envolvidos), e a organização e aplicação de instrumento para coleta de dados para posterior análise e interpretação.

A universidade portuguesa, onde estamos inseridos, recebe estudantes brasileiros por meio do Programa de Licenciaturas Internacionais, como já referido na seção introdutória deste texto. A instituição está também vinculada ao Programa *Erasmus*, um plano de ação da Comunidade Europeia para a mobilidade de estudantes universitários, que recebe anualmente estudantes de diferentes nacionalidades para seus cursos de graduação e pós-graduação. É, portanto, uma universidade aberta à diversidade cultural.

Como professores e pesquisadores, participamos de ações acadêmicas junto à universidade portuguesa, ministrando aulas para duas turmas do curso de Licenciatura em Educação Básica (do segundo semestre), momento ímpar de troca de conhecimentos e experiências com os estudantes. A vivência com esses alunos, que se tornaram os informantes da pesquisa, contribuiu sobremaneira para o conhecimento do processo de ensino e aprendizagem no contexto universitário português e foi significativo, sobretudo, para a posterior interpretação dos dados.

Fazem parte da comunidade de pesquisa 48 acadêmicos/informantes, jovens de nacionalidade portuguesa (com exceção de três estudantes: um brasileiro, um espanhol e outro macaense) com idades entre 18 e 23 anos, que frequentaram, em sua maioria, escolas públicas

e vivem no Distrito (Estado) de Aveiro, constituído de 19 municípios, todos muito próximos da cidade universitária. No texto, os informantes serão referidos como E1, estudante 1, E2 e assim por diante. A maioria significativa dos estudantes/informantes mencionou ter escolhido o curso em função do desejo de ser professor(a), seguido pela disposição em trabalhar com crianças e, ainda, pelo interesse relacionado ao tema 'Educação'.

Para a organização do instrumento de coleta de dados, usamos a técnica do questionário, baseados em Gil (2008). Focamos no questionário auto-aplicado (propostos por escrito), com questões predominantemente abertas, que dão maior liberdade de resposta, privilegiando descrições, declarações, reflexões, enfim, ações que levam os informantes a se pronunciarem da forma que julgarem a mais adequada. Organizamos dez questões (Apêndice A) que envolveram, basicamente, a trajetória escolar do informante com relação à disciplina de Língua Portuguesa e suas expectativas quanto ao processo de ensino e aprendizagem dessa língua na esfera escolar. Os dados foram sistematizados para posterior análise.

Para a interpretação das informações, consideramos as ferramentas analíticas da Linguística Cultural - categorias, metáforas e esquemas culturais, para chegarmos ao objetivo do trabalho – definir e compreender as crenças de estudantes sobre o ensino de Português. Buscamos apoio, ainda, nos princípios da metodologia qualitativa denominada “Esquemas Culturais”, que embasa o trabalho de Reyes (2015) e se une, sobretudo, à Linguística Cultural, visando discutir a relação entre língua e cultura.

Neste texto, apresentamos as reflexões oriundas da reconstrução metodológica dos esquemas culturais, uma das ferramentas de investigação que permite, por meio da localização de unidades linguísticas no discurso, a reconstrução desses esquemas e, por conseguinte, a compreensão das crenças como elemento constitutivo da cultura. Além dessas ferramentas analíticas, dialogamos também com a Linguística Aplicada para, assim, refletirmos sobre as concepções de crença.

6 A CRENÇA DOS ESTUDANTES PORTUGUESES – RESULTADOS E REFLEXÕES

Após a sistematização das informações coletadas, passamos para a análise e interpretação dos dados, no sentido de compreender como se constroem as crenças dos atores sociais - professores em formação, sobre o processo de ensino e aprendizagem de Português.

Voltamos nosso olhar para a reconstrução dos esquemas culturais, enquanto ferramentas conceituais importantes para o estudo de grupos e fenômenos sociais, por meio da localização, no discurso, de unidades linguísticas que nos possibilitem compreender o que esses estudantes pensam, o que já vivenciaram e o que esperam em termos de ensino de língua materna. Cabe salientar que optamos por, num primeiro momento, apresentar os dados referentes à reconstrução dos esquemas culturais para, num segundo momento, encaminharmos a discussão dos dados sistematizados.

Assim, para resgatar o tema central – Ensino de Português, organizamos um instrumento de pesquisa cujas respostas nos levaram a três dimensões de análise, que serviram como guia para reconstruir os esquemas culturais e indicar as crenças dos estudantes. Temos, então:

- (i) Experiências escolares: corresponde aos significados e/ou atitudes frente às experiências vividas pelos estudantes em sua trajetória escolar (pré-universitária);
- (ii) Saber Português: corresponde aos significados e/ou atitudes frente à concepção de língua e linguagem.
- (iii) Expectativas: corresponde aos significados e/ou atitudes frente às práticas de ensino na escola – o que trabalhar;

Com base nessas dimensões de análise e na eleição de algumas reflexões que julgamos pertinentes e significativas (extraídas das respostas dadas pelos estudantes), capturamos os conhecimentos que emergiram da interação dos informantes em seus ambientes sociais, seja na esfera escolar, familiar e/ou universitária - chegamos aos esquemas culturais. Na primeira dimensão, “Experiências Escolares”, temos como principais esquemas culturais “ensino tradicional” e “bons professores”, a partir de palavras-chave como: norma, teoria, gramática, bons professores, que se repetiram em boa parte das afirmações feitas. Vejamos algumas reflexões:

- a. E-10 “Percurso escolar dentro das normas, interessante e que foi evoluindo na importância dada aos temas selecionados”;
- b. E-19 “O meu percurso escolar, no que toca ao português foi razoável, sempre tive professores que tentaram sempre de tudo para motivar os alunos a estudarem os conteúdos gramaticais da melhor forma”;

- c. E-20 “Tive bons professores que se esforçavam para consolidar as bases teóricas da língua portuguesa para que o aluno pudesse aprender sem dificuldades”;
- d. E-22 “Tive bons professores que me forneceram bases sólidas ao nível da língua portuguesa”
- e. E-40 “Na minha opinião o ensino de língua portuguesa, não é o mais correto, porque obrigam os alunos a ler algumas obras, em vez de as tornarem interessantes e estimularem o aluno a quererem lê-las”

Na segunda dimensão estabelecida, “Saber Português”, chegamos aos esquemas culturais, “correção gramatical” e “comunicação e expressão”. Palavras-chave que nos indicaram esse caminho: comunicação, falar corretamente, ler corretamente, escrever corretamente, uso correto, expressar corretamente. Reflexões que nos levaram a esses esquemas culturais:

- a. E-1 “Saber ler; saber escrever; isto é saber língua portuguesa de uma forma básica”;
- b. E-6 “Saber as normas, regras da língua, como a usar em diversas situações, saber articular bem as palavras em frases”;
- c. E-10 “É ser capaz de produzir um discurso gramaticalmente correto, assim como saber escrever corretamente e dominar o básico a nível da gramática”;
- d. E-19 “Disciplina que permite ter conhecimento dos componentes básicos para comunicar corretamente (como ortografia, gramática, fonologia, etc...)”;
- e. E-39 “Saber-se comunicar e saber interpretar as pessoas à nossa volta”
- f. E-40 “É saber utilizar de modo correto a língua em situações formais e informais, a nível oral ou escrito”.

A terceira dimensão, “Expectativas”, foi a mais frutífera em termos de elementos para reconstrução de esquemas culturais. Com a localização de palavras-chave como conteúdos gramaticais, certo e errado, norma padrão, falar corretamente, escrever corretamente, facilitador da aprendizagem, apoio aos estudos, chegamos aos esquemas culturais: “gramática”, “norma culta”, “oralidade”, “escrita” e “manuais didáticos”. As reflexões/explicações que contribuíram para essa reconstrução de esquemas são exemplificadas a seguir:

- a. E-20 “(...) a gramática é uma das bases da língua portuguesa, é a partir dela que a criança aprende a formar palavras, classificar e conjugar verbos”;

- b. E-30 “Sim, é importante, pois ajuda-nos a desenvolver um melhor discurso e a cometer menos erros no dia-a-dia”;
- c. E-43 “Na minha opinião, é importante o ensino da gramática para podermos escrever e falar corretamente, o que nos ajuda no futuro, pois usamos a gramática diariamente”;
- d. E-8 “É importante porque muitas pessoas ‘falam bem’ mas quando escrevem não, e só existe uma forma de escrever, aqui não se pode fugir à norma”;
- e. E-46 “A Língua Portuguesa é composta pela oralidade e escrita, mas como nos ensinam mais a escrita esquecem um pouco da oralidade, sendo que deveria ser ensinado igualmente”;
- f. E-4 “Na minha opinião, fundamental, porque é no manual que tem os conteúdos importantes e que nos ensina a língua em si”;
- g. E-5 “Para além de apoiar o professor, [o manual] é enriquecedor para o aluno, pois é um complemento”.

A reconstrução dos esquemas culturais, oriundos das afirmações capturadas e das expressões mais recorrentes no discurso dos informantes, leva-nos a algumas reflexões sobre as crenças desse grupo de estudantes portugueses sobre o ensino de Língua Portuguesa. Dentro da dimensão “Experiências”, emerge um discurso que indica uma trajetória escolar permeada, sobretudo, por estudos de natureza metalinguística, focado no falar e escrever de acordo com as regras gramaticais. Os estudantes consideram o ensino de Português dentro de uma perspectiva tradicional, no sentido de que destacam como áreas principais a serem trabalhadas nas aulas de português: a sintaxe, a fonética, a semântica e a morfologia. Percebemos, em conformidade com a abordagem contextual de Barcelos (2003), que as crenças desses estudantes estão fortemente conectadas à sua cultura de aprendizagem e às representações do que seja aprender língua dentro de seus grupos sociais – família, escola, universidade, por exemplo. Por outro lado, nas interações que tivemos durante nossos encontros em sala de aula, eles mencionaram que outras atividades também eram desenvolvidas, como leituras, produção de textos, visualização de filmes e debates, por exemplo. Mas tais experiências não repercutiram em seus discursos.

Essa perspectiva tradicional de ensino foi alvo de críticas no estudo apresentado por Teixeira e Santos (2011), em que discutem a necessidade de transformações metodológicas e enfrentamento de novos desafios relacionados ao ensino de Português, o que levaria a novos

objetivos de ensino e estaria em conformidade com as novas orientações curriculares do MEC/DGE/Portugal (2017), que indicam a necessidade de desenvolver competências ao nível da leitura, da escrita, da oralidade, da literatura e da gramática, ou seja, um ensino que leve ao domínio de capacidades de uso de diferentes linguagens, devendo/podendo ser, portanto, integrador e voltado para o desenvolvimento de múltiplos letramentos.

A segunda dimensão de análise, que envolve as reflexões dos atores sociais sobre o que é “Saber Português”, igualmente nos direciona para um “usuário” da língua (quase um analista) que tenha rigor no falar e no escrever, o que demonstra os significados atribuídos por eles ao conhecimento da língua(gem). Os esquemas culturais “correção gramatical” e “comunicação e expressão”, em termos de competência relacionada aos usos da linguagem, remetem apenas para a competência gramatical, para o conhecimento do sistema, do código. A linguagem é vista como instrumento de comunicação, como um código que deve ser dominado pelos falantes para que a comunicação se efetive. O sucesso desse esquema de comunicação vai depender do grau de domínio que o falante tem desse código. Temos uma visão estruturalista da língua(gem). Esse conhecimento acumulado ao longo de suas experiências indica, em termos culturais, as imagens internalizadas pelo grupo, que direcionam para esta visão básica comum sobre o tema, o que vai ao encontro do exposto por Silva e Boassini (2015, p. 63), quando afirmam que “é por meio da linguagem que o homem transforma em elemento material conteúdos abstratos, como o conhecimento, os sentimentos e as experiências vividas”.

Ao longo da análise das reflexões feitas pelo grupo de estudantes, reconstruímos os esquemas culturais dentro da dimensão “Expectativas”, em que buscamos compreender os significados e atitudes frente às futuras práticas de ensino. Os elementos linguísticos identificados no discurso desses estudantes nos levam à compreensão de suas crenças com relação ao ensino de Português: o objetivo primordial deve ser levar o aluno a falar, escrever e ler CORRETAMENTE. Destacamos esse termo em função da frequência com que foi usado nos comentários feitos. Todas as habilidades, seja na modalidade oral seja na escrita, foram vinculadas a esse modificador. Esse termo foi também citado nas outras dimensões analisadas. As ações a serem desenvolvidas, manifestadas dentro desta dimensão, têm como pano de fundo a crença de que o trabalho com a gramática favorecerá o desenvolvimento das habilidades de falar e escrever bem. Fica clara a cultura do certo x errado vinculada a essas práticas de linguagem, o que está fortemente ligado a um ensino dito “tradicional”, no sentido de priorizar

a metalinguagem, sem considerar as possibilidades de adequação linguística em função das diferentes práticas discursivas de que participamos.

Interessante observar que a questão da variação linguística e a adequação da linguagem às esferas de atividades foram superficialmente levantadas. A compreensão desses atores sociais de que só “sabe Português” quem “usa corretamente” a linguagem, e não “adequadamente”, é outro indício do que eles acreditam em relação ao processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa.

Mesmo que as orientações curriculares tenham sido organizadas com o objetivo de um ensino reflexivo, percebemos que as práticas escolares permanecem presas a uma tradição de metalinguagem. E os esquemas culturais “correção gramatical”, “ensino tradicional”, “gramática” e “norma culta”, por exemplo, indicam esse caminho. Por essa razão, em consonância com Teixeira e Santos (2011), torna-se crucial a reflexão sobre a importância e pertinência de documentos institucionais, no sentido de amparar o trabalho da escola visando desenvolver e ampliar habilidades e desempenhos exigidos em uma sociedade extremamente competitiva, tecnológica e multimodal.

Nesse contexto, percebemos, apoiados em Kalaja (2003), que os conhecimentos são construções sociais do mundo e as crenças e/ou expectativas dos atores sociais são contextualmente situadas. As experiências e interpretações compartilhadas pelos estudantes portugueses, manifestadas por meio do discurso, refletem, conforme Laraia (2011), o resultado de uma operação cultural que se verifica desde pequenos atos do cotidiano e que leva à construção da realidade – é a linguagem criando a realidade; e os hábitos culturais podem ser compreendidos com base no sistema cultural em que se inserem esses indivíduos.

Buscamos, assim, reconstruir os esquemas culturais que, de acordo com Sharifian (2017), emergem das interações entre os membros de um grupo social, neste caso os estudantes portugueses, no sentido de capturar conhecimentos culturalmente construídos pela linguagem. Chegamos ao estabelecimento de padrões de compreensão e raciocínio, já que os significados culturais articulados à linguagem são compartilhados pelos atores sociais e são, em grande medida, descortinados pelo discurso. Do ponto de vista dialógico, conforme Dufva (2003, p. 136-137), as crenças resultam de processos de interação (contínuos e dinâmicos) e carregam traços do contexto no qual o conhecimento foi adquirido – aspectos sociais, pragmáticos e semânticos

são parte integrante do conhecimento em si. Elas podem ser ao mesmo tempo individuais e sociais – únicas e compartilhadas, já que os atores sociais estão amarrados aos seus posicionamentos, que lhes fornecem um ponto de vista único para o mundo. Desse modo, as crenças necessariamente ecoam características que estão presentes nos discursos da sociedade e a linguagem se mostra como uma importante mediadora dessas crenças, implicando diversidade e possibilidade de mudança.

E essa possibilidade de mudança que envolve a noção de crença dos atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de língua tem papel fundamental para que o ensino de língua na escola possa ser transformador, ampliando o conhecimento dos estudantes para além dos aspectos puramente gramaticais. Teríamos, assim, um círculo virtuoso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho realizado junto aos estudantes de licenciatura portugueses proporcionou uma importante troca de experiências, no sentido de que, enquanto pesquisadores e docentes que atuam em diferentes contextos (um no Brasil e outro em Portugal), pudemos interagir e refletir sobre as expectativas relacionadas ao ensino de Português. O processo de reconstrução dos esquemas culturais, vinculados às reflexões dos estudantes portugueses, nos levou à compreensão de que o ensino de língua materna no contexto português está fortemente marcado pelo viés de correção no uso e essa característica emerge dentro de um contexto sociocultural que preconiza tal atitude.

Nessa troca de experiências pudemos perceber o ‘valor’ atribuído ao uso correto da língua indiferentemente do contexto em que se esteja inserido. As práticas sociais de que participamos, dentro e/ou fora do espaço universitário, confirmam essas afirmações. Ao serem questionados, em uma de nossas interações em sala de aula, sobre “por que damos aulas de Português a quem já sabe Português”, percebemos a importância dada a um ensino que valorize a variedade padrão e se volte para o falar e escrever corretamente. É essa a crença desses estudantes, professores em formação: o ensino de Português deve levar o aluno a desenvolver a competência oral e escrita vinculada à norma padrão da língua. Buscamos em Santaella (2005) a compreensão dessa tradição com relação ao ensino. A autora destaca a noção de *continuum* cultural, o que descortina as tradições culturais acumuladas que vão passando de um indivíduo para o outro num processo também contínuo de aprendizagem. E as crenças, como elemento

constitutivo da cultura, contribuem para a compreensão das ações, comportamentos e estratégias dos atores sociais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de línguas.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. Língua, texto e ensino: outra escola possível. São Paulo: Parábola, 2009.

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

_____. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 1, n. 1, p. 71-92, 2001.

BARCELOS, A. M. F. A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras. 1995. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – IEL, UNICAMP, Campinas, 1995.

BARCELOS, A. M.; ABRAHÃO, M. H. (Orgs.). Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas, SP: Pontes, 2006.

DUFVA, H. *Beliefs in dialogue: a Bakhtinian view*. In: KALAJA; P; BARCELOS, A. M. F. (Ed.). *Beliefs about SLA: New Research Approaches*. Dordrecht: Kluwer, 2003. p. 131-152.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013 [1991].

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KALAJA; P; BARCELOS, A. M. F. (Ed.). *Beliefs about SLA: New Research Approaches*. Dordrecht: Kluwer, 2003.

LARAIA, R. *Cultura: um conceito antropológico*. 14. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

PALMER, G. B. *Linguística Cultural*. Madrid: Alianza Editorial, 2000.

Palmer, G. B. *Toward a theory of cultural linguistics*. Austin: University of Texas Press, 1996.

MEC/DGE. Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. Portugal, MEC/DGE: 2017. Disponível em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf. Acesso em: 5 abr. 2019.

MEC/DGE. *Aprendizagens essenciais*. Portugal, MEC/DGE: 2018. Disponível em: <http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>. Acesso em: 5 abr. 2019.



REYES, A. F. *Los esquemas culturales: una propuesta teórico metodológica para el estudio de la identidad en jóvenes pescadores de Armería, Colima, México. Estudios sobre las Culturas Contemporáneas [en línea]* 2015, XXI (July-December). Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31642649007>. Acesso em: 30 mai. 2019.

RODRIGUES, R. H.; CERUTTI-RIZZATTI, M. E. *Linguística Aplicada: ensino de língua materna*. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.

_____. *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

SANTAELLA, L. *Culturas e artes do pós-humano. Da cultura das mídias à cibercultura*. São Paulo: Paulos, 2005.

SHARIFIAN, F. *Cultural Linguistics: cultural conceptualisations and language*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2017.

SILVA, F. B.; BOASSINI, J. O. M. Crenças e atitudes linguísticas: o que pensam os alunos de Letras sobre o ensino de Língua Portuguesa. *Revista Letras & Letras*, vol. 31/2, p. 61- 85, jul./dez. 2015.

SILVA, K. A. (Org.) *Crenças, discursos e linguagem*. Campinas, SP: Pontes, 2010.

TEIXEIRA, M., SANTOS, L. *Metas de Aprendizagem e Novos Programas de Português: uma leitura do Pré-Escolar ao 3º CEB*. In: TEIXEIRA, M.; SILVA, I.; SANTOS, L. *Novos desafios no ensino de Português*. Santarém/Portugal: Escola Superior de Educação de Santarém, 2011.

APÊNDICE A

INSTRUMENTO DE PESQUISA

1. Como avalia o ensino de língua portuguesa em seu percurso escolar (pré-universitário)?
2. O que é, para si, saber língua portuguesa?
3. Acha que sua formação acadêmica o está a preparar para ser professor de língua portuguesa? Por quê?
4. Em sua opinião, é importante ensinar gramática na escola? Por quê?
5. Ao nível da Língua Portuguesa, acha que a escola deve ocupar-se, exclusivamente, do ensino da norma culta? Por quê?
6. Em termos de habilidade oral e escrita, qual considera mais importante?
7. Em que medida o trabalho com a oralidade é importante dentro das práticas de ensino de Língua Portuguesa?
8. E o trabalho com a produção escrita? Em que medida ele é importante?
9. Indique três áreas fundamentais no ensino de Língua Portuguesa:
() fonética () morfologia () sintaxe () semântica () pragmática
() variação linguística () estudo do texto
10. Qual a importância dos manuais didáticos para o processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa?



Dulce Cassol TAGLIANI

Docente do Instituto de Letras e Artes da Universidade federal do Rio Grande, onde atua na área de Linguística Aplicada.

António MORENO

Docente do Departamento de Línguas e Culturas da Universidade de Aveiro.

Recebido em 09/julho/2019 - Aceito em 06/outubro/2019