



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA

SOLANGE MONTALVÃO DE OLIVEIRA

**CRENÇAS DOS ALUNOS DA PRIMEIRA SÉRIE DO ENSINO MÉDIO DA ZONA
RURAL ACERCA DO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA MATERNA:
REFLEXOS DE SUA TRAJETÓRIA NAS SÉRIES INICIAIS**

Salvador

2013

SOLANGE MONTALVÃO DE OLIVEIRA

**CRENÇAS DOS ALUNOS DA PRIMEIRA SÉRIE DO ENSINO MÉDIO DA ZONA
RURAL ACERCA DO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA MATERNA:
REFLEXOS DE SUA TRAJETÓRIA NAS SÉRIES INICIAIS**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Língua e Cultura.

Orientadora: Profa. Dra. Edleise Mendes

Salvador

2013

Sistema de Bibliotecas - UFBA

Oliveira, Solange Montalvão de.

Crenças dos alunos da primeira série do ensino médio da zona rural acerca do ensino-aprendizagem de língua materna: reflexos de sua trajetória nas séries iniciais / Solange Montalvão de Oliveira. - 2014.

236 f. : il.

Inclui anexos e apêndices.

Orientadora: Profª Drª Edleise Mendes.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, Salvador, 2013.

1. Língua portuguesa (Ensino médio) - Estudo e ensino. 2. Língua materna - Estudo e ensino. 3. Avaliação educacional. 4. Aprendizagem. I. Mendes, Edleise. II. Universidade Federal da Bahia. Instituto de Letras. III. Título.

CDD - 469.8

CDU - 811.134.3 (07)

SOLANGE MONTALVÃO DE OLIVEIRA

Crenças dos alunos da primeira série do Ensino Médio da zona rural acerca do ensino-aprendizagem de Língua Materna: reflexos de sua trajetória nas séries iniciais

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, Área de Concentração: Línguas, Linguagens e Culturas Contemporâneas, Linha de Pesquisa: Aquisição, Ensino e Aprendizagem de Línguas, do Instituto de Letras, da Universidade Federal da Bahia, como requisito para a obtenção do grau de Mestre.

Aprovada em 21 de setembro de 2013.

BANCA EXAMINADORA

Edleise Mendes Oliveira dos Santos (Orientadora) _____
Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas- UNICAMP
Universidade Federal da Bahia

Gilvan Muller de Oliveira _____
Pós-Doutor em Linguística pela Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa- México
Universidade Federal de Santa Catarina

Júlio Neves Pereira _____
Doutor em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP
Universidade Federal da Bahia

Salvador

2013

*Esta fonte é para uso de todos os sedentos.
Toma a tua parte.
Vem a estas páginas
e não entres seu uso
aos que têm sede.*

Cora Coralina

(Aninha e suas pedras – Cora Coralina)

Dedico este trabalho aos alunos da zona rural de Guanambi-BA, meninos e meninas que deram vozes a esta pesquisa, sujeitos que enfrentam diariamente grandes dificuldades para buscar, em outros contextos, novos saberes.

AGRADECIMENTOS

Ao Poder Superior que, na minha concepção, é Deus, pela proteção, pelas bênçãos e por ser o meu Guia em todos os passos da minha vida.

À minha querida orientadora, Profa. Dra. Edleise Mendes, pelo apoio, pela força, pela imensa compreensão, pelo incentivo, pelo carinho e, principalmente, pela grande competência e ensinamentos que serviram de exemplo para a minha própria construção intelectual e fizeram de mim uma profissional melhor.

Aos professores Edleise Mendes, Antônio Marcos Pereira, Maria Luisa Ortiz, Lícia Beltrão, Sávio Siqueira, Denise Scheyerl, Serafina Ponde, Simone Bueno, Norma Pereira, Aurelina Ariadne Almeida, Emília Helena Portella, Márcia Paraquett e Rosa Virgínia Mattos (*in memoriam*) cujas aulas contribuíram imensamente para o meu processo de formação, pelas sugestões enriquecedoras e valiosas contribuições durante as reflexões realizadas nas disciplinas do programa de Mestrado em Língua e Cultura.

Ao Prof. Dr. Gilvan Muller de Oliveira e ao Prof. Dr. Júlio Neves Pereira, por terem gentilmente aceitado o convite para compor a banca de avaliação deste trabalho.

À querida amiga Letícia Teles, pela força, pelo apoio incondicional, pela paciência e atenção e, principalmente, pela grande amizade que sempre dedicou a mim.

Aos colegas do curso de Mestrado em Língua e Cultura pela ajuda mútua, compreensão e por compartilharem aprendizagem e conhecimentos durante esta jornada.

Aos colegas do grupo de pesquisa LINCE (Língua, Cultura e Ensino) pelas manifestações de apoio e pelas experiências compartilhadas.

À querida professora Belma Gumes, amiga e mestra, pela sua competência como profissional e por sua grande dedicação ao estudo da língua materna.

Às amigas Sandra Alves e Zizelda Fernandes, pelo grande apoio nos momentos de angústia e pelas sugestões valiosas durante a realização deste trabalho.

Às minhas companheiras de viagem, Sandra Aparecida e Sofia Rebouças, por compartilharem dúvidas, alegrias, tristezas, desabafos, trocas de conhecimentos e que se tornaram parte da minha história.

Aos alunos da zona rural que participaram ativamente desta pesquisa, pela credibilidade neste trabalho, pela alegria e disponibilidade de cooperação.

Aos colegas da UNEB - Campus XII, pelo incentivo e pelas significativas contribuições durante o curso.

Aos colegas do Colégio Estadual Luiz Viana Filho e demais profissionais pelo apoio durante a realização desta pesquisa.

À minha mãe, aos meus irmãos e aos meus sobrinhos, pelo incentivo e por me apoiarem em todos os momentos.

Ao meu pai que, mesmo estando ausente, foi grande incentivador para que eu e meus irmãos estudássemos.

Ao meu marido, José Coqueiro, por compreender os meus momentos de ausência, pelo apoio incondicional nas situações de dificuldade e pela colaboração na organização deste trabalho, um agradecimento especial.

Enfim, a todos que contribuíram direta ou indiretamente para a realização deste trabalho.

RESUMO

Este trabalho expõe uma pesquisa qualitativa etnográfica cujo objetivo foi investigar como as crenças de alunos oriundos da zona rural acerca do ensino de língua portuguesa influenciam a aprendizagem deles na 1ª série do Ensino Médio de uma escola estadual, no município de Guanambi-BA, e de que modo o professor, tendo conhecimento sobre elas, pode contribuir para a reflexão e a construção de novas estratégias que intervenham nessa realidade. A fundamentação teórica que nos orientou está ancorada, principalmente, nos estudos sobre crenças no ensino-aprendizagem de línguas. No que tange aos aspectos metodológicos, fizemos uso da observação participante, questionário e entrevistas aplicados nos espaços educativos. Este estudo nos possibilitou perscrutar as crenças que esses alunos foram adquirindo, durante a sua trajetória nas séries iniciais, no que tange à língua portuguesa. Os dados gerados revelaram que a maioria desses sujeitos acredita que aprender português é saber a gramática normativa com suas regras, nomenclaturas e classificação de palavras, além de aprender a falar “correto”. Acreditam, também, que o bom professor de português é o que ensina tais aspectos e delegam, principalmente, a esse professor a responsabilidade de reduzir as dificuldades que encontram na aprendizagem dessa língua. Essas crenças demonstram que o ensino de português, em muitas escolas da zona rural, tem estado respaldado no estudo de uma gramática descontextualizada e distante dos usos reais da língua. Os resultados foram apresentados à professora desses alunos, que reconheceu o quanto as dificuldades que eles apresentam no Ensino Médio têm relação com uma prática que não privilegiou a competência comunicativa desses aprendizes, nas suas trajetórias nas séries iniciais. O reconhecimento dessas crenças levou a docente a sugerir algumas ações, a fim de reduzir as dificuldades que os alunos encontram na aprendizagem da língua materna.

Palavras-chave: Crenças. Alunos da zona rural. Ensino-aprendizagem de língua portuguesa.

ABSTRACT

This paper presents a qualitative ethnographic research which aimed to investigate how the beliefs of students coming from rural areas, about the teaching of Portuguese, influence on their learning in the 1st grade of high school, in a state school in Guanambi-BA, and how the teacher, knowing about those beliefs, can contribute for reflection and construction of new strategies to intervene in this reality. The theoretical framework that guided us is mainly anchored in studies on beliefs about teaching-learning of languages. With regard to the methodological aspects, we made use of participant observation, interviews and questionnaires, applied in the educational site. This study allowed us to peer into the beliefs that those students have acquired during the early grades at school, in relation to the Portuguese language. The generated data revealed that the majority of these individuals believe that learning Portuguese means knowing the grammar rules, the nomenclature and classification of words, as well as, speaking "correctly". They also believe that a good Portuguese teacher is someone who teaches those aspects and they delegate to that teacher, the responsibility to reduce the difficulties encountered in learning this language. These beliefs show that the teaching of Portuguese in many rural schools has been supported in the study of decontextualized grammar and away from actual uses of language. The results were presented to the teacher of those students, who acknowledged that the difficulties they have in high school are related to a practice that did not contribute to the communicative competence of those learners, during the early grades at school. The recognition of these beliefs led that teacher to suggest some actions in order to reduce the difficulties that students encounter in learning the mother tongue.

Key-words: Beliefs. Rural area students. Teaching-learning of Portuguese.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Localização de Guanambi na mesorregião e microrregião da Bahia	35
Figura 02 - Conceito de crenças construído pela pesquisadora deste estudo.....	107
Figura 03 - Características das crenças	115
Figura 04 - Representação das crenças centrais e periféricas no sistema de crenças.....	119
Figura 05 - Sala de aula do ponto de vista da pesquisadora - T1	130
Figura 06 - Sala de aula do ponto de vista da pesquisadora - T2	130

LISTA DE GRÁFICOS

Gráficos 01 e 02	- Distribuição dos alunos por localidades - T1 e T2	52
Gráficos 03 e 04	- Local onde os alunos cursaram o Ensino Fundamental I e II - T1	53
Gráficos 05 e 06	- Local onde os alunos cursaram o Ensino Fundamental I e II - T2	53
Gráficos 07 e 08	- Atividades desenvolvidas diariamente pelos alunos das Turmas 1 e 2	54
Gráficos 09 e 10	- Reprovação dos alunos das Turmas 1 e 2	55
Gráficos 11, 12	- O componente curricular Língua Portuguesa na preferência dos alunos da T1	131
Gráficos 13 e 14	- O componente curricular Língua Portuguesa na preferência dos alunos da T2	131
Gráficos 15 e 16	- Gêneros textuais mais lidos pelos alunos das Turmas 1 e 2	135
Gráficos 17 e 18	- Gêneros textuais que os alunos costumavam produzir nas Turmas 1 e 2	138
Gráfico 19	- Atividades desenvolvidas pelos alunos nas aulas de LP - T1 e T2	139

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Distribuição da equipe administrativo-pedagógica do CEGLVF no ano de 2012.....	40
Quadro 02 - Demonstrativo dos ambientes destinados ao trabalho pedagógico no CEGLVF no ano de 2012	42
Quadro 03 - Relação entre algumas áreas do conhecimento e o estudo das crenças	94
Quadro 04 - Diferentes termos usados na investigação das crenças sobre ensino-aprendizagem de línguas no final do século XX.....	97
Quadro 05 - Como os pesquisadores(as) brasileiros(as) têm definido crenças no século XXI	104
Quadro 06 - Períodos e respectivos focos mais investigados nos estudos sobre crenças no Brasil	108
Quadro 07 - Levantamento bibliográfico de algumas dissertações e teses sobre as crenças no período de expansão (2010 - 2013).....	112
Quadro 08 - Estudos sobre crenças acerca do ensino-aprendizagem de língua Materna	122
Quadro 09 - Justificativas dos alunos sobre gostarem ou não de LP	132

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 - Quantidade de alunos matriculados no CEGLVF no ano de 2012.....	39
Tabela 02 - Quantidade de turmas formadas no CEGLVF no ano de 2012.....	40
Tabela 03 - Demonstrativo da observação participante no ano de 2012.....	57
Tabela 04 - Os alunos mais gostavam de fazer nas aulas de LP - T1 e T2	140
Tabela 05 - Crenças sobre o que significa aprender Português – T1 e T2	150
Tabela 06 - Conhecimentos dos alunos sobre a língua portuguesa – T1 e T2	160
Tabela 07 - Crenças sobre o que um bom professor de Português deve ensinar – T1 e T2	162
Tabela 08 - Crenças sobre as maiores dificuldades dos alunos em LP – T1 e T2	171
Tabela 09 - Expectativas dos alunos sobre a redução de suas dificuldades de aprendizagem em LP – T1 e T2	179

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

A - Aluno(a)
AC - Atividade Complementar
CEGLVF - Colégio Estadual Governador Luiz Viana Filho
D - Diretora
DIREC - Diretoria Regional de Educação
DVD - Digital Versatile Disc (Disco Digital Versátil)
EF - Ensino Fundamental
EJA - Educação de Jovens e Adultos
EM - Ensino Médio
ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio
FG - Faculdade Guanambi
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IF Baiano - Instituto Federal Baiano
LA - Linguística Aplicada
LAEL - Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem
LD - Livro Didático
LE - Língua Estrangeira
LINCE - Língua, Cultura e Ensino
LM - Língua Materna
LP - Língua Portuguesa
LPLB - Língua Portuguesa e Literatura Brasileira
MEC - Ministério da Educação
PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais
PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNLD - Programa Nacional do Livro Didático
Pr - Professora
ProEMI - Projeto Ensino Médio Inovador
PST - Prestação de Serviço Temporário
PUC - Pontifícia Universidade Católica
SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEC - Secretaria de Educação do Estado da Bahia

SGE - Sistema de Gestão Escolar

T1 - Turma 1

T2 - Turma 2

TC - Terapia Cognitiva

TIC - Tecnologias da Informação e Comunicação

TV - Televisão

UECE - Universidade Estadual do Ceará

UEG - Universidade Estadual de Goiás

UEL - Universidade Estadual de Londrina

UFBA - Universidade Federal da Bahia

UFG - Universidade Federal de Goiás

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UFMS - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

UFMT - Universidade Federal de Mato Grosso

UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

UFU - Universidade Federal de Uberlândia

UFV - Universidade Federal de Viçosa

UnB - Universidade de Brasília

UNEB - Universidade do Estado da Bahia

UNESP - Universidade Estadual Paulista

UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas

UNIJUÍ - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul

VHS - Video Home System (Sistema Doméstico de Vídeo)

SUMÁRIO

1	EM BUSCA DAS CRENÇAS DOS ALUNOS SOBRE O ENSINO- APRENDIZAGEM DE LÍNGUA MATERNA	18
1.1	CONTEXTUALIZANDO O TEMA	18
1.2	ANTECEDENTES DO ESTUDO	22
1.3	OBJETIVOS DO ESTUDO.....	26
1.4	PERGUNTAS DE PESQUISA	27
1.5	ORIENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA	28
1.5.1	Cenário da pesquisa	35
1.5.2	Sujeitos da investigação.....	44
1.5.3	Instrumentos para a geração de dados e procedimentos de análise	56
1.6	ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO.....	61
2	PROBLEMATIZANDO O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA MATERNA.....	63
2.1	O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA NA CONTEMPORANEIDADE: ONDE ESTÁ A DIFERENÇA?	63
3	NO CONTEXTO.....	93
3.1	DESBRAVANDO O CAMPO DOS ESTUDOS SOBRE AS CRENÇAS.....	93
3.2	CRENÇAS: UMA PROFUSÃO DE TERMOS E DEFINIÇÕES	96
3.3	CRENÇAS EM LINGUÍSTICA APLICADA: PERÍODOS E PRINCIPAIS FOCOS INVESTIGADOS	107
3.4	CONHECENDO O PERFIL DAS CRENÇAS: CARACTERÍSTICAS E TIPOS ...	114
3.5	AS CRENÇAS E O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA MATERNA: O QUE NOS DIZEM ALGUNS ESTUDOS	120
4	ANALISANDO AS CRENÇAS DOS ALUNOS SOBRE O ENSINO- APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	129
4.1	ENTRELAÇANDO OS REFERENCIAIS TEÓRICOS AOS ACHADOS DA PESQUISA	129
4.1.1	Experiências dos alunos das T1 e T2 no contato com a língua materna na escola....	130
4.2	DESCOBRINDO E REFLETINDO SOBRE AS CRENÇAS ACERCA DO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA MATERNA	149
4.2.1	Percepções dos alunos sobre a aprendizagem de Língua Portuguesa.....	149
4.2.2	Representações dos alunos sobre o que um bom professor de LP deve ensinar	161
4.2.3	As dificuldades que os alunos apresentam/reconhecem nas aulas de LP	171
4.2.4	Expectativas dos alunos frente à redução das dificuldades de aprendizagem em LP.....	179
4.3	REFLEXÕES COM A PROFESSORA ACERCA DOS RESULTADOS	186
4.3.1	O que pode ser feito junto aos alunos para mudar essa realidade	197
4.3.2	Propostas de ação para criar ambientes mais favoráveis a fim de reduzir as dificuldades dos alunos.....	198
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	201
	REFERÊNCIAS.....	206

APÊNDICES	220
APÊNDICE A - Termos de Consentimento da Professora das Turmas 1 e 2 e da Diretora do CEGLVF	221
APÊNDICE B - Termo de Consentimento dos pais dos alunos ou responsáveis	225
APÊNDICE C - Questionário dos Alunos	227
APÊNDICE D - Entrevista semiestruturada realizada com os alunos (T1 e T2).....	230
APÊNDICE E - Entrevistas semiestruturadas realizadas com a Professora (T1 e T2) e a Diretora do CEGLVF	231
APÊNDICE F - Convenções para a transcrição das entrevistas.....	234
ANEXO	235
ANEXO A - Cópia da Estrutura Curricular da 1ª série do EM diurno do CEGLVF - Ano letivo de 2012	236

1 EM BUSCA DAS CRENÇAS DOS ALUNOS SOBRE O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA MATERNA

O homem não encontra sua imagem na extensão dos conhecimentos que adquire; ele encontra uma imagem de si mesmo nas perguntas que faz.
(André Malraux, escritor francês, 1901-1976)

Neste capítulo inicial, faremos uma contextualização do tema a ser pesquisado, daremos a conhecer os aportes teóricos que nos guiaram durante a realização deste estudo, bem como os objetivos e as perguntas que nos conduziram a buscar respostas para os nossos questionamentos. Faremos ainda uma breve descrição da metodologia e dos instrumentos de geração de dados, além de delinear o cenário da pesquisa e os sujeitos que representaram a razão de todo o trabalho desenvolvido.

1.1 CONTEXTUALIZANDO O TEMA

O ensino da língua portuguesa como língua materna, no Brasil, tem encontrado “numerosas pedras no meio do caminho”¹. Essas pedras representam as dificuldades com que os aprendizes defrontam em tal ensino e que têm gerado uma pluralidade de crenças por parte de quem ensina e sobre o que ensina e, conseqüentemente, por parte de quem aprende e sobre o que aprende.

As crenças sobre o ensino e a aprendizagem de línguas, ressaltando neste estudo a língua materna, podem nos dizer muito sobre o que ambos representam para os principais protagonistas desse processo - o professor e o aluno, destacando suas ações, comportamentos, estratégias e concepções acerca da língua com a qual estão lidando e que influenciam tudo isso representa no sucesso ou insucesso dentro e fora da escola, uma vez que, de acordo com Garbuio (2007, p. 117), “quanto mais soubermos sobre as crenças, mais poderemos fazer sobre elas, com elas e a partir delas”.

Analisando o que muitos estudiosos dizem acerca do modo como grande parte das escolas brasileiras continua desenvolvendo o trabalho com a língua portuguesa, percebemos que ainda predomina a “persistência de uma prática pedagógica que, em muitos aspectos, mantém a perspectiva reducionista do estudo da palavra e da frase descontextualizadas” (ANTUNES, 2003, p. 19).

¹ Baseado no segundo verso do poema “No meio do caminho”, de Carlos Drummond de Andrade, em Carlos Drummond de Andrade. *Nova reunião*: 19 livros de poesia. Rio de Janeiro: José Olympio, 1983. v. 1.

Essa prática pedagógica, ao invés de desenvolver no aprendiz a visão de língua como um fator de identidade cultural e como elemento de interação verbal, na realidade, tem alimentado crenças que tornam essa língua distante do falante, difícil de ser usada, cheia de preconceitos linguísticos e como sinônimo da gramática normativa como bem complementa Antunes (2007, p. 22, grifos da autora) ao afirmar:

A língua não pode ser vista tão simplistamente, como uma questão, apenas, de *certo* e *errado*, ou como um conjunto de palavras que pertencem a determinada classe e que se juntam para formar frases, à volta de um sujeito e de um predicado.

A língua é muito mais que isso tudo. É parte de nós mesmos, de nossa identidade cultural, histórica, social. É por meio dela que nos socializamos, que interagimos, que desenvolvemos nosso sentimento de pertencimento a um grupo, a uma comunidade. É a língua que nos faz sentir pertencendo a um espaço. [...] Falar, escutar, ler, escrever reafirma, cada vez, nossa condição de gente, de pessoa histórica, situada em um tempo e em um espaço. Além disso, *a língua mexe com valores*. Mobiliza crenças. Institui e reforça poderes.

Tal prática denunciada pela autora parece continuar persistindo, ainda hoje, nas nossas escolas, embora haja uma preocupação constante tanto dos documentos oficiais, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), quanto dos que avaliam e indicam os livros didáticos por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), além de coordenadores pedagógicos, de professores, de alunos, de pais, entre outros que, direta ou indiretamente, vêm procurando soluções a fim de modificar tantos entraves no ensino de língua materna, principalmente nos níveis de Ensino Fundamental (EF) e Médio (EM).

Os entraves que geram uma gama de crenças acerca da língua portuguesa, muitas vezes, são resultantes do modo como seu ensino também é concebido em muitas escolas do país. Por diversas razões, ele é centrado no poder de quem ensina, ou melhor, de quem acredita que ensinar é transmitir conhecimentos, “colocando os estudantes numa posição de seres passivos e de meras marionetes dos professores” (OLIVEIRA, 2010, p. 29).

Esses conhecimentos transmitidos acerca da língua, na maioria das vezes, baseiam-se na repetição de regras, conceituações, nomenclaturas e classificações gramaticais, além da visão deturpada de que na língua há dois falares: “o certo e o errado”. Além disso, o texto, que deveria ser o ponto de partida no processo de ensino-aprendizagem, toma a posição de mero coadjuvante, servindo, muitas vezes, apenas como pretexto para o trabalho com a classificação de palavras e frases.

Com vistas a mudar esse ensino e contribuir para que o professor e o aluno modifiquem seu comportamento e suas ações em sala de aula, de modo que aquele ocupe a posição de facilitador da aprendizagem e este a de responsável pela sua própria aprendizagem e que entre os dois haja uma relação de troca e de respeito pelo outro, pelas suas ideias, pelos conhecimentos que possuem, é importante que algumas crenças no ensino de português sejam (re)conhecidas e revistas.

Isso implica pensar o ensino de língua, partindo da compreensão de que, como elemento social, ela não pode ser reduzida a apenas regras de gramática. Ela envolve também outros componentes, como os lexicais, composicionais, interacionais (ANTUNES, 2007), pois requer um falante que interage com outro e vice-versa, além dos aspectos que envolvem essa interação, a exemplo dos culturais, contextuais, como nos sugere Oliveira (2010, p. 38):

[...] A concepção de língua como um instrumento cultural de interação sociocomunicativa acarreta as seguintes implicações práticas para o professor:

- a razão de ser das aulas de português não é a nomenclatura gramatical e, por isso, o professor precisa vê-la como um meio, possível mas não necessário, e não como um fim, retirando-a do centro de suas aulas, reduzindo ao máximo possível o espaço tradicionalmente reservado a ela;
- as formas linguísticas trazidas pelas gramáticas normativas são vistas como elementos que formam uma variedade linguística importante para a linguagem escrita em alguns contextos de interação social, mas não são consideradas a única variedade correta do português – isso significa que o professor precisa não apenas se conscientizar das diferenças entre língua falada e língua escrita, mas também ter uma postura construtiva em relação aos erros que os alunos cometem ao escrever;
- o professor tem consciência de que o texto é o eixo em torno do qual suas aulas devem girar, pois a interação social que a língua estabelece toma sempre e invariavelmente a forma de textos, escritos e falados, e não a forma de palavras ou sentenças isoladas.

Acreditamos que essas implicações práticas abordadas pelo autor podem contribuir para que o professor reflita sobre a sua prática em sala de aula a fim de conduzi-la de forma mais realista e crítica, enquanto faz uso de novas estratégias de ensino. Além disso, tendem, ainda, a oportunizar ao professor o (re)conhecimento das crenças que seus alunos foram desenvolvendo ao longo dos anos passados na escola, acerca do ensino-aprendizagem da língua portuguesa, de modo a compreender por que eles agem como agem nas aulas de língua materna.

O conhecimento das crenças dos aprendizes também pode ajudar o professor não só a questionar sua prática como também a rever as próprias crenças há muito cristalizadas, uma vez que, provavelmente, muitas delas acabaram por influenciar as dos alunos. E isso,

consequentemente, também ajudará o aluno a rever as suas crenças, procurando modificá-las à medida que as novas situações em sala de aula vão se configurando em novos e menos tortuosos caminhos de aprendizagem do português.

Entretanto, salientamos que as mudanças nas crenças e nas ações são difíceis de acontecer e esse processo ocorre gradativamente, conforme alertam Pessoa; Sebba (2006), ou seja, as mudanças vão acontecendo à medida que tanto professor quanto aprendizes percebem que uma dada crença não condiz com a nova realidade na qual estão vivendo ou com o contexto no qual estão inseridos.

Entendemos, portanto, que a mudança de uma crença há tanto tempo arraigada no indivíduo não acontece de uma hora para outra ou por qualquer razão. É necessário que o sujeito portador de uma dada crença não só compreenda a real necessidade de mudá-la, mas também verifique se a nova crença tem condições de ocupar o lugar da antiga no sistema de crenças existente. (BARCELOS, 2007a). E, para que isso ocorra, o sujeito deve certificar-se de que o contexto onde essa crença foi adquirida e/ou propagada também esteja colaborando no processamento dessa mudança.

Sabemos que, nos espaços de ensino-aprendizagem da língua materna, muitas vezes, antigas crenças do professor e do aluno tendem a permanecer, principalmente quando estão fortemente atreladas a um determinado contexto que influencia a sua permanência. Como exemplo disso, podemos citar a crença de que o “português é muito difícil” destacada por Bagno, (2000, p. 35). Essa crença paira sobre muitos depoimentos de professores, de alunos e de terceiros (outros agentes no processo de ensino-aprendizagem) para justificarem as dificuldades encontradas frente ao ato de ensinar e de aprender essa língua, uma vez que tal crença advém da supervalorização que a escola e a sociedade têm dado ao longo dos tempos às regras e conceitos da gramática normativa, baseados na norma de Portugal, sem nenhuma relação com a língua que falamos no Brasil. De acordo com Bagno (2000, p. 35, grifos do autor), “no dia em que nosso ensino de português se concentrar no *uso real, vivo e verdadeiro da língua portuguesa do Brasil* é bem provável que ninguém mais continue a repetir essa bobagem”.

Qualquer falante sabe fazer uso da língua aprendida na sua comunidade linguística, sendo, portanto, capaz de realizar qualquer comunicação com os seus pares na língua de origem, empregando adequadamente as suas regras, isto é, “a língua como cada um a tem interiorizada (idioleto)”. (LUFT, 2007, p. 23). Isso decorre do fato de que toda língua possui suas regras de uso, constituindo-se, desse modo, a sua gramática, que, ainda segundo Luft (2007, p. 19),

é um grande repertório de instruções sobre como construir e pronunciar as frases no ato da comunicação oral, e secundariamente como escrevê-las no ato da mensagem escrita. Cada falante recria esse repertório como que reimprimindo uma edição pessoal (idioleto) dessa obra coletiva.

Ambas, língua e gramática, estão a serviço dos sujeitos que as usam, caso contrário, elas não fariam sentido, muito menos existiriam. Assim, não se justifica desconsiderar, no caso do ensino da língua portuguesa, o que seus usuários brasileiros falam e como falam por não estar em harmonia com o que é imposto pelas normas gramaticais de um português que leva em consideração a realidade linguística de Portugal, com regras muitas vezes de uso obsoleto, nada aplicáveis à comunicação diária e que pouco ou nenhum sentido fazem para o falante brasileiro, não se atentando para o fato de que tal imposição vai em direção oposta ao que um ensino de língua deveria objetivar, que é o desenvolvimento da competência linguística dos seus falantes.

Para isso, é necessário perceber que as diferenças entre o português de Portugal e o português do Brasil não tornam o primeiro superior ou mais correto do que o segundo e que cada um apresenta, por diversas razões, características próprias de sua nação, do seu povo e da realidade na qual cada povo se insere.

Assim, é fundamental que as nossas escolas desconstruam essa e outras crenças sobre o português brasileiro, com vistas a suprimir tantas inverdades que assolam o ensino dessa língua, neste país.

Ressaltamos que esta temática será retomada com um pouco mais de profundidade nos dois capítulos subsequentes e esperamos que isso possa contribuir para maiores esclarecimentos a respeito das crenças sobre o ensino-aprendizagem de língua portuguesa como língua materna.

1.2 ANTECEDENTES DO ESTUDO

O ensino de língua portuguesa como língua materna tem estado presente em nossa caminhada como professora tanto da escola pública, quanto da particular, há cerca de vinte e sete anos. Nessa longa jornada, a maioria dela na escola pública como professora do EM das disciplinas Língua Portuguesa e Literatura Brasileira (LPLB) e Redação, no município de Guanambi-BA, pensar sobre esse ensino sempre ocupou um lugar importante nas nossas inquietações, principalmente porque, na rede pública, lidamos com uma realidade bem diferente daquela encontrada na rede particular.

Na escola pública, ao longo desse percurso, a maioria dos alunos compunha as classes menos favorecidas, sendo muitos deles oriundos da zona rural. Estes, após concluírem o EF nos seus respectivos distritos, vão cursar o EM nas escolas da zona urbana de Guanambi. Isso implica deslocarem-se, diariamente, do meio onde moram, em transportes muitas vezes superlotados, e caminhar longos trechos até o ponto de ônibus mais próximo, o que contribui para que cheguem à escola cansados e com fome.

Além disso, a adaptação desses jovens a essa nova realidade é um tanto difícil, uma vez que trazem do seu meio características culturais bem diferentes das encontradas no novo contexto.

Uma delas é a linguagem utilizada pelos alunos da zona rural, o que os torna frequentemente alvo de preconceitos, pois essa linguagem apresenta variantes diferentes dos falares comumente usados na zona urbana. Essas variantes são, muitas vezes, consideradas “erradas” pelos falantes urbanos, por acreditarem que apenas eles são usuários do modo “correto” de falar. Segundo Bagno (2007, p. 74),

essa distorção aparece frequentemente nos livros didáticos de português, onde é muito comum o fenômeno da variação linguística ser tratado como exclusividade dos falantes rurais [...], como se só existisse variação (isto é, no fim das contas, “erro”) na fala dos “caipiras” e “matutos”.

Assim, como a linguagem é o principal meio de proporcionar aos falantes a interação verbal, o preconceito em relação à linguagem do outro contribuirá para a ausência dessa interação tão importante para o estabelecimento de relações de conhecimento e respeito à cultura desse outro.

Percebemos ainda que grande parte dessa clientela chega à zona urbana para cursar o EM apresentando um enorme descompasso na aprendizagem da língua portuguesa com relação à leitura crítica, interpretação e produção textual dos mais diversos gêneros encontrados no dia a dia.

Essas dificuldades entre outros fatores tendem a tornar esses alunos, muitas vezes, desinteressados e/ou apáticos nas aulas de língua portuguesa. Alguns desenvolvem certa ojeriza pela disciplina e acreditam ser incapazes de aprendê-la. Nas falas desses alunos percebe-se uma gama de “crenças” acerca dessa aprendizagem que estão arraigadas nas suas mais diversas atitudes em sala de aula.

Barcelos (2007b) comenta que, em 1992, em um curso na UNICAMP, ouviu do Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho a seguinte frase: “Os alunos possuem certas crenças e

opiniões sobre como devem aprender uma língua estrangeira”. Segundo a autora, essas palavras foram pistas para suas constantes indagações sobre o modo como seus alunos aprendiam línguas.

Podemos dizer que, assim como Ana Maria Barcelos, também nos indagamos sobre o que os nossos alunos pensam acerca do ensino-aprendizagem de língua portuguesa como língua materna. Essas indagações foram motivadas pelas crenças que esses alunos apresentam sobre a nossa língua, como suas dificuldades de aprendizagem, seus receios de usá-la no contexto da escola urbana, sua associação com a gramática normativa, seus sentimentos de incapacidade para realizar atividades de leitura e de escrita, enfim, seus medos e frustrações.

Embora essas crenças sejam comuns também nas falas e comportamentos de muitos alunos que tiveram a oportunidade de frequentar as escolas da zona urbana em todo o seu percurso educacional, percebemos que entre os que não tiveram a mesma oportunidade, isto é, aqueles cuja maior parte desse percurso foi trilhada no meio rural, essas crenças são mais frequentes.

Frente a tal situação, tornou-se cada vez mais imprescindível a necessidade de não só investigarmos as crenças de alunos oriundos da zona rural acerca do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, como também analisarmos até que ponto elas influenciam a aprendizagem desses alunos, quando chegam à zona urbana para cursarem a 1ª série do EM, no Colégio Estadual Governador Luiz Viana Filho, localizado no município de Guanambi-BA, por entendermos que tais crenças podem ser o reflexo das experiências vivenciadas por esses aprendizes.

Além disso, este estudo pretende fazer uso dessas crenças, como ponto de partida, para um trabalho de reflexão junto à professora desses alunos, a fim de que juntas possamos desenvolver novas estratégias para o ensino de Língua Portuguesa, com o intuito de ajudá-los a refletir sobre suas crenças e contribuir para a sua mudança a fim de amenizar as dificuldades que os educandos encontram na aprendizagem desta língua.

Woods (2003, apud BARCELOS, 2007a, p. 126) reforça a importância das mudanças nas crenças dos alunos, ao sugerir algumas ações que devem ser desenvolvidas para este fim:

- Tornar as crenças explícitas para análise, exame e reflexão;
- Professores devem “planejar eventos que podem ser interpretados de forma que façam sentido para o aluno, mas que os força a revisar alguns elementos de seu sistema atual de crenças”;
- criar oportunidades para novas experiências;
- explicar para os alunos os objetivos de um determinado tipo de atividade.

Ainda de acordo com Barcelos (2007a, p. 126), esse mesmo autor ressalta, entretanto, que essas mudanças não devem acontecer de modo forçado e ameaçador. Ao contrário, elas devem surgir naturalmente e imbuídas de sentidos e objetivos claros e concretos para que os aprendizes sejam elementos engajados na construção e significação das mudanças.

Contudo, para compreender as crenças dos alunos, é necessário que o professor saiba o que elas significam, embora seja consenso entre muitos estudiosos que conceituá-las não é uma tarefa fácil, devido à complexidade que esse termo representa.

Frente a tantas definições, selecionamos para o nosso estudo dois conceitos desenvolvidos por Barcelos. Em um, Barcelos (2006, p. 18) diz que entende crenças

como uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação.

Neste caso, observamos que as crenças têm origem nas relações que o sujeito estabelece com seus pares, desde seus primeiros contatos em um dado contexto de interação verbal e que vão se ampliando à proporção que ele vai adquirindo novas experiências neste e em outros espaços.

Em uma definição anterior, que acreditamos estar mais relacionada ao que propomos estudar nesta pesquisa, Barcelos (2001, p. 72) conceitua crenças, voltadas mais especificamente ao estudo de línguas, considerando-as “como opiniões e ideias que alunos (e professores) têm a respeito dos processos de ensino e aprendizagem de línguas”.

Assim, tal visão comunga mais diretamente com esta proposta de pesquisa, pois acreditamos que as crenças sobre o ensino-aprendizagem da língua materna que os alunos da zona rural incorporaram ao longo de sua caminhada estudantil rumo ao EM refletem suas opiniões e ideias e poderão esclarecer como eles construíram o conhecimento que têm sobre a língua portuguesa.

Segundo Dufva (2003, apud BARCELOS 2007a), as crenças sempre têm como suporte fatos e pessoas que foram significativos no passado, conhecimentos adquiridos por meio de leituras e na mídia, além dos obtidos através dos professores na escola. Por pensá-las como sendo a compreensão acerca da natureza da língua que o indivíduo vai adquirindo ao longo da sua trajetória estudantil, partindo das experiências vividas, principalmente dentro do espaço escolar, é que surgiu a ideia da realização deste estudo.

Ao realizarmos algumas leituras que contribuiriam para o desenvolvimento da nossa temática, observamos que nos últimos vinte anos as pesquisas sobre crenças, no que tange ao ensino-aprendizagem de línguas, aumentaram significativamente. Elas têm focado não só a identificação e a influência das crenças na prática do professor e na aprendizagem dos alunos, como também a relação delas com o contexto, com o papel que elas exercem no processo de reflexão, e a sua inter-relação com a(s) identidade(s) desses sujeitos, entre outros aspectos.

Todavia, durante essas buscas, encontramos poucas referências sobre o estudo das crenças dos alunos acerca do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa como língua materna, principalmente quando eles se caracterizam como moradores da zona rural, que é o caso deste estudo.

Por essas e outras razões, esperamos que a análise e compreensão das crenças desses sujeitos possam não só contribuir para um trabalho de reflexão junto ao professor de Língua Portuguesa, a fim de que este realize possíveis mudanças em sua prática de modo a torná-la mais apta a ajudar o aluno a rever o seu sistema de crenças, como também constituir-se fonte de apoio para outros trabalhos futuros que venham a tratar do mesmo problema.

Para tal finalidade, guiamos nossa pesquisa por meio de alguns objetivos que serão elencados a seguir.

1.3 OBJETIVOS DO ESTUDO

Baseando-se na conjectura de que o conhecimento das crenças dos alunos sobre a língua materna poderá contribuir significativamente no processo de ensino-aprendizagem desta, este estudo parte do seguinte objetivo geral: investigar como as crenças de alunos oriundos da zona rural acerca do ensino de língua portuguesa influenciam a sua aprendizagem na 1ª série do Ensino Médio, em uma escola estadual, no município de Guanambi-BA, e de que modo o professor, tendo conhecimento sobre elas, pode contribuir para a reflexão e a construção de novas estratégias que intervenham nessa realidade.

Algumas ações se fizeram necessárias para dar suporte ao objetivo geral. Elas visam contribuir para o desenvolvimento mais eficaz dos estudos propostos e se resumiram nos seguintes objetivos específicos:

- Mapear e analisar as crenças dos alunos sobre o ensino-aprendizagem de língua portuguesa;
- Estabelecer possíveis relações entre essas crenças e as dificuldades dos alunos na aprendizagem dessa língua;

- Investigar as atividades priorizadas pelo professor da 1ª série do Ensino Médio no ensino de língua materna e confrontá-las com as crenças manifestadas pelos alunos;
- Propor, a partir dos dados gerados e analisados, um trabalho de reflexão com o professor da disciplina, a fim de contribuir para possíveis mudanças em sua prática.

Para atingir os objetivos supracitados e nos orientarmos durante a realização deste estudo, elaboramos alguns questionamentos que apresentaremos a seguir.

1.4 PERGUNTAS DE PESQUISA

As perguntas que esta pesquisa contempla foram elaboradas por observarmos que os alunos que migram da zona rural do município de Guanambi-BA, para cursar o EM na zona urbana, normalmente apresentam mais dificuldades em desenvolver atividades que requeiram noções básicas de leitura e produção de textos. Essas dificuldades são acompanhadas de crenças muitas vezes consideradas como “negativas” acerca do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, pois, conforme ressalta Miccoli (2010, p. 136), “são as pessoas que atribuem valor a uma determinada crença”.

Os alunos demonstram suas crenças à medida que reagem positiva ou negativamente mediante a proposta de uma atividade de leitura e de produção textual, de uma análise linguística, de uma apresentação de trabalho, de uma exposição oral sobre um dado conteúdo, etc. Ou ainda na interação com os professores e colegas, demonstrando como elas foram se formando ora pelas próprias experiências, ora por influência de outros (professores, pais, colegas, amigos) ou ainda por outras experiências (estudos, palestras, dentre outros). Desse modo, eles vão desenvolvendo ações que refletem suas crenças e que, muitas vezes, os tornam rebeldes, incrédulos ou até mesmo passivos frente ao ensino-aprendizagem da língua materna.

Por acreditarmos que tais crenças podem esclarecer as opiniões e ideias que os aprendizes trazem sobre tal ensino e influenciar a aprendizagem deles, partimos da seguinte questão-problema que representa o eixo central das demais perguntas: como as crenças dos alunos da zona rural sobre o ensino-aprendizagem de língua materna interferem na aprendizagem dessa língua na 1ª série do Ensino Médio do Colégio Estadual Governador Luiz Viana Filho, no município de Guanambi-BA, e de que modo o professor de Língua Portuguesa, ao ter conhecimento sobre elas, poderá contribuir para a reflexão e a construção de novas estratégias que intervenham nessa realidade?

A partir dessa questão, elaboramos também algumas perguntas que nortearão o nosso trabalho. São elas:

- De que modo as crenças dos alunos da zona rural sobre o ensino de língua portuguesa se relacionam com as dificuldades que eles encontram na aprendizagem dessa língua na 1ª série do Ensino Médio, em uma escola estadual do município de Guanambi-BA?
- É possível estabelecer relações entre a forma como o aluno percebe o ensino-aprendizagem de língua portuguesa e as práticas pedagógicas vigentes no ensino dessa disciplina?
- Que reflexões é possível realizar junto ao professor da disciplina, a fim de contribuir para a melhoria do ensino-aprendizagem de língua portuguesa nesse contexto?

Para atingirmos os objetivos propostos e responder às perguntas elaboradas para este estudo, lançamos mão da investigação qualitativa de base etnográfica por entendermos que esta atenderia mais amplamente aos nossos propósitos. Essa questão será detalhadamente tratada na próxima subseção.

1.5 ORIENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

De acordo com Duarte (2002, p. 140):

Uma pesquisa é sempre, de alguma forma, um relato de longa viagem empreendida por um sujeito cujo olhar vasculha lugares muitas vezes já visitados. Nada de absolutamente original, portanto, mas um modo diferente de olhar e pensar determinada realidade a partir de uma experiência e de uma apropriação do conhecimento que são, aí sim, bastante pessoais.

O nosso trabalho condiz com as palavras da autora, pois trilhou exaustivamente por muitos caminhos que outros pesquisadores também já percorreram e chegou a lugares também muito visitados. Todavia, buscou observar nesses espaços, com um olhar diverso do de muitos pesquisadores, as crenças do aluno do campo que é “obrigado” a vir para um ambiente novo e diferente do seu, em busca de continuidade na sua formação educacional, que nos ajudaram a conhecer um pouco da sua experiência escolar no campo, principalmente no que se refere ao ensino-aprendizagem da língua materna.

Para esse fim, adotamos a abordagem qualitativa de pesquisa, pois, ao buscarmos nos conceitos e características sobre as diversas abordagens de pesquisas, observamos que “a pesquisa qualitativa nasceu da preocupação em entender o outro”. (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 15).

Acreditamos, portanto, ser esta abordagem o tipo mais adequado aos nossos propósitos de pesquisa, pois, ao investigarmos as crenças sobre o ensino-aprendizagem de língua materna dos alunos oriundos da zona rural, em uma escola estadual do município de Guanambi, teremos maior possibilidade de compreender melhor esses sujeitos, suas histórias, seus anseios e suas dificuldades no trato com a língua materna ensinada na escola. E de porte desses conhecimentos, poder ajudá-los a amenizar essas dificuldades e mudar algumas dessas crenças.

Barcelos (2006) também colaborou com a nossa opção pela pesquisa qualitativa, pois, ao comentar sobre os métodos mais atuais utilizados pelos pesquisadores das crenças sobre o ensino-aprendizagem de línguas estrangeira e materna, esclarece que “a maioria dos estudos sobre crenças no Brasil é de base interpretativa-qualitativa”. (BARCELOS, 2006, p. 22).

Acreditamos que isso se deva, principalmente, ao fato de que essa abordagem abre um leque de possibilidades nas ações práticas no processo de investigação, permitindo compreender os múltiplos significados que envolvem o fenômeno como teia de relações interativas dos sujeitos envolvidos nesse estudo. E os estudos sobre crenças acerca do ensino-aprendizagem de línguas tanto estrangeira quanto materna apresentam uma multiplicidade de termos e conceitos que, por essas e outras razões, dificultam estabelecer uma única definição.

Além disso, as investigações sobre esse assunto têm crescido tanto nos últimos anos, procurando respostas para os mais diversos tipos de questões, que cada vez mais compreendemos como o conhecimento das crenças dos alunos poderá auxiliar os professores na mudança de sua prática pedagógica e, conseqüentemente, na mudança do ensino de línguas nas escolas deste país.

De acordo com Galeffi (2009), as ciências humanas (sociologia, antropologia, psicologia, direito, geografia, ciência política, pedagogia, linguística, arqueologia, história e a própria filosofia, que deu origem às demais) tiveram forte influência no surgimento e crescimento da pesquisa qualitativa, pois cada uma delas, ao se tornar independente, busca desenvolver o seu próprio objeto de estudo e, em consequência, fazer uso de novas metodologias de pesquisa.

Para André (2004), a abordagem qualitativa tem fortes raízes na fenomenologia, concepção que busca na subjetividade do sujeito modos de entender como eles constroem as percepções acerca dos acontecimentos e das relações que estabelecem com os outros, isto é, os significados que eles atribuem às suas experiências de vida e aos fenômenos que os rodeiam. A princípio, esta abordagem de pesquisa foi denominada de “naturalística ou naturalista” por alguns estudiosos por entenderem que um dado fato era estudado em seu

ambiente natural. Outros a denominaram de “qualitativa” porque, segundo André (2004, p. 17),

se contrapõe ao esquema quantitativista de pesquisa (que divide a realidade em unidades passíveis de mensuração, estudando-as isoladamente), defendendo uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas.

Todavia, ainda segundo André (2004), não se pode classificar uma pesquisa como sendo quantitativa ou qualitativa apenas por apresentar ou não dados quantificadores ou qualificadores, mesmo porque entre ambos há uma relação estreita; sendo assim, um não elimina o outro. Ou seja, um estudo pode apresentar uma gama de dados quantitativos, mas, ao analisá-los, o pesquisador poderá expor toda a sua subjetividade frente a essa análise, realizando, pois, uma análise qualitativa desse estudo, portanto o estudo qualitativo não se descaracteriza como tal por fazer uso de dados quantificadores.

Ainda de acordo com André (2004), as discussões acerca das diferenças entre os tipos de pesquisa quantitativa e qualitativa já não são relevantes, como foram no final do século XIX até grande parte do século XX, quando eram travados sérios “debates metodológicos entre os investigadores quantitativos e qualitativos” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 39) e que grandes contribuições trouxeram para o crescimento da pesquisa científica no Brasil, principalmente para “a evolução da pesquisa nas ciências sociais e, em decorrência, na área de educação”. (ANDRÉ, 2004, p. 25).

Mesmo que a pesquisa qualitativa ou interpretativa já despertasse o interesse de pesquisadores desde o final do século XIX, os problemas no campo educacional só contribuíram para impulsionar o interesse por esta concepção a partir dos anos 70 do século XX (BOGDAN; BIKLEN, 1994; TEIXEIRA, 2005), tendo como base os métodos utilizados pelas ciências sociais. Embora não fosse ainda a opção dominante, a pesquisa qualitativa começa a adquirir uma melhor posição na categoria das pesquisas.

Isso se deveu ao fato de que muitos pesquisadores em educação, por volta da segunda metade da década de 1970, já apresentavam sinais de insatisfação acerca dos métodos de investigação que predominavam nos tipos de pesquisa realizadas nessa área. Até então, a pesquisa educacional trazia algumas concepções que, com o passar dos anos e com a própria evolução das pesquisas nesse campo, deixavam de atender às reais necessidades que os estudos em educação propunham. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Ainda de acordo com as autoras, essas concepções revelaram algumas crenças colocadas em prática durante a realização desses estudos, como: a) a ideia de isolamento do fenômeno educacional que estava sendo estudado, conforme ocorria em outras ciências no estudo experimental; b) estabelecimento de distância entre o pesquisador, o objeto a ser estudado e o sujeito pesquisado com o intuito de manter a transparência dos fatos; c) a impressão de caráter imutável dada aos fatos observados; d) a visão de causalidade em que uma variável independente age sobre uma dependente. Tais crenças, entretanto, já não estavam correspondendo aos anseios das pesquisas em educação, pois os métodos usados, de acordo com Lüdke; André (1986, p. 6) “não estavam levando a resultados que ajudassem a descobrir soluções para os problemas prementes, que se acumulam na área da educação, especialmente em nosso país”.

Assim, a busca por novos métodos que pudessem investigar os fenômenos no campo educacional de uma forma mais adequada às novas propostas oriundas desse campo começou a fazer parte dos estudos. Nessa proposta, a antiga concepção do pesquisador como um ser distante do objeto a ser estudado já não encontra espaço, ele se torna o protagonista no contexto, envolvendo-se com o sujeito e com o objeto não mais os olhando de fora, mas buscando os dados a partir dos conhecimentos que já possui sobre eles, interagindo com a situação de modo a tirar as conclusões que oportunizem responder aos problemas que surgem na escola.

Frente a tais perspectivas, é por essas razões que, de acordo com Godoy (1995, p. 21), “hoje em dia a pesquisa qualitativa ocupa um reconhecido lugar entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes”, dentre eles, o escolar, por atender aos anseios que os envolvidos nesse processo e o momento requerem.

Assim, a prática do professor, a aprendizagem do aluno e tantos outros fenômenos que fazem parte da rotina de uma escola vêm sendo investigados a partir de diversas óticas, há algum tempo, pelas novas propostas metodológicas “na tentativa de superar pelo menos algumas das limitações sentidas na pesquisa até então realizada em educação”. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.7).

Por tudo isso, o papel do pesquisador é de fundamental importância na pesquisa qualitativa, porque ele precisa ser parte integrante de todas as etapas que a compõem para que os seus resultados sejam, de fato, reveladores e significativos para os sujeitos participantes da investigação.

Em razão disso, salientamos que o nosso estudo se encontra inserido na abordagem qualitativa, porque a escolha pelo tema, espaço e sujeitos da pesquisa teve influência significativa na vida desta pesquisadora, não só por fazer parte da sua realidade, mas também por constituir-se em um dos principais objetivos para a realização de um trabalho que pudesse trazer bons resultados para aspectos que há muito tempo têm nos angustiado no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa.

Portanto, descobrir fenômenos que ocorrem na sala de aula e compreender como eles interferem na aprendizagem dos alunos e na prática do professor, relacionando-os às dificuldades que ambos os atores encontram na realização de tais ações, foram razões bastante pertinentes para fazermos uso da pesquisa qualitativa interpretativista, pois “a pesquisa qualitativa procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto”. (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 34).

Além disso, essa metodologia nos propiciou uma maior interação com os sujeitos dentro e fora do contexto pesquisado, o que contribuiu para o estabelecimento de relações de respeito e confiança entre nós e favoreceu maior liberdade de expressão por parte desses sujeitos, motivando-os a falarem sobre suas dificuldades, suas apreensões, suas atitudes frente ao ensino da língua materna, expondo suas crenças e suas verdades durante os vários momentos em que dialogamos. A valorização de tudo o que os aprendizes nos revelaram, sendo descrito de forma pormenorizada e procurando não perder nenhum detalhe dos fatos por intermédio dos instrumentos usados, também foi muito importante para o nosso estudo.

Outro traço marcante da pesquisa qualitativa é que ela, conforme diz Gómez (1999, apud GONZAGA, 2006, p.70), “possibilita também realizar exames cruzados dos dados obtidos, angariar informação por meio do processo de triangulação, chegar a contrastar e validar as informações obtidas por meio de fontes diversas sem perder a flexibilidade”. A triangulação² dos dados, possibilitada pela variedade de instrumentos usados para a geração de dados, torna o estudo muito mais verídico, conferindo-lhe maior confiabilidade, embora isso requiera bastante habilidade do pesquisador em organizar essas informações, buscando relações de semelhanças e diferenças entre os dados obtidos e o foco da pesquisa, sem perder nenhum detalhe.

De acordo com Cançado (1994, p. 58), “quanto mais abrangente for a triangulação, mais confiáveis serão os dados obtidos”, ou seja, a confiabilidade dos dados depende não só

² De acordo com Silva (2006, p. 114, em nota de rodapé) a partir do conceito do Dictionary of language teaching and applied linguistics de J. C. Richards et al. (1992), o vocábulo “Triangulação é a análise dos dados de uma pesquisa efetuada a partir dos registros obtidos por, pelo menos, dois tipos distintos de procedimentos de coleta, a fim de alcançarem resultados mais confiáveis, já que provêm de fontes diferentes”.

do modo como eles foram gerados, mas, em grande parte, do modo como o pesquisador fará uso dos instrumentos no cruzamento desses dados, atentando para cada detalhe e buscando apreender todas as informações referentes à mesma situação-alvo da pesquisa.

Para o nosso trabalho, fizemos uso de variados instrumentos/procedimentos para a geração de dados, a saber: questionário, entrevista semiestruturada, observação participante. Participaram da entrevista tanto os alunos das duas turmas pesquisadas, como a professora e a diretora do colégio. A triangulação dos dados gerados que, segundo Triviños (2007, p. 138), visa basicamente a “abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo”, permitiu observações a partir de múltiplas estratégias como observação dos sujeitos e suas várias formas de interação, dos espaços das salas de aula, além de outras situações variadas.

Os modos como esses instrumentos foram usados serão mais bem detalhados quando descrevermos os instrumentos e procedimentos de análise realizados durante o processo de investigação das crenças dos aprendizes.

Nos estudos contemporâneos, as pesquisas de abordagem qualitativa, devido à amplitude que tal conceito encerra, principalmente no contexto educacional, têm assumido novas formas, como o estudo de caso, a pesquisa-ação, a pesquisa participante e a pesquisa etnográfica, a fim de tratar de aspectos investigativos mais específicos. Essas metodologias qualitativas de pesquisa muito têm revelado nas investigações no campo da educação sobre os fatos observados.

A nossa pesquisa se configura como um estudo de cunho etnográfico, reconhecido por Triviños (2007, p. 121) “como uma forma específica de investigação qualitativa”, pois entendemos que este tipo de pesquisa, por estar sendo bastante utilizado nas áreas de educação e da Linguística Aplicada (doravante LA) requer maior flexibilidade e postura mais “humana” do investigador nos contextos de pesquisa para a incorporação daquilo que os sujeitos dizem, suas experiências, atitudes, crenças, pensamentos e reflexões, tal como são expressos por eles mesmos, além de usos mais eficazes de instrumentos de geração de dados.

Nossa opção foi reforçada pelas palavras de Barcelos (2006, p. 22), quando afirma que “a etnografia, ou os estudos de caráter etnográfico, também se mostra como uma opção bastante interessante para a investigação de crenças [...] com aumento do tempo de permanência do pesquisador em campo em estudos mais longitudinais [...]”.

Ultimamente, esse tipo de pesquisa tem adentrado bastante os espaços da escola, entretanto com um foco de interesse diferente daquele dado pelos antropólogos, pois a

preocupação dos estudiosos da educação é com questões relacionadas ao processo educativo. (ANDRÉ, 2004).

Assim, algumas características específicas da etnografia não são utilizadas nos estudos educacionais ou sofrem mudanças quando adentram o campo da escola, como a redução do tempo do pesquisador em contato com o grupo pesquisado, que, normalmente, varia conforme os objetivos de cada estudo. Em função disso, Bortoni-Ricardo (2008, p. 38, grifos da autora) alerta que,

quando ouvimos menção a “pesquisas etnográficas em sala de aula”, por exemplo, devemos entender que se trata de uma pesquisa qualitativa, interpretativista, que fez uso de métodos desenvolvidos na tradição etnográfica, como a observação, especialmente para a geração e a análise dos dados.

Esse cunho interpretativista que as pesquisas qualitativas do tipo etnográfico apresentam é resultante da postura do pesquisador frente à análise dos dados gerados por meio de variados instrumentos, dentre eles a observação, pois a partir da descrição e interpretação dos dados, ele busca estabelecer significados que possam explicar o fenômeno estudado. (TELLES, 2002).

A opção pela pesquisa qualitativa de cunho etnográfico requer um estudo que, embora seja planejado, apresente um caráter bastante flexível e propicie o uso de mais de uma fonte de geração dos dados. O pesquisador observa os fatos internamente de modo a compreender com mais profundidade todos os detalhes que surgem no contexto natural de pesquisa.

A opção por investigar as crenças dos alunos no contexto de duas salas de aula de uma escola pública estadual, uma das instituições de ensino onde trabalhamos, favoreceu uma maior interação entre nós (pesquisadora, professora e os aprendizes), pois, conforme ressalta Telles (2002, p. 103), “o professor deve estar ou se tornar familiarizado com o contexto no qual realizará seu estudo, negociar com os participantes o tempo que será exigido e determinar o grau de envolvimento que terá com eles”, uma vez que “esse tipo de pesquisa depende crucialmente de um relacionamento de confiança entre o pesquisador, o professor e os alunos”. (CANÇADO, 1994, p. 57).

Entretanto, enfrentamos algumas dificuldades ao adotar essa metodologia principalmente no que se refere ao uso de alguns instrumentos, como a entrevista, por exemplo, que, por ser gravada em áudio, provocou nos alunos um certo receio de falar sobre as suas crenças, fazendo com que alguns se recusassem a participar desse momento da

pesquisa. Isso nos levou a rever os critérios que havíamos preestabelecido para selecionar os sujeitos que seriam entrevistados.

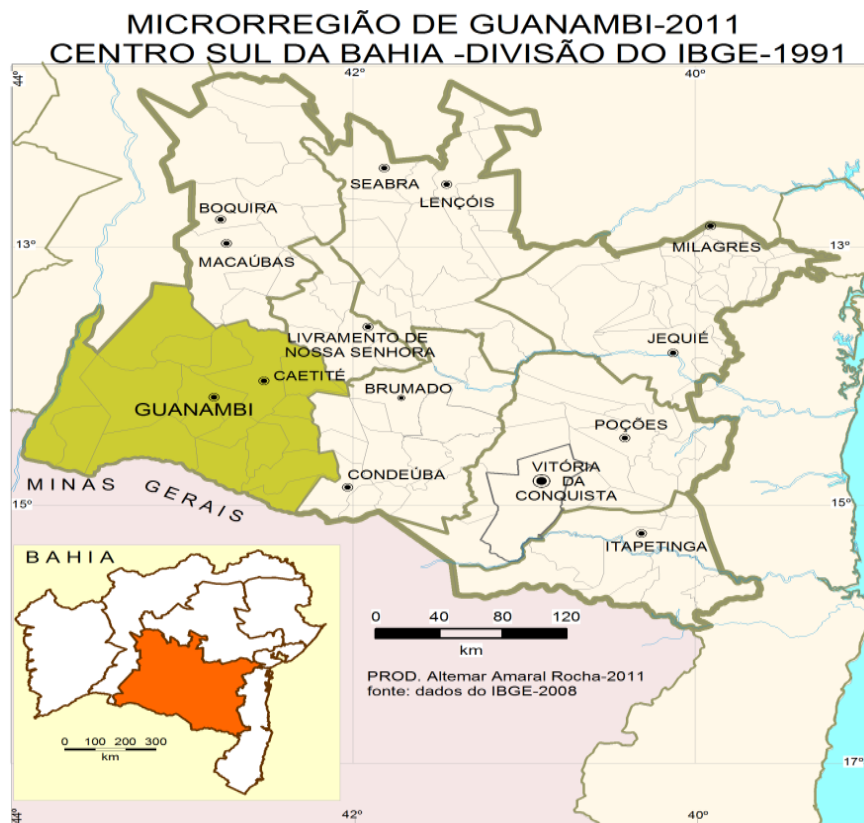
Como se processou este estudo acerca das crenças dos alunos e o uso dos instrumentos geradores dos dados será descrito de modo detalhado, posteriormente, neste trabalho.

1.5.1 Cenário da pesquisa

Escolhemos, para a realização desta pesquisa, o município de Guanambi. Esse município localiza-se no Sudoeste da Bahia, na mesorregião do Centro-Sul da Bahia e na microrregião de Guanambi, que é composta de 18 municípios, da qual essa cidade é a principal sede. Está localizado a 796 km de Salvador e interliga-se à capital pelas BR 030, BR 262 e BR 324³.

A localização do município de Guanambi na mesorregião e na microrregião das quais faz parte, no estado da Bahia, é demonstrada na Figura 01.

FIGURA 01 - Localização de Guanambi na mesorregião e microrregião da Bahia



Prod. Altemar Amaral Rocha-2011
Fonte: Dados do IBGE – 2008

³Informações disponíveis em <http://www.guanambi.ba.gov.br>.

O município de Guanambi é constituído pelo distrito-sede e por mais três distritos urbanos⁴, que são: Ceraíma, Morrinhos e Mutans. Cada um deles possui uma grande área rural que abrange povoados e aglomerados rurais.

Conforme o censo de 2010, a população de Guanambi é de 78.833 habitantes. Em 2012, foi estimada em 79.936 habitantes conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)⁵ e está distribuída em uma área de 1.296,654 km² cujo bioma é a caatinga, com clima quente e seco e ocorrência de poucas chuvas durante o ano.

Com relação à população guanambiense, ressaltamos que a maioria está concentrada na zona urbana com 62.565 habitantes, ficando a minoria na zona rural, ou seja, 16.268 habitantes (IBGE, 2010). Essa diferença é resultante do grande êxodo rural provocado principalmente pela decadência do cultivo do algodão, que foi a principal atividade econômica do município na década de 1980, atraindo muita gente para o campo em busca de trabalho e riqueza.

Essa monocultura trouxe crescimento e desenvolvimento para a cidade, que ficou conhecida como “Capital do Algodão”. Todavia, a queda na principal atividade agrícola de Guanambi, devido à destruição por pragas, fez com que muita gente deixasse o campo em busca de emprego, moradia, escola, assistência médica, enfim, melhores condições de vida com as quais sonhava encontrar na zona urbana do município ou em outras regiões dentro e fora da Bahia, pois, “de fato, a principal motivação para a migração é a busca de melhores condições de vida: trabalho estável, tratamento de saúde e escolarização para as crianças, que não estão disponíveis na maior parte das áreas rurais”. (BORTONI-RICARDO, 2011, p. 116).

Apesar das dificuldades, a partir de meados da década de 1990, o município começa a se reerguer, com investimentos em setores comerciais e outros serviços. Atualmente, destaca-se como principal centro de comércio de sua microrregião e pela grande oferta de serviços públicos e privados. Isso tem atraído grande quantidade de pessoas dos municípios circunvizinhos em busca desses serviços e de produtos. Além do mais, atrai também pessoas de outras regiões da Bahia e até de outros estados que por aqui se instalam à procura de emprego, moradia, educação e outros.

⁴Os distritos de Ceraíma, Morrinhos e Mutans, são considerados pelo IBGE como urbanos; entretanto, na concepção de ruralidade que é adotada pelas escolas de Guanambi, no ato da matrícula dos alunos frente aos dados do Sistema de Gestão Escolar (SGE), todos aqueles que não residem na sede do município fazem parte da zona rural. Assim, os habitantes desses distritos se autoidentificam e são identificados como moradores da zona rural. Em razão disso, optamos, também, por fazer uso desse termo neste estudo, designando como zona rural todo o território de Guanambi que não faz parte da sede. Constam, portanto, como sendo alunos da zona rural todos os matriculados oriundos de localidades rurais, inclusive os das vilas dos distritos desse município.

⁵ Disponível em: [www. ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br).

No que tange à educação, o município também tem evoluído consideravelmente. Hoje, percebemos que, além da grande oferta de vagas em escolas de educação básica municipal, estadual e privada, Guanambi conta ainda com algumas instituições públicas e privadas de ensino superior que oferecem cursos de graduação e pós-graduação (nível de especialização), como um campus da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), um campus do Instituto Federal Baiano (IF Baiano), a Faculdade Guanambi (FG), dentre outras, além de escolas de idioma. A procura de pessoas dos municípios circunvizinhos, de outras regiões da Bahia e até de outros estados do Brasil pelos cursos oferecidos por essas instituições também é um fator que tem contribuído para a expansão da cidade.

Atualmente, na sede de Guanambi, existem seis escolas estaduais que oferecem o Ensino Médio aos alunos. Dentre elas, o Colégio Estadual Governador Luiz Viana Filho, doravante CEGLVF que se destaca por ser o mais antigo e tradicional espaço de ensino da cidade, (a partir do 6º ano).

Como já foi falado neste estudo, esse colégio foi o local escolhido para a realização desta pesquisa por duas razões. A primeira foi devido ao significado que essa instituição tem na minha vida, pois lá cursei o Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e o Magistério. Portanto, lá adquiri as primeiras experiências básicas para trilhar o caminho como professora e, depois, retornar a esse espaço, na condição de professora regente, onde permaneço até hoje.

A segunda razão deve-se ao fato de que esse colégio é muito procurado por alunos da zona rural de Guanambi para cursarem o EM. Como os horários desses estudantes são um pouco diferenciados por causa da distância e dos transportes que utilizam para chegar à zona urbana, a gestora dessa instituição de ensino optou por alocá-los em turmas separadas, isto é, só de alunos da zona rural. Isso se constituiu em um dos diferenciais que nos motivaram a fazer o estudo com essas turmas.

O CEGLVF está localizado no centro do município, tendo a Diretoria Regional de Educação (DIREC – 30) próxima às suas instalações. Situa-se na Praça Manoel Novaes, uma das principais e mais movimentadas da cidade e está rodeado de barzinhos, lanchonetes, sorveterias, *lan houses*, livrarias, lojas, dentre outros estabelecimentos comerciais, constituindo-se em grandes atrativos para os alunos que, muitas vezes, trocam as aulas pela diversão que tais espaços oferecem, embora os portões dessa instituição permaneçam fechados nos horários de aula, sendo abertos somente nos intervalos.

Além disso, existem duas quadras de esportes em frente ao colégio onde acontecem algumas competições esportivas, envolvendo atletas de Guanambi e região, bem como gincanas escolares. Nesses dias, principalmente à noite, torna-se impossível o desenvolvimento

das aulas devido ao barulho vindo dos microfones, aparelhos de som, gritos das torcidas e do aglomerado de pessoas.

O CEGLVF foi criado em 05/02/1970, seu nome visou a homenagear o então governador do Estado da Bahia na época, Luiz Viana Filho⁶. A princípio, recebeu o nome de Ginásio Luiz Viana Filho e, em abril do mesmo ano, mudou a denominação de ginásio para colégio. Por ser considerada a instituição mais antiga e de tradição na educação básica (a partir do 6º ano) de Guanambi, goza de um grande prestígio entre os habitantes deste município e de cidades circunvizinhas, daí a razão de ser bastante procurado pelos pais de alunos e pelos alunos.

Esse colégio matricula cerca de 1800 a 2000 alunos anualmente, distribuídos nos níveis de EF II, de EM e do Tempo Formativo III (nível Médio) nos eixos VI e VII da Educação de Jovens e Adultos (EJA)⁷; os turnos de funcionamento são o matutino, o vespertino e o noturno. Entretanto, o nível Fundamental II é atendido apenas no turno diurno e a EJA nos turnos vespertino e noturno.

Desenvolve, ainda, o Projeto Ensino Médio Inovador (ProEMI)⁸ desde o ano de 2010. O CEGLVF optou por desenvolver o ProEMI através de oficinas⁹, com uma carga horária de 5h semanais para cada uma em turno oposto ao cursado pelos alunos, também nos três turnos de funcionamento, ficando à escolha deles tanto o turno quanto a oficina conforme a

⁶Foi governador do Estado da Bahia nos anos de 1967 a 1971, conforme dados disponíveis em: http://www.senado.gov.br/senado/biblioteca/acervo/LVF100/vida_01.shtm. Acesso em: 02 de março de 2013.

⁷A EJA garante a jovens e adultos o direito à formação educacional e à permanência deles na escola ao longo da sua vida. Um dos objetivos da EJA consistiu na elaboração de uma Proposta Curricular com base em aprendizagens por Tempos Formativos, Eixos Temáticos e Temas Geradores. Os Tempos Formativos foram divididos em 03 segmentos (I, II e III) distribuídos no período de 07 anos. Cada um atende a um nível da Educação Básica (Fundamental I, Fundamental II e Médio) respectivamente. O 2º e 3º Tempos foram subdivididos em dois Eixos Temáticos com duração de 01 (um) ano cada um, distribuídos por Áreas do Conhecimento. No caso do 3º Tempo Formativo, o Eixo Temático VI oferece o ensino nas áreas de Linguagens e Ciências Humanas e o Eixo Temático VII nas áreas de Matemática e Ciências da Natureza. Por esse Tempo Formativo ser constituído de áreas de conhecimento, o aluno pode escolher por qual dos eixos ele deseja começar os estudos. Informações disponíveis em: <http://escolas.educacao.ba.gov.br/educacaodejovenseadultos/>. Acesso em: 03 de março de 2013.

⁸O ProEMI, Programa do Ensino Médio Inovador, foi criado em outubro de 2009 pelo Governo Federal para induzir a reestruturação do Ensino Médio, cujo objetivo principal é “apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de ensino médio”, ampliando o tempo de permanência do aluno na escola. Esse projeto desenvolve atividades integradoras (Acompanhamento Pedagógico, Iniciação Científica e Pesquisa, Cultura Corporal, Cultura e Artes, Comunicação e uso de Mídias, Cultura Digital, Participação estudantil, Leitura e Letramento) que articulam o trabalho com as diversas áreas do conhecimento, de modo a atender os anseios dos aprendizes e da sociedade contemporânea. Cada instituição procura adequar as temáticas das oficinas às necessidades do corpo discente e à realidade da sociedade em que o projeto se encontra inserido. No caso do CEGLVF, esse trabalho é oferecido por meio de oficinas. O colégio começou a desenvolver o ProEMI no ano de 2010. Para maiores informações, consultar o portal do Ministério de Educação e Cultura (MEC), disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: março de 2013.

⁹As oficinas oferecidas pelo CEGLVF no ProEMI no ano de 2012 foram: Letramento em Leitura e Escrita, Movimento e Saúde, Acompanhamento de Aprendizagem, Fotografia e Vídeo, Teatro e Dança, Pesquisa e Trabalho Científico, Música, Artesanato e Pintura.

disponibilidade que possuem. O resultado desse projeto é apresentado à comunidade guanambiense ao final de cada ano letivo, por meio de exposição de trabalhos realizados pelos alunos, apresentação teatral, mostra de dança, recital, música, lançamento de livros produzidos pelos aprendizes, dentre outros.

Quanto ao corpo discente que esse colégio atende, apresenta faixa etária entre 10 e 80 anos e é proveniente, em sua maioria, de classe média baixa, residente nos mais diversos bairros da cidade e também na zona rural.

No ano de 2012, foi verificada a seguinte distribuição dos alunos matriculados nessa instituição, conforme registro na Tabela 01:

Tabela 01 – Quantidade de alunos matriculados no CEGLVF no ano de 2012

MATRÍCULA NO CEGLVF NO ANO DE 2012				
ANOS/NÍVEIS DE ENSINO	TURNOS			TOTAL DE ALUNOS
	MAT	VESP	NOT	
6º Ensino Fundamental	67	30	-	97
7º Ensino Fundamental	94	43	-	137
8º Ensino Fundamental	96	51	-	147
9º Ensino Fundamental	110	72	-	182
1º Ensino Médio	107	124	116	347
2º Ensino Médio	85	105	120	310
3º Ensino Médio	65	79	134	278
Tempo Formativo - Eixo VI	-	44	167	211
Tempo Formativo - Eixo VII	-	25	114	139
TOTAL GERAL DE ALUNOS MATRICULADOS				1848

Fonte: Dados da Secretaria do Colégio.

Observamos que o número maior de alunos que cursam o Ensino Fundamental concentra-se no turno matutino, em razão da grande procura por esse turno, pois os pais preferem que os filhos menores estudem pela manhã. O Ensino Médio apresenta o maior número de alunos matriculados, sendo, portanto, oferecido nos três turnos. O turno que atende o maior número de alunos matriculados no Ensino Médio e na EJA é o noturno, pois uma parte considerável desses alunos trabalha no turno diurno, principalmente no comércio, que representa a principal atividade econômica do município, restando a eles apenas o noturno para estudar.

A oferta de turmas se dá em função dessa demanda, como pode ser visto na Tabela 2, que mostra a distribuição dos alunos do CEGLVF conforme o número de turmas em cada nível e turno de ensino.

Tabela 02 – Quantidade de turmas formadas no CEGLVF no ano de 2012

ANOS/NÍVEIS DE ENSINO	TURNOS			TOTAL DE TURMAS
	MAT	VESP	NOT	
6º Ensino Fundamental	02	01	-	03
7º Ensino Fundamental	03	02	-	05
8º Ensino Fundamental	03	02	-	05
9º Ensino Fundamental	03	02	-	05
1º Ensino Médio	03	04	03	10
2º Ensino Médio	02	03	03	08
3º Ensino Médio	02	02	03	07
Tempo Formativo - Eixo VI	-	01	04	05
Tempo Formativo - Eixo VII	-	01	03	04
TOTAL GERAL DE TURMAS				52

Fonte: Dados da Secretaria do Colégio

Para atender aos alunos, pais de alunos ou seus responsáveis e à comunidade em geral, esse colégio conta com um corpo administrativo-pedagógico formado pelos funcionários que estão distribuídos no Quadro 01, conforme suas respectivas funções.

Quadro 01 – Distribuição da equipe administrativo-pedagógica do CEGLVF no ano de 2012

EQUIPE ADMINISTRATIVO-PEDAGÓGICA	Nº	ESPECIFICAÇÕES
Diretora	01	-
Vice-diretores	03	Um para cada turno (matutino, vespertino e noturno)
Coordenador(a) pedagógico(a)	01	-
Secretário	01	-
Professores efetivos	61	-
Funcionários da administração	11	-
Funcionários da limpeza	09	-
Funcionários da segurança	03	Um para cada turno (matutino, vespertino e noturno)
Porteiros	03	Um para cada turno (matutino, vespertino e noturno)
Merendeiras	08	Uma delas é responsável pelo preparo da merenda dos alunos das oficinas do ProEMI.
Total de funcionários	101	

Fonte: Dados da Secretaria do Colégio

Como podemos perceber, essa unidade de ensino possui apenas uma coordenadora pedagógica, que atende nos três turnos. Em função disso, o trabalho fica a desejar pela

impossibilidade de uma só profissional dar conta de toda a problemática que as questões pedagógicas demandam nesta unidade de ensino.

No que diz respeito ao corpo docente, essa instituição, a exemplo de tantas outras no Brasil e na Bahia, também sofre com a falta de professor, principalmente nas áreas de Ciências da Natureza e da Matemática. Para suprir tal falta, a escola busca profissionais que, muitas vezes, não apresentam formação nessas áreas nem experiência, o que contribui para o desenvolvimento de uma prática bem aquém do que a escola espera e do que o aluno precisa para a construção dos saberes necessários à sua formação educacional.

No ano de 2012, foram contratados 17 professores temporários para atuarem nessa unidade de ensino, nas vagas dos docentes que se afastaram das salas de aula por diversas razões: licença médica, licença-maternidade, licença-prêmio, aposentadoria e exoneração. Os professores substitutos são contratados por empresas terceirizadas, especializadas em Prestação de Serviço Temporário (PST)¹⁰ e muitos assumem uma carga horária maior do que a regulamentada, por isso não participam dos encontros semanais de planejamento pedagógico, as chamadas Atividades Complementares (AC), o que compromete ainda mais o desempenho desses profissionais.

No que tange ao quadro de professores efetivos, quase todos possuem curso de graduação com especialização na área ou áreas afins, à exceção de uma professora que possui somente o curso de Magistério. Uma parte considerável não demonstra perspectivas de continuar os estudos nos cursos de pós-graduação *lato sensu* devido a vários fatores, como família, grande distância dos lugares que oferecem tais cursos, gastos excessivos com locomoção, hospedagem e aquisição de livros, desilusão com a profissão, dentre outros. No momento, apenas a coordenadora pedagógica e mais duas professoras possuem o curso de Mestrado.

Para o desenvolvimento de suas atividades, observamos que o CEGLVF ocupa um espaço relativamente confortável, com muitas salas de aula e áreas livres. De acordo com dados da direção e da secretaria do colégio, esse espaço sofre mudanças a cada ano para adequar-se ao número de turmas que são formadas e às demais atividades necessárias para o bom andamento das práticas propostas. Devido à dificuldade de obter verbas junto ao Estado para a realização das reformas, muitas vezes os próprios funcionários de apoio do colégio têm

¹⁰Há, na Bahia, um grande número de profissionais atuando nas escolas de todo o Estado pelo regime de Prestação de Serviço Temporário (PST). Tais vínculos são estabelecidos pelo Governo do Estado da Bahia por intermédio da Secretaria de Educação com empresas prestadoras desses serviços temporários. Essa situação não traz benefícios ao trabalhador, que, além de não criar nenhum tipo de vínculo com o Estado, fica destituído de seus direitos e obrigações trabalhistas. Disponível em:

<http://www.mpba.mp.br/atuacao/cidadania/gepam/modelos/acoef/>. Acesso em: 04/02/2013.

realizado alguns serviços, como pintura, conserto das instalações elétricas, dentre outros pequenos reparos.

Atualmente, o espaço dessa instituição de ensino comporta os seguintes ambientes pedagógicos, conforme demonstra o Quadro 02.

Quadro 02– Demonstrativo dos ambientes destinados ao trabalho pedagógico no CEGLVF no ano de 2012

AMBIENTES PEDAGÓGICOS	Nº	ESPECIFICAÇÕES
Salas de aula	18	-
Salas de oficina	04	Onde se desenvolvem as atividades do ProEMI.
Sala de vídeo	01	-
Sala do grêmio estudantil	01	-
Sala de coordenação	01	Onde os professores e a coordenadora pedagógica se reúnem para desenvolver as atividades complementares (planejamento) por áreas de conhecimento.
Laboratório de informática	01	Possui apenas 17 computadores.
Laboratório	01	Biologia, Química e Física.
Biblioteca	01	-
Quadras de esporte	03	Apenas uma é coberta.
Pátios internos	02	Não são cobertos.

Fonte: Dados da Secretaria do Colégio

As salas de aula são relativamente espaçosas, entretanto, quando as turmas ultrapassam o número de 35 alunos, torna-se difícil a locomoção entre eles e também dos professores. Cada sala possui uma *TV pendrive*¹¹, recurso este muito pouco utilizado por grande parte dos professores. Os alunos, por sua vez, reclamam das imagens e do som oriundos dessa TV. Como o clima na cidade, na maior parte do ano, é muito quente e o calor muito forte, as salas são equipadas com dois ventiladores instalados na parede. Todavia, em algumas delas esses aparelhos não funcionam por apresentarem problemas ou terem sido danificados pelos próprios alunos. Nesses casos, em dias muito quentes, principalmente no

¹¹ Foi implantado pelo governo do Estado da Bahia, através da Secretaria de Educação (SEC-BA), como projeto-piloto, o programa de inclusão digital denominado monitor educacional mais conhecido como *TV pendrive*. Foram instalados televisores de 29 polegadas em 22 mil salas de aula, inclusive no interior do Estado, no primeiro semestre do ano de 2009 com o objetivo de estimular a construção e socialização do conhecimento entre os atores escolares. A *TV pendrive* configura-se como um recurso composto por entradas para VHS, DVD, cartão de memória e *pendrive*, e saídas de áudio e vídeo para utilização de imagens e sons. Disponível em www.esocite.org.br/eventos/tecsoc2011/cd.../gt010-aresignificacao.pdf. Acesso em 20/12/2013.

período vespertino, permanecer nessas salas representa um grande sacrifício e o rendimento dos alunos cai consideravelmente.

Para a exibição de filmes, vídeos e realização de reuniões, conselhos de classe, palestras e outras atividades, é utilizada a sala de vídeo. Ela é equipada com computador, data show, telão, caixas de som, recursos que têm contribuído para tornar as aulas mais dinâmicas e motivadoras. Além disso, a sala possui cadeiras acolchoadas, bebedouro, cortinas nas janelas, dois aparelhos de ar condicionado e dois ventiladores de teto. Por ser mais ampla e mais confortável do que as salas de aula, com cerca de 80 lugares, normalmente é a preferida por professores e alunos para desenvolver suas atividades.

Por essas razões, tal sala também é muito requisitada por algumas entidades do município, inclusive pela própria DIREC, para a realização de reuniões, cursos e outras atividades. Para ter acesso à sala de vídeo, os seus usuários devem agendar com bastante antecedência e mediante justificativa.

Para a realização de atividades que envolvem um maior número de alunos, de professores e de pais, como gincanas, culminância de projetos e festas, são usados os pátios internos dessa unidade de ensino.

A biblioteca, por sua vez, é um campo pouco explorado pelos alunos, embora ocupe um espaço relativamente adequado e com um acervo considerável, principalmente da literatura brasileira, como os livros de romances, de poemas e de crônicas. Grande parte desse desinteresse deve-se ao fato de que a escola não possui bibliotecários, sendo essa função desempenhada por funcionários de apoio ou, às vezes, por professores que se afastam das salas de aula por problemas de saúde. Como há poucos funcionários destinados a essa função, a biblioteca fica fechada com frequência, dificultando, desse modo, o seu funcionamento e o acesso dos alunos.

Essa instituição, como outras estaduais, também sofre com a falta de professores e funcionários e de verbas destinadas à aquisição de materiais diversos, entretanto percebe-se que há muito comprometimento por parte dos gestores, coordenadora, professores e demais funcionários para tornarem esse espaço mais agradável e mais preocupado com a formação dos educandos, com vistas não só a prepará-los para o mundo do trabalho e outras práticas sociais, como também para a sua formação ética e cidadã a fim de que possam “intervir no destino das coisas e do mundo”. (ANTUNES, 2009, p. 44).

1.5.2 Sujeitos da investigação

Os sujeitos selecionados para esse estudo foram os alunos que estavam cursando, no ano de 2012, a 1ª série do Ensino Médio no CEGLVF e que fizeram o Ensino Fundamental I e II na zona rural. Isso porque nos distritos rurais de Guanambi, as escolas só oferecem o ensino básico até o 9º ano do nível Fundamental. Como consequência, os alunos que desejam continuar os estudos viajam para o perímetro urbano a fim de cursar o Ensino Médio.

Esse deslocamento tem causado alguns problemas para esses jovens e adolescentes, que reclamam de cansaço, fome, dificuldade de concentração nas aulas, de interação com os demais alunos, de desconhecimento do lugar, dentre outros. Rios (2011, p. 109) ressalta muito bem essas sensações quando esclarece:

A relação estabelecida entre os alunos e alunas da roça com a escola da cidade é construída, inicialmente, a partir de um sentimento de não-pertencimento, estranhamento e de deslocamento. Embora tenham um respeito ao lugar, considerem-no importante para suas vidas, não se sentem à vontade ao chegar lá.

Esse estranhamento da nova situação reflete o quanto a convivência no novo espaço escolar, bastante diferente do meio ao qual estavam acostumados, pode contribuir para o surgimento “nessa fase da história de vida de alunos e alunas da roça a constituição do ‘**estrangeiro**’ na escola da cidade”. (RIOS, 2011, p. 109, grifos da autora).

Ainda conforme Rios (2011), alguém se sente um estrangeiro em um determinado lugar quando um outro o perturba e/ou percebe sua identidade e questiona suas certezas. É assim que acreditamos se sentirem os alunos da zona rural do CEGLVF quando se calam num mutismo envergonhado, no silêncio de aceitação, no medo, na timidez e, às vezes, na reação brusca e grosseira contra os colegas e professores.

A nova estrutura curricular com a qual esses alunos deparam na escola da cidade também acentua a diferença tão fortemente estabelecida entre os dois espaços, pois agora eles terão novos componentes curriculares, novos professores, mais atividades, novos conceitos e diferentes teorias que o programa do EM recomenda. Muitas dessas teorias se distanciam, consideravelmente, da realidade rural na qual eles estão inseridos.

Não queremos afirmar, contudo, que são apenas os alunos da zona rural que percebem e sentem as mudanças impostas pelo currículo do EM, os da zona urbana também demonstram o impacto que as novas disciplinas, os novos professores, a nova carga horária e os modos de avaliação causam. Porém, a maioria, por já ser mais familiarizada com o espaço

e conhecer alguns dos professores, pois estes também atuam no EF II no mesmo colégio, além de ter mais acesso a algumas tecnologias, não sente tanta dificuldade quanto os alunos da zona rural.

Convém ressaltarmos aqui que, no EM, o ensino-aprendizagem da língua portuguesa também passa por uma mudança significativa. As aulas de Literatura, tratando mais especificamente de teorias literárias, e a separação das aulas de Redação provocam confusão e dificuldade na aprendizagem dos alunos. No caso das aulas de literatura brasileira, o aprofundamento dos estudos acerca das escolas literárias, suas características, contexto histórico, autores e obras de cada período e o despreparo dos alunos no que tange a esses aspectos contribuem para acentuar as crenças de muitos alunos acerca da Língua Portuguesa e sua própria literatura como bem ressalta Martins, I. (2006, p. 83), ao afirmar:

No ensino médio, a sistematização de certos conceitos específicos da teoria e crítica literárias precisa alcançar maior profundidade, exigindo-se do aluno um repertório mais amplo de leituras e o conhecimento da organização estética da obra literária. A carência de noções teóricas e a escassez de práticas de leituras literárias são fatores que contribuem para que o aluno encare a literatura como objeto artístico de difícil compreensão. Essa situação é certamente herança das lacunas do ensino fundamental como também decorre do próprio encaminhamento dado ao estudo de literatura no ensino médio, considerando, por exemplo, a seleção inadequada de obras literárias sem levar em conta as leituras prévias dos alunos e as expectativas desse público-leitor.

O trabalho com a literatura, especialmente nos moldes que essa autora denuncia, provoca muito estranhamento por parte dos alunos no EM, principalmente por conta da exigência maior de leitura dos clássicos da nossa literatura e que pouco motivam esses sujeitos, pois eles não conseguem vislumbrar nesses textos relações com o seu presente, muito menos o prazer que o texto literário, quando trabalhado adequadamente, pode despertar no aprendiz.

Em função de tais aspectos, a nossa opção por investigar as crenças dos alunos oriundos do meio rural foi motivada pela grande dificuldade que muitos deles têm apresentado com relação à aprendizagem de Língua Portuguesa como língua materna, ao chegarem ao CEGLVF, além das crenças que eles trazem sobre a sua relação com essa língua na escola.

Por essa razão, buscar as crenças desses alunos acerca do ensino-aprendizagem da língua materna, quando eles entram em contato com uma nova realidade de ensino, antes de serem afetados por ela, nos levou a escolher as turmas da 1ª série do EM, pois interessava-nos

identificar e compreender as crenças que os aprendizes trazem quando iniciam o processo de formação nesse nível de ensino.

Como a procura pelo turno vespertino por esses alunos é maior, essa unidade de ensino forma algumas turmas destinadas a aprendizes só da zona rural. A diretora do colégio, ao ser questionada sobre a razão de tal atitude, justifica:

D: Como esses alunos só têm transportes no turno vespertino, então, no ato da matrícula, a gente já procura fazer com que eles fiquem alocados nas turmas só da zona rural, porque nós temos alguns problemas com os sábados letivos e alguns problemas com o calendário em si por causa da greve [...]. Então, se os alunos ficam misturados nas turmas, pode trazer algum tipo de transtorno para o próprio aluno e para a escola de modo geral. Então, a gente tenta colocar os alunos da zona rural juntos, formando uma nova turma, por isso, nós temos, inclusive, uma turma de 46 alunos [...] só da zona rural, a turma de 2º ano do EM está extrapolando [...], mas é para facilitar. (Diretora do CEGLVF - entrevista realizada em 09 de outubro de 2012).

Uma das razões principais para a alocação desses alunos em turmas só da zona rural é o transporte que usam, pois normalmente há um ônibus para cada região e os horários deles não coincidem totalmente com o horário das aulas. Então, segundo a diretora, se as turmas fossem formadas com alunos de vários lugares, isso traria sérios transtornos para o funcionamento das aulas, uma vez que cada grupo chegaria ou sairia em horários diferentes, principalmente no último horário, pois os ônibus costumam pegar de volta os alunos entre as 17h15m e 17h30m, enquanto o horário de término da última aula é às 17h50m.

Entendemos que tal atitude tende a causar nos alunos um efeito contrário àquele ao qual a escola se propõe, isto é, a interação entre os seus aprendizes e o respeito às diversidades culturais que os sujeitos, ao adentrarem o espaço escolar, trazem do seu meio, além de possibilitar-lhes, nas relações com o outro e com o diferente, o desenvolvimento de novos conhecimentos, como demonstra Mendes (2008a, p. 58) ao falar da sala de aula:

A sala de aula é o lugar privilegiado, o ambiente no qual essas relações têm lugar, pois é aí onde os conflitos, as tensões e afastamentos (advindos do encontro de diferentes culturas e do embate de aspectos sociais, políticos, psicológicos, afetivos etc.) podem ser negociados em prol da construção de um novo espaço para a edificação de um conhecimento comum, formado pelas contribuições de todos.

As palavras da autora nos levam a refletir sobre a importância que essa heterogeneidade representa na formação dos alunos não só dentro da sala de aula como fora dela, pois a diversidade é fator considerável na formação de uma sociedade mais humanizada.

Entretanto, a escola, na busca pelo aluno ideal, durante anos, privilegiou a formação de classes homogêneas, ignorando as diferenças individuais que as crianças e jovens apresentavam, ou até mesmo rejeitando-os em função das suas diferenças por acreditar que só a homogeneidade levasse os alunos a acumularem os conhecimentos necessários à formação de cidadãos ativos e participativos na sociedade moderna. Tal prática era condizente com o objetivo da escola que visava transmitir conteúdos curriculares considerados relevantes para os alunos e o seu domínio representava o sucesso destes nos processos de avaliação.

Essa visão insiste em permanecer ainda em muitas escolas atualmente, mesmo que as salas de aula comportem, cada vez mais, alunos de identidades plurais, como as diferenças de raças, gênero, classe social, padrões culturais e linguísticos, habilidades, regionalismos, dentre outros fatores. Na opinião de Tura; Marcondes (2008, p. 245),

Questionar e transformar os padrões de homogeneização da ação educativa, incorporando novas formas de encarar a heterogeneidade das turmas e buscar formas criativas e inovadoras de lidar com ela, parece ainda um grande desafio a ser enfrentado. Ou seja, qualquer alteração que a escola faça em sua organização tradicional defronta-se com práticas e hábitos muito enraizados na cultura escolar e que não se transformam de uma hora para outra.

Acreditamos que a escola, frente aos desafios que se lhe apresentam mediante o uso de práticas que desconsideram tais aspectos, precisa rever essas práticas a fim de se tornar um meio de inclusão e aceitação do diferente e do estranho, como, no caso específico da escola em estudo, os alunos da zona rural. Portanto, respeitar as singularidades individuais e torná-las parcelas das pluralidades é condição preponderante para que as diferenças sejam vistas como algo positivo e benéfico tanto para os alunos como para os professores, e a escola não pode ignorar isso.

Segundo a fala da diretora do CEGLVF, ela também compreende a sala de aula como um espaço de interação e de troca de experiências e acredita que a heterogeneidade das turmas seria o ideal, entretanto esclarece a separação dos alunos da zona rural, justificando mais uma vez que:

D: Se nós formos verificar pela questão da experiência de vida, o interessante seria que esses alunos [...], que as turmas fossem totalmente heterogêneas, que fossem bem misturadas, pois os alunos da zona rural trazem uma experiência, uma bagagem diferente das do aluno que está aqui na zona urbana. No entanto, para facilitar a vida desse aluno, até mesmo a nível de trabalho, de condições de transporte, a gente acaba tendo que fazer a separação. Agora, a minha posição pessoal seria que esses alunos estivessem misturados, que as turmas estivessem agrupadas de forma heterogênea. (Diretora do CEGLVF - entrevista realizada em 09 de outubro de 2012).

Em função disso, no ano de 2012, foram formadas duas turmas da 1ª série do EM só de alunos da zona rural, que se constituíram, portanto, no campo da nossa pesquisa. Essas turmas, denominadas aqui de T1 e T2, totalizaram, no início desse ano letivo, 39 e 30 alunos matriculados, respectivamente. Porém, 01 aluno da T1 e 04 da T2 não frequentavam. Desse modo, participaram da pesquisa na T1, 37 alunos, porque uma aluna ficou doente, nesse período, e 26 alunos na T2.

Ao investigar as crenças dos aprendizes do meio rural, para observarmos como eles compreendem a língua materna nos aspectos que evidenciam seu ensino e aprendizagem e os fatores que contribuem para as dificuldades que muitos deles apresentam sobre ela, visamos trazer para o campo da educação e, mais precisamente, para a área da LA, como as crenças desses alunos refletem o que eles pensam da língua portuguesa.

Em função disso, estreitamos o diálogo com a escola e com a professora desses estudantes, a fim de que pudessem conhecer melhor a realidade que os circunda, a partir de uma parceria efetiva nessa pesquisa, evidenciando o que eles têm a dizer sobre o processo de ensino-aprendizagem desses sujeitos de modo a contribuir para uma reflexão sobre suas percepções acerca do ensino da língua materna.

O primeiro encontro que tivemos com as turmas deu-se no dia 23 de março de 2012, embora o ano letivo tenha começado no dia 06 de fevereiro de 2012. Não iniciamos a pesquisa no primeiro dia de aula desses alunos, porque o processo de agrupamento deles por lugar de origem e a formação das novas turmas só aconteceram em meados do mês de março. Assim, logo que as turmas foram reagrupadas, originando duas classes de alunos da zona rural, começamos o nosso contato com esses sujeitos.

Todavia, queremos ressaltar que já tínhamos entrado em contato com a diretora do colégio, para falarmos sobre o nosso estudo e os nossos objetivos, bem como para solicitar permissão para a realização da pesquisa e fomos prontamente atendida. Fizemos contato também com a professora que estava trabalhando com a disciplina de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira (LPLB) nas turmas escolhidas e mais uma vez explicamos as razões que nos levaram a investigar as crenças dos alunos. Ela compreendeu e aceitou a nossa presença nas turmas durante as suas aulas. Ambas aceitaram participar da pesquisa e assinaram o Termo de Consentimento¹².

Nossa presença nas duas turmas, a princípio, despertou muita curiosidade e expectativa dos alunos, pois todos queriam saber por que havia duas professoras de Língua

¹² Os Termos de Consentimento apresentados à professora das turmas pesquisadas e à Diretora do CEGLVF encontram-se no Apêndice A.

Portuguesa na sala, uma vez que eu também trabalhava nesse colégio e ministrava aulas no turno vespertino, sendo, portanto, já conhecida.

Na turma **1 (T1)**, a primeira onde começamos a observação, logo ao chegar, juntamente com a professora regente, um dos alunos disse: “Agora, em vez de uma são duas professoras na sala!” Outra aluna complementou: “Ela vem é fiscalizar nós”. Um aluno que chegou atrasado perguntou para a turma: “Quem é essa aí?” Outra aluna respondeu: “Vamos ter aula com duas professoras”. E ainda complementou: “Nós não aguentamos uma, veja lá duas [...]”. (Fala dos alunos registrada no diário de campo, em 23 de março de 2013). Foi uma risada geral e, nesse clima, a professora gritou pedindo silêncio e ordenando que todos se sentassem.

Quando os alunos fizeram silêncio, esperando uma explicação, a professora fez as apresentações e, em seguida, procuramos tranquilizá-los. Mediante a adoção de uma postura ética, informamos a todos a realização da pesquisa e dos objetivos propostos, deixando bem claro que a participação deles seria voluntária. O mesmo foi feito na turma **2 (T2)**.

Os alunos da zona rural que estudam no CEGLVF apresentam muitos diferenciais e características bastante peculiares. Durante a realização dos nossos estudos, nas duas turmas supracitadas, observamos alguns elementos que contribuíram para o nosso conhecimento inicial acerca desses alunos. Os participantes diretos da pesquisa são todos residentes na zona rural de Guanambi, entretanto são oriundos de localidades diferentes. A **T1** abrange alunos residentes na sede do distrito de Morrinhos¹³, porém a maioria mora na zona rural desse distrito. A **T2** abrange alunos residentes na sede de Ceraíma¹⁴, sendo que também a maioria encontra-se na zona rural do distrito. Ressaltamos aqui que esses distritos de Guanambi, inclusive as suas sedes, estão sendo considerados, neste estudo, como zona rural e somente a parte equivalente à sede de Guanambi está sendo considerada como zona urbana.

O agrupamento dos alunos, conforme as localidades de onde são oriundos, está relacionado ao percurso utilizado pelos transportes que fazem a condução de ida desses sujeitos ao colégio e volta deles às suas moradias. A diretora, quando questionada se essa divisão por localidades não traria prejuízos para os aprendizes e se eles não se sentiriam excluídos nesse contexto, justifica dizendo:

¹³O distrito de Morrinhos pertencente ao município de Guanambi tem uma população, conforme o censo de 2010, constituída de 3.471 habitantes, sendo que desse total 2.157 residem na zona rural e 1.314 vivem na sede.

¹⁴Outro distrito que pertence a Guanambi é o de Ceraíma. Este possui uma pequena sede onde se concentram 222 moradores, porém a maioria das pessoas que vive delimitada nas áreas desse distrito reside na zona rural, ou seja, 3.133 habitantes, perfazendo um total de 3.355 habitantes no distrito. (Todos os dados são do IBGE, censo de 2010).

D: Eu penso que essa linha de porcentagem seria de 50% a favor e 50% contra. Porque o fato dos alunos estarem no mesmo meio, falando uma mesma linguagem, com as mesmas dificuldades, talvez, até o grau de interesse seja o mesmo, seria melhor ficarem juntos. Por outro lado, quando ficam separados dos alunos da zona urbana, eles deixam também de estar aprendendo e de estar passando suas experiências para os demais. Essa troca é importante [...].

Mas, de forma nenhuma eles se sentem excluídos, muito pelo contrário, o que vejo por parte deles é que existe uma boa aceitação, até porque quando a gente precisa liberar mais cedo, por questão do motorista, a própria logística, em parte, facilita. Eu vejo que pra eles isso é bastante salutar. (Diretora do CEGLVF - entrevista realizada em 09 de outubro de 2012).

Entre os alunos, por sua vez, há divergências de opiniões acerca dessa postura da escola. Dentre os 18 entrevistados, 11 responderam que preferiam estudar em salas com alunos de vários lugares, alegando para isso a importância de fazer novas amizades, de trocar conhecimentos e conviver com pessoas de características diferentes, pois tudo isso representa um novo aprendizado. Os que disseram concordar com a prática da escola, justificam que o fato de permanecerem juntos com os colegas da mesma região facilita os contatos, além de perderem a timidez, pois, como já são conhecidos, não teriam vergonha de falar, principalmente quando vão socializar os trabalhos e não sofreriam preconceito por parte dos alunos da zona urbana. Os excertos seguintes ilustram algumas dessas respostas (grifos nossos).

Eu preferia **estudar numa sala com alunos diferentes**, que aí você **conhece mais pessoa, forma mais amizade** [...] só que **é ruim por causa do horário**. A gente sai mais cedo. (Aluna 24/Turma 1 – entrevista realizada em 05 de setembro de 2012).

Eu preferia estudar mesmo **com os alunos daqui de Guanambi**, porque, aí, **eu ia prestar mais atenção nas aulas**. Porque os de Morrinhos, eu já conheço todo mundo, converso com todo mundo e a conversa atrapalha. (Aluna 27/Turma 1 – entrevista realizada em 05 de setembro de 2012).

Com **alunos de outros lugares**, em outra sala é melhor, pois tem alunos que eu não conheço, aí **eu pego amizade com as pessoas**. Só **acho ruim pra apresentar trabalho**, que eu fico com vergonha, porque sou tímido demais pra apresentar trabalho, **tenho medo de errar e as pessoas me criticar**. (Aluno 11/Turma 2 – entrevista realizada em 11 de setembro de 2012).

Eu prefiro **estudar com colegas da minha região**, que todo mundo sabe como a gente é, porque, muitas vezes, **alunos que não mora na zona rural acha que, porque a gente é da zona rural, que eles é melhor que a gente**. Como todo mundo da minha sala é da zona rural, aí, é melhor. (Aluno 9/Turma 1 – entrevista realizada em 04 de setembro de 2012).

É bom com **alunos da mesma região**, por causa que **todo mundo ali** [sala de aula] **é igual**, na hora de sair, **sai todo mundo junto**. Se fosse misturado,

talvez, seria muito ruim, porque como **a gente tem que sair mais cedo** precisa conversar e assim, não. Todo mundo junto, o pessoal já sabe que tem que liberar naquele horário. E, se tivesse junto com alunos da zona urbana, teria que conversar com o professor pra liberar antes só aqueles alunos da zona rural, seria muito ruim.(Aluna 21/Turma 1 – entrevista realizada em 04 de setembro de 2012).

Eu acho legal estudar numa **turma só de aluno da zona rural**, porque a gente **sabe as mesmas coisas, tem os mesmos costumes, é da mesma região, mora tudo na zona rural**. Aí, é mais fácil pra gente conviver. (Aluna 12/Turma 2 – entrevista realizada em 04 de setembro de 2012).

A professora desses alunos acredita que o ideal seria não acontecer tal separação, pois, segundo a docente, a interação com pessoas diferentes é muito importante para o aprendizado desses alunos, conforme ressalta no excerto seguinte:

Pr: Acho que seria melhor se não houvesse essa necessidade de separação, porque aí ia haver mais interação, com certeza esses alunos iriam aprender mais com outros colegas, trocar ideias. Eu acredito que se não houvesse essa separação, seria melhor, eles iriam fazer trocas, isso ajudaria até diminuir algumas dificuldades que eles têm com relação ao aprendizado da disciplina. (Professora das turmas 1 e 2 - entrevista realizada em 20 de setembro de 2012).

Embora procuremos entender as justificativas da diretora e de alguns alunos que defendem a separação das turmas por regiões, acreditamos, assim como a professora deles, que, certamente, a interação com outros aprendizes com características culturais e saberes tão diferentes só acrescentariam novas experiências e conhecimentos a esses sujeitos, além de possibilitar-lhes também a troca de vivências, a fim de desmitificar muitas concepções que os alunos da zona urbana desenvolvem acerca do morador rural.

Partindo do pressuposto de que a escola deve proporcionar a interação entre os aprendizes, acreditamos que seria muito mais enriquecedora para a formação desses jovens uma maior proximidade com pessoas de outros meios. Mas, pelo que percebemos, a escola está, mesmo indiretamente, contribuindo para a discriminação dos alunos da zona rural.

Com base na distribuição feita pela escola, vejamos como as turmas ficaram agrupadas a partir dos Gráficos 01 e 02, conforme dados obtidos por meio do questionário aplicado junto aos sujeitos da pesquisa.

Gráficos 01 e 02 - Distribuição dos alunos por localidades - T1 e T2

Gráfico 01

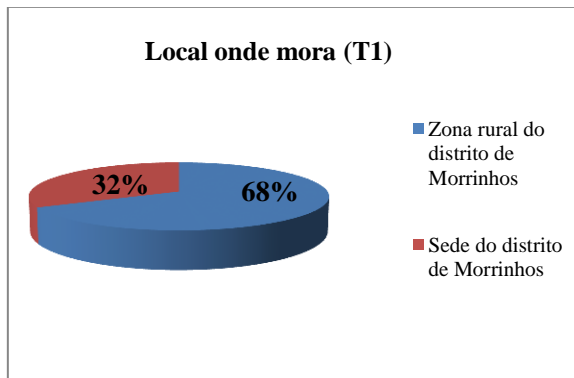
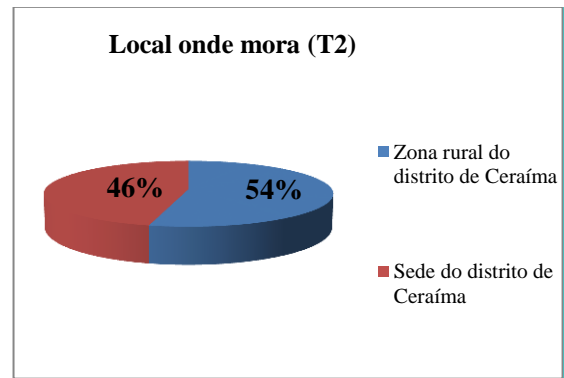


Gráfico 02



Esses sujeitos estão compreendidos numa faixa etária de 14 a 18 anos, sendo que a maioria apresenta idade entre 15 e 17 anos. Dos 26 alunos que responderam ao questionário na T2, 18 são do gênero feminino e apenas 08 do masculino. Na T1, entretanto, essa proporção está bem equilibrada, pois dos 37 alunos que responderam ao questionário, 19 são do gênero feminino e 18 do masculino.

Ainda conforme os dados obtidos, percebemos que quase toda a experiência escolar desses alunos desenvolveu-se na zona rural, pois em algumas localidades rurais de Guanambi, até o ano de 2005, existiram escolas municipais que ofereciam o ensino desde a Educação Infantil até o Fundamental I, em classes multisseriadas¹⁵.

Com a extinção dessas escolas¹⁶, os alunos foram obrigados a se deslocar do seu meio para estudar nas vilas dos distritos ou na sede do município. O Ensino Fundamental II, por sua vez, sempre foi oferecido pelas escolas localizadas nas sedes dos distritos e assim permanece até o momento. Este nível de ensino, atualmente, só é encontrado nas escolas municipais, salvo raras exceções.

¹⁵De acordo com Rosa (2008, p. 228) “a classe multisseriada é organizada, na maioria das vezes, por um número reduzido de alunos para cada série, o que a caracteriza como mais do que uma simples classe. Ela representa um tipo de escola que é oferecida a determinada população e remete diretamente a uma reflexão sobre a concepção de educação com que se pretende trabalhar”. Na zona rural do município de Guanambi, essas escolas normalmente eram compostas por uma ou duas salas de aula onde se reuniam aprendizes desde a educação infantil até a 4ª série (5º ano) do Ensino Fundamental I, designando-se apenas um ou dois professores para trabalhar com todos os alunos.

¹⁶ Com a criação do Decreto nº 334, de 19 de março de 2007, pelo prefeito municipal em exercício na época, foram extintas todas as escolas multisseriadas localizadas na zona rural de Guanambi. De acordo com esse Decreto, o objetivo era “reordenar a rede de escolas do sistema municipal de ensino, tendo em vista melhorar a qualidade do ensino oferecido às crianças, adolescentes, jovens e adultos da zona rural deste município”. Ao todo, foram extintas 103 escolas municipais. Por essa razão, procedeu-se a um processo de nucleação das escolas, o que forçou os alunos a saírem das suas localidades para estudar em outros espaços.

O governo estadual ficou responsável por proporcionar o terceiro nível de ensino da Educação Básica, isto é, o Ensino Médio, além da EJA. Apenas em algumas instituições estaduais de Guanambi, o Ensino Fundamental II ainda está sob a custódia do Estado, mas a tendência é a municipalização de todo o nível fundamental.

Frente ao exposto, observamos que a maioria dos sujeitos desta pesquisa cursou todo o Ensino Fundamental na zona rural¹⁷, sendo parte no campo e parte na sede do distrito mais próximo de sua residência. Na **T1**, vimos que mais de 90% dos sujeitos afirmaram ter feito o EF I e o EF II na zona rural. Na **T2**, 100% dos alunos dizem ter cursado o EF I na zona rural, todavia, com relação ao EF II, percebemos um pequeno diferencial, pois 19% dos alunos dizem ter cursado o EF II na zona urbana, conforme demonstram os Gráficos de 03 a 06:

Gráficos 03 e 04 – Local onde os alunos cursaram o Ensino Fundamental I e II- **T1**

Gráfico 03

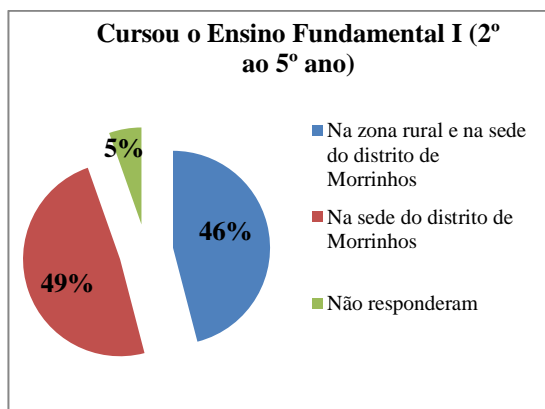
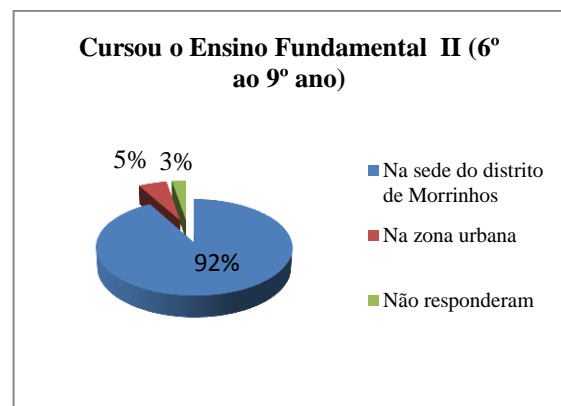


Gráfico 04



Gráficos 05 e 06 – Local onde os alunos cursaram o Ensino Fundamental I e II- **T2**

Gráfico 05

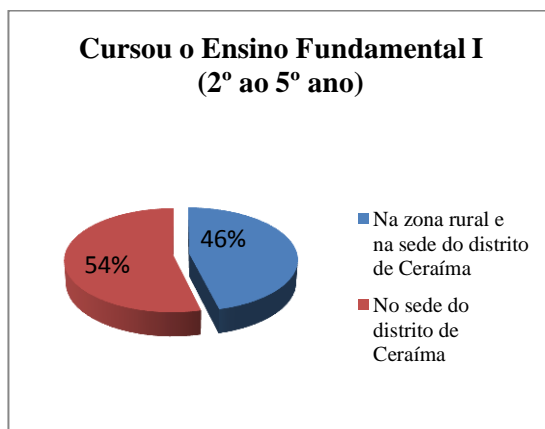
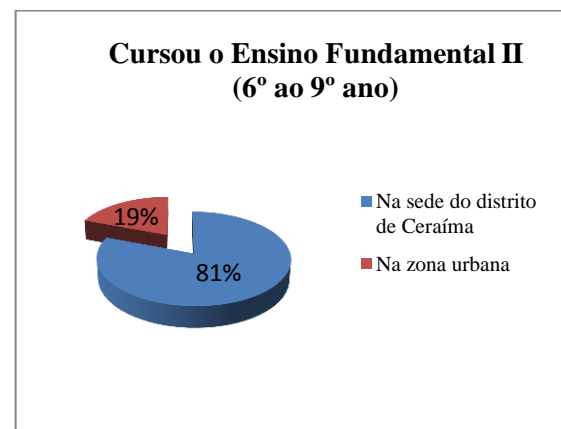


Gráfico 06

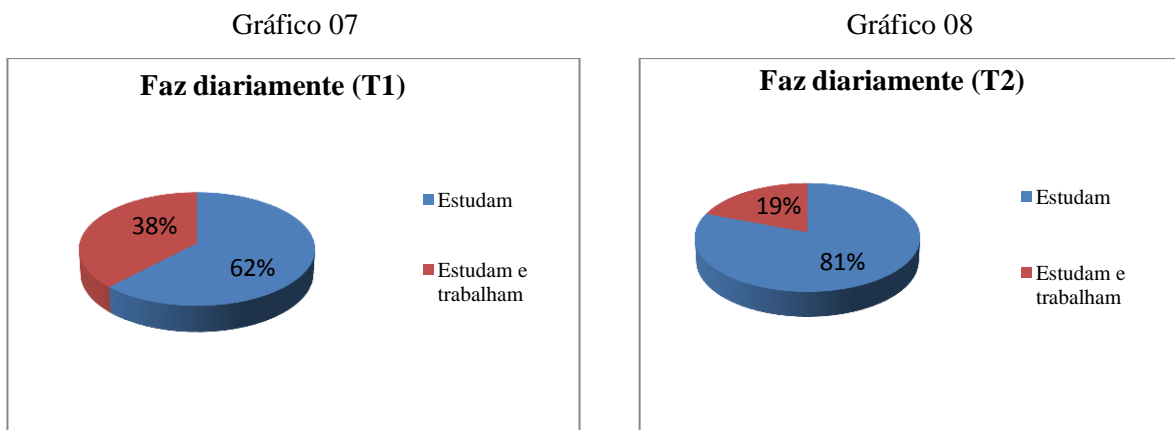


¹⁷ Ressaltamos, mais uma vez, que neste estudo estamos usando a expressão zona rural para referir-nos aos distritos de Guanambi, seja a zona rural, seja a sede desses distritos.

Vale ressaltar que toda a escolaridade dos sujeitos pesquisados até a primeira série do Ensino Médio foi desenvolvida na escola pública, a única rede de ensino oferecida na zona rural de Guanambi.

Observamos também que, dentre esses sujeitos, alguns trabalham no turno matutino, pois, mediante o questionamento sobre “o que fazem diariamente”, 38% dos alunos da **T1** responderam que, além de estudar, também desempenham outras atividades para ajudar no sustento das famílias, sendo que a maioria é trabalhador rural. Por outro lado, na **T2** essa porcentagem é bem menor, constituindo-se apenas de 19% dos alunos que trabalham, sendo que a maior parte também se caracteriza como trabalhador rural. Os Gráficos 7 e 8 ilustram essa distribuição.

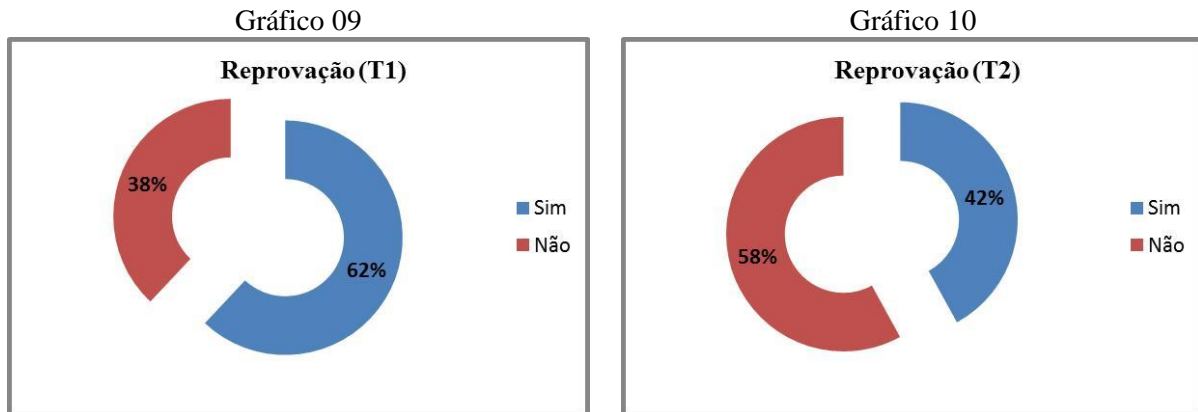
Gráficos 07 e 08 – Atividades desenvolvidas diariamente pelos alunos das Turmas **1** e **2**



Em função das atividades que uma parte considerável desses alunos exerce em turno oposto àquele em que estão na escola, muitos reclamam que não sobra tempo para estudar, realizar leituras e desenvolver os trabalhos solicitados pelos professores uma vez que, quando chegam a suas casas à noite, em muitos casos já bem tarde devido à distância, estão cansados e não conseguem produzir.

Tal situação pode, provavelmente, ter sido responsável pelo quadro considerável de reprovação desses sujeitos que vem se repetindo ao longo de sua vida escolar, uma vez que dos 19 alunos que exercem uma atividade laboral, além dos estudos, nas duas turmas pesquisadas, 14 já foram reprovados pelo menos uma vez. Nos Gráficos 9 e 10, podemos observar como é alto o índice de reprovação desses aprendizes, principalmente na **T1**, reprovação que envolve mais de 60% do alunado.

Gráficos 09 e 10 – Reprovação dos alunos das Turmas 1 e 2



Conforme os dados obtidos, dentre os alunos que afirmaram ter sofrido reprovação, uma parte considerável foi reprovada mais de uma vez, tendo, inclusive, um dos sujeitos informado que sofreu três reprovações na mesma série. A maior parte das reprovações ocorreu nas 2^a, 4^a e 5^a séries, respectivamente 3^o, 5^o e 6^o anos do Ensino Fundamental atualmente. Observamos ainda que alguns alunos estão repetindo a 1^a série do Ensino Médio por terem sido reprovados neste nível de ensino, no ano anterior, ou por terem abandonado o curso antes de concluí-lo, devido às dificuldades de várias ordens encontradas frente ao acesso à escola urbana.

Isso reflete as reais condições que os alunos da escola rural enfrentam quando chegam para cursar o EM nas escolas da sede do município de Guanambi. Tais condições são vivenciadas por um sujeito que, além de estudar, também é trabalhador rural, enfrenta longas distâncias entre os locais de moradia e a escola, possui baixas condições aquisitivas, tem acesso precário a informações gerais e apresenta dificuldade de adaptação à nova realidade escolar, sobretudo ao currículo, como mostram os históricos de reprovação e evasão escolar desses alunos. De acordo com Leite (1999, p. 53),

a urbanização exige uma abrangência cada vez maior da educação em todos os níveis, inclusive o rural, não considerando, em certos casos, as variáveis existentes no sistema em que o analfabetismo, a evasão e a repetência, a carência de recursos materiais e humanos, e outros tantos problemas específicos dessa escolaridade, são ainda uma constante.

Além disso, percebemos ainda que, ao longo do ano letivo, 03 alunas de uma mesma turma, na faixa etária de 15 a 17 anos, evadiram-se por terem ficado grávidas nesse período.

Quando tudo isso é ignorado pela escola urbana, esta se torna mais um elemento de dificuldade frente às condições tão adversas com as quais o aluno do campo se defronta, contribuindo ainda mais para a continuidade e perpetuação da situação que se apresenta.

Outros aspectos relativos às turmas estudadas que poderão ajudar a compor um quadro característico desses sujeitos serão desenvolvidos no Capítulo IV.

Todos os dados apresentados são originários das respostas dadas ao questionário aplicado e das entrevistas realizadas junto aos alunos das duas turmas pesquisadas, além dos registros feitos no diário de campo, durante as observações.

1.5.3 Instrumentos para a geração de dados e procedimentos de análise

Devido à metodologia adotada e visando à obtenção dos dados, fizemos uso de alguns instrumentos, como a observação participante com anotações de campo, além de questionário e de entrevistas semiestruturadas. Também analisamos algumas atividades utilizadas pela professora nas aulas de Língua Portuguesa da 1ª série do Ensino Médio das turmas 1 e 2.

A opção pelo uso de mais de um instrumento teve como objetivo registrar todas as informações possíveis acerca do dizer e do fazer dos alunos, para que tudo fosse registrado com o maior grau de fidelidade possível, pois, conforme é ressaltado por Triviños (2007, p. 137), “o processo da pesquisa qualitativa não admite visões isoladas, parceladas, estanques. Ela se desenvolve em interação dinâmica retroalimentando-se, reformulando-se constantemente, [...]”.

O primeiro instrumento do qual fizemos uso foi a observação participante, que, desde o primeiro dia de visita às turmas, em 23 de março de 2012, tornou-se o nosso principal meio de acompanhar a realidade que os sujeitos pesquisados apresentavam no contexto da sala de aula de língua portuguesa como língua materna, tendo nos possibilitado desvelar, a partir dele, muitas das crenças dos alunos acerca do ensino-aprendizagem dessa língua, pois, de acordo com McMillan & Schumacher (2001 apud VIANNA, 2007, p. 55, grifo nosso), esse tipo de observação “possibilita ao pesquisador obter as percepções das pessoas e expressões por intermédio de sentimentos, pensamentos e **crenças**”.

A observação nos possibilitou ainda investigar as atividades priorizadas pela professora para poder confrontá-las com as crenças manifestadas pelos alunos à medida que os dados foram sendo gerados.

Assim, fizemos a observação das aulas durante sete dias, distribuídos em quatro semanas, às terças e sextas-feiras, pois as duas turmas tinham aula de LPLB nos mesmos dias,

com uma carga horária de três horas/aulas semanais. Ao todo, foram observadas 22 aulas, sendo 11 aulas em cada turma, perfazendo um total de 18 aulas na primeira unidade e mais 04 aulas na segunda unidade. Tudo o que foi observado nas duas salas de aula durante esse tempo foi registrado no diário de campo.

Queremos ressaltar que a princípio havíamos planejado realizar observações durante toda a primeira unidade, pois o ano letivo nesse colégio é distribuído em quatro unidades, sendo duas por semestre. Todavia, tivemos que interromper a observação devido a uma greve deflagrada pelos professores da rede estadual de ensino. Após a greve¹⁸, suspendemos a observação por um período a pedido da própria professora das turmas, que alegou a necessidade de um tempo para reorganizar seu planejamento com vistas à reposição dos dias faltosos.

No final da segunda unidade, após conversar com a professora, voltamos às salas e observamos mais duas aulas em cada turma, perfazendo o total de 22 aulas observadas, conforme Tabela 03.

Tabela 03: Demonstrativo da observação participante no ano de 2012

Dia/Mês	Horas/aulas	T1	T2
23/03	02	2º horário	5º horário
27/03	04	2º e 3º horários	4º e 5º horários
30/03	02	2º horário	5º horário
03/04	04	2º e 3º horários	4º e 5º horários
09/04	04	2º e 3º horários	4º e 5º horários
13/04	02	2º horário	5º horário
02/10	04	2º e 3º horários	4º e 5º horários
Total das aulas	22		

No primeiro dia de observação, entregamos aos alunos duas cópias do Termo de Consentimento¹⁹ para os que fossem maiores de idade assinar e os menores de idade levar para os pais assinarem, autorizando aos filhos participarem da pesquisa. Antes, porém, informamos a razão daquele documento e esclarecemos que nenhum deles estava obrigado a participar da pesquisa, caso não quisesse. Também nos colocamos à disposição dos pais para quaisquer esclarecimentos.

¹⁸A greve durou mais de cem dias (de 14 de abril a 03 de agosto de 2012).

¹⁹ O Termo de Consentimento apresentado aos pais ou responsáveis dos alunos das Turmas 1 e 2 encontra-se no Apêndice B.

Na aula seguinte, todos os alunos trouxeram uma cópia do termo assinado, concordando com a participação na pesquisa e nós demos continuidade às observações.

Conforme ressalta Vianna (2007, p. 55), “o observador, numa pesquisa participante, trabalha com múltiplas fontes de dados, decorrentes do uso que faz de múltiplos métodos (observação, conversas casuais, entrevistas, documentos) [...]”, portanto, com o intuito de buscar mais dados acerca de cada sujeito da nossa pesquisa, aplicamos, no quarto dia de observação, um questionário individual, com questões fechadas e abertas. Todas as questões do questionário foram devidamente esclarecidas para que os alunos não tivessem dúvidas ao responder a ele.

O questionário²⁰ foi aplicado aos alunos com o intuito de mapear e analisar as crenças construídas por esses sujeitos sobre o ensino-aprendizagem de língua materna a partir das experiências vivenciadas na escola. Ele foi constituído de quatro tipos de questões, com vistas a atender aos nossos objetivos, que foram assim caracterizados: 1) Informações pessoais (dados sobre a identidade de cada sujeito); 2) Formação escolar (dados sobre o histórico escolar desses alunos e suas experiências nas escolas no Ensino Fundamental); 3) Relação com o ensino-aprendizagem de língua portuguesa na escola (dados sobre as crenças dos alunos acerca do ensino-aprendizagem da língua materna e suas dificuldades).

A professora cedeu uma de suas aulas, em cada turma, para a aplicação dos questionários. Após a aplicação dos questionários com 37 dos 38 alunos que frequentavam as aulas da **T1** (só uma aluna não respondeu, porque estava ausente, alegando problemas de saúde) e 26 alunos da **T2** (todos responderam) e recolhimento desses instrumentos, procedemos à análise por meio de uma leitura detalhada das informações neles contidas. Em seguida, organizamos as respostas, buscando categorizar os dados conforme os tipos de questões acima descritos, para facilitar a discussão dos resultados.

De posse desses resultados, sentimos a necessidade de buscar de alguns alunos mais dados que complementassem algumas informações dos seus respectivos questionários, além de outros que fossem relevantes para o nosso estudo. Dentre esses alunos, estavam os que afirmaram ter sido reprovados mais de uma vez; os que não gostavam do componente curricular Língua Portuguesa e os que mais gostavam. Em função disso, fizemos uso de entrevistas semiestruturadas²¹. Foram selecionados 18 alunos para a realização de entrevistas individuais.

²⁰ O questionário aplicado aos alunos encontra-se no Apêndice C.

²¹ O roteiro da entrevista realizada com os alunos encontra-se no Apêndice D.

As entrevistas, quando utilizadas em consonância com outros instrumentos, como a observação participante, os questionários, servem para auxiliar o pesquisador a buscar outros dados que não foi possível obter por meio desses instrumentos, pois “a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 134).

Com essa finalidade, após o término da greve dos professores, que coincidiu com o período de realização da pesquisa, entramos em contato com esses alunos nas suas salas de aula e/ou no pátio do colégio e agendamos as entrevistas, ressaltando que estas seriam gravadas em áudio para que não fosse perdido nenhum detalhe dos dizeres dos sujeitos. Mediante a aceitação prévia dos aprendizes, combinamos com eles os horários para a realização das entrevistas.

Nas datas estabelecidas, procedemos à realização das entrevistas, que aconteceram nos intervalos das aulas ou quando as turmas tinham uma aula vaga. Cada uma durou em média 30 minutos.

Todavia, alguns alunos, alegando timidez, não quiseram responder às perguntas e outros falaram pouco durante os questionamentos por mais que nos esforçássemos para deixá-los à vontade. Por essas razões, selecionamos mais alguns alunos que pediram para ser entrevistados. Neste caso, mudamos os critérios inicialmente estabelecidos, passando a escolha dos sujeitos a ser feita dentre aqueles que se ofereceram para responder aos questionamentos. As respostas foram bastante enriquecedoras para o nosso estudo.

Além do questionário e das entrevistas com os alunos, fizemos uso também de entrevistas²² com a professora regente e a diretora da instituição, a fim de nos ajudarem a esclarecer determinadas situações que ocorrem no espaço e com os sujeitos deste estudo. Agendamos com essas profissionais uma data para a realização das entrevistas que também foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas.

Além disso, fizemos ainda a análise de algumas atividades desenvolvidas pela regente, por entender que essas atividades iriam contribuir para a nossa compreensão acerca do processo de ensino que fundamenta a realidade da instituição em estudo e das metodologias utilizadas na prática pedagógica desenvolvida no contexto das salas de aula.

²² Os roteiros das entrevistas realizadas com a professora regente e a diretora do colégio encontram-se no Apêndice E.

A utilização dos instrumentos foi de grande relevância, configurando-se nos meios que nos possibilitaram ter acesso aos dados gerados no campo em estudo, para o processo de levantamento e análise desses dados.

O tempo que passamos nas salas das turmas **1** e **2** contribuiu para estabelecermos com os alunos e a professora regente fortes laços de respeito, partilha, colaboração, ética e, principalmente, confiança. Acreditamos que isso foi fundamental para o êxito do nosso estudo.

Para melhor conhecimento dos dados gerados, começamos revendo os que foram registrados no diário de campo resultantes das anotações realizadas durante as observações para termos uma ideia do todo.

Em seguida, realizamos uma leitura de todas as respostas do questionário. Visando à organização desses dados de modo que pudessem proporcionar uma visão detalhada, porém mais conjugada das respostas, organizamos um quadro e nele registramos todas as informações obtidas, tanto as originárias das questões fechadas como das abertas.

Antes, contudo, a fim de preservar a identidade das turmas e dos sujeitos da pesquisa, fizemos uso de códigos em substituição aos nomes dos envolvidos. Assim, as turmas foram identificadas como **T1** e **T2** e os alunos renomeados de **A1/ T1** até **A37/T1** para os sujeitos pertencentes à primeira turma e de **A1/T2** até **A26/T2** para os que pertenciam à segunda turma. Esses códigos foram usados para identificar as respostas dos alunos ao questionário e às entrevistas, além de alguns comentários que eles teceram e que foram registrados no diário de campo, durante a observação participante.

A partir do quadro em questão, procedemos a uma análise dos dados e em seguida à reorganização das respostas, inserindo nesse momento indicadores quantitativos a fim de observarmos a ocorrência de vezes que cada uma delas era referida nos questionários de modo a visualizarmos as crenças dos alunos. De posse desses indicativos, produzimos tabelas e gráficos para ilustrar as citações e calculamos os seus percentuais, que muito contribuíram para a formação das categorias.

Essas categorias por sua vez foram definidas a partir das respostas abertas, pois apresentaram mais informações por meio das quais identificamos as crenças que os sujeitos externaram acerca do processo de ensino-aprendizagem da língua materna, como, por exemplo, o que significa aprender português; representações do que um bom professor de português deve ensinar; dificuldades que reconhecem nas aulas de português; expectativas para a redução dessas dificuldades.

As respostas às entrevistas contribuíram para esclarecer alguns dados gerados pelo questionário por meio dos excertos que selecionamos para ratificá-los.

Em seguida, levamos essas crenças ao conhecimento da professora, que fez reflexões acerca dos resultados, e em conjunto fizemos o levantamento de algumas ações que deverão ser desenvolvidas nessas turmas com vistas à diminuição das dificuldades que esses alunos têm apresentado no processo de aprendizagem da língua portuguesa. Os comentários feitos e as contribuições dadas pela professora também foram gravados em áudio e serão analisados no Capítulo IV.

1.6 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Este estudo está organizado em cinco capítulos, que ilustram todos os passos que demos durante essa caminhada em busca das crenças dos alunos. No primeiro deles, fazemos um relato dos movimentos iniciais que nos guiaram durante a realização da pesquisa, abordando a minha história profissional, palco onde tudo começou. Apresentamos também todos os aportes de pesquisa que constituíram lemes nessa jornada, como o objeto de estudo, as perguntas e os objetivos. Além deles, descrevemos os procedimentos metodológicos e os instrumentos de geração de dados dos quais fizemos uso para que os “ditos e sentidos” dos e pelos sujeitos da pesquisa pudessem ser captados em toda a sua essência. Em seguida, delineamos o espaço onde o estudo se desenrolou, o perfil desses sujeitos que com suas crenças representaram o cerne de toda essa jornada.

No segundo capítulo, abordamos alguns princípios que muitas escolas do país têm adotado no trabalho de ensino-aprendizagem da língua portuguesa na contemporaneidade e como essa prática pedagógica pode contribuir para formar falantes competentes no uso da língua materna.

Em seguida, no próximo capítulo, discorreremos sobre a evolução significativa que o estudo das crenças sobre o ensino-aprendizagem de línguas tem sofrido desde a última década do século XX no Brasil e como tais estudos têm procurado averiguar os mais diversos aspectos das crenças, adentrando-se cada vez mais nas especificidades que esses construtos apresentam, principalmente nos contextos de sala de aula de língua tanto materna quanto estrangeira.

No quarto capítulo, apresentamos as discussões sobre a análise dos dados gerados por meio dos instrumentos utilizados neste estudo, adaptando alguns diálogos que desenvolvemos com os autores que permearam as nossas leituras e o nosso objeto de pesquisa. Apresentamos

ainda alguns diálogos que desenvolvemos com a professora regente e as sugestões de novas estratégias para serem colocadas em prática, a fim de reduzir as dificuldades que os alunos encontram nas aulas de língua portuguesa.

Por fim, no último capítulo, fazemos a exposição das considerações finais, abordando algumas reflexões que realizamos no decorrer deste estudo com destaque para a importância de se investigar as crenças dos alunos sobre o ensino-aprendizagem da língua materna, pois elas podem dizer muito sobre os anseios e as dificuldades que eles apresentam. Além do mais, atentamos ainda para as limitações que esta pesquisa encerra e a necessidade de mais estudos trilhando por esse caminho.

2 PROBLEMATIZANDO O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA MATERNA

Ao longo deste capítulo, discutiremos aspectos inerentes ao ensino do português no Brasil, abordando a tensão entre um ensino que se configura preso aos moldes seculares de educação linguística e a necessidade de adequá-lo aos novos parâmetros de que a sociedade contemporânea precisa e que ela exige.

2.1 O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA NA CONTEMPORANEIDADE: ONDE ESTÁ A DIFERENÇA?

É preciso que saibamos ocupar nosso lugar na história contemporânea. Num mundo que se dividiu num combate só, não há lugar para neutros e anfíbios.

(Oswald de Andrade)²³

Como diz o grande poeta modernista Oswald de Andrade, na contemporaneidade é importante que cada um tome uma atitude, que faça alguma coisa em prol daquilo em que acredita e para o qual deseja mudança. Na atualidade, não dá para ficar parado, esperando as coisas acontecerem, é imprescindível que cada um faça as coisas acontecerem e, para isso, exige-se que cada indivíduo jogue fora alguns modelos padronizados há algum tempo e embarque rumo às necessidades de que a realidade reclama. É preciso trocar o velho, o surrado, o que já não condiz com as necessidades atuais por situações novas, anunciadoras de dias melhores e contempladoras de bons fluidos.

No que tange ao ensino de língua portuguesa como língua materna, as mudanças são bem-vindas, pois, neste século, acreditamos que não há lugar para traçar as linhas da história desse ensino com as mesmas concepções que foram traçadas nos séculos anteriores, desde a sua criação.

Há muito tempo que o ensino da língua portuguesa, no Brasil, é permeado por grandes polêmicas. Elas giram em torno do “que” e “como” ensinar a língua materna para falantes dessa língua. Em função disso, tem suscitado debates, controvérsias, dúvidas, inquietações que, na maioria das vezes, resultaram em um ensino em que não se ensina e em uma aprendizagem em que não se aprende.

²³Fala de Oswald de Andrade, destacada em ANDRADE, Marília de; RIBEIRO, Ésio Macedo (Org.). *Maria Antonieta D'Alkimin e Oswald de Andrade: marco zero*. São Paulo: EDUSP, 2003, p. 87.

Na contramão dessa situação e em pleno movimento de mudança, está uma realidade que anseia por uma escola que caminhe, ou talvez fosse melhor dizer, que “corra junto”, que acompanhe os passos dados pela realidade para que não continue tão aquém desta.

E nesse afã de buscar novos caminhos que direcionem o ensino de língua materna rumo aos seus falantes, faz-se necessário abordar, nesta discussão, alguns aspectos que diversos estudiosos da língua (KLEIMAN, 1995, 1998, 2007; POSSENTI, 1996; TRAVAGLIA, 1997; GERALDI, 1997, 2006; BAGNO, 2000, 2002, 2007, 2009; SOARES, 2002, 2004a, 2004b; SILVA, 2004; LUFT, 2002, 2007; ANTUNES, 2003, 2005, 2007, 2009, 2012; MENDES, 2008a, 2008b; ROJO, 2009; BORTONI-RICARDO, 2008, 2009, 2011; OLIVEIRA, 2008, 2010; dentre outros) têm suscitado como situações imediatas para proporcionar mudanças significativas no ensino que ainda vigora.

A fim de apresentar algumas considerações e, por que não dizer, as “preocupações” desses autores acerca da necessidade de mudanças, será feito, neste estudo, o levantamento de algumas concepções sobre o que o ensino de língua portuguesa deve abordar, nos dias atuais.

Por entender que, ainda hoje, em muitas escolas, se mantém uma prática de ensino de língua portuguesa totalmente voltada para uma visão tradicional da língua e que as discussões desses e de outros autores continuam sendo desconhecidas para muitos profissionais e instituições de ensino, optamos por organizar, à luz dessas reflexões, alguns aspectos do ensino-aprendizagem da língua portuguesa que também denominaremos de “princípios”, a exemplo dos *princípios*²⁴ apresentados por Sírio Possenti, na década de 1980, denominados por ele, também, de “teses”, que visaram, acima de tudo, proporcionar reflexões acerca do ensino de língua materna.

Definimos esses princípios com base nas leituras e orientações contemporâneas para o ensino de língua materna, porém entendemos que são apenas eixos a partir dos quais acreditamos que esse ensino deva se desenvolver. Portanto, não é nossa pretensão passar “dicas” ou maneiras de ensinar, mesmo porque tudo o que apresentaremos, aqui, são aspectos relativos a uma prática que já vem sendo discutida e debatida, incansavelmente, por muitos estudiosos, e que já faz parte da realidade de muitas escolas. O que se almeja, todavia, é que faça parte de todas as instituições de ensino deste país.

Desse modo, passaremos a elencar alguns fatores que precisam ser considerados no ensino da língua materna e que, voltamos a dizer, denominaremos de princípios para esse ensino na contemporaneidade.

²⁴Para conhecimento e melhor compreensão desses princípios consultar POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

Como primeiro princípio, partimos da concepção de que *a mudança do programa de ensino de língua portuguesa deva se efetivar em concomitância com a mudança de postura da escola, do professor, dos alunos e dos pais*. Segundo Possenti (1996), não há como qualquer programa de ensino propor mudanças e funcionar bem se não houver alteração dos segmentos aos quais esse programa se vincula.

É preciso que a escola abra suas portas para fazer entrar o de fora, o novo, o diferente de modo que o processo de renovação possa se iniciar. E essa abertura para o de fora deve começar por desenvolver novas abordagens no ensino-aprendizagem de língua materna, pois, conforme argumenta Possenti (1996, p. 16), “nada será resolvido se não mudar a concepção de língua e de ensino de língua na escola (o que já acontece em muitos lugares, embora às vezes haja discursos novos e uma prática antiga)”.

Essa mudança da prática desenvolvida pela escola contribuirá para que o indivíduo que nela se forma possa estar apto a atuar na vida fora dos seus muros, uma vez que, nas condições atuais, urge preparar o cidadão para atender às necessidades que o mundo requer dele, sendo o conhecimento reflexivo das várias modalidades de linguagem e o seu uso nas mais diversas situações os fatores preponderantes nesse preparo, como ressaltam os PCNs – Ensino Médio:

No mundo contemporâneo, marcado pelo apelo informativo imediato, a reflexão sobre as linguagens e seus sistemas, que se mostram articulados por múltiplos códigos, e sobre os processos e procedimentos comunicativos é mais do que uma necessidade, é uma garantia de participação ativa na vida social, a cidadania desejada. (BRASIL, 2002, p.126).

A escola no Brasil, desde a “democratização” do ensino na segunda metade do século XX, tem enfrentado sérios problemas de ordem política e social. Esses problemas são resultantes da superlotação das salas de aula, desde que a escola passou a atender alunos oriundos das classes menos favorecidas e não se encontrava preparada para atender a essa demanda.

O novo alunado exigiu da escola uma nova postura visto que os velhos espaços, a quantidade e ação dos professores, a política da escola, o currículo, os métodos de ensino, dentre outros aspectos, não mais “cabiam” naquela estrutura que durante décadas se desenvolveu confortavelmente. Esse conforto foi possível enquanto a escola só atendia a uma minoria privilegiada, praticamente homogênea, que possuía o mesmo objetivo: fazer uso do saber adquirido na escola para continuar no comando da política e da economia do país.

Com a mudança, a escola sentiu-se obrigada a rever tal postura, pois fora dela havia uma sociedade que exigia que algo fosse feito. As lutas pelo direito à educação das classes menos privilegiadas continuaram a gritar por outros direitos, como a melhoria do espaço para a permanência dos filhos na escola e a contratação de mais professores para o acesso à educação de qualidade. Sobre isso, Costa (2008, p. 40) argumenta:

Políticas educacionais implementadas desde então, certamente mais quantitativas que qualitativas, construíram muitas salas de aula e as povoaram de estudantes das várias camadas sociais. Tantos alunos estavam a reclamar maior contingente de professores, que, paralelamente ao descenso remuneratório, determinado, entre outras coisas, pela quantidade, passaram a ser recrutados também em várias camadas da população.

Os estudantes das variadas classes sociais trouxeram com eles culturas diferentes, além de novas visões de mundo. Como parte dessas culturas, encontra-se a língua permeada de variedades que tanto podem elevar a condição do aluno a um patamar de sucesso na escola quanto podem ser fator de exclusão desse aluno. A grande contingência de professores que não mais pertencia à camada privilegiada da sociedade e que agora adentra os espaços da escola também trouxe consigo uma linguagem composta de falares diferentes daquele priorizado pela escola até então. Entretanto, a escola continuou privilegiando a minoria, pois a língua valorizada, ensinada e cobrada por ela permaneceu sendo a culta, mesmo que seus professores fossem também usuários de outras variantes linguísticas, como critica Costa (2008, p. 41):

O implemento da quantidade de brasileiros atingidos pela escola mudou o perfil das classes escolares, tanto quanto aos discentes como quanto aos docentes, enquanto a norma-padrão que se continua a exigir continua praticamente a mesma construída no século XIX sob modelo europeu.

É importante ressaltarmos aqui brevemente as divergências que há entre os estudiosos da língua no que se referem às diferenças ou não entre “norma-padrão” e “norma culta”. Para alguns, ambos os termos são sinônimos, podendo, pois, usar um ou outro para referir à mesma variedade da língua. Entretanto, muitos linguistas defendem sentidos diferentes para tais denominações, como Faraco (2002), Luccchesi (2002), Matos e Silva (2004), Bagno (2002, 2007) dentre outros. Segundo Bagno (2007, p. 107, grifos do autor), “a confusão entre o **modelo ideal (ideologizado)** e os **usos reais** da língua é que tem levado os linguistas a enfatizar a necessidade de **distinguir a norma-padrão e a norma culta** (= variedades prestigiadas)”.

Essas diferenças revelam que a norma-padrão está tão distante dos falares reais que compreendem o conjunto de variedades da língua portuguesa falada no Brasil, dentre elas a culta, que é considerada por muitos linguistas como uma abstração da língua, isto é, algo idealizado, porém bem distante da realidade linguística dos falantes, mesmos os mais escolarizados, como esclarece Bagno (2002, p. 185), ao afirmar:

De um lado, temos a norma-padrão lusitanizante, ideal de língua abstrato, usado como verdadeiro instrumento de repressão e policiamento dos usos linguísticos; do outro, temos as diversas variedades cultas, usos reais da língua por parte das classes sociais urbanas com escolaridade superior completa.

Sobre a dicotomia norma-padrão e norma culta, Lucchesi (2002, p. 65) reforça as diferenças entre essas normas, ressaltando: “a primeira reuniria as formas contidas e prescritas pelas gramáticas normativas, enquanto a segunda conteria as formas efetivamente apreendidas da fala dos segmentos plenamente escolarizados [...]”.

Concordamos com os autores supracitados por entender que os falantes da língua não usam essa norma-padrão que apresenta julgamento de valor e é condenatória, pois caracteriza como agramatical tudo o que foge ao seu modelo de língua “correta”. Os usuários da língua que empregam na sua fala, principalmente em situações mais formais de oralidade ou escrita, uma variedade do português que está “mais relacionada à cultura escrita” (FARACO, 2002), estão na realidade fazendo uso da *norma culta*.

Salientamos que o termo “culto”, neste caso, não caracteriza o oposto de “inculto”, portanto os falantes que não usam a variedade culta não devem ser julgados “ignorantes” ou que sua fala é “errada”. Esses usuários utilizam a linguagem peculiar do grupo social a que pertencem, sem necessariamente estar agregada à cultura escrita.

Entretanto, devido à conotação que comumente é dada ao termo “culto” como qualidade de algo ou alguém dotado de sabedoria e de cultura pela mídia, pela sociedade e pela própria escola, a norma culta também conquistou tamanho poder que, apesar de uma realidade muitas vezes adversa para a sua perpetuação encontrada dentro da própria escola e, mais precisamente, fora dela, o seu ensino continua sendo prioridade na maioria dessas instituições. E, embora os professores, principalmente os de língua portuguesa, façam uso de outras variedades, ainda assim, eles cobram do seu aluno a língua culta, mesmo em situações informais de fala, descaracterizando os falares que os alunos utilizam.

Além dos professores, os alunos e os pais de alunos também cultivam a ideia de que o ensino de língua materna deve priorizar a norma culta, pois estes acreditam que seus filhos só

ascenderão socialmente se adquirirem conhecimento da língua considerada “certa” para substituir os falares que consideram “errados”.

A fim de desmitificar tal crença, é consenso entre muitos estudiosos da língua que, para a eficácia do ensino de língua materna, este não poderá privar-se do ensino pautado na diversidade linguística, uma vez que, como já foi abordado neste estudo, devido à pluralidade de falares que circulam pelo espaço escolar, não faz mais sentido ignorar uma língua plural em benefício de apenas uma variedade desta língua, a chamada norma culta.

Por essa razão, destacamos como segundo princípio o ensino que tem por base a *heterogeneidade linguística*. Quando a heterogeneidade linguística é ignorada pela escola, um dos principais objetivos do ensino de língua materna, que é desenvolver a competência linguística do falante, torna-se, deveras, comprometido, como aponta Antunes (2009, p. 22), ao afirmar:

Em qualquer língua, de qualquer época, desde que em uso, ocorreram mudanças, em todos os estratos, em todos os níveis, o que significa dizer que, naturalmente, qualquer língua manifesta-se num conjunto de diferentes falares, que atendam às exigências dos diversos contextos de uso dessa língua. Pensar numa língua uniforme, falada em todo canto e em toda hora do mesmo jeito, é um mito que tem trazido consequências desastrosas para a autoestima das pessoas (principalmente daquelas de meios rurais ou de classes sociais menos favorecidas) e que tem confundido, há séculos, os professores de língua.

A visão da uniformidade da língua traz dois grandes problemas no trato com ela. O primeiro refere-se ao modo como a língua é concebida por aqueles que lidam diretamente com o seu ensino, ou seja, a escola e os professores. E o segundo, ao não reconhecimento da sua heterogeneidade.

Quando a ideia que se tem de língua representa o “conjunto potencial de signos, desvinculada de suas condições de uso e centrada na palavra e na frase isoladas” (ANTUNES, 2009, p. 20), ela torna-se algo distante do seu falante e até mesmo artificial, que não faz parte do dia a dia do falante, pois o desconhecimento e as dificuldades encontradas no trato com as classificações de palavras, seus conceitos e nomenclaturas, bem como a norma culta apresentam-na para os seus usuários como uma língua estrangeira, portanto estranha, não se tornando, dessa forma, elemento de interação que favoreça o contato e possibilite a troca de experiências e de conhecimentos entre os falantes.

A concepção de que estudar uma língua é aprender regras gramaticais, conceitos e classificação de palavras e privilegiar apenas uma variedade linguística é influenciada pela

gramática normativa, pois esta, até hoje, tem livre acesso à escola, quer seja trazida pelos livros didáticos que, na maioria dos casos, representam uma mera repetição dos conteúdos da gramática tradicional; quer pelos textos literários clássicos, escolhidos a dedo pelo professor, por acreditar que estes são o melhor caminho para o aluno aprender a língua considerada “certa”; quer, ainda, pelo próprio professor que pauta seu ensino numa herança recebida de muitos anos, cujo objetivo maior é o estudo da gramática normativa, como nos chama a atenção Mendonça (2003, p. 235, grifos da autora):

Atente-se para o fato de que as chamadas “gramáticas tradicionais” tomam por língua uma de suas variedades, desprezando as outras. Nesse caso, estudar gramática é estudar as regras que regulam “a norma culta”, é saber o que pode ser dito e o que não pode – que costuma ser visto quase como sinônimo do que pode ser escrito e do que não pode. Ensinar gramática, nessa concepção, é ensinar língua, que, por sinal, é ensinar norma culta, o que significa ensinar a desprezar outras variedades – não só por ignorá-las, mas por considerá-las inferiores. A gramática aí tem um caráter prescritivo e discriminatório: para a gramática normativa, é *errado* todo uso da linguagem que esteja fora dos padrões linguísticos estabelecidos como ideais.

Assim, essa concepção reduz o ensino da língua à transmissão de normas e o distancia de um ensino que prioriza o trabalho com o texto, com o sentido que cada gênero imprime, com as variantes linguísticas, com as relações que a língua proporciona como fator de interação e que dá oportunidade aos seus usuários de agirem sobre/e com os outros nos meios sociais em que convivem e nas mais diversas situações de uso da língua. É essa ideia de língua e, conseqüentemente, de seu ensino que defende Bakhtin (2006, p. 98) quando afirma que:

na prática viva da língua, a consciência linguística do locutor e do receptor nada tem a ver com um sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido de conjunto dos contextos possíveis de uso de cada forma particular. Para um falante nativo, a palavra não se apresenta como um item de dicionário, mas como parte das mais diversas enunciações dos locutores A, B ou C de sua comunidade e das múltiplas enunciações de sua própria prática linguística.

É imprescindível, pois, que o usuário perceba que é por meio da língua que o seu discurso e o de seu interlocutor se concretizam, para que entre ambos haja a interação. Ela tem sentido para um falante, quando este percebe que por intermédio das palavras poderá exprimir seus sentimentos, suas emoções, suas verdades e mentiras, suas alegrias e tristezas,

suas convicções, seus sonhos e devaneios, etc., livremente, sem que, a todo momento, esteja sendo condenado por falar dessa ou daquela forma.

Entretanto, a língua representa muito mais do que isso, como aborda Mey (1998, p. 76-77): “a língua não é somente a expressão da ‘alma’ ou do ‘íntimo’, ou do que quer que seja, do indivíduo; é, acima de tudo, a maneira pela qual a sociedade se expressa como se seus membros fossem a sua boca”.

A língua traduz em si toda a gama de ideologia e vivência (BAKHTIN, 2006) que seus usuários transmitem uns aos outros, conforme ressalta François (2012, p. 187):

há língua na medida em que o indivíduo recebe e emite, com variações eventuais em função do interlocutor, dos temas, do que produz apoiado pelo discurso do outro ou sozinho (sem que nos esqueçamos da especificidade da língua da ‘linguagem interior’).

Portanto, a escola não pode ignorar toda essa capacidade que é inerente à língua e restringi-la ao simples ensino de regras gramaticais e da norma culta, fazendo desta mais do que um obstáculo para a aprendizagem do aluno nas aulas de língua portuguesa.

O segundo problema, que aborda o não reconhecimento de que a língua é constituída de variedades e que estas representam concretamente a essência de cada falante, isto é, do falante real, torna-se, como já ressaltamos neste estudo, um entrave para a ampliação da sua competência linguística.

Cada vez mais, percebe-se, portanto, a necessidade de a escola considerar essas variedades, pois são elas que caracterizam a fala real dos alunos das diversas camadas da sociedade; como argumenta Travaglia (1997, p. 41):

não há por que, ao realizar as atividades de ensino/aprendizagem da língua materna, insistir no trabalho apenas com uma das variedades, a norma culta, discutindo apenas suas características e buscando apenas o seu domínio em detrimento das outras formas de uso da língua que podem ser mais adequadas a determinadas situações.

Ao privilegiar o ensino da norma culta, a escola estará negando a concepção de língua como *atividade social* e, pior ainda, reduzindo-a a apenas essa variante linguística, que, por sua vez, é também reduzida ao ensino da gramática normativa e do dicionário. (BAGNO, 2002). Esses meios se limitam a considerar a língua como um campo restrito de algumas regras de “bem falar” e “bem escrever”, disseminando a ideia arcaica de que só o que ali consta é exemplo de língua “certa”. O autor ainda reforça: “Essa concepção abstrata e

reducionista de *língua > norma > gramática* é tão antiga que já se tornou parte integrante das crenças e superstições que circulam na sociedade”. (BAGNO, 2002, p. 26).

Essas crenças e superstições sobrevivem não só na sociedade, como também na mídia e, principalmente, no espaço escolar e são alimentadas pela visão de que só há uma forma de mudar de classe social e atingir o poder: falando a norma culta. Essa visão culminou no mito²⁵ de que “o domínio da norma culta é um instrumento de ascensão social”. (BAGNO, 2000, p. 69). Este mito induz as pessoas a acreditarem que, se não conseguirem fazer uso de um falar culto, jamais conseguirão melhorar de situação e fazer parte do exclusivo círculo da elite. E ainda reduz a fala dessas pessoas a uma língua tosca, feia e errada, tornando-as envergonhadas, muitas vezes, de usarem a própria língua.

Esses espaços que fazem da língua a principal ferramenta no processo comunicativo, são também os principais responsáveis por estabelecer os chamados preconceitos linguísticos. Scherre (2008, p. 90), ao tecer críticas à mídia sobre o preconceito com relação ao falar das pessoas, diz: “A mídia que faz a cabeça das pessoas, não tem direito de reforçar noções equivocadas”. Esses equívocos de que trata a autora, referem-se ao fato de muitos programas de televisão e de rádio, além de muitos jornalistas disseminarem a ideia de que as pessoas que não usam um dialeto de prestígio não sabem falar. A autora, ao comentar uma seção de um conceituado jornal de Brasília-DF que fez duras críticas aos que cometeram “erros” de português - ou talvez fosse melhor dizer “erros” de gramática - reforça sua grande preocupação com o preconceito linguístico explícito nesses comentários. Na opinião de Scherre (2008, p. 42, grifo da autora):

Uma seção jornalística desta natureza, com tal teor de preconceito, é também preocupante pelo fato de sabermos que, direta ou indiretamente, um dos maiores problemas do denominado *ensino de língua portuguesa* passa pela questão do preconceito linguístico.²⁶

O preconceito, seja de qualquer natureza, maltrata, fere e exclui. O preconceito linguístico não é uma exceção. Quando a pessoa percebe que a sua fala é motivo de chacotas, de risos e de deboches, além de se sentir envergonhada, ela se fecha em sua linguagem verbal, provocando uma espécie de “mutismo social”. Tal estado impede que a pessoa expresse seus

²⁵ Esse mito faz parte de oito mitos que Bagno (2000) destaca nessa obra, fazendo uma profunda reflexão acerca dos preconceitos que têm permeado as aulas de língua portuguesa desde que o seu ensino foi instituído no Brasil.

²⁶ Aos que se interessam por mais detalhes acerca do preconceito linguístico presente nas observações da seção “A última do Português” do jornal *Correio Braziliense*, sugerimos a leitura do livro de SCHERRE, Maria Marta Pereira. *Doa-se lindos filhotes de poodle: variação linguística, mídia e preconceito*. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2008.

pensamentos e opiniões, que participe ativamente das discussões nos espaços sociais e que interaja por meio da linguagem. Quando se trata do aluno, o preconceito leva à desmotivação, à vergonha, à timidez, ao desinteresse e, em muitas vezes, à evasão escolar.

Quando o aluno é estimulado a ver a língua por outros prismas que não somente a visão tradicional, certamente, ele passará a compreendê-la melhor e, principalmente, a entender que ela faz parte de si e não é algo abstrato e inacessível. Diante da sua variedade, irá também entender as diversas razões que a tornam plural.

Os usos e formas de uma língua são originários de fatores externos a ela, como a classe social, o regionalismo, o gênero, a idade, a profissão, o grau de escolaridade, etc. do falante, e de fatores internos, como os linguístico-estruturais (fonológicos, morfológicos, semânticos, sintáticos, etc.). São esses fatores que caracterizam a língua usada por um falante e que a tornam tão peculiar. Eles interferem na língua do falante desde a sua aquisição e continuam à proporção que o falante vai sendo influenciado por outros fatores ou situações. Assim, primeiramente, o indivíduo adquire um falar típico da sua classe social que, por sua vez, desenvolve uma linguagem característica das oportunidades de acesso ou não aos bens materiais e culturais. No caso dos bens culturais, destaca-se, segundo Bortoni-Ricardo (2009, p. 48), “a inclusão digital. O acesso ao computador e à internet está claramente associado ao status socioeconômico”. As desigualdades socioeconômicas que imperam na sociedade refletem-se na fala das pessoas.

Outros fatores também são influenciados pelo status social, como o grau de escolaridade e a atividade profissional que o indivíduo exerce. Quando o tempo de contato com a escola é maior, certamente, o repertório linguístico do indivíduo também será maior do que o de alguém que tem pouco ou nenhum contato, uma vez que o espaço escolar, quando respeita o falar dos alunos, contribui também para que eles conheçam outras variedades e ampliem o próprio vocabulário, principalmente quando o sujeito tem maior acesso à leitura e à escrita.

Assim também é a profissão, pois há profissionais que, comumente, estão sujeitos a situações de fala mais monitorada nas atividades que exercem no dia a dia, enquanto outros fazem uso de uma linguagem mais livre, ou seja, mais diversificada conforme a situação.

Além desses fatores, há mudanças linguísticas devido à diferença de gênero, pois a fala masculina diferencia-se da feminina pela própria natureza dos gêneros e da própria sociedade, que, muitas vezes, espera da mulher um falar mais carinhoso e do homem uma linguagem mais máscula.

Muitas vezes, os pais passam essa crença para os/as filhos/as, crença que, assim, de geração em geração, tende a ser perpetuada. Segundo exemplos de Bortoni-Ricardo (2009, p. 47), “as mulheres costumam usar mais diminutivos [...] também mais partículas como ‘né?’, ‘tá?’, ‘tá bom’ [...]. A linguagem dos homens, por outro lado, é mais marcada pelos chamados palavrões e gírias mais chulas”. A autora esclarece, porém, que essas diferenças são influenciadas pela posição social que homens e mulheres ocupam, portanto dependem de outros fatores além da diferença de gênero.

O fator idade e a região onde vive o falante também marcam a sua língua. No primeiro caso, a diferença linguística pode provocar sérios choques de gerações tanto pela incompreensão de um falar considerado mais “antigo” ou pela não aceitação de um falar considerado mais “moderno”. Isso acontece, muitas vezes, na interação entre os jovens e seus pais e/ou avós. Normalmente, nas relações familiares, tais incidências são mais frequentes.

No segundo caso, sabe-se que a língua varia de uma região para outra devido às várias características que cada lugar apresenta. Essas diferenças podem ocorrer dentro de uma mesma região, de um mesmo estado, de um mesmo município ou da zona urbana para a zona rural. Porém, muitos traços que caracterizam os falares de um dado lugar podem ser encontrados em outros devido às mudanças dos brasileiros para outras regiões do país em busca de melhores condições de vida (BAGNO, 2002).

Muitas vezes, as diferenças linguísticas regionais são aceitas ou não socialmente, em função do status que o lugar representa para o país. Esse status é influenciado por aspectos históricos, políticos e econômicos, portanto extralinguísticos, conforme aborda Bortoni-Ricardo (2009, p. 34):

No Brasil de hoje, os falares de maior prestígio são justamente os usados nas regiões economicamente mais ricas. Estamos vendo, então, que são fatores históricos, políticos e econômicos que conferem o prestígio a certos dialetos ou variedades regionais e, conseqüentemente, alimentam rejeição e preconceito em relação a outros. Mas sabemos que esse preconceito é perverso, não tem fundamentos científicos e tem de ser seriamente combatido, começando na escola.

As diferenças entre os falares regionais são identificadas, principalmente, em função dos fatores internos à língua. Conforme afirma Travaglia (1997, p. 43), essas diferenças ocorrem “no plano fonético (pronúncia, entonação, timbre, etc.) e no plano léxico (palavras diferentes para dizer a mesma coisa, as mesmas palavras com sentidos diferentes em uma e outra região, uso mais frequente de um ou outro morfema [...])”.

Os fatores internos dão-se ainda no plano *morfológico* (uso de sufixos diferentes, porém com sentidos semelhantes, como *horrível, horrendo e horroroso*), no plano *sintático* (que equivale a dispor as palavras de formas diferentes na frase sem alterar o sentido) e ainda no plano *semântico* (uso de uma palavra para indicar dois ou mais sentidos).

No equivalente às variedades rurais, cada vez mais se percebe a sua presença nos meios urbanos. Esse fenômeno justifica-se pela grande incidência de êxodo rural que as regiões interioranas do Brasil têm sofrido com bastante frequência. Isso pode ser constatado nas escolas, que cada vez mais recebem alunos do meio rural, cuja linguagem reflete as características próprias dos lugares de onde esses alunos vêm e que procura conviver com a dos alunos do meio urbano que também não fazem uso da variante culta.

E é nesse espaço que devem conviver, pacificamente, todas as variações de que a língua portuguesa é formada, incluindo aí a variante culta, pois é um direito que cabe ao aluno conhecê-la e utilizá-la nas situações em que achar necessária.

Como terceiro princípio que elencamos para um ensino menos tradicional da língua portuguesa destaca-se o *ensino nos moldes pragmáticos da gramática*. No ensino da língua materna, na escola contemporânea, é consenso entre alguns autores que há, sim, espaço e necessário para o trato com a gramática, todavia a referência aqui não diz respeito a um ensino prescritivo e proscritivo (Travaglia, 1997) da gramática normativa, que adentrou os espaços da escola desde o século XVIII, nas aulas de língua portuguesa, e perdura até hoje, em grande parte das escolas brasileiras tanto públicas quanto privadas.

O trabalho com a gramática normativa, cujo teor é o ensino da teoria gramatical, tem gerado, ao longo dos tempos, “reação negativa, quando não aversão declarada, a aulas de Gramática [...], é sempre a mesma rejeição, a mesma alergia. E os resultados são sempre constrangedoramente medíocres”. (LUFT, 2007, p. 49-50). Esse ensino, no afã de insistir na teoria, limita-se a reduzir a língua a um conjunto de nomenclaturas, conceitos e regras, de forma repetitiva e exaustivamente, série após série, conforme critica Antunes (2012, p. 20) quando diz:

Parte-se da suposição de que os alunos não sabem nada de gramática, nunca viram aqueles tipos e subtipos de itens, nunca viram aquelas classificações e nomenclaturas e, por isso, tudo precisa ser detalhadamente exposto, mesmo nas últimas séries de cada ciclo.

Assim, desconsidera os conhecimentos do aluno anteriores à escola e parte da noção de que ele deve aprender sua própria língua, da qual já tem domínio e com ela se comunica

oralmente com qualquer pessoa, fazendo-se compreender e compreendendo seus interlocutores. Além disso, como já foi abordado neste estudo, a concepção de língua que predomina nessa gramática é a de norma culta, transmitindo a visão de que os demais falares são “errados”.

Devido ao fracasso desse ensino, que, conforme Luft (2007, p. 55), “apesar de toda a insistência na Gramática, é justamente a teoria gramatical que os estudantes não conseguem aprender”, muitos estudiosos, como professores de português e linguistas, têm buscado novas saídas para esse ensino, pois acreditam que é pertinente, sim, ensinar a gramática nas aulas de língua materna, contudo não com a visão prescritivista que há muito tempo tem sido passada, conforme aborda Mendonça (2006, p. 199, grifo da autora):

O ensino de gramática constitui um dos mais fortes pilares das aulas de português e chega a ser, em alguns casos, a preocupação quase exclusiva dessas aulas. Nas últimas duas décadas, entretanto, vem se firmando um movimento de revisão crítica dessa prática, ou seja, vem-se questionando a validade “modelo” de ensino, o que faz emergir a proposta da prática de **análise linguística (AL)** em vez das aulas de gramática.

Essa proposta surge com o intuito de desenvolver novas práticas que possam contribuir para a) o professor de língua materna repensar sobre o que deve ensinar e de que maneira desenvolver esse ensino e b) o aluno conhecer melhor a língua do ponto de vista dos seus usos, além de refletir sobre o sistema linguístico. Geraldi (1997, p. 74, grifo do autor), ao explicar em que consiste a análise linguística, comenta em nota de rodapé:

A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto, entre as quais vale a pena citar: coesão e coerência internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos expressivos utilizados (metáforas, metonímias, paráfrases, citações, discursos direto e indireto, etc.); organização e inclusão de informações; etc. Essencialmente a prática da análise linguística não poderá limitar-se à higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos, limitando-se a “correções”. Trata-se de trabalhar com o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores a que se destina.

O trabalho com a análise linguística, portanto, requer um novo pensar e agir do professor frente à condução que ele dará ao ensino da língua portuguesa, frente à sua relação com a gramática e, principalmente, frente ao trato com o texto do aluno, que não poderá ser visto apenas como um mero depósito de erros gramaticais na relação do “toma lá dá cá” que a escola sempre desenvolveu, pois a maioria das propostas de produção de texto que são feitas

ao aluno visa somente à correção de aspectos gramaticais, deixando de lado como a ideia é desenvolvida, como se dá a articulação entre as partes que compõem o texto, o uso dos fatores de textualidade e, principalmente, a sua função social.

Assim, o aluno acredita que o texto produzido na escola só se designa a três propósitos: a) ser lido somente pelo professor; b) corrigido somente pelo professor e c) devolvido a ele, aluno, para guardar ou jogar fora conforme o estado em que retorna. Esses propósitos não favorecem que o aluno desenvolva um trabalho de análise linguística de modo a buscar no produto da sua escrita algo além da existência de erros de ortografia, concordância, sintaxe, etc. Isso porque, de acordo com Cagliari (1997, p. 101), “a escola é talvez o único lugar onde se escreve muitas vezes sem motivo... Certas atividades da escola representam um puro exercício de escrever”.

Ainda sobre a postura da escola no que se refere ao ensino de redação que parte de uma única concepção de gramática, Suassuna (1995, p. 41) observa:

Afora tentativas mais ousadas do ponto de vista pedagógico – tais como correção de redações através de código preestabelecido, discussão prévia de temas, autocorreções –, a prática de redação limitou-se à elaboração de um texto escrito sobre um tema proposto (ou imposto), em que o aluno deveria pôr em prática as regras gramaticais aprendidas num momento anterior.

Essa mesma concepção de usar as redações como pretexto para ensinar a teoria gramatical é criticada por Luft (2007, p. 53), quando diz:

Há também as redações. Mas, por efeito da mesma obsessão, o professor tradicional as toma como exercícios de linguagem correta. O efeito se vê na correção e na avaliação: em vez de prestigiar o conteúdo e sua estruturação, o assinalamento implacável de todos os erros de grafia, pontuação, concordância e regência, e a atribuição de nota ou conceito por subtração baseada nessas deficiências.

Para que o texto do aluno faça sentido para ele, constituindo-se em um processo de construção em que esse aluno tenha liberdade de expor suas necessidades e anseios, compreendendo, assim, o ato de escrever como uma forma de dizer ao outro o que sente, é necessário repensar um ensino de língua portuguesa que parta da seguinte questão básica: o ensino da gramática apenas como nomenclatura gramatical precisa ceder espaço para o ensino da gramática do ponto de vista pragmático, isto é, do ponto de vista dos usos da língua, como bem salienta Oliveira (2010, p. 237): “Quando falamos em ensino pragmático da gramática,

estamos nos referindo ao ensino de formas, de estruturas, que expressam determinados significados em determinadas situações de uso linguístico”.

Esse ensino requer da escola e do professor de língua materna uma nova mentalidade acerca do que representa a gramática, pois, em muitas escolas, nas aulas de língua materna, a *práxis* sempre foi a de perceber a gramática como o ensino de conceitos e nomenclaturas das classes gramaticais, permeados de regras e suas exceções. Tal ensino fez parte da vida escolar desse professor enquanto aluno e, em muitos casos, continua a fazer parte de sua prática como professor que transmite aos estudantes os mesmos ensinamentos.

Nesse ensino pragmático da gramática encaixa-se, certamente, o ensino das regras gramaticais, que, ao contrário do que sempre foi posto, não se refere ao trabalho com uma dada classe gramatical no sentido de que o aluno a conceitue e a classifique, mesmo que não saiba usá-la numa real situação comunicativa. O que está se falando é do uso de regras de gramática que permitem ao estudante saber como e quando usar um determinado vocábulo nas suas produções, principalmente escritas, ciente de que a opção por um e não outro vocábulo vai produzir o sentido que deseja transmitir ao seu texto para que ele seja aceito pelo(s) interlocutor(es).

Conforme afirma Antunes (2003), não há ensino de língua sem essas regras, uma vez que elas compreendem a gramática que é inerente a toda e qualquer língua. Dessa forma, “aprender uma língua é, portanto, adquirir, entre outras coisas, o conhecimento das regras de formação dos enunciados dessa língua. Quer dizer, *não existe falante sem conhecimento de gramática*”. (ANTUNES, 2003, p. 85-86, grifo da autora).

Todo falante precisa desse conhecimento para poder fazer uso da sua língua em todas as suas realizações, pois é por meio dela que se relaciona com as pessoas no dia a dia, compreendendo e se fazendo compreender, porém, quando o aluno é induzido ao trabalho de metalinguagem pura e simplesmente, sem nenhuma utilidade para a sua aprendizagem, o trato com a língua restringe-se e o atormenta, ele teme usá-la por não saber o que vão querer que ele faça com ela. De acordo com Oliveira (2010, p. 236-237), “o ensino da gramática, como Antunes (2003)²⁷ coloca, está voltado para o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno. Ele serve para ajudar o aluno a aprender formas diferentes de dizer uma mesma coisa em situações interacionais distintas”.

²⁷Para maiores esclarecimentos, ver Antunes (2003, p. 88).

Partindo desse pressuposto, a discussão que ora é levada à reflexão faz o seguinte questionamento: por que então insistir nessa concepção de gramática que não considera a competência comunicativa do aluno?

Muitos professores, mesmo a passos lentos e sutis, têm se infiltrado nesse novo terreno e, mesmo mesclando a sua prática tradicional com uma nova maneira de conceber o ensino da língua materna, por meio de uma gramática mais viva, real e flexível, estão construindo uma nova história no percurso que a língua portuguesa tem trilhado.

Esse novo rumo que se segue, conseqüentemente, irá ao encontro das necessidades dos alunos de produzirem estruturas linguísticas gramaticalmente aceitáveis na língua que usa, de compreender que a língua se materializa por meio de textos de gêneros variados e possibilitará a adequação do texto a cada situação de interação verbal, seja oral ou escrita.

Para o quarto princípio, destacamos o *ensino de língua materna na perspectiva dos gêneros textuais*. A linguagem, conforme já foi discutido neste estudo, representa o fator responsável pela interação verbal entre os indivíduos. Estimular o seu uso é possibilitar que o aluno a compreenda como tal e, através dela, aja sobre o seu meio e os seus pares nas mais variadas situações de comunicação, adequando-a a cada momento de uso.

É consenso entre os estudiosos da língua que toda manifestação verbal se concretiza através de textos e estes se realizam por meio de um determinado gênero. Uma das teses adotadas e defendidas por Marcuschi (2008, p. 154) “é a de que é impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero, assim como é impossível não se comunicar verbalmente por algum texto”. Diante disso, percebe-se que não faz sentido desenvolver um ensino que não estimule o aprendiz a utilizar nos espaços dentro e fora da escola os mais variados textos, adequando-os às suas necessidades de comunicação.

Nesse caso, o ensino de língua materna deve ter como ponto de “partida e de chegada” o texto, não como pretexto para a aplicação de regras gramaticais, mas como norteador de todo o processo de aprendizagem do aluno, como salienta Luft (2007, p. 53):

Certamente, o ensino tradicional da língua materna não se restringe a aulas de gramática. Há também sessões de leitura e interpretação de textos. Mas estes, infelizmente, acabam muitas vezes pretextos de lições de linguagem correta, análise de palavras e orações, regras de pontuação – tanta é a obsessão gramatical.

No ensino que se dá por meio do texto, o aluno é estimulado a concebê-lo como o lugar de produção de sentido. No entanto, ele não pode esperar que o sentido esteja na superfície do texto, de forma pronta e acabada, esperando por ele para ser decodificado. O

sentido do texto está na relação estabelecida entre este, o seu produtor e o seu receptor (leitor/ouvinte), levando em conta, ainda, a sua organização, a forma como ele foi construído e os elementos linguísticos utilizados na sua produção como afirma Koch (2006, p. 17, grifo da autora): “o *sentido* de um texto é, portanto, *construído* na interação texto-sujeitos (ou texto-co-enunciadores) e não algo que preexista a essa interação”.

E o professor é o elemento primordial nessa situação, pois, como mediador, deve construir estratégias que ajudem o aluno a interagir com o que lê e no momento em que lê, para buscar o sentido veiculado pelo texto e, assim, poder relacionar os conhecimentos já adquiridos aos novos e transformá-los em aprendizagem para aplicar nos espaços sociais dos quais faz parte.

O texto é, portanto, a realização concreta das ações que o indivíduo utiliza, por meio da linguagem, para interagir com o outro e com o seu meio, conforme ressalta Mendes (2008b, p. 171): “o texto, desse modo, é a materialidade do discurso, sua forma de expressão linguística através da qual o sujeito constrói pontes em sua relação com o outro e com o mundo que o cerca, e se (re)vela e compartilha sentidos, saberes e experiências”.

Partindo dessa noção, é necessário que tanto o professor como o aluno compreendam que o sentido do texto, tanto na leitura quanto na produção deste, dar-se-á na junção interativa de vários conhecimentos²⁸: o conhecimento linguístico ou gramatical, o conhecimento de mundo e o conhecimento textual.

Esses conhecimentos constituem as ferramentas relevantes que permitem ao aluno realizar a busca pelos sentidos processados pelo texto. Para isso, é necessária a interação entre eles, pois esse processo não ocorre ativando apenas um desses conhecimentos por vez.

Assim, o *conhecimento linguístico ou gramatical* compreende o emprego dos elementos de coesão responsáveis pela sequência das unidades do texto, como palavras e frases, além da escolha adequada do léxico conforme o assunto que se propõe discutir no texto; o *conhecimento de mundo* compreende tudo o que foi internalizado pelo aluno durante a sua vida e o *conhecimento textual* representa tudo aquilo que se relaciona com o texto, como fatores de textualidade, gêneros e tipologias textuais.

Na busca pelo sentido do texto, durante o processo interativo entre os elementos que o constituem, o escritor/falante e o leitor/ouvinte colocam em prática cada um desses conhecimentos conforme as suas necessidades, seus objetivos, suas crenças, seus aspectos

²⁸Para maiores esclarecimentos, recomenda-se a leitura do livro *Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática*, do Prof. Luciano Amaral Oliveira, e do livro *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*, do Prof. Luiz Antônio Marcuschi.

sócio-históricos e ideológicos, adaptando-os à medida que o texto vai exigindo dos seus interlocutores maior desenvoltura no trato com as particularidades que emanam do seu produto.

Os estudos referentes aos gêneros textuais, embora estejam tão na moda nas últimas décadas, remetem a um passado bem longínquo, pois desde Platão (428 ou 427 – 348 ou 347 a. C.) e Aristóteles (384 – 322 a. C.), conceituados filósofos gregos, que já se falava em gêneros. Aristóteles, inclusive, desenvolve estudos mais metódicos sobre gêneros, discurso e os elementos que os compõem. A teoria aristotélica sobre os gêneros parte da sua visão acerca da retórica, cujo discurso (gênero), por ter caráter eminentemente persuasivo, deveria ser adequado a cada situação de modo a atingir seus objetivos.

Porém, na teoria clássica, por influência da arte poética, os gêneros ficaram restritos ao campo da literatura. Essa influência foi tamanha que até hoje há quem acredite e ensine que só se inclui no rol dos gêneros o texto que possua linguagem literária. Para Mendes (2008b), porém os textos literários, mesmo apresentando características que atribuam a estes, especificamente, um teor artístico e estilístico no trato com a linguagem, abrangem uma diversidade de gêneros que, por suas especificidades, podem apresentar semelhança com outros gêneros que não se caracterizam como literários. Mendes (2008b, p. 173) ainda acrescenta que “estudar as formas literárias como gêneros, considerando-se as especificidades de cada texto-discurso, auxilia-nos a dissolver as dicotomias tradicionais: literário x não literário, gêneros literários x gêneros jornalísticos, argumentativos, etc.”.

Na contemporaneidade, os gêneros deixam de limitar-se à literatura e adentram o campo da linguística, ganhando um novo status: o de gêneros textuais. Nesse percurso, os gêneros, muitas vezes, foram denominados “tipos textuais” por alguns teóricos, como lembra Oliveira (2010, p. 77): “o que alguns teóricos consideram tipo textual é gênero textual para outros teóricos e vice-versa”.

Ainda hoje, essa confusão entre gêneros e tipos persiste em muitos livros didáticos, nos discursos de muitos professores e na aprendizagem dos alunos como também ressalta Oliveira (2010, p. 77):

Isso, contudo, não é nenhum problema, pois o que importa, na verdade, é o professor ter consciência de que as características linguísticas que marcam uma narração ou uma descrição, por exemplo, não são as mesmas coisas que os textos concretos, que circulam na sociedade, como, por exemplo, cartas, anúncios e panfletos, nos quais essas características são encontradas.

Todavia, não é apenas uma questão de confusão com a nomenclatura o que acontece no ensino-aprendizagem de leitura e produção de textos nas aulas de língua portuguesa, em muitas escolas. O problema maior é que muitos professores não têm o entendimento do que representa o texto em si. Em função disso, disseminam a ideia de que os textos que devem ser ensinados e aprendidos nos Ensinos Fundamental e Médio se limitam ao *narrativo*, ao *descritivo* e ao *dissertativo* como se estes compreendessem os textos concretos usados no dia a dia dos alunos.

Estabelecer distinção entre gênero e tipo acreditamos que seja o primeiro passo para o professor mudar essa situação. Portanto, é salutar a compreensão de que aquilo que era considerado *tipo textual* passa a ser *gênero textual*, restringindo-se os tipos de textos a apenas cinco categorias: *narração*, *descrição*, *exposição*, *argumentação* e *injunção*. (MARCUSCHI, 2005). Assim sendo, o tipo *narrativo*, por exemplo, não pode ser considerado um texto concreto. Ele representa a opção por determinados elementos linguísticos utilizados pelo autor na produção de um gênero textual específico que pode ser uma lenda, uma fábula, um conto, dentre tantos outros.

Para esclarecer melhor o que difere tipo de gênero textual, recorremos a Marcuschi (2005, p. 22, grifo do autor), que define *tipo textual* como: “uma espécie de sequência teoricamente definida pela *natureza linguística* de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas}”. E também a Oliveira (2010, p. 77, grifos do autor), que decide denominar “as marcas gramaticais e lexicais que tendem a ocorrer nos textos de **TIPOS TEXTUAIS**”. Tais marcas linguísticas vão contribuir para caracterizar os gêneros textuais, entretanto só essas marcas não são suficientes para definir um dado gênero.

Por outro lado, a definição de *gêneros* estabelecida por Marcuschi (2005, p. 22 e 23, grifo do autor) é que são “*textos materializados* que encontramos em nossa vida diária e que apresentam *características sociocomunicativas* definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica”, definição também corroborada por Oliveira (2010, p. 78), quando diz que “são textos concretos, empíricos, que circulam em nossa sociedade, como poemas, panfletos, anúncios, cartas, artigos, monografias, receitas e bulas”.

De modo a tornar mais clara a natureza do tipo e a natureza do gênero textual quanto aos seus aspectos composicionais, Mendes (2008b, p. 175, grifo da autora) observa:

os *gêneros textuais* se orientam por critérios externos, sócio-culturais, contextuais, comunicacionais, enquanto os tipos textuais por critérios internos, formais (estruturais e linguísticos). Nesse sentido, os tipos e gêneros diferem por sua natureza constitutiva, a primeira de caráter formal, e a segunda, de caráter contextual e discursivo, respectivamente.

Pode-se deduzir, a partir dessas definições, que entre gêneros e tipos textuais não há uma oposição, mas uma relação indissociável, constituindo um todo. Dessa forma não há gênero sem tipo nem tipo sem gênero, eles se completam.

É por isso que as escolas, quando solicitam ao aluno a produção de um texto *narrativo*, *descritivo* ou *dissertativo*, usando-o como objeto de ensino-aprendizagem, estão desenvolvendo um comportamento completamente equivocado a respeito do trabalho com o texto. E as consequências desse ensino podem perdurar pelo resto da vida do aluno. Esses tipos textuais, denominados por Roxane Rojo de “gêneros escolarizados”, conforme Koch (2006), caracterizam-se, na opinião de Koch (2006, p. 59), como:

objeto de ensino/aprendizagem (gêneros secundários do discurso, transpostos para a sala de aula): narração escolar, descrição escolar, dissertação. Este último seria o protótipo por excelência desse tipo de gêneros, visto que é feito para a escrita, para o ensino da escrita, para toda a escolaridade e não existe, evidentemente, fora da escola.

Além disso, o ensino de tais “tipos/gêneros” de textos pela escola pode transformar o trabalho de produção textual em algo artificial, sem uso social e cuja função só à escola interessa, pois fora dela o aluno não encontrará nenhum sentido em produzir textos com essas características.

Dessa forma, o modo como a escola desenvolve o trabalho com a leitura e a produção de textos pode-se dar tanto na perspectiva dos gêneros textuais ou praticamente inverso a ela. Para Scheneuwlye & Dolz (s.d. apud KOCH 2006, p. 56-57, grifo dos autores), existem, na escola, três maneiras distintas de abordar o ensino da produção textual, assim classificadas:

1. o gênero torna-se uma pura forma linguística e o objetivo é o seu domínio: o fato de o gênero continuar sendo uma forma particular de comunicação entre professores e alunos não é absolutamente tematizado e os gêneros são estudados totalmente isolados dos parâmetros da situação de comunicação. Sequências estereotipadas balizam o avanço através das séries escolares, em geral “descrição, narração, dissertação”, às quais, por vezes, se acrescentam outros tipos, como o resumo, a resenha, o diálogo. A produção de textos é concebida como representação do real, exatamente como ele é, ou do pensamento, tal como é produzido. [...]
2. a escola é tomada como autêntico lugar de comunicação e as situações escolares como ocasiões de produção/recepção de textos. As ocasiões de produção de textos se multiplicam: na classe, entre classes, entre escolas – texto livre, correspondência escolar, jornal da classe, da escola, murais etc. Os gêneros são, portanto, resultado do próprio funcionamento da comunicação escolar e sua especificidade é o resultado desse funcionamento. [...]

3. nega-se a escola como lugar particular de comunicação, ou seja, age-se como se houvesse continuidade absoluta entre o exterior da escola e o seu interior. A preocupação predominante é a de diversificar a escrita, de criar situações autênticas de comunicação, de levar o aluno ao domínio do gênero exatamente da forma como funciona nas práticas de linguagem de referência.

Ainda, de acordo com a avaliação desses autores, a escola pode repensar esse ensino, levando em conta o papel que os gêneros devem realmente desempenhar nesse trabalho, isto é, como elemento principal de estímulo do uso e desenvolvimento da linguagem, para possibilitar a interação entre os alunos e seus pares, além do conhecimento e domínio dos gêneros com os quais mais irão deparar nas reais situações de comunicação no dia a dia. Para isso, Scheneuwlye & Dolz (s.d. apud KOCH 2006, p. 58) aconselham o estabelecimento de dois objetivos que visam ao desenvolvimento da aprendizagem:

levar o aluno a dominar o gênero, primeiramente para melhor conhecê-lo ou apreciá-lo, para melhor compreendê-lo, produzi-lo na escola ou fora dela; para desenvolver capacidades que ultrapassam o gênero e são transferíveis para outros gêneros próximos ou distantes. [...]
colocar os alunos, ao mesmo tempo, em situações de comunicação o mais próximo possível das verdadeiras, que tenham para eles um sentido, para que possam dominá-las como realmente são. Isto porque, [...], o gênero, ao funcionar em um lugar social diferente daquele que está em sua origem, sofre necessariamente uma transformação, passando a gênero a aprender, ainda que permaneça gênero para comunicar. [...]

Ao propor o trabalho na perspectiva dos gêneros textuais, a escola precisa, primeiramente, despertar o interesse do aluno pelo(s) gênero(s) que será(ão) ensinado(s), principalmente no que se refere à função que este(s) desempenha(m) na sociedade, adequando-o(s) à série e à necessidade dos estudantes. Esse ensino não pode se restringir a oferecer modelos de um dado gênero e sugerir como produtos da aprendizagem dos alunos meras reproduções do mesmo texto, pois as situações fora da escola, certamente, exigirão do aluno um conhecimento maior acerca desse gênero, isto é, ele será requisitado a produzir textos sem modelos pré-estabelecidos e em situações de maior flexibilidade. E será nessas situações reais que o aluno verá o verdadeiro sentido que os gêneros desempenham na comunicação.

O ensino-aprendizagem de língua materna na perspectiva dos gêneros textuais precisa também se desenvolver com base numa pedagogia culturalmente sensível, isto é, a escola deve fazer uso de uma metodologia de trabalho que respeite as diversas culturas que convivem nesse espaço e os conhecimentos que os alunos trazem do seu meio: linguagem,

cultura e necessidades, uma vez que o trabalho com os gêneros requer tal atitude. Segundo Bortoni-Ricardo (2009, p. 38), “uma pedagogia que é culturalmente sensível aos saberes dos educandos está atenta às diferenças entre a cultura que eles representam e a da escola, e mostra ao professor como encontrar formas efetivas de conscientizar os educandos sobre essas diferenças”.

Assim, parte das dificuldades de interação entre aluno/professor e aluno/aluno e entre as diferenças de cultura destes será positivamente sanada. Mendes (2008a) reforça que esse ensino deve partir de uma *abordagem intercultural*, de modo que abranja todos os envolvidos no processo de ensinar e de aprender. O sentido que Mendes (2008a, p. 61) dá a essa abordagem é o de:

um esforço, uma ação integradora, capaz de suscitar comportamentos e atitudes comprometidas com princípios orientados para o respeito ao outro, às diferenças, à diversidade cultural que caracteriza todo processo de ensino/aprendizagem, seja ele de línguas ou de qualquer outro conteúdo escolar. É o esforço para a promoção da interação, da integração e cooperação entre os indivíduos de diferentes mundos culturais. É o esforço para se partilhar as experiências, antigas e novas, de modo a construir novos significados.

Esse esforço de que a autora trata remete a uma mudança de postura por parte da escola e do professor e de atitude por parte do aluno de modo que entre eles haja mais troca de experiências, de saberes e, principalmente, haja mais respeito ao que é diferente, ao que é do outro, especialmente aquele que é sem voz e sem vez.

A aceitação torna-se a palavra-chave, não no sentido de conformismo, pois este remete a uma visão contrária do que se defende aqui, mas no sentido de buscar “trazer para perto” o que é diferente em todas as especificidades, em todos os aspectos culturais, pois, quando se nega a aceitar a cultura do outro, estará negando a essência desse outro. E esse trazer para perto requer envolvimento, requer ação, requer interação, e, principalmente, mudança.

E na sala de aula, especialmente no ensino da língua, não se pode permanecer indiferente à necessidade de aceitação, por isso que a abordagem intercultural deve permear todas as ações do trabalho docente e da aprendizagem do aluno. Dessa forma, o aprendiz estará mais aberto a conhecer e a respeitar a sua própria história cultural e a cultura do outro para que possa se entender individual e coletivamente, pois, segundo Souza e Fleuri (2003, p. 73, grifo dos autores),

A educação intercultural, não sendo uma disciplina, coloca-se como uma outra modalidade de pensar, propor, produzir e dialogar com as relações de aprendizagem, contrapondo-se àquela tradicionalmente polarizada, homogeneizante e universalizante.

Assim sendo, quando o ensino de língua é desenvolvido na perspectiva dos gêneros textuais, ele conduzirá o sujeito à percepção da heterogeneidade cultural que se encontra imbuída nesses gêneros, de modo a perceber por que e em que aspectos são diferentes entre si.

Essa questão de interculturalidade que envolve o estudo dos gêneros ajuda o aluno a observar também que um dado gênero poderá não ter a mesma aceitação quando é inserido em contextos culturais diferentes.

As diferenças entre gêneros são atribuídas às funções sociais que os caracterizam e a sua organização retórica, e isso definirá o seu tipo. E é desse pressuposto que deve partir o ensino de línguas. O aluno precisa identificar e compreender, ao ler um dado texto, quais as intenções do seu autor, qual a sua ideologia, seus objetivos, a linguagem utilizada, para quem se dirige a sua mensagem, relacionando-o a outros gêneros com os quais se dialoga.

Para isso, o professor deve apresentar situações que levem o aluno a perceber nesses textos: a) o(s) tipo(s) predominante(s) através da análise dos aspectos linguísticos e estruturais que envolvem a construção de um dado gênero; b) que um gênero apresenta, normalmente, mais de um tipo textual; e c) que a identificação deles é importante para definir o gênero em questão, tornando-se fator fundamental para entender a relação de complementaridade e não de oposição existente entre os dois.

Essa variedade de tipos textuais na composição de um único gênero denomina-se *heterogeneidade tipológica*²⁹. Assim, um gênero é considerado heterogêneo do ponto de vista tipológico quando for possível detectar mais de um tipo textual na sua estrutura, ou, como evidencia Mendes (2008b, p. 176), quando “percebe-se a realização de várias sequências tipológicas em um único gênero”.

Além disso, o ensino deve frisar também as relações entre gêneros que se mesclam. Muitas vezes, circulam na sociedade gêneros que apresentam a forma de um e a função de outro. Este fenômeno é denominado por Marcuschi (2008) de “intergenericidade” e é mais comum nos textos publicitários como, por exemplo, um texto cuja forma é de uma *bula de*

²⁹Termo utilizado por Marcuschi (2008), para definir os gêneros que apresentam mais de um tipo textual, como é o caso da carta pessoal que abrange, em si mesma, todos os tipos de texto (narrativo, descritivo, expositivo, argumentativo e injuntivo), considerados por esse autor.

remédio, porém sua função é de uma *publicidade*.³⁰ Isso acontece quando “há a fusão ou mescla de funções e formas de gêneros diversos em um dado gênero [...]”. (MENDES, 2008b, p. 176).

Quando o aluno compreende que a tipicidade de um gênero é determinada pela sua função, pode se tornar mais fácil para ele reconhecer o tipo de gênero em que um dado texto se materializou. A diferença entre intergenericidade (um gênero cuja função é de outro) e heterogeneidade tipológica (um gênero que abrange vários tipos) deve fazer parte das atividades constantes da sala de aula para que o aprendiz possa compreender e interpretar textos competentemente.

Outro importante fator a ser estudado nas aulas de língua portuguesa, no trato com os gêneros, é a distinção entre gênero e “suporte” ou “portador de texto”. Esse ensino é desenvolvido, colocando o aluno em contato com uma diversidade de textos e seus suportes como livros, jornais, internet, revistas, televisão, etc., para que ele possa conhecer e caracterizar cada um. Para esclarecer acerca de *suporte textual*, visto que há entre teóricos algumas contradições com relação à sua caracterização, convém apresentarmos, neste estudo, a definição de Marcuschi (2008, p.174) ao afirmar que “entendemos aqui como suporte de um gênero um *locus* físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto”. O suporte é, portanto, um local cujo formato específico serve de base para a instalação ou circulação de alguns gêneros que mantêm com ele uma relação de interdependência, como é o caso do livro didático, que faz uso de uma variedade de gêneros com os mais diversos fins.

Acreditamos que esse contato maior e mais frequente com os textos possibilitará, tanto ao professor quanto ao aluno, discussões bastante significativas acerca das razões que caracterizam um determinado livro, por exemplo, como suporte e não como um gênero textual, por comportar uma diversidade de gêneros (cartas, contos, charges, poemas, piadas, histórias em quadrinhos, etc.). Mesmo que esse livro apresente apenas um gênero específico, como é o caso do romance, ainda assim ele é o suporte do gênero romance.

Desse modo, entendemos que desenvolver um ensino que propicie aos sujeitos o envolvimento com variedades de gêneros textuais e seus suportes é o principal caminho que a escola deve trilhar rumo à inserção dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de língua materna em uma determinada cultura e ao domínio da língua que usam.

³⁰Para conhecimento de outros exemplos, sugerimos a leitura da segunda parte do livro *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*, do Prof. Luiz Antônio Marcuschi, intitulada “Gêneros textuais no ensino de língua”.

Como quinto e último princípio, sugerimos, neste estudo, ressaltar no ensino da língua materna o *trabalho com as práticas de letramento*. A escola contemporânea precisa desenvolver um trabalho relevante no que concerne às práticas e ampliação do letramento escolar de modo a possibilitar ao aluno maior desenvoltura nas atividades de leitura e escrita, para que ele adquira mais conhecimento e informação de modo a utilizá-los nas diversas situações, até nas mais inusitadas com as quais se defronta.

A palavra letramento em uso no Brasil originou-se do inglês *literacy*³¹, conforme Rojo (2009, p. 97, em nota de rodapé), “língua em que, aliás, recobre ao mesmo tempo os significados de alfabetização e de letramento”. A pioneira no uso desse termo no Brasil foi Mary Kato, em 1986³². (KLEIMAN, 1995).

Os estudos do letramento no Brasil são bem recentes, sendo que os primeiros datam da segunda metade dos anos 1980 (SOARES, 2004a) e da última década do século XX (KLEIMAN, 1995) quando adentraram os campos da Educação e das Ciências Linguísticas. Nos dicionários, todavia, o termo *letramento* só aparece no século XXI, portanto, há ainda muitas divergências com relação ao verdadeiro sentido que essa palavra imprime no ensino de línguas, sendo o seu conceito frequentemente confundido com o termo *alfabetização/alfabetizar*, que caracteriza a ação de tornar o indivíduo capaz de ler e escrever. (SOARES, 2004b).

Para muitos estudiosos brasileiros, o conceito de letramento está intimamente relacionado ao de alfabetização como afirma Soares (2004a, p. 7): “no Brasil os conceitos de alfabetização e letramento se mesclam, se superpõem, frequentemente se confundem”; entretanto Marinho (2010, p. 70) acrescenta que “são eles também tão heterogêneos e contraditórios como o são as condições sócio-históricas e os contextos culturais que os engendram”.

Essas concepções sobre letramento têm levado muitos estudiosos, desde o final do século XX, a tentarem estabelecer uma definição que busque distinguir o novo termo “letramento” de outros intimamente relacionados ao processo de ler e escrever, visto que muitos professores acreditam que o aluno alfabetizado é um aluno letrado e vice-versa. Esse pensamento é fruto da concepção que a escola adota quando lida com o ensino-aprendizagem da escrita, pois, conforme afirma Kleiman (1995, p. 20),

³¹Conforme o Dicionário Oxford Escolar: para estudantes brasileiros de inglês (2007, p. 539), o termo *literacy* significa alfabetização, capacidade de ler e escrever.

³²KATO, Mary. *No mundo da escrita*. São Paulo, Ática, 1986.

a escola, a mais importante das *agências de letramento*, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência *individual* necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes.

Frente a isso, a forma como a escola, o principal meio de inserir o indivíduo em práticas de letramento, desenvolve esse ensino requer uma nova postura a fim de possibilitar que o cidadão compreenda a leitura e a escrita como meios de libertação, de valorização do ego, de independência, de ampliação da cultura, de domínio do conhecimento.

A fim de dirimir as divergências que existem acerca de letramento e alfabetização, Kleiman (1995, p. 15-16, grifo da autora) afirma:

O conceito de letramento começou a ser usado nos meios acadêmicos numa tentativa de separar os estudos sobre o “impacto social da escrita” dos estudos sobre a alfabetização, cujas conotações escolares destacam as competências *individuais* no uso e na prática da escrita.

Essa autora (1995, p. 19) conceituou letramento como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos para objetivos específicos”. Poucos anos depois, a mesma autora reformula esse conceito e passa a considerar o letramento como “as práticas e eventos relacionados com uso, função e impacto social da escrita”. (KLEIMAN, 1998, p. 181). Essa mudança de pensamento implica observar que um determinado evento de letramento deve ter em vista as práticas que caracterizam a função que a escrita desempenha na sociedade e a importância do uso dessas práticas nesse contexto como formas de o indivíduo adquirir conhecimento.

Por sua vez, Soares (2004b, p. 18), ao discutir o conceito de letramento, afirma que “é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”.

Observamos, nesses conceitos, que o significado de letramento não se restringe apenas à ideia da aquisição da leitura e da escrita como algo mecânico que muitos estudiosos e professores tiveram e continuam tendo do processo de alfabetização, uma vez que, para eles, é considerado alfabetizado o indivíduo que saiba decodificar os códigos linguísticos, isto é, letras e palavras durante a leitura e unir letras para formar palavras no ato da escrita. No letramento, é necessário, além disso, rodear-se das práticas sociais que o domínio dessas

atividades proporciona ao indivíduo de modo que se torne mais crítico perante os fatos e acontecimentos que ocorrem no meio em que vive.

A leitura e a escrita precisam representar, para o indivíduo, práticas por meio das quais ele interaja melhor com os outros e participe mais ativamente da vida em sociedade, pois, conforme ressalta Kleiman (2007, p. 4), “os estudos de letramento [...] partem de uma concepção de leitura e de escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem”; são, desse modo, práticas que inserem o indivíduo nas situações reais de uso do texto, não o transformando em um mero produto fictício como muitas vezes acontece na escola.

Com esse intuito, a escola deve oportunizar aos alunos maior participação em eventos reais que envolvam o letramento escolar, sejam eles de qualquer natureza.

Esse envolvimento nas práticas de ler e escrever contribuirá para que o cidadão exerça, realmente, sua cidadania, ou seja, que participe ativamente da vida em sociedade, pois “tem consequências sobre o indivíduo, e altera seu *estado* ou *condição* em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e até mesmo econômicos”. (SOARES, 2004b, p. 18, grifo da autora).

Em estudos mais recentes, Rojo (2009, p. 11) refere-se a “letramentos” no plural, entendendo-os como “um conjunto muito diversificado de práticas sociais situadas que envolvem sistemas de signos, como a escrita ou outras modalidades de linguagem, para gerar sentidos”. O uso do termo no plural justifica-se devido à infinidade de práticas sociais de leitura e de escrita que têm adentrado as agências de letramento neste século, impulsionadas, principalmente, pelos meios de comunicação analógicos e digitais, que requerem um novo uso da linguagem na produção de textos tanto orais como escritos.

Esses usos nem sempre são considerados aceitáveis pela escola, o que provoca “choques de ideias” entre as práticas de letramento que a escola valoriza e ensina e as que o aluno considera úteis e interessantes para usar fora da escola, porém, no espaço escolar, são consideradas de pouco ou nenhum valor, como reforça Rojo (2009, p. 11):

Essas mudanças fazem ver a escola de hoje como um universo onde convivem letramentos múltiplos e muito diferenciados, cotidianos e institucionais, valorizados e não valorizados, locais, globais e universais, vernaculares e autônomos, sempre em contato e em conflito, sendo alguns rejeitados ou ignorados e apagados e outros constantemente enfatizados.

Corroborando a fala de Rojo, muitos autores concordam que a escola, muitas vezes, é a principal responsável por disseminar o discurso falso de que os jovens não leem nem

escrevem e, pior, que não gostam de fazê-los. Esse fato é resultante da concepção da escola sobre o que realmente são consideradas práticas de letramento e o que não são do ponto de vista dessa instituição, como denunciam Souza; Corti; Mendonça (2012, p. 15):

Muitas dessas práticas de letramento, porém, não são reconhecidas pela escola. Permanece, portanto, uma “invisibilidade” em torno das atividades sociais realizadas pelos jovens e que demandam ler, escrever e falar. No caso do ensino médio, é comum que os professores lecionem para muitas turmas, em salas lotadas, e para eles torna-se ainda mais difícil aproximar-se dessa realidade vivida pelos estudantes fora dos limites da escola.

Além da escola, outros meios como a mídia e os sistemas de avaliação nacionais e internacionais³³, como o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB e o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA, também propagam essa opinião de que os jovens brasileiros não lidam bem com a leitura e a escrita quando, observados por meio dessas avaliações, não atingem o nível esperado no que se refere às competências de ler e produzir textos.

Diante disso, a escola precisa abrir seu espaço para as diversas práticas de letramento que vêm despertando o interesse dos alunos no princípio deste século, buscando conciliá-las com as já existentes e priorizadas por esta instituição, de modo a contribuir para que o estudante compreenda que tais práticas têm usos e funções também diversificados, conforme o meio em que são utilizadas, como a escola, a igreja, o lar, o trabalho, a comunidade, os espaços de lazer, enfim, todo e qualquer espaço onde haja relações humanas. Para esse fim, a escola deve desenvolver algumas ações que a façam aproximar-se mais dos alunos para conhecer melhor os seus interesses, conforme atestam Souza; Corti; Mendonça (2012, p. 15), quando sugerem ainda:

Mapear o que os alunos leem e escrevem além dos muros escolares é, sem dúvida, o primeiro passo para se aproximar dos seus interesses. A partir desse conhecimento, é possível planejar atividades de leitura e escrita de fato significativas para esses estudantes.

Como já foi abordado neste estudo, querendo ou não, a escola tem se tornado um espaço onde flui uma diversidade muito grande de letramentos, trazidos, em sua maioria, pelos alunos dos mais variados contextos nos quais convivem e que os utilizam com mais ou menos frequência, conforme a função que cada um desempenha.

³³Para maiores informações sobre esses sistemas de avaliação, acesse: <http://enem.inep.gov.br>, www.inep.gov.br/basica/saeb/default.asp e www.inep.gov.br/internacional/pisa.

Faz-se necessário, portanto, abrir o diálogo entre os já existentes na escola e os novos que começam a buscar espaço, também, na escola, de modo que esses alunos desenvolvam as competências de ler e escrever, melhorando o desempenho no trato com tais habilidades, pois “um dos objetivos principais da escola é justamente possibilitar que seus alunos possam participar das **várias** práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, **de maneira ética, crítica e democrática**”. (ROJO, 2009, p. 107, grifo da autora).

Nesse caso, ainda segundo Rojo (2009), o ensino de língua materna contemporâneo deve levar em consideração os “*multiletramentos* ou *letramentos múltiplos*” (que compreendem os que são oriundos das culturas locais, não se constituindo, portanto, como “letramentos escolares”, mas que transitam também nesse espaço); os “*letramentos multissemióticos*” (que estão presentes no campo dos textos não-verbais, como a imagem, a música, os sons, as cores, etc.); os “*letramentos críticos e protagonistas*” (que visam à postura ética e à análise crítica dos discursos dos textos que circulam socialmente)³⁴.

Posto isso, entendemos que, se a escola não se desvincular de vez da realidade secular na qual uma grande parcela insiste em permanecer e não se equiparar à realidade da sociedade da qual faz parte, abrindo espaço para uma educação linguística de aceitação dessas novas modalidades de letramentos que requerem para si o mesmo valor dado aos letramentos escolares, dificilmente mudará o seu discurso de que os jovens não sabem ler e escrever e perpetuará essa ideia por mais um século de ensino.

É necessário, portanto, que a escola busque organizar um programa de ensino de língua materna que viabilize o conhecimento e o respeito à diversidade linguística, inclusive a culta, porém sem o preconceito velado que tanto tem contribuído para a exclusão dos que falam as variedades populares; desenvolver o ensino da gramática voltado para os significados reais que as estruturas linguísticas adquirem em diferentes contextos de usos da língua; oportunizar aos alunos conhecer e utilizar gêneros variados, adequando forma e função às suas necessidades, além de oportunizar o envolvimento dos alunos nas possibilidades de realizar práticas de leitura e de escrita como formas de interagir no espaço onde vivem.

E o papel do professor nesse processo é primordial, pois, como diz Possenti (1996, p. 56), “qualquer projeto que não considere como ingrediente prioritário os professores – desde que estes, por sua vez, façam o mesmo com os alunos – certamente fracassará”.

³⁴Para maiores esclarecimentos acerca desses letramentos, consultar Rojo (2009), capítulo 6.

Mas, se todos os segmentos da escola perceberem que é por esse caminho que se deve trilhar o ensino de língua materna, os inúmeros problemas que, há séculos, habitam os espaços da escola, serão amenizados e a sociedade, que tanto dela depende, passará a vê-la com outro olhar.

3 NO CONTEXTO DAS CRENÇAS

Suas crenças individuais são unicamente suas. Frequentemente você as leva tão a sério que nem tem consciência delas. Cada simples ação sua – cada palavra que você fala, cada pensamento e emoção que você tem – é resultado direto de seu próprio sistema de crenças³⁵.

Lee Schnebly³⁶

Neste capítulo, faremos um breve retrospecto dos estudos realizados no Brasil na área de Linguística Aplicada, doravante LA, sobre as crenças no ensino-aprendizagem de línguas. Para isso, apresentaremos uma visão panorâmica sobre o que concerne à pluralidade de termos e conceitos que circundam as crenças, suas características e tipos, bem como alguns dos principais focos já investigados por pesquisadores brasileiros até o momento. Além disso, abordaremos alguns aspectos específicos dos estudos das crenças acerca do ensino-aprendizagem de língua materna e o que elas nos revelam.

3.1 DESBRAVANDO O CAMPO DOS ESTUDOS SOBRE AS CRENÇAS

O construto “crenças”, embora deveras recente, principalmente no campo da Linguística Aplicada, não constitui um conceito novo para a humanidade. Isso porque as crenças fazem parte do homem “já que ser humano é acreditar em algo, é construir saberes e teorias para interpretar o que nos cerca”. (BARCELOS, 2007b, p. 30). Assim, o homem, nos mais diversos contextos de interação verbal, nas relações com os seus pares, desenvolve ideias e percepções acerca do mundo que o cerca, constituindo, desse modo, as suas crenças. Essas crenças são tão importantes para a compreensão das atitudes humanas, que, segundo Breen (1985, apud BARCELOS, 2004, p. 125), “nenhuma instituição ou relacionamento humano pode ser adequadamente entendido, a menos que consideremos as suas expectativas, valores e crenças”.

Em função da estreita relação entre homem e crenças, o estudo deste conceito tem despertado o interesse de várias áreas do conhecimento já há muito tempo, constituindo, pois, um conceito antigo em áreas como a Filosofia, a Psicologia, a Antropologia, a Sociologia, a Teologia, a Educação, dentre outras (PAJARES, 1992; BARCELOS, 2004, 2007b; SILVA,

³⁵ Na Psicologia é muito usado o termo “sistema de crenças” para se referir às crenças de um indivíduo. Segundo Del Prette; Del Prette (2003, p. 128) o sistema de crenças é uma das variáveis que compõe o conjunto de variáveis que incide sobre a identidade social do indivíduo.

³⁶SCHNEBLY, Lee. *Apaixone-se por você*. Blumenau, SC: EKO, 1995. p. 1.

2006, 2010a). Cada uma dessas áreas busca investigar as crenças por caminhos que convergem em seus respectivos objetos de pesquisa, produzindo uma gama de conhecimentos acerca desse conceito demasiadamente complexo e confuso. (PAJARES, 1992).

Esse autor associa à complexidade das crenças o fato de que, geralmente, elas não se prestam facilmente à investigação empírica e ainda acrescenta que muitos pesquisadores as veem tão mergulhadas em mistério que chegam a acreditar que jamais será possível defini-las claramente, não sendo, portanto, um conceito útil para as pesquisas. Em razão disso, as crenças, muitas vezes, foram vistas como uma preocupação maior da filosofia ou, em outros aspectos, da religião, por apresentar uma visão bastante centrada na espiritualidade.

Entretanto, o termo crença, ao longo da história da humanidade, tornou-se um assunto de investigação tão amplo que perpassa por todos os campos de estudo, sendo acessível a todos eles. Assim, grandes estudiosos, representantes de algumas das principais áreas de conhecimento acima elencadas, tentaram conceituar crenças. Elaboramos o quadro seguinte, a fim de apresentar algumas dessas definições a partir do ponto de vista dos estudos de cada uma dessas ciências sociais.

Quadro 03 – Relação entre algumas áreas do conhecimento e o estudo das crenças

Áreas do conhecimento	Abordagens sobre as crenças
Psicologia	Analisa o sistema de crenças como um dos fatores de influência das variedades comportamentais interpessoal e intergrupala do indivíduo na relação com os outros. (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2003). [crenças] “representam um conjunto de atitudes, valores, julgamentos, axiomas, opiniões, ideologias, percepções, concepções, preconceitos, disposições, teorias implícitas, teorias explícitas, teorias pessoais, processos mentais internos, estratégias de ação, regras de prática, princípios práticos, perspectivas, repertórios de entendimento e estratégia social”. (ALVAREZ, 2007, p. 198).
Sociologia	De acordo com o sociólogo francês Bourdieu (1987), a formação que o indivíduo adquire na família e na sociedade representaria a posição que ele ocupa no espaço social e que seria a responsável pelo acúmulo de ações que cada pessoa desempenha nessa posição. Esse conjunto de ações compreende o <i>habitus</i> familiar ou de classe de cada um. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002). Esse <i>habitus</i> são as crenças e expectativas das pessoas. (SILVA, 2005)
Antropologia (social ou cultural)	Interessa observar as crenças de um determinado grupo social de modo a compreender como esse grupo se caracteriza.
Filosofia	O filósofo americano Charles S. Peirce compreende as crenças como “ideias que se alojam na mente das pessoas como hábitos, costumes, tradições, maneiras folclóricas e populares de pensar”. (BARCELOS, 2004, p. 129).
Teologia	Estuda a relação que se estabelece entre as crenças que os homens apresentam e suas manifestações de fé e religiosidade.
Educação	O filósofo e pedagogo americano John Dewey (1933) defendeu a importância que a educação deve dar à forma como as pessoas pensam, e, para ele, as crenças são essenciais para a compreensão da maneira de pensar de cada um, isso porque elas “cobrem todos os assuntos para os quais ainda não dispomos de conhecimento certo, dando-nos confiança suficiente para agirmos [...]”. (DEWEY, 1933, p. 6, apud SILVA, 2005, p.58).

O quadro demonstra como cada ciência concebe as crenças e lida com elas e, embora cada uma busque situá-las dentro do seu campo de estudo, percebemos, todavia, que elas estão intrinsecamente relacionadas às ideias, atitudes, ações que ajudam essas ciências a compreender o motivo de uma pessoa apresentar um dado comportamento em uma dada situação.

O campo da LA está localizado nas ciências sociais, como insiste Moita Lopes (2006); em função disso, a LA não poderia ficar à margem dos estudos realizados por tais ciências, uma vez que muitas questões relacionadas à linguagem são pesquisadas por estudiosos de algumas ciências sociais (Sociologia, Antropologia, Psicologia Social, Psicologia Cultural, dentre outras). Isso implica observar a relação transdisciplinar que há entre a LA e essas ciências e a expansão dos interesses que vão se desenvolvendo por cada uma, proporcionando, dessa forma, um contínuo diálogo entre elas, como bem lembra Moita Lopes (2006, p. 98): “os limites da LA estão se alargando assim como os limites das humanidades e das ciências sociais em geral”.

Desse modo, a investigação das crenças, por diversas razões, tem despertado o interesse de muitos linguistas aplicados. No exterior, as primeiras pesquisas começaram na década de 1980, porém, no Brasil, são mais recentes, sendo que as primeiras datam da década de 90 do século XX, quando começaram a despertar a atenção de estudiosos(as) como Ana Maria Ferreira Barcelos³⁷, um dos nomes mais conceituados na pesquisa a respeito de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas no país, contribuindo para, mesmo que timidamente, fazer aflorar algumas publicações acerca dessa temática, nessa época.

A partir daí, o número de trabalhos, principalmente dissertações de mestrado, além de teses de doutorado e artigos publicados em diversos periódicos sobre crenças na área de LA, cresceu, consideravelmente, de acordo com observação de Barcelos (2006, p. 15):

Nunca se publicou tanto a respeito de crenças no Brasil e no exterior desde 1995. Passados 10 anos de pesquisas mais sistemáticas a respeito de crenças em nosso país, os estudos nessa área vêm avançando cada vez mais. Em se tratando de um conceito que não se presta a investigação tão facilmente, conforme afirmou Pajares (1992), isso é um grande feito.

³⁷A pesquisadora Ana Maria F. Barcelos é mestre em Linguística Aplicada, pela Unicamp e Ph. D. em ensino de inglês como segunda língua pela University of Alabama, Tuscaloosa, AL, USA. Atualmente é professora adjunta de língua inglesa e prática de ensino na Universidade Federal de Viçosa. Além de artigos e capítulos de livros publicados sobre o tópico crenças de professores e alunos a respeito de ensino e aprendizagem de línguas, é organizadora de algumas obras sobre crenças e formação de professor de línguas.

Em função disso, as investigações sobre as crenças começaram a ganhar cada vez mais espaço na área da LA. Esta, por sua vez, tem privilegiado a influência daquelas no ensino-aprendizagem de línguas, principalmente de língua inglesa, nas escolas brasileiras. Entretanto, o estudo das crenças sobre outras línguas estrangeiras (LEs) e sobre a língua portuguesa, continua bem restrito, no Brasil, conforme atesta Barcelos (2007a, p. 112): “é óbvio que temos crenças sobre outras línguas, embora esses estudos, infelizmente, ainda sejam minoria”.

A investigação sobre as crenças em LA ganhou maior espaço, segundo Barcelos (2004), a partir das profundas mudanças que ocorreram nessa área quando a visão sobre línguas passou a focar mais o processo de ensino e aprendizagem delas em vez do produto, ou seja, em vez de se preocupar apenas com a forma como uma dada língua era concebida. Nesse enfoque, o aluno, como sujeito ativo no processo de aprendizagem de uma língua, é posto em lugar de destaque. A essa afirmação poderíamos acrescentar que isso se deve ao fato de que cada aprendiz é único em suas características sociais, étnicas, históricas, ideológicas, culturais, linguísticas, etc., e que tal heterogeneidade tem uma influência significativa na maneira como o aluno lida com a aprendizagem de uma língua.

Esses aspectos, de modo algum, devem ser ignorados, todavia essa falha ainda acontece em muitas escolas, nas aulas de ensino-aprendizagem de línguas. Por essa razão, muitas crenças que foram sendo construídas justificam a dificuldade que os aprendizes têm de aprender e os professores de ensinar.

3.2 CRENÇAS: UMA PROFUSÃO DE TERMOS E DEFINIÇÕES

Segundo Barcelos (2001, 2004) e Silva (2006, 2010a), é consenso, entre alguns estudiosos (Price, 1969; Pajares, 1992; Woods, 1996; Johnson, 1999)³⁸, descrever crenças como um conceito deveras complexo e confuso. Isso se justifica em decorrência da pluralidade de termos e definições referentes a elas usados por aqueles que se aventuraram nos primeiros estudos sobre esta temática em LA e pelos estudos contemporâneos.

Pesquisas feitas por Barcelos (2004) afirmam que, quando esses estudos surgiram no exterior, foram usadas outras denominações em vez de crenças, como Hosenfeld (1978, apud BARCELOS, 2004, p. 127), por exemplo, que chamou as crenças de “miniteorias de aprendizagem de línguas dos alunos”. Ainda de acordo com Barcelos (2004), isso

³⁸ Para maiores esclarecimentos acerca das referências dos autores em destaque, ver Barcelos (2001, p.72; 2004, p. 125) e Silva (2006, p. 106; 2010a, p. 25).

demonstrava que a autora compreendia essas teorias como crenças, embora não as chamasse assim, e reconhecia quão importante era esse conhecimento do aluno.

Nas duas últimas décadas do século XX, quando os estudos no exterior foram se ampliando e, no Brasil, começaram a se desenvolver com o surgimento de novas abordagens, foram usadas outras nomenclaturas ao em vez do termo *crenças*.

O quadro abaixo, reproduzido a partir de tabela apresentada por Barcelos (2004, p. 130-132) e ampliado a partir de outras denominações citadas por Silva (2006, p.106)³⁹, demonstra alguns desses termos usados por pesquisadores estrangeiros e brasileiros em estudos realizados no século XX.

Quadro 04 - Diferentes termos usados na investigação das crenças sobre ensino-aprendizagem de línguas no final do século XX

Termos	Autores(as)/Ano
Conhecimento prático	(Elbaz, 1981)
Conhecimento prático pessoal	(Elbaz, 1981)
Perspectiva	(Janesick, 1982)
Teorias populares	(Lakoff, 1985)
Teoria implícita	(Breen, 1985; Clark, 1988)
Representações dos aprendizes	(Holec, 1987)
Filosofia de aprendizagem de línguas dos aprendizes	(Abraham & Vann, 1987)
Conhecimento metacognitivo	(Wenden, 1986a)
Crenças	(Wenden, 1986)
Crenças culturais	(Gardner, 1988)
Representações	(Riley, 1989, 1994)
Teoria prática	(Handal e Lauvas, citado em Cole, 1990)
Imagens	(Calderhead e Robson, 1991)
Concepções de alunos	(Leffa, 1991)
Cultura de aprender línguas	(Almeida Filho, 1993; Barcelos, 1995)
Teorias folclórico-linguísticas de aprendizagem	(Miller & Ginsberg, 1995)
Cultura de aprender	(Cortazzi & Jin, 1996)
Crenças	(André, 1996)
Cultura de aprendizagem	(Riley, 1997)
Crenças	(Félix, 1998)

Fonte: Barcelos (2004, p. 130-132) e Silva (2006, p. 106).

³⁹Para maiores esclarecimentos acerca das referências dos autores do quadro, consultar Barcelos (2004, p. 130-132) e Silva (2006, p. 106; 2010a, p. 28-32).

Percebemos que, no período compreendido entre o início das pesquisas sobre as crenças até o final do século passado, conforme o quadro 4, a opção por esse termo foi bastante restrita, porém, a partir das denominações utilizadas, é possível observarmos que já despontava um grande interesse pela forma como o aluno concebe a aquisição de uma língua, como ele desenvolve estratégias para a aprendizagem desta, tendo por base suas experiências pessoais, e como isso tem influenciado sua aprendizagem ou dificuldade de aprender essa língua. Tais descobertas têm contribuído para que o ensino-aprendizagem de línguas, seja estrangeira ou materna, considere, principalmente, os alunos como sujeitos ativos e que têm muito a dizer e muito a ser ouvidos nesse processo, não sendo, portanto, marionetes no contexto educacional.

Em estudos realizados na primeira década do século XXI, observamos, todavia, que a preferência pelo termo “crenças” no ensino-aprendizagem de línguas já passa a fazer parte de um número considerável de trabalhos desenvolvidos no Brasil, como PAGANO, 2000; BARCELOS, 2001; MASTRELLA, 2002; PERINA, 2003; BARCELOS, 2004; LIMA, 2005; SILVA, 2005; BARCELOS, 2006; TASET, 2006; ALVAREZ, 2007; BEDRAN, 2008; MENDES, 2009; SANTOS, 2010; CRUVINEL, 2011; SOUSA, 2011; SOUSA, 2012, entre outros.

Observamos também que alguns pesquisadores brasileiros fazem uso de outras terminologias em referência às crenças, como “mitos” (BAGNO, 2000), para falar dos preconceitos linguísticos acerca da língua portuguesa; “aglomerados de crenças” (SILVA, 2005); “mitologias” (SIGNORINI, 2006) para falar de algumas crenças relacionadas à disseminação da escrita; “metacognição” (RAJAGOPALAN, 2006); “equivocos/crenças” (ANTUNES, 2007); “representações” (RAMOS; LESSA, 2010), para destacar alguns.

Diante do exposto, constatamos que há uma forte tendência dos pesquisadores, nos primeiros dez anos deste século, pelo uso do termo crenças. As diferenças entre os variados termos (crenças, conhecimento, representações, imagens, teorias, mitos, etc.) não estabelecem uma oposição de modo a consignar conceitos contraditórios entre eles, na realidade, eles convergem para a mesma ideia e se complementam. (SILVA, 2010a).

Porém, na tentativa de fixar um conceito para crenças, muitos autores buscam estabelecer as semelhanças e diferenças entre esses termos.

De acordo com Wenden (1986, 1987, apud MICCOLI, 2010, p. 138), por exemplo, conhecimento e crenças são concebidos como sinônimos:

as crenças (ou o conhecimento metacognitivo) têm sua origem nas experiências individuais dos aprendizes, podendo ser compreendidas a partir do conhecimento que esses indivíduos têm a respeito dos seus processos cognitivos.

Há autores, porém, que estabelecem diferenças entre crenças e alguns desses termos, como é o caso de Woolfolk Hoy e Murphy (2001, apud GARBUJO, 2006, p. 88), que, na Psicologia Social, diferenciam conhecimento de crenças, alegando:

O conhecimento deve ter alguma evidência para sustentar uma informação, já as crenças podem ser sentidas como verdadeiras sem necessariamente ter uma base na evidência, se referem às ideias ou pensamentos que os indivíduos reconheceram como verdadeiros ou assim desejaram ser (...).

Madeira (2005) também diferencia crença de conhecimento, justificando que a melhor forma de conceituar crenças é partindo da distinção entre estas e aquele. Para o autor (2005, p. 19),

Em termos básicos, conhecimento é o que se tem como resultado de pesquisa científica, a partir de fatos provados empiricamente. Crenças, por sua vez, são o que se “acha” sobre algo – o conhecimento implícito que se carrega, não calcado na investigação sistemática.

Alvarez (2007) concorda com os autores supracitados, afirmando que a diferença entre os dois conceitos é comum uma vez que as crenças se firmam na “avaliação e no julgamento”, enquanto o conhecimento no “fato objetivo”.

Observamos que é consenso entre os autores acima que a diferença básica entre conhecimento e crença se restringe ao fato de o primeiro só ter validade se for calcado em bases científicas, devendo, portanto, se respaldar na prática resultante meramente de experiências. As crenças, por outro lado, representam as ideias que um indivíduo, na interação com outros, adquire e transforma em verdades individuais, sem que necessariamente tenham comprovação científica, e que passam a orientar suas atitudes nos contextos sociais.

Além de conhecimento, outro termo que alguns autores buscam diferenciar de crenças é “representações”. De acordo com Ramos e Lessa (2010), integrantes do Programa de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL), da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, crença não tem sido a conceituação teórica priorizada pelos trabalhos realizados em Linguística Aplicada, nessa Universidade. Para essas autoras, as pesquisas conduzidas por

esse Programa, nas últimas duas décadas, têm privilegiado o quadro teórico das “representações”, que se tornam, desse modo, o objeto de estudo dessas pesquisas.

Uma parte considerável dos estudos sobre o tema representações realizada pelo LAEL tomou como base o autor Serge Moscovici, grande estudioso da Psicologia Social, utilizando inclusive a visão que ele desenvolveu sobre esse tema, denominando-o de *representações sociais*. Moscovici⁴⁰ (2003, apud RAMOS; LESSA, 2010, p. 106), ao conceituar representações sociais, as considera como:

Um sistema de valores, ideias e práticas, com uma dupla função: primeiro estabelecer uma ordem que possibilitará às pessoas orientar-se em seu mundo material e social e controlá-lo; e, em segundo lugar, possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambiguidade, os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social.

Salientamos ainda que Ramos; Lessa (2010), ao comentarem a maioria dos trabalhos desenvolvidos no LAEL, afirmam que geralmente “os estudos sobre o ensino-aprendizagem de línguas revelam representações sobre o que é uma língua, o que significa ensinar e aprender línguas, qual é o papel do professor e do aluno na aula de línguas”. (RAMOS; LESSA, 2010, p. 108).

Os estudos sobre crenças também têm essa preocupação. De acordo com Barcelos (2006), desde os primeiros estudos sobre este tema em LA, há destaque para os focos na identificação de crenças no ensino-aprendizagem de línguas, além da preocupação com a influência dessas crenças na prática do professor e na aprendizagem dos alunos. Dessa forma, as investigações das crenças do professor e do aluno sobre uma dada língua visam compreender o significado que tais agentes atribuem a essa língua, bem como as estratégias que usam para facilitar o processo de ensino-aprendizagem dela.

Nesse caso, a ideia de representações pode muito bem conciliar-se com a visão de crenças, pois, de acordo com Kruger (1997, apud SILVA, 2010a, p. 27), as crenças são como “representações mentais presentes em nossa subjetividade, exercendo influência em nossa existência pessoal e vida coletiva”.

Contudo, apesar da grande quantidade de pesquisas sobre crenças e de verificar algumas semelhanças entre elas e representações, “parece ainda não haver um consenso

⁴⁰Para maiores esclarecimentos acerca dos estudos sobre “representações sociais” desenvolvidos por Moscovici consultar Ramos; Lessa (2010) e MOSCOVICI, Serge. *Representações sociais: investigação em psicologia social*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

quanto ao seu posicionamento em relação aos conceitos de representações e representações sociais, tão frequentes nas pesquisas em LA (...)”. (SILVA, 2010a, p. 27).

Ainda segundo Silva (2010a), independente das diferenças ou semelhanças entre crenças e outras denominações, pois não há, aparentemente, diferenças substanciais entre elas, a escolha por um dado nome acredita-se que seja motivada, principalmente, pelos diálogos realizados com as teorias priorizadas por um ou outro trabalho. Esse autor, inclusive, fez opção pelo uso de crenças. Para Silva (2010a, p. 27, grifo do autor) as razões que o levaram a fazer uso desse termo em suas pesquisas foram:

O termo crenças é aqui favorecido, uma vez que concebemos o mesmo como inteiramente satisfatório para o nosso contexto de estudo, por envolver o *dizer* e o *fazer* dos sujeitos inseridos num contexto social micro (sala de aula, por exemplo) e macro (o aluno inserido no seu meio, atuando em um determinado grupo sócio-culturalmente constituído) e por ser, na nossa acepção, um dos paradigmas que se vislumbra na LA.

Embora a pluralidade de termos traduza em dificuldade a descrição das crenças, cada vez mais a investigação destas se faz necessária no contexto de ensino-aprendizagem de línguas, frente aos problemas que tanto professores quanto alunos têm enfrentado nesse processo, não só nas aulas de LE, como afirma Silva (2010a), como também nas aulas de língua materna (acréscimo nosso). Esses problemas, na maioria das vezes, têm se transformado em verdadeiros obstáculos, impedindo, dessa forma, a eficiência no trabalho do professor de línguas para que a aprendizagem do aluno aconteça.

Daí a importância de aprofundar os estudos sobre a natureza das crenças com vistas não só a identificá-las, mas também, principalmente, a compreender como elas influenciam as ações dos indivíduos nos contextos de ensino-aprendizagem de línguas, como enfatiza Barcelos (2006, p. 25):

Os temas presentes nas pesquisas atuais, [...], sugerem uma tendência nos estudos de procura por uma compreensão maior da função das crenças na aprendizagem e ensino, seja através da análise do papel que as crenças exercem no ensino reflexivo, na tomada de decisão dos professores, na sua identidade ou em como elas interferem na relação professor-aluno. Além disso, cada vez mais estudos demonstram uma preocupação maior com o contexto, principalmente das escolas públicas – um contexto que diz respeito à realidade brasileira de ensino (de línguas) e que merece ser foco de muitas pesquisas.

É nessa perspectiva que desenvolvemos este estudo, para buscar, no espaço da escola pública, nos contextos de ensino de língua portuguesa como língua materna no EM, as crenças dos alunos da zona rural, que estão fora daquela realidade, a fim de compreender o que esses sujeitos pensam sobre essa língua e as razões para pensarem o que pensam. Entendemos que saber sobre elas poderá nos ajudar a desenvolver ações de modo a amenizar as dificuldades que esses alunos encontram no processo de aprender essa língua.

Por isso, salientamos que a nossa preferência pelo uso do termo crenças, nesta investigação, foi motivada, principalmente, porque ele condiz com o que nos propusemos a estudar por entender que as ideias e opiniões que tais alunos têm acerca do ensino-aprendizagem de uma língua (BARCELOS, 2001), neste caso, a portuguesa, seriam, realmente suas crenças adquiridas no contexto da sala de aula ao longo da sua vivência na escola. Além disso, porque também concordamos que é nossa (professores, alunos, pesquisadores) a responsabilidade de dar a esse novo paradigma (BARCELOS, 2004) outros olhares, outras direções, ampliando, cada vez mais, esse campo fértil de pesquisa.

Entretanto, queremos salientar que adentrar nessa discussão, envolvendo diferenças ou semelhanças entre crenças e conhecimentos, entre crenças e representações ou entre crenças e qualquer outro termo, foge ao escopo desta pesquisa, mesmo porque, em nossa concepção e mediante as teorias com as quais tivemos contato, não percebemos diferenças tão significativas entre crenças, conhecimentos e representações, principalmente. Porém, as crenças, a nosso ver, parecem se encontrar tão mais infiltradas no indivíduo, que, quando adquiridas, se tornam parte dele, da sua essência, talvez, até, pela própria característica de centralidade que elas possuem e de maior envolvimento com outras crenças que ele já traz consigo.

Além da profusão de termos, outra dificuldade na investigação das crenças está diretamente relacionada aos seus conceitos. Devido à multiplicidade deles, não existe uma definição que englobe tudo o que elas representam sobre aprendizagem (BARCELOS, 2001) e ensino (SILVA, 2006) de línguas.

Conforme nos atesta Pajares (1992), as crenças, por serem objeto de estudo em diversas áreas, têm apresentado uma variedade de significados. Em função disso, há muita dificuldade entre os pesquisadores de adotarem uma única definição para este construto. Por essas razões, elas raramente são definidas com clareza pelos estudos já realizados.

O conceito de crenças existe desde que foi constituída a humanidade, uma vez que “desde que o homem começou a pensar, ele passou a acreditar em algo” (BARCELOS, 2007a, p. 113). Daí, podemos deduzir que a crença representa uma convicção acerca de alguma coisa

que as pessoas dizem ou pensam, isto é, como algo verdadeiro, mesmo não tendo nenhuma relação com um conhecimento prático.

O termo crença originou-se do latim medieval “credentia”, cujo significado é: “ato ou efeito de crer; convicção íntima, fé religiosa”. (Dicionário Latim)⁴¹.

Em alguns importantes dicionários da língua portuguesa, as definições que seus autores atribuíram às crenças também apresentam sentidos equivalentes ao termo originário do latim, ou seja, o de religiosidade, sentido que prevaleceu por muito tempo e que ainda sobressai em muitos assuntos relacionados às crenças e nos estudos realizados em Teologia.

Entretanto, muitas ciências sociais e áreas do conhecimento têm buscado investigar as crenças mediante outros olhares que não o religioso, relacionando-as aos modos, maneiras, ideias e opiniões sobre a forma como os indivíduos desenvolvem sua aprendizagem com base em suas próprias experiências e na interação com os outros.

Dentre elas, destaca-se a LA, como salienta Silva (2007, p. 237): “o conceito crenças já foi ressignificado na Linguística Aplicada, e, portanto, para os estudiosos dessa área do conhecimento, o referido conceito não é relacionado com a religião ou superstição”. Na área da LA, a preocupação em investigar as crenças tem privilegiado os contextos que envolvem alunos, professores ou outros sobre a relação destes com o ensino-aprendizagem de línguas.

De acordo com Barcelos (2001), ainda não existe um único conceito capaz de compreender o que são crenças na aprendizagem de línguas. E no ensino também (acréscimo nosso). Lima (2006, p. 147-148, grifo nosso) corrobora a ideia de Barcelos ao afirmar que “ainda não existe um consenso para o termo crença e o que temos são várias definições específicas para as diferentes áreas e, mesmo dentro de uma única área, existem diversas denominações” como é o caso da LA.

A princípio, e de um modo bem generalizado, Barcelos (2001, p. 72) define crenças “como opiniões e ideias que alunos (e professores) têm a respeito dos processos de ensino e aprendizagem de línguas”. Essa passagem de Barcelos nos sinaliza para a importância que devem ter o professor e o aluno nesse processo, uma vez que eles representam os protagonistas nessa situação.

Se o que o ato de ensinar significa para o professor, assim como o ato de aprender significa para o aluno não forem considerados, para que se investigue o que ambos têm a dizer acerca da natureza de uma língua em estudo, certamente, o trabalho do professor pode se pautar num ensino monológico e de imposição e a aprendizagem do aluno em um faz de

⁴¹A consulta a esse dicionário está disponível em: www.ask.com/Dicionário+Latim. Acesso em: 29 jan. 2013.

conta. Isso só contribuirá para o continuísmo do fracasso que continua assombrando as aulas de línguas (materna e estrangeira) em muitas escolas brasileiras.

Ao longo das quatro últimas décadas, muitos estudos buscaram definir crenças em LA. Assim, faremos um recorte nesse período de estudos sobre as crenças no ensino-aprendizagem de línguas, apresentando alguns conceitos que pesquisadores brasileiros têm desenvolvido no século XXI. Ressaltamos, ainda, que os conceitos privilegiados serão os que abordam as crenças no ensino-aprendizagem de línguas, principalmente de aprendizes por estarem em maior conformidade com a nossa pesquisa⁴².

Dessa forma, elaboramos o quadro seguinte, a fim de apresentar alguns conceitos de crenças a partir das pesquisas realizadas e que demonstram como eles vêm se ampliando a cada ano, na primeira década deste século.

Quadro 05 – Como os pesquisadores(as) brasileiros(as) têm definido crenças no século XXI

Definições sobre crenças	Pesquisadores(as)
“Todos os pressupostos a partir dos quais o aprendiz constrói uma visão do que seja aprender e adquirir conhecimento”.	(PAGANO, 2000, p. 9)
“Opiniões e ideias que alunos (e professores) têm a respeito dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. [...]”	(BARCELOS, 2001, p. 72-73)
“Crenças são interpretações da realidade socialmente definidas que servem de base para uma ação subsequente”.	(MASTRELLA, 2002, p. 33)
As crenças [...] são “verdades pessoais, individuais, baseadas na experiência, que guiam a ação e podem influenciar a crença de outros. [...] crença é conhecimento”.	(PERINA, 2003, p. 10)
“As crenças não são somente um conceito cognitivo, mas também social porque nascem de nossas experiências e problemas, de nossa interação com o contexto e da nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca”.	(BARCELOS, 2004, p. 132)
“Filtro pelo qual passa todo e qualquer conhecimento e como algo que não está disponível de forma sistematizada para todas as pessoas, como está o conhecimento, mas existe a dimensão individual como na social e pode ser questionado e rejeitado por outras pessoas que não compartilham do mesmo sistema de crenças. [...]”.	(LIMA, 2005, p. 22)
“As crenças na teoria de ensino e aprendizagem de línguas são essas ideias que tanto alunos, professores e terceiros (os outros agentes participantes do processo educacional, tais como o coordenador, diretor e/ou dono da escola; autores de documentos educacionais Parâmetros Curriculares Nacionais, Leis de Diretrizes e Bases para a Educação, etc. – pais entre outros) têm a respeito dos processos de ensino/aprendizagem de línguas e que se (re) constroem neles mediante as suas próprias experiências de vida e que se mantêm por um certo período de tempo. [...]”.	(SILVA, 2005, p. 77)

⁴²Ressaltamos que, embora o presente estudo esteja voltado para a aprendizagem de língua materna, não foi possível apresentar conceitos sobre crenças voltados para esta temática, tendo em vista a maior incidência de estudos estar voltada para línguas estrangeiras, preferencialmente o inglês.

“[...] como uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos; co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação”.	(BARCELOS, 2006, p. 18)
“As crenças são teorias implícitas e assumidas com base em opiniões, tradições e costumes, teorias que podem ser questionadas e modificadas pelo efeito de novas experiências”.	(COELHO, 2006, p. 128)
“A crença constitui uma firme convicção, opinião e/ou ideia que tem o indivíduo com relação a algo. Essa convicção está ligada a intuições que têm como base as experiências vivenciadas, o tipo de personalidade e a influência de terceiros [...]”.	(ALVAREZ, 2007, p. 200)
“Consideramos crenças como pensamentos, proposições e pressuposições sobre diversos fenômenos (reais e imaginários) que conhecemos, não conhecemos totalmente e/ou aceitamos como verdade e que servem como base e filtro para interpretação desses fenômenos, conduzindo à realização de determinada ação, podendo modificá-la e serem modificadas por ela [...]”.	(BEDRAN, 2008, p. 30)
“Crenças, são, portanto, aqui entendidas como algo dentro daquele continuum citado por Woods (1996), sobre as quais pode ser estabelecida sua diferenciação em relação a conhecimento, tanto por uma determinada convenção terminológica, geralmente relacionada ao conhecimento científico, quanto pelo grau de convicção atribuído mentalmente a uma proposição por um determinado indivíduo [...]”.	(MENDES, C., 2009, p.12)
“Compreendo as crenças no ensino-aprendizagem de línguas como concepções internalizadas, adquiridas pelo indivíduo ao longo da vida, com base em suas percepções e julgamentos pessoais acerca dos vários aspectos relativos ao processo de ensinar e aprender línguas e que são passíveis de mudança, sob condições específicas. [...]”.	(SANTOS, 2010, p. 60)
“Defino crenças como uma condição psicológica, convicção, ideia a respeito de algo, fruto de avaliações conscientes ou não de experiências em contextos diversos, constituídas, cristalizadas ou até mesmo (re)construídas a cada nova experiência”.	(CRUVINEL, 2011, p. 43)
“Concebo crenças como um componente do nosso viver ou da nossa cultura de viver. Elas são alimentadas por nossas experiências, pelo convívio com os familiares e com diferentes pessoas em diversos contextos. [...]”.	(SOUSA, 2012, p. 72)

A partir das definições supracitadas, podemos inferir algumas conclusões a que chegaram os pesquisadores sobre as crenças:

- visão do aprendiz sobre aprender e adquirir conhecimento;
- pressupostos, ideias, conjeturas e opiniões de alunos, professores e terceiros (outros agentes) sobre ensinar e aprender línguas;
- coconstruídas socialmente a partir das experiências vividas e (re)construídas mediante novas experiências;
- interpretações e construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos;
- verdades pessoais, individuais;

- filtro por onde passa todo e qualquer conhecimento;
- conhecimento implícito e/ou explícito sobre uma língua e como adquiri-la;
- adquiridas por meio de percepções e julgamentos individuais conscientes ou inconscientes sobre as ações de ensinar e aprender línguas;
- podem sofrer mudanças.

Essas conclusões, a nosso ver, demonstram o quão amplamente a investigação sobre crenças tem crescido neste início de século e o quanto elas têm nos revelado sobre as abordagens de ensinar e aprender uma língua. Tais abordagens refletem quão profundamente as crenças influenciam a visão que o sujeito manifesta ao ensinar ou ao aprender uma língua, desde suas dificuldades e incertezas, passando pelas estratégias usadas nesses processos até se o gosto por essa língua se traduz positiva ou negativamente.

Destacamos, ainda, que esses estudos demonstram o quanto as vivências e experiências adquiridas socialmente podem contribuir para a ocorrência de crenças e como elas podem guiar as ações e comportamentos dos indivíduos para atingir um determinado objetivo (ALVAREZ, 2007).

Essas definições nos dão uma ideia do que a vasta pesquisa sobre crenças tem investigado nos últimos anos e, certamente, terá muito ainda o que investigar. A partir delas, queremos acrescentar, neste trabalho, a nossa visão sobre crenças. Entendemos crenças como concepções e ideias desenvolvidas pelo aprendiz no processo de aquisição de uma língua acerca do seu ensino-aprendizagem e que foram adquiridas/influenciadas por meio do contato com essa língua em variados contextos de ensino, mediadas por professores e/ou outros⁴³, sendo, contudo, passíveis de mudanças.

Para um maior esclarecimento acerca do que entendemos por crenças, conceito este que foi desenvolvido a partir de outros existentes e, principalmente, por meio do nosso contato com os aprendizes, sujeitos deste estudo, e as suas concepções acerca do que representam o ensino-aprendizagem da língua portuguesa ao longo de suas experiências estudantis, optamos por representar também, através de uma figura, a nossa visão sobre esse termo. Assim, desenvolvemos a figura a seguir que busca esclarecer o nosso conceito de crenças elaborado para este estudo.

⁴³Entendemos por “outros” o mesmo que Silva (2005, p. 77) denomina de “terceiros”, ou seja, “os outros agentes que geralmente não estão imbricados diretamente na sala de aulas de línguas como coordenador, diretor e/ou dono da escola, autores de documentos educacionais [...], pais, dentre outros”.

Figura 02- Conceito de crenças construído pela pesquisadora deste estudo



Este conceito, bem como outros que abordam as crenças, principalmente de aprendizes, nortearão o nosso estudo na abordagem específica acerca do ensino-aprendizagem de língua portuguesa como língua materna.

3.3 CRENÇAS EM LINGUÍSTICA APLICADA: PERÍODOS E PRINCIPAIS FOCOS INVESTIGADOS

Os primeiros estudos sobre crenças no campo da LA no Brasil enfrentaram muitas dificuldades, pois, de acordo com Barcelos (2007b), na década de 90, ainda eram poucas as pesquisas relacionadas a esta temática. Assim, os trabalhos realizados nessa época referiram-se ao assunto de modo periférico, enquanto outros optaram pelo conceito de cultura de aprender. (ALMEIDA FILHO, 1993).

Aos poucos, tais estudos foram se ampliando e novas abordagens surgiram nessas investigações, de modo que a cada ano tem surgido uma profusão de estudos divulgados em dissertações, teses e artigos acerca das crenças, como afirma Alvarez (2007, p. 196): “nos últimos anos houve um crescimento significativo com relação à quantidade de pesquisas que abordam esse tema”.

Assim, para uma melhor compreensão do percurso que as pesquisas sobre crenças em LA têm seguido no Brasil, desde o seu início até a data atual, Barcelos (2007b) agrupa esse percurso em três períodos: **inicial** (1990-1995), **de desenvolvimento e de consolidação** (1996-2001), e **de expansão** (2002 até o presente), que serão apresentados aqui de modo bem resumido por meio do quadro a seguir.

Ressaltamos que elencaremos apenas os focos que os estudos das dissertações e teses privilegiaram em cada período⁴⁴, constituindo-se, pois, em um breve recorte dos resumos cronológicos feitos por Barcelos e ampliados por Silva (2010a) acerca dos estudos sobre crenças no Brasil, na área de LA e/ou em áreas afins, ao longo de pouco mais de duas décadas.

Quadro 06 – Períodos e respectivos focos mais investigados nos estudos sobre crenças no Brasil

Principais focos investigados sobre as crenças no ensino-aprendizagem de línguas no Brasil
1 Período inicial (1990-1995)
Focos investigados
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Papel das experiências prévias nas crenças de professores de inglês em escolas de idiomas. ▪ Crenças de alunos do curso de Letras (do primeiro e último períodos) e de professores em-serviço, relação entre suas crenças e suas experiências educacionais anteriores e as implicações a respeito das origens dessas crenças. ▪ Crenças de alunos de Letras a respeito da aprendizagem de inglês (neste caso a autora usou o conceito de cultura de aprender⁴⁵ na sua investigação). ▪ Crenças de alunos e professores na sala de aula de leitura em LE.
2 Período de desenvolvimento e consolidação (1996-2001)
Focos investigados
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Crenças sobre leitura em LE. ▪ Culturas de aprender, ensinar e avaliar. ▪ Crenças de professores de língua materna e estrangeira. ▪ Crenças de alunos do curso de Letras em uma instituição; comparação das crenças de alunos de instituições diferentes (investigadas com o uso do BALLI⁴⁶). ▪ Relação entre crenças, autonomia e motivação.

⁴⁴Para conhecimento dos autores e datas das pesquisas que apresentaram esses focos e suas respectivas instituições, consultar Barcelos (2007b) e Silva (2010a).

⁴⁵O conceito de “cultura de aprender” foi usado primeiramente por Almeida Filho (1993). Para esse autor, “abordagem (ou cultura) de aprender é caracterizada pelas maneiras de estudar, de se preparar para o uso, e pelo uso real da língua-alvo que o aluno tem como ‘normais’”. (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 13). A autora Barcelos (1995), cuja dissertação ilustra o primeiro período das pesquisas sobre crenças no Brasil, definiu o termo cultura de aprender como “Conhecimento implícito (ou explícito) dos aprendizes constituído de crenças, mitos, pressupostos culturais e ideais sobre como aprender línguas. Esse conhecimento compatível com sua idade e nível sócio-econômico é baseado na sua experiência educacional anterior, leituras prévias e contatos com pessoas influentes”. (BARCELOS, 1995, p. 40). Para melhor compreensão desse conceito, consultar Almeida Filho (1993), Garcia (1999) e Barcelos (1995 e 2007b).

⁴⁶O BALLI (questionário mais utilizado na investigação de crenças) foi desenvolvido por Horwitz em 1985 e significa Beliefs about Language Learning Inventory (Inventário de Crenças sobre Aprendizagem de Línguas) (BARCELOS, 2007b, em nota de rodapé).

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Crenças de alunos em contexto de ensino médio. ▪ Crenças a respeito do bom professor de línguas; crenças de alunos e professores sobre escola pública⁴⁷. ▪ Crenças de professores em escola da rede particular. ▪ Crenças a respeito de outras línguas estrangeiras como francês e espanhol⁴⁸.
3 Período de expansão (2002 até 2010)
Focos investigados
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Crenças sobre correção e tratamento de erros. ▪ Crenças sobre o ensino de gramática. ▪ Crenças e ansiedade. ▪ Crenças sobre o ensino e aprendizagem de outras línguas como espanhol, alemão. ▪ Crenças de professores, alunos e terceiros. ▪ Percepções, valores e crenças de alunos de Letras. ▪ Crenças sobre a oralidade em LE. ▪ Crenças sobre o uso do computador. ▪ Culturas de aprender e avaliar. ▪ Crenças sobre o ensino de inglês em escola pública. ▪ Crenças sobre o bom aluno de línguas. ▪ Crenças sobre o ensino de vocabulário. ▪ Crenças sobre o lúdico em LE. ▪ Crenças e práxis de professores de língua inglesa em formação. ▪ Crenças e motivação na escola pública. ▪ Crenças e fatores contextuais. ▪ Crenças de alunos de meia-idade. ▪ Crenças sobre a inclusão do inglês nas séries iniciais. ▪ Crenças sobre a tradução. ▪ Crenças sobre o professor de inglês em escola pública e particular. ▪ Crenças de supervisoras, professoras, pais e alunos sobre o ensino de inglês na sociedade e na escola pública. ▪ Crenças sobre leitura e escrita em LE. ▪ Crenças dos alunos sobre a inserção de atividades pedagógicas com o uso da internet e a perspectiva multicultural em aulas presenciais de inglês para o ensino e aprendizagem de leitura. ▪ Crenças de autores de livros didáticos em relação ao ensino-aprendizagem de inglês e de português como línguas estrangeiras. ▪ Crenças de professores sobre a cultura de ensinar-aprender LE de alunos surdos. ▪ Crenças de professores de língua inglesa sobre o uso do livro didático. ▪ Crenças de alunos e professores do ensino fundamental. ▪ A relação entre o dizer e o fazer do professor no ensino de língua inglesa e as novas tecnologias. ▪ Crenças sobre língua(gem), ensino e aprendizagem trazidas pelos professores mediadores e pelos interagentes para o tandem. ▪ Reconstrução de crenças sobre o processo de ensino e aprendizagem de língua em contexto da sala de aula.

Observando esse quadro, é possível fazermos algumas deduções acerca da divisão cronológica desses estudos:

⁴⁷Nesse período, deram início aos estudos sobre crenças mais específicas. (BARCELOS, 2007b).

⁴⁸Foi nesse período que os primeiros estudos sobre crenças acerca de outras línguas estrangeiras começaram a despertar o interesse de pesquisadores. (BARCELOS, 2007b).

- a) o período inicial apresenta um campo muito restrito de pesquisas sobre crenças e cujos focos estão relacionados, preferencialmente, à identificação delas no ensino e aprendizagem de LE (inglês) de professores e de alunos (BARCELOS, 2006), ao passo que outras optaram pelo enfoque do conceito de “cultura de aprender” como esclarece Barcelos (2007b, p.30): “nessa fase inicial, alguns trabalhos existentes e pioneiros abordaram o assunto de forma periférica, enquanto outros estudaram as crenças adotando o conceito de cultura de aprender”;
- b) no segundo período, denominado de “desenvolvimento e consolidação”, percebe-se um aumento substancial das pesquisas e conseqüentemente dos focos investigados, uma vez que a ocorrência de estudos sobre crenças mais específicas começa a aflorar nessa fase, entretanto a preocupação com apenas a descrição das crenças ainda predomina. Aponta, ainda, estudos de crenças sobre outras línguas estrangeiras como o francês e o espanhol e sobre língua materna. Além disso, as pesquisas sobre crenças usando o conceito de cultura de aprender têm continuidade nesse período e surgem focos na “cultura de ensinar⁴⁹” e na “cultura de avaliar⁵⁰”;
- c) no período de expansão, que contempla as pesquisas realizadas a partir de 2002, e em relação às quais no quadro apresentado estão arrolados os estudos realizados apenas até o ano de 2010, conforme tabelas organizadas por Barcelos (2007b) e expandidas por Silva (2010a), observamos a proliferação de pesquisas ao longo desse período. Isso é corroborado pelo aumento e pela variedade de focos investigados sobre crenças, dentre os quais destacamos: as crenças sobre o ensino da gramática, sobre erros, sobre leitura e escrita em LE, de autores e professores sobre o livro didático de LE, de alunos de meia-idade, além de crenças de outros agentes escolares como supervisores e pais de alunos sobre o ensino de inglês.

A maioria dos estudos desse último período evidenciam crenças mais específicas, como já havia sugerido Barcelos (2004), ao mostrar a necessidade de tais pesquisas. Ainda conforme Barcelos (2007b, p. 45), referindo-se às pesquisas até o ano de 2005: “este é o período com maior número de dissertações e com a primeira tese sobre crenças defendida no

⁴⁹O termo Cultura de ensinar foi considerado por Reynaldi (1998, p. 8) como “as crenças, pressuposições, mitos e conhecimentos intuitivos que temos sobre como ensinar, reflexo de como fomos ensinados e de nossa visão deste ensino, incluindo as crenças sobre o que é o aluno e o que se pode esperar dele, sobre o que é linguagem humana, sobre as teorias de ensino e o que incorporamos delas e sobre a profissão de professor”. Para melhor compreensão desse conceito, consultar Reynaldi (1998).

⁵⁰O termo Cultura de avaliar, Rolim (1998, p. 12) conceitua como “crenças, pressupostos teóricos, atitudes, mitos – construídos ao longo dos anos a partir de nossas experiências de aprender e ensinar, muitas vezes superadas e sem reflexão – e que acabam por determinar, na maioria das vezes de forma inconsciente, os rumos de nossa prática”. Para melhor conhecimento desse conceito, veja Rolim (1998).

Brasil” intitulada *Vocabulário e consulta ao dicionário: analisando as relações entre experiências, crenças e ações na aprendizagem de LE*, autoria de Mariney Pereira Conceição, UFMG, 2004.

Além dessa, Silva (2010a) identifica outras teses sobre crenças realizadas no período de expansão e defendidas em universidades brasileiras, demonstrando, desse modo, o interesse crescente de pesquisadores em se enveredarem cada vez mais por este caminho. Dentre elas, citamos: Fernandes (2005), Madeira (2006), Kaneoya (2008). Além dessas, acrescentamos as de Barata (2006), Silva (2010b), Simões (2011), Salomão (2012) e Vieira (2012). Nesses trabalhos, observamos que, além da preocupação relativamente constante com as crenças dos aprendizes de línguas e de professores de línguas em formação, surgem também novos interesses de investigação como é caso das crenças sobre avaliação, sobre o contexto do computador e os interagentes do projeto “Teletandem”⁵¹, contribuindo, dessa forma, para um novo olhar sobre o ensino-aprendizagem de línguas numa perspectiva mais colaborativa, mediado pelo computador e para o alargamento de novos campos de pesquisas sobre esse construto.

Concordamos com Barcelos (2001, 2006) e Silva (2010a), ao observarmos, também, que, com respeito aos estudos dos dois primeiros períodos supracitados, a maioria deles faz apenas a descrição das crenças investigadas de professores e de alunos no ensino-aprendizagem de línguas. Sobre isso, Barcelos (2001, p. 87) enfatiza:

A pesquisa a respeito de crenças sobre aprendizagem de línguas precisa ir além da simples descrição de crenças como indicadores de um comportamento futuro. É preciso uma investigação contextualizada das crenças. É necessário entender como as crenças interagem com as ações dos alunos e que funções elas exercem em suas experiências de aprendizagem dentro e fora da sala de aula. [...] Assim, uma investigação do que os alunos sabem ou acreditam deve envolver (a) suas experiências e ações; (b) suas interpretações sobre essas experiências; e (c) o contexto social e como esse contexto molda as suas experiências.

Essa passagem de Barcelos parece sinalizar para o fato de que, quando a investigação das crenças de professores e aprendizes se resume somente a identificá-las, esse estudo torna-

⁵¹ De acordo com Silva (2010a, p. 68, em nota de rodapé), “Teletandem é um tandem virtual que utiliza as ferramentas de escrita, leitura, áudio e vídeo do aplicativo MSN Messenger 7,5, no ensino e na aprendizagem de línguas [...] e poderia ser utilizado também no contexto de formação de professores de línguas para o meio virtual [...]”. Para Kaneoya (2008, p.135), “o Teletandem explora as ferramentas e o contexto apropriados para que os participantes, geograficamente distanciados, possam praticar virtualmente a produção e a compreensão orais, além das habilidades de leitura e escrita. Dessa forma, tal modalidade pode, ainda, proporcionar, de modo virtual, a aproximação que caracteriza o processo de ensino/aprendizagem de modo face a face”. Para maiores informações sobre o Teletandem, veja Kaneoya (2008) e Silva (2010b).

se, de certo modo, incompleto, pois essas crenças podem ser influenciadas por pessoas e situações que são fundamentais para a sua compreensão, e, ao ignorar tais aspectos, perde-se a oportunidade de conhecer mais e melhor acerca da influência que as crenças desempenham no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras ou materna não só no contexto da escola, como também em outros contextos.

Salientamos, aqui, que os focos investigados no **Quadro 6** se referem aos “estudos que foram defendidos em diversos programas de pós-graduação *Stricto Sensu* na área de LA e/ou em áreas afins” (SILVA, 2010a, p. 48), no Brasil, até o início do ano de 2010. Como essas investigações continuam a crescer, sendo divulgadas em artigos, periódicos e principalmente nas defesas de dissertações e teses, conforme afirma Silva (2010a, p. 48), ao declarar que “os estudos sobre crenças se encontram em franca expansão no contexto brasileiro, como pode ser observado pelo número expressivo de dissertações e teses”, pesquisamos alguns trabalhos apresentados nos dois últimos anos, abordando o conceito de crenças, como contribuição para ampliar o 3º período, denominado de expansão.

Salientamos ainda que esse quadro complementar, organizado por nós, é apenas uma amostra de algumas pesquisas que priorizaram o termo crenças, o que significa dizer que além dessas há muitas outras. Ressaltamos também que os estudos apresentando outros termos (representações, ideias, conhecimentos, etc.) em vez de crenças não foram considerados aqui. Para isso, coletamos trabalhos nos bancos de teses e dissertações de algumas bibliotecas de instituições de pesquisa do país⁵². Procuramos manter no quadro uma estrutura semelhante à das tabelas organizadas por Barcelos (2007b) e por Silva (2010a).

Quadro 07 – Levantamento bibliográfico de algumas dissertações e teses sobre as crenças no período de expansão (2010 - 2013)

Estudos sobre as crenças no ensino-aprendizagem de línguas (2010–2013) – “Período de expansão”			
Ano	Autor(a)	Foco	Instituição
2010	Atayde	Crenças de graduandos e professores em relação ao uso das TICs durante o processo de formação de professores de LE.	UNESP
2010	Fernandes	Crenças de uma professora sem formação na área de Letras sobre a cultura de ensinar e aprender inglês como LE e as possíveis relações entre suas experiências de aprendizagem e de ensino, crenças e ações, considerando o contexto que permeia todo esse processo.	UnB
2010	Santos	Crenças sobre o ensino-aprendizagem de inglês (LE) de uma aluna do curso técnico-profissionalizante de Guia de Turismo de uma unidade federal de ensino, no Distrito Federal e o efeito de tais crenças na formação técnico-profissionalizante dessa participante.	UnB

⁵²Utilizamos como uma das fontes o Banco de Teses da CAPES, disponível em www.capes.gov.br.

2010b	Silva	Investigar se, no processo de formação inicial, desenvolvido no Teletandem Brasil, envolvendo um professor mediador e um par de interagentes (um brasileiro e um estrangeiro), ocorre legitimação de crenças ou (re) construção de competências.	UNESP
2010	Souza	Crenças sobre o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa em contexto de sala de aula e possíveis reconstruções das crenças dos participantes.	UFU
2011	Andrade	Crenças de primeiros, segundos e terceiros agentes sobre o processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa para crianças e a relação existente entre elas.	UnB
2011	Cruvinel	Crenças de alunos de pós-graduação referentes ao ensino à distância e ao ensino-aprendizagem de línguas neste contexto.	UnB
2011	Ramos	Relação entre crenças sobre ensino e aprendizagem e o uso de estratégias no contexto de um curso de extensão em língua inglesa e a ocorrência ou não de mudanças nas crenças e no uso de estratégias de escrita após um trabalho de intervenção com foco nestas.	UFV
2011	Rodrigues	Investigar a perspectiva (crenças) dos alunos, professora e escola, representada por uma coordenadora e pela diretora pedagógica da instituição, quanto ao uso do texto literário em atividades de leitura em língua espanhola, nas turmas de 2º ano do ensino médio de uma escola particular da cidade de Porto Velho.	UECE
2011	Santos	Uso de computadores nas aulas de Língua Inglesa nas escolas públicas da rede estadual de ensino da capital sul-matogrossense por meio da análise das crenças e das atitudes dos principais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem: professores e alunos.	UFMS
2011	Silva	Crenças dos egressos do curso de letras Espanhol da UECE sobre o uso ou não do texto literário como ferramenta para o ensino/aprendizagem de E/LE no Ensino Médio de Escolas Públicas de Fortaleza e a relação entre essas crenças e sua prática docente.	UECE
2011	Simões	Analisar se e como as crenças pedagógicas dos professores em formação sofrem impacto da experiência adquirida durante o estágio supervisionado, desenvolvido no curso de Letras.	UNESP
2011	Sousa	Concepções de crenças sobre Língua, Leitura, Gramática e Escrita de professores de Língua Portuguesa de formação inicial, no curso de Licenciatura em Letras Vernáculas da Universidade Federal da Bahia.	UFBA
2012	Salomão	Concepção de cultura de professores em serviço e suas crenças sobre a língua-cultura que ensinam e as contribuições de uma formação continuada que contemple tais aspectos de forma teórica e prática.	UNESP
2012	Vieira	Concepções teóricas e crenças de professores de língua inglesa sobre ensino mediado por tecnologias e como estas interagem na reconstrução da prática docente a partir das orientações dos cursos vinculados ao Programa Proinfo Integrado.	UNESP
2012	Reis	Crenças sobre ensino e aprendizagem de Tradução de dois grupos de informantes: alunos iniciantes do Bacharelado em Letras - habilitação em Tradução da PUC-Rio, todos sem experiência anterior na atividade, e tradutores novatos, egressos ou graduandos desse mesmo curso, que já atuam profissionalmente.	PUC - RJ

2012	Sousa	Crenças sobre o ensino-aprendizagem da língua italiana (LI) e a relação dessas com as ações de três alunos do curso de Letras da Universidade Federal da Bahia bem como a ocorrência ou não da resignificação dessas crenças durante o processo de aprendizagem.	UFBA
2012	Hirata	Relação entre crenças e práticas de ensino-aprendizagem de língua inglesa no contexto de uma turma de 8º Ano do Ensino Fundamental.	UFMT

Tendo como base esse quadro complementar, podemos perceber que o campo investigativo das crenças não tem limites. Ele nos sinaliza para as abordagens que as pesquisas mais recentes têm investigado a partir de crenças sobre o ensino e a aprendizagem de línguas e que certamente irão enriquecer outras pesquisas futuras.

A partir das dissertações e teses apresentadas, classificamos os focos conforme as seguintes variáveis: crenças sobre o ensino-aprendizagem de línguas e o uso de tecnologias; crenças de professores em formação ou em serviço sobre as experiências adquiridas no curso de Letras; crenças de professores e alunos em processos de formação fora da área de Letras sobre o ensino-aprendizagem de inglês; crenças de crianças e outros agentes no ensino-aprendizagem de língua inglesa; crenças sobre o ensino-aprendizagem de línguas nos cursos à distância; crenças sobre a língua materna; crenças sobre o ensino e a aprendizagem de outras línguas estrangeiras; crenças sobre o ensino-aprendizagem de Tradução.

Frente a essa demanda de investigações sobre crenças, percebemos que, embora ainda haja, por um lado, um número considerável de trabalhos que visem apenas fazer a sua descrição, por outro lado, conforme o Quadro 07, começam a se intensificar os interesses por outras questões.

Como podemos depreender dos estudos elencados, as pesquisas sobre crenças desempenham um papel importante na compreensão dos espaços onde elas se desenvolvem, manifestam-se, interagem, modificam-se e, principalmente, influenciam os envolvidos nas relações sociais de interação mediante o uso da linguagem, contribuindo para entendermos como se inter-relacionam as ações de ensinar-aprender realizadas pelos indivíduos nesses espaços.

3.4 CONHECENDO O PERFIL DAS CRENÇAS: CARACTERÍSTICAS E TIPOS

As pesquisas sobre crenças estão cada vez mais explorando situações que vão ao encontro da sua natureza dinâmica, contrariando a antiga ideia de que as crenças eram estáveis e fixas conforme Roehler, Duffy, Herrmann, Conley e Johnson (1988, apud

PAJARES, 1992, p. 312) ao afirmarem que as crenças são “estáticas e representam verdades eternas que permanecem inalteradas na mente [...] independentemente da situação”. Barcelos (2006, p. 18) tece o seguinte comentário acerca dessa antiga visão:

acreditava-se que as crenças eram estruturas *mentais, estáveis e fixas*, localizadas dentro da mente das pessoas e distintas do conhecimento. Também era comum julgar as crenças de alunos ou professores como *certas* ou *erradas*. (grifos nossos).

Essa nova concepção a respeito da natureza das crenças tem contribuído para que os estudos, ao longo desses anos, apresentem uma abrangência maior desse conceito. Em função disso, Barcelos; Kalaja (2003, apud BARCELOS, 2006, p. 19) estabeleceram algumas características de modo a favorecerem um melhor conhecimento acerca desse termo.

Desenvolvemos o diagrama a seguir para demonstrar como as crenças se relacionam com essas características.

Figura 03- Características das crenças



As autoras supracitadas, ao destacarem tais características, demonstram o novo perfil que as crenças apresentam nos atuais estudos e as mudanças que as concepções sobre elas

foram sofrendo ao longo desses anos de pesquisas. Assim, discorreremos brevemente a respeito do que essas autoras pensam sobre as características distribuídas no diagrama.

Ao longo dos estudos sobre as crenças, muitos pesquisadores começaram a observar que, pela sua natureza, elas são *dinâmicas*, pois é consenso que elas se modificam dentro de um dado contexto e/ou dentro de um determinado espaço de tempo. Para Dufva (2003 apud BARCELOS, 2006, p. 19), o dinamismo das crenças é resultado do fato de que elas “são sempre ancoradas em algo – ‘incidentes do passado, pessoas que foram significativas, assuntos que lemos ou ouvimos na mídia ou opiniões de nossos professores na escola’”.

Além disso, as crenças também são caracterizadas como *emergentes, socialmente construídas e situadas contextualmente*, isso porque elas não se apresentam para nós como algo pronto e acabado, sendo, portanto, passíveis de mudanças ora influenciadas pelas situações de interação quando modificamos nossas ações, ora quando somos modificados por essas ações. Em função disso, Barcelos alega (2006, p. 19) que “as crenças incorporam as perspectivas sociais, pois nascem no contexto da interação e na relação com os grupos sociais”.

As crenças ainda se apresentam como *experienciais*, uma vez que são resultantes de parte das situações que os indivíduos vivenciaram, ou seja, de suas experiências. São também *mediadas*, pois, como ressalta Dufva (2003, apud BARCELOS, 2006, p. 19), “as crenças são meios de mediação usados para regular aprendizagem e a solução de problemas”. Elas ainda se caracterizam como *paradoxais e contraditórias*, pois, no ensino-aprendizagem de línguas, tanto podem representar meios para a consecução dessas atividades como podem constituir-se como entraves para elas. Além disso, Barcelos (2006, p. 20), citando Barcelos e Kalaja (2003), acrescenta que as crenças são “sociais, mas também individuais e únicas; são compartilhadas, emocionais, diversas, mas também uniformes”.

As crenças também são *relacionadas à ação de uma maneira indireta e complexa*, visto que as ações das pessoas nem sempre sofrem influências das crenças, muitas vezes, as crenças é que são influenciadas por elas e outras vezes crenças e ações se influenciam de modo recíproco, como menciona Richardson (1996, apud BARCELOS, 2006). Assim, as nossas atitudes nem sempre refletem as nossas crenças.

Além do mais, outra característica das crenças é que elas *não são tão facilmente distintas do conhecimento*, embora alguns teóricos como ROEHLER; DUFFY; HERMANN; CONLEY; JOHNSON (1988, apud PAJARES, 1992), tenham estabelecido uma distinção entre esses termos. Por outro lado, outros estudiosos buscam explicar a relação que há entre ambos, como Lewis (1990, apud PAJARES, 1992), ao comentar que todo conhecimento tem

sua origem nas crenças, sendo, portanto, considerados sinônimos. Pajares (1992), ao se referir a isso, afirma ser mais importante compreender a natureza da relação entre o conhecimento ou as crenças de um lado e do comportamento do professor e dos alunos de outro do que compreender a relação entre crenças e conhecimento propriamente ditos. Isso nos leva a deduzir que estabelecer uma distinção entre esses termos não será o mais relevante nessas discussões, uma vez que parece não haver uma diferença significativa entre um conceito e outro.

Além das características das crenças destacadas por Barcellos (2006), Taset (2006, p.34) ainda ressalta:

a) sua natureza objetiva no sentido de existirem e se manifestarem com independência do indivíduo ter ou não consciência delas e b) o fato de possuírem diferentes graus de importância e de força dentro dos sistemas de crenças dos indivíduos.

Dentre as características das crenças, destacamos a sua dinamicidade, que, de certa forma, acaba influenciando as demais. Conforme asseverado por Barcellos (2007a, p. 117), “todos nós seres humanos temos crenças e as desenvolvemos na interação e, por isso, pensamos coisas diferentes em determinados momentos de nossas vidas. Mudamos”. Assim, como passamos por transformações tanto por influência dos espaços que ocupamos, como pelas interações sociais das quais participamos, as nossas crenças também sofrem mudanças, entretanto, como diz a autora, é difícil mudar ou aceitar a necessidade de mudar, pois isso, conforme ressalta Fullan (1991, apud BARCELOS, 2007a, p. 116), “envolve alteração nas concepções e no comportamento”.

De acordo com Basso (2006, p. 71),

as crenças são moldadas e circunstanciadas tanto culturalmente quanto historicamente. Embora tenham um caráter subjetivo e, portanto individual, as crenças são construídas socialmente, tendo no social, no grupo, sua origem e manutenção. Normalmente são formadas desde muito cedo em nossas vidas e por esta razão tendem a ser resistentes às mudanças.

Barcellos (2007a, p. 117) acentua ainda:

Um dos aspectos que torna a mudança das crenças complexa e difícil é a natureza das crenças, que apresentam uma estrutura bastante complexa. [...] De acordo com Rokeach (1968), as crenças se agrupam em crenças mais centrais e outras mais periféricas, sendo que as mais centrais são mais resistentes à mudança.

As crenças mais centrais são mais difíceis de mudar, porque são mais rígidas e resistentes e o indivíduo as considera verdades absolutas. Elas são construídas desde o início da vida do indivíduo à medida que este vai interagindo com as pessoas no meio social e com as experiências que vai adquirindo. (BECK, 1997). Sobre isso, Araújo (2011, p. 320) acrescenta:

as crenças centrais são regras inflexíveis e hipergeneralizáveis que regem a vida do indivíduo e determinam a maneira de ele entender o mundo. É aquilo no que o sujeito acredita com veemência, independente do momento ou da situação.

De acordo com Barcelos (2007a, p. 117), as crenças centrais possuem quatro características:

- a) são mais interconectadas com 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;
- d) derivam de nossa experiência direta (“ver para crer”).

Com base nas características acima, podemos deduzir que as crenças centrais estão mais arraigadas no indivíduo, por se originarem desde as primeiras experiências vividas e por meio de contato com pessoas mais significativas para ele, como familiares, amigos, professores, etc., por isso estão intimamente relacionadas às nossas emoções e à nossa identidade. Além disso, elas exercem maior poder sobre as outras crenças, podendo influenciá-las. Por essas razões, as crenças centrais podem tornar o indivíduo mais dependente delas, o que contribui para a sua fixidez, dificultando a sua mudança, uma vez que essa mudança implica em modificar diversas outras crenças sobre as quais exercem maior poder.

Além das centrais, existem também as crenças periféricas, que, comparadas àquelas, “são arbitrarias, menos centrais e têm menos conexões” (PAJARES, 1992, p. 318). As crenças periféricas compreendem as crenças intermediárias, investigadas pela Psicologia Cognitiva, que, juntamente com as crenças básicas (centrais) e os pensamentos automáticos, compõem o Modelo Cognitivo, conhecido como Terapia Cognitiva (TC)⁵³, desenvolvido pelo psiquiatra norte-americano Aaron Beck, na década de 1960, conforme explicam Petersen; Wainer (2011, p, 19):

⁵³O principal objetivo da TC de Beck “é o de produzir mudanças nos pensamentos e nos sistemas de significados (crenças) dos clientes, evocando uma transformação emocional e comportamental duradouras, e não apenas um decréscimo momentâneo dos sintomas”. (PETERSEN; WAINER, 2011, p. 18).

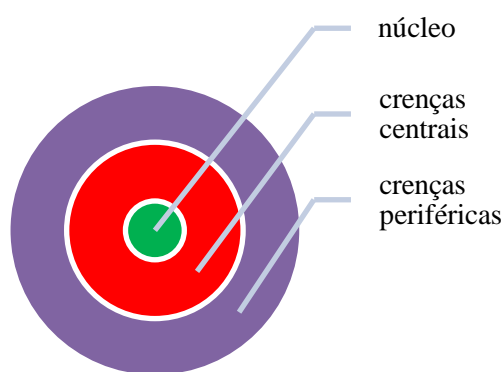
No modelo de Beck (1976) e de Beck e colaboradores (1979), tais crenças são divididas em básicas (ou centrais) e periféricas (ou intermediárias), as quais resultam de pressupostos que desenvolvemos a respeito de nós mesmos e a respeito do mundo e do futuro, compondo em seu estágio final a estrutura cognitiva de valores que favorecem a formação do que chamamos de experiência pessoal.

Na opinião de Neufeld; Cavenage (2010, p. 6) “as crenças intermediárias são regras, atitudes ou suposições. [...] Também podem ser chamadas de pressupostos subjacentes ou condicionais ou de crenças associadas”. Estão relacionadas às crenças centrais, dando apoio a estas e são responsáveis pelo modo como o indivíduo se comporta em um dado contexto.

Para melhor compreender como essas crenças estão dispostas, Rokeach (1968 apud BARCELOS, 2007a, p. 117) faz uma associação da estrutura das crenças com o átomo, de modo a explicar como elas se organizam no sistema de crenças. Para Dias et al. (2011, p. 373), “a localização da crença no eixo de centralidade/perifericidade possibilita inferir o quanto as crenças são fixas ou passíveis de serem modificadas e pode ser comparado a um átomo, no qual os prótons são as crenças centrais e os elétrons, as periféricas”.

A estrutura das crenças comparada ao átomo poderia ser ilustrada conforme a Figura 04, baseada em Barcelos (2007a):

Figura 04 – Representação das crenças centrais e periféricas no sistema de crenças



A partir da figura é possível percebermos o quanto as crenças centrais estão intrinsecamente ligadas ao sujeito, daí a razão de resistirem com mais intensidade às alterações.

Para Pajares (1992), as crenças só estão suscetíveis a mudanças se o indivíduo perceber a necessidade de substituí-las por entender que não são mais satisfatórias. Entretanto, para que seja comprovada a ineficácia de uma crença pelo indivíduo, é necessário que elas

sejam desafiadas ou que não haja nenhuma possibilidade de assimilação⁵⁴ de novas crenças ao sistema que já existe. Barcelos (2007a, p. 119) acrescenta que, “quanto mais forte e enraizada uma crença, mais chances de que haja assimilação em vez de acomodação⁵⁵”. Mesmo assim, o autor sustenta que a mudança de crenças só ocorre em último caso.

Em algumas situações, a manutenção de uma ou mais crenças pelo indivíduo pode se dar não por ele achar que não deve modificá-la (s), mas porque o contexto de influência (escola, lar, família, amigos, etc.) ou outra situação não lhe permite fazer.

3.5 AS CRENÇAS E O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA MATERNA: O QUE NOS DIZEM ALGUNS ESTUDOS

Como já discutimos neste estudo, a investigação das crenças no ensino-aprendizagem de línguas vem se expandindo, consideravelmente, ao longo das três últimas décadas de pesquisas na área de LA, no Brasil. E acreditamos que esses estudos tendem a se perpetuar por muito tempo em função de que ainda há muito que se pesquisar neste campo, pois é, “sem dúvida, um dos campos de investigação que tem se tornado fértil na LA brasileira” (SILVA, 2010a, p. 21).

Todavia, gostaríamos de enfatizar que uma maioria significativa dos estudos sobre crenças em LA no Brasil têm privilegiado investigações na área de LE, com predominância da língua inglesa (BARCELOS 1995, 2001, 2004, 2006, 2007a, 2007b; PERINA, 2003; CONCEIÇÃO, 2004; GARBUIO, 2005, 2006; LIMA, 2005, 2006; SILVA 2005, 2010a, 2010b; BARATA, 2006; MADEIRA, 2006, 2008; ANTONINI, 2009; MENDES C., 2009; FERNANDES, 2010; ANDRADE, 2011, dentre outros), embora tenhamos observado que trabalhos privilegiando outras LEs, como espanhol, francês, italiano se encontram em ascensão no período de expansão de estudos sobre as crenças de professores e aprendizes (TASET, 2006; LIMA, 2007; ALVAREZ, 2007; SILVA, 2011; RODRIGUES, 2011; SOUSA, 2012; para citar alguns).

Por outro lado, ainda há poucos estudos que visem investigar as crenças em contextos de língua portuguesa como língua materna, conforme observa Silva (2010a, p. 68):

⁵⁴Pajares (1992) refere-se à *assimilação* como o segmento pelo qual novas crenças são incorporadas às outras já existentes no sistema.

⁵⁵A *acomodação* refere-se ao segmento que ocorre quando novas crenças não podem ser assimiladas, provocando a substituição ou reorganização das crenças que já existem no sistema. (PAJARES, 1992).

Em nossa concepção é necessário que se investigue o ensino de outras línguas, especialmente da língua brasileira de sinais (Libras), línguas indígenas e especialmente do ensino e aprendizagem de língua portuguesa seja como língua materna ou como língua internacional.

Reforçando o que diz Silva, as pesquisadoras Sippert; Rottava (2004, p.1) acrescentam, referindo-se aos estudos sobre as crenças acerca do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa como língua materna:

pesquisas em contextos de português como Língua Materna são recentes e muitas questões merecem ser investigadas, dentre elas se as experiências de aprendizagem que os aprendizes vivenciaram em contextos de sala de aula, particularmente em aulas cujo foco era o ensino da gramática ou em aulas que estes alunos eram instados a produzir textos têm apresentado influências no processo de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa.

Essas experiências de aprendizagem que os aprendizes vivenciam em contextos de sala de aula de língua materna e a sua influência nesse ensino são o foco também do nosso estudo; assim sendo, concordamos com os autores supracitados quando revelam que existem poucas pesquisas já realizadas, fazendo referência às crenças sobre o ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa como língua materna. Isso se refletiu na dificuldade que tivemos para encontrar pesquisas sobre este aspecto que subsidiassem o nosso trabalho.

Sabemos que o ensino de língua materna, nas escolas brasileiras, enfrenta ainda grandes problemas que conseqüentemente se traduzem na aprendizagem dos alunos, o que tem viabilizado muitos estudos preocupados com tal situação, como Bagno (2000, 2002, 2007, 2009); Antunes (2003, 2007, 2009, 2012); Mendonça (2006); Bunzen (2006); Scherre (2008); Bortoni-Ricardo (2009); Luft (2002, 2007); Oliveira (2010), Possenti (1996); Geraldi (1997, 2006) dentre outros, tornando-se “não por acaso o alvo de reflexões, debates e críticas ao longo das últimas cinco décadas”. (OLIVEIRA, 2010, p. 12).

Oliveira (2010) ainda acrescenta que, desde o século passado, a preocupação com a prática dos professores e com o mau desempenho dos aprendizes no que tange às atividades de leitura e produção textual, bem como ao ensino da gramática (ANTUNES, 2007) tem permeado as discussões acerca do ensino de Português. Tudo isso tem suscitado pesquisas com o intuito de identificar os principais fatores responsáveis ou corresponsáveis pela situação que teima em permanecer nas salas de aula de língua portuguesa.

Algumas dessas pesquisas têm procurado identificar esses fatores por meio da investigação das crenças tanto de professores como de alunos com vistas a compreender por que estes aprendem como aprendem e aqueles ensinam como ensinam e até que ponto tais

crenças estão colaborando para a permanência da situação que já impera há anos ou para a dificuldade de imprimir novas mudanças nesse processo. Essa visão reforça os argumentos de Madeira (2005, p. 19), que justifica a busca por esse construto no campo de ensino/aprendizagem de línguas, explicando que “o interesse no estudo de crenças surgiu devido à influência que exercem no processo de ensino/aprendizagem: influenciam o fazer do professor e o processo de aquisição dos novos conhecimentos pelo aluno”.

Essa influência desempenha um papel significativo nesse processo porque “as crenças formam e são formadas nos contextos sociais e culturais de aprendizes e professores” (ASSIS-PETERSON; COX; SANTOS, 2010, p. 196). Em função disso, elas podem produzir, nesses sujeitos, uma visão sobre a natureza do ensino e da aprendizagem de uma língua, que poderá ser determinante no comportamento que ambos desempenharão frente a essas ações. Essa visão tanto pode ser positiva quanto negativa frente a esse comportamento.

É válido ressaltar que, quando tratamos do ensino-aprendizagem de línguas, as referências são feitas tanto à materna quanto à estrangeira. Todavia, o nosso interesse aqui incide apenas sobre os estudos de crenças acerca da língua portuguesa como língua materna. Por essas razões, pretendemos fazer uma breve discussão enfocando alguns trabalhos que já investigaram crenças acerca do ensino-aprendizagem em língua portuguesa como língua materna, observando como professores e aprendizes portaram-se frente a tais ações e as crenças que resultaram dessas ações.

Com tal intuito, elencaremos alguns estudos sobre crenças que foram realizados no Brasil na última década, destacando os principais focos observados. A fim de dar melhor visualização a essas investigações, elaboramos o quadro seguinte ao tempo em que teceremos alguns comentários sobre elas.

Quadro 08 – Estudos sobre crenças acerca do ensino-aprendizagem de língua materna

Quadro de alguns estudos sobre crenças acerca do ensino-aprendizagem de língua materna no Brasil, nessa última década.			
Conceito	Foco	Autor/ Ano	Instituição ou Fonte
Crenças	Crenças de professores acerca da relação texto/gramática no ensino de Língua Portuguesa.	(SIPPERT; ROTTAVA, 2004)	UNIJUÍ
Crenças	Crenças de professores de língua portuguesa sobre o papel do ensino da gramática nas aulas desta disciplina.	(MADEIRA, 2005)	UNICAMP
Crenças	Crenças e atitudes de vestibulandos em relação ao aprendizado de português e matemática.	(MOLLICA; LEAL, 2008)	UFRJ
Crenças	Crenças e expectativas dos docentes envolvidos em programas de formação continuada com relação ao ensino-aprendizagem de língua portuguesa.	(SILVEIRA, 2009)	UFSC

Crenças	Crenças e eventuais atitudes dos alunos em relação ao ensino de Língua Portuguesa.	(SILVA-PORELI; YIDA; AGUILERA, 2010)	UEL
Crenças	Crenças e atitudes linguísticas dos falantes da cidade de Pranchita, sudoeste do Paraná, a respeito da língua portuguesa e as demais variedades étnicas presentes na localidade (italianos, alemães, poloneses, espanhóis).	(SILVA-PORELI, 2010)	UEL
Crenças	Crenças e atitudes linguísticas dos falantes de português da cidade de Capanema, sudoeste do Paraná, a fim de verificar as visões positivas e negativas desses sujeitos em relação às outras línguas e variedades com as quais convivem diariamente.	(PASTORELLI, 2011)	UEL
Crenças	Concepções e crenças sobre língua, leitura, gramática e escrita de professores de Língua Portuguesa em formação inicial, no curso de Licenciatura em Letras Vernáculas da Universidade Federal da Bahia.	(SOUSA, 2011)	UFBA
Crenças	Refletir sobre a aprendizagem colaborativa em língua portuguesa durante as aulas e sobre as crenças de alunos acerca desse trabalho, a partir de atividades propostas e executadas durante as aulas de língua portuguesa.	(OLIVEIRA, 2012)	UEG/UFG
Crenças	Crenças e atitudes linguísticas de alunos do ensino fundamental de uma escola pública de Londrina-PR sobre os sentimentos de valorização positiva ou negativa em relação ao uso das variedades linguísticas por outros alunos e pelos professores e quais os fatores ligados a essas crenças interferem no ensino da língua portuguesa.	(MARQUES, 2012)	UEL

Com relação aos estudos que investigaram as crenças sobre o ensino-aprendizagem em língua materna, podemos observar que eles estão distribuídos em três categorias: a) *as crenças de professores e/ou de professores em formação nos cursos de Letras com relação ao ensino de português*; b) *crenças de alunos com relação à aprendizagem nas aulas de português*; c) *crenças de falantes de português com relação a esta língua e a outras com as quais convivem*.

Com base nos dados dos estudos da primeira categoria, podemos fazer algumas considerações. O trabalho de Sippert; Rottava (2004) destaca um estudo feito com professores de Língua Portuguesa atuantes nas séries finais do Ensino Médio acerca de suas crenças sobre a relação texto/gramática no ensino desta língua. Os dados mostram que embora estes professores demonstrem ter certo conhecimento teórico das discussões linguísticas a respeito da relação texto/gramática no ensino de língua portuguesa, suas práticas metodológicas divergem de seu discurso. Isso implica em afirmar que os professores adquiriram o discurso

acadêmico, no entanto sentem dificuldade de transformá-lo em realidade prática na sala de aula.

O trabalho de Madeira (2005) investiga as crenças de professores da rede pública de ensino, participantes de um programa de formação profissional continuada, e aborda o papel da gramática no ensino da língua portuguesa. Os resultados mostram que, por parte desses professores, há um questionamento do ensino regido pelo modelo gramatical tradicional e um esforço por mudança das práticas em sala de aula.

A pesquisa de Silveira (2009) discute as crenças e expectativas dos docentes envolvidos em programas de formação continuada com relação ao ensino-aprendizagem de língua portuguesa. Com base nos dados coletados em dois programas de formação continuada nos quais a pesquisadora atuou como formadora, alguns resultados foram observados. No primeiro programa, os docentes apresentaram menor resistência com relação às discussões acerca da elaboração didática do objeto do ensino de língua portuguesa, visando à prática da leitura/escuta, produção de texto e análise linguística, embora nem todos os participantes tenham realizado os trabalhos a contento. No segundo, os docentes apresentaram maior resistência na preparação de propostas didático-pedagógicas, podendo ser reflexo da longa dependência dos livros didáticos, da incerteza na própria capacidade de articular atividades ou da crença na incapacidade de mudar sua prática didático-pedagógica.

Sousa (2011) investigou as concepções e crenças sobre língua, leitura, gramática e escrita de professores de Língua Portuguesa em formação inicial, no curso de Licenciatura em Letras Vernáculas da Universidade Federal da Bahia. A pesquisa foi realizada em dois momentos (primeiro e terceiro semestres desses professores) e apresentou alguns resultados. No semestre inicial, as crenças dos professores revelaram um conhecimento prévio dos conceitos investigados resultante de saberes anteriormente adquiridos por meio de experiências pessoais e profissionais. No terceiro semestre, algumas crenças reveladas pelos professores inicialmente reaparecem, mesmo depois de terem passado por um processo de formação, sendo poucos os que modificaram a forma de compreender os conceitos investigados.

Outro trabalho que também investiga as crenças de professores em formação inicial é o de Oliveira (2012). O estudo foi realizado com duplas de alunos do 2º ano do curso de Letras de uma universidade pública de Goiás e refletiu sobre a aprendizagem colaborativa em língua portuguesa e sobre as crenças dos alunos acerca desse trabalho, a partir de atividades propostas e executadas durante as aulas dessa disciplina. A análise dos dados demonstra a relevância da mediação aluno/aluno para o progresso metalinguístico da língua materna,

favorecendo o aprimoramento de habilidades linguísticas em diferentes níveis, além de ampliação do conhecimento de mundo dos participantes.

A partir dos estudos supracitados, podemos observar que as crenças desses professores tendem a permanecer arraigadas aos modelos tradicionais de ensino da língua materna na maioria dos casos, mesmo que os discursos acadêmicos aos quais esses profissionais tiveram acesso apresentem divergência com relação à prática dos mesmos, como nos mostram os PCNs:

Tradicionalmente, pensava-se que seria suficiente que o professor fosse exposto a princípios para que sua prática mudasse imediatamente ao abraçar uma nova proposta. Hoje em dia, contudo, sabe-se que o processo é muito mais demorado e complexo, pois a pesquisa indica que, embora os professores compreendam princípios teóricos, ao retornarem para a sala de aula, costumam interpretar as inovações em termos de crenças e práticas anteriores. (BRASIL, 1998, p.109)

Com relação aos estudos elencados no quadro 08 sobre as crenças na ótica dos alunos, destacamos: o trabalho de Mollica; Leal (2008) que investigou as crenças e atitudes de vestibulandos em relação ao aprendizado de Português e Matemática. Os dados obtidos revelaram que os vestibulandos consideram essas disciplinas problemáticas nos processos de ensino e de aprendizagem, alegam que a falta de leitura é um dos fatores responsáveis pela não compreensão dos enunciados de Português e de Matemática, acreditam que quem sabe Matemática é mais inteligente, elevando-a a disciplina de maior prestígio e que o Português é uma disciplina que pode ser decorada.

A pesquisa de Silva-Poreli; Yida; Aguilera (2010) investigou as crenças e eventuais atitudes dos alunos em relação ao ensino de Língua Portuguesa. Os resultados demonstraram que as crenças negativas se relacionam mais ao professor, os alunos não conseguem estabelecer uma relação entre o ensino de língua portuguesa e sua aplicação na vida profissional pelo distanciamento dos métodos de ensino de sua realidade social e, além disso, as alunas apresentam maior desenvoltura no uso da linguagem ao responder ao questionário do que os alunos.

Marques (2012) que desenvolveu seu estudo com alunos do ensino fundamental de uma escola pública de Londrina investigou as crenças e atitudes desses alunos a fim de observar os sentimentos de valor que eles atribuíam às variedades linguísticas usadas pelos colegas e pelos professores e os fatores ligados a essas crenças que interferem no ensino de língua portuguesa. Com base nos resultados analisados, foi possível observar algumas crenças

desses alunos, como: relacionam a língua à norma padrão embora apresentem um conhecimento prévio sobre as variações linguísticas, acreditam que há falas melhores que outras e associam o melhor falar às pessoas instruídas, creem que há diferentes modos de falar, entretanto dizem que a escola só deve ensinar o dialeto culto e os professores parecem comungar com essa mesma crença.

Esses estudos nos levam a perceber que o ensino de língua materna na visão do aluno não se destoa desse mesmo ensino na visão do professor, conforme os resultados analisados sobre as crenças de professores e/ou professores em formação. Ou seja, os alunos também compreendem que o trabalho nas salas de aula demonstra muito mais preocupação com o ensino metódico e tradicional da língua do que com a ampliação gradativa de suas potencialidades comunicativas (ANTUNES, 2003). Assim, eles não conseguem relacionar o que é ensinado nas aulas de língua portuguesa com a sua aplicabilidade fora do contexto escolar e, por isso, pouco valor dão à aprendizagem da língua, como bem reforça Antunes (2003, p. 16):

Se o que predomina nas aulas de português continua sendo o estudo inócuo das nomenclaturas e classificações gramaticais, ir à escola e estudar português pode não ter muita importância, principalmente para quem precisa de imediato, adquirir competências em leitura e em escrita de textos. Ou mesmo para quem precisa ter uma certa fluência e desenvoltura no exercício mais formal da comunicação oral.

A terceira categoria compreende os estudos que pesquisaram sobre as crenças e atitudes de falantes da língua portuguesa com relação a sua língua e a outras com as quais mantêm contato em duas cidades do Paraná. O trabalho de Silva-Poreli (2010) foi desenvolvido com falantes da cidade de Pranchita a fim de descrever as possíveis crenças e atitudes a respeito da língua portuguesa e as demais variedades étnicas presentes na localidade: italiana, alemã, polonesa e espanhola. Os dados constataram que as crenças com relação à língua portuguesa falada no Brasil são positivas, sendo considerada inclusive a mais bonita. Com relação às demais línguas, grande parte das crenças é positiva ao considerá-las fáceis de aprender, com exceção da língua alemã, que foram negativas por considerá-la de difícil compreensão e até feia.

A pesquisa de Pastorelli (2011) realizada com falantes da cidade de Capanema, cuja população também é formada por descendentes de italianos, alemães argentinos e paraguaios, investigou as crenças dos moradores a fim de observar as visões positivas e negativas desses sujeitos em relação às várias línguas e variedades com as quais convivem cotidianamente. Os

resultados demonstram que a maioria dos campanemenses veem os argentinos e a sua língua de forma positiva, ao passo que os paraguaios e a sua língua são vistos negativamente. Os alemães, por serem vistos como responsáveis, porém introvertidos, não tiveram o seu idioma avaliado positivamente, sendo considerado difícil e esquisito. Os italianos, considerados pelos moradores como alegres e espontâneos, tiveram sua língua avaliada positivamente. Eles acreditam ainda que a língua portuguesa falada no Brasil é a melhor entre as demais.

Frente a essas análises, podemos perceber que as crenças desses falantes acerca da língua portuguesa falada no Brasil são bem positivas, quando comparada a outros idiomas em contato.

Entretanto, essa mesma visão parece não acompanhar alunos e professores no espaço escolar, o que nos leva a acreditar que neste contexto a língua portuguesa toma outra forma, sendo ensinada e aprendida de modo bem diferente do qual os falantes estão acostumados a usar na comunicação cotidiana e com a qual trocam ideias e informações, aprendem e transmitem conhecimentos, fazem inúmeras atividades diárias, interagem verbalmente com os pares nos mais diversos espaços sociais. No espaço escolar, o ensino e a aprendizagem da língua materna, na maioria das vezes, culminam em crenças negativas, conforme nos alerta Perini (2006, p. 21), ao comentar:

O ensino de português muitas vezes difunde a crença de que existe uma maneira “certa” de usar a língua, e que essa é a única maneira aceitável; todas as outras são “erradas”, devem ser evitadas [...]. Essa atitude, com suas perniciosas consequências, tem sido objeto de crítica por parte de linguistas e professores, mas continua muito presente na escola e na vida.

A difusão dessas crenças, em grande parte, deve-se à postura da escola com relação aos equívocos que o ensino prescritivo centrado principalmente na gramática normativa, nas aulas de Português, tem disseminado por longos anos e atingido gerações de alunos. Antunes (2007, p. 37) afirma que “os equívocos em torno das questões gramaticais e de seu ensino são muitos”, entretanto a autora acredita que existem alguns que são “mais recorrentes e com repercussões mais sérias” no ensino de língua materna. Dentre esses equívocos, denominados de crenças por Antunes (2007, p. 38), destacam-se:

- língua e gramática são a mesma coisa;
- basta saber gramática para falar, ler e escrever com sucesso;
- explorar nomenclaturas e classificações é estudar gramática;
- a norma prestigiada é a única linguisticamente válida;
- toda atuação verbal tem que se pautar pela norma prestigiada;
- o respaldo para a aceitação de um novo padrão gramatical está prioritariamente nos manuais de gramática.

Essas crenças que, como vemos, são frutos do ensino de língua portuguesa desenvolvido na escola e que também aparecem nas pesquisas aqui analisadas têm se constituído na grande preocupação de estudiosos e professores com os rumos do ensino de língua portuguesa no Brasil. De acordo com Matencio (2001), os estudos contemporâneos sobre o ensino de Português, nas duas últimas décadas do século passado, abordaram diversas questões, como a revisão dos objetivos do ensino de Português, a variação linguística, abordagens da gramática, leitura e/ou produção de textos, oralidade e escrita, interação verbal nas aulas de Português, dentre outros⁵⁶.

Consideramos que essas e outras questões, desdobradas em novas perspectivas, continuam a se desenvolver no início deste século e, assim como afirmou Matencio (2001, p. 33), referindo-se aos estudos realizados, que “os resultados desses estudos muito têm contribuído para a compreensão de aspectos estruturais da escola brasileira”; também acreditamos que as investigações acerca das crenças de professores e aprendizes sobre a língua materna contribuirão consideravelmente para que se compreendam as ações do professor com vistas ao sucesso da aprendizagem e o modo como o aprendiz constrói o seu conhecimento. Esse pode ser mais um grande passo rumo ao desejo expresso por Possenti (1996, p. 32-33), quando, no final do século passado, fez a seguinte declaração:

No dia em que as escolas se dessem conta de que estão ensinando aos alunos o que eles já sabem, e que é em grande parte por isso que falta tempo para ensinar o que não sabem poderia ocorrer uma verdadeira revolução. [...] Sobrariam apenas coisas inteligentes para fazer na aula, como ler e escrever, discutir e reescrever, reler e reescrever mais, para escrever e ler de forma sempre mais sofisticada etc.

É esse caminho que estamos querendo percorrer, um caminho por onde flui o ensino-aprendizagem da língua portuguesa sem pedras, ou melhor, sem tantas pedras em seu percurso, e que predominem as “coisas inteligentes”.

⁵⁶Para maior conhecimento sobre alguns desses estudos e seus autores, ver Matencio (2001).

4 ANALISANDO AS CRENÇAS DOS ALUNOS SOBRE O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA

[...]a voz de cada um de nós é, na verdade, um coro de vozes. [...]. Vozes que pressupõem papéis sociais de quem as emite; que expressam visões, concepções, crenças, verdades e ideologias. Vozes, portanto, que, partindo das pessoas em interação, significam expressão de suas visões de mundo e, ao mesmo tempo, criação dessas mesmas visões. (ANTUNES, 2009, p. 23).

Com o intuito de esclarecer ao leitor as condições do espaço e dos sujeitos, elementos primordiais do nosso trabalho, de modo a ressaírem as crenças sobre o ensino-aprendizagem da língua materna, neste capítulo, elencaremos os achados que contribuíram para responder às perguntas que nortearam este estudo.

Esta parte, portanto, se encontra dividida em três momentos: o primeiro trará mais informações sobre o espaço e os sujeitos da pesquisa, além das já discorridas no Capítulo I, por entendermos que são relevantes para maiores esclarecimentos acerca dos sujeitos; o segundo identificará as crenças que esses sujeitos aludem ao ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa como língua materna; o terceiro apresentará algumas reflexões da professora regente acerca dos resultados alcançados, bem como algumas estratégias que nós, juntamente com a professora, sugerimos com vistas a diminuir as dificuldades com as quais os alunos deparam no ensino-aprendizagem dessa língua.

4.1 ENTRELAÇANDO OS REFERENCIAIS TEÓRICOS AOS ACHADOS DA PESQUISA

Visando delinear o perfil dos sujeitos deste estudo, quando em busca das suas crenças sobre o ensino-aprendizagem da língua materna, realizamos um trabalho de campo, por julgá-lo de extrema importância para o estabelecimento de contatos com os alunos e por nos propiciar a possibilidade de realizarmos múltiplos olhares acerca do objeto em estudo.

Durante o período de observação, procuramos registrar no diário de campo todos os detalhes que nos pareceram pertinentes, a fim de não deixarmos passar despercebidos aspectos que pudessem constituir importantes fontes de informação para a pesquisa em foco. Assim, adentramos as salas de aula e procuramos focar a nossa atenção a tudo que ali se passava.

Observamos que, nesse espaço, os alunos estavam dispostos em semicírculo, sendo que havia duas pequenas filas, alinhadas à frente, na posição central, e que se destacavam do semicírculo. Mais à frente, ficava a mesa da professora, que era usada, basicamente, como suporte para os materiais que portava.

As carteiras dos alunos ficavam bem próximas umas das outras, contribuindo, ainda mais, para as conversas paralelas que atrapalhavam as aulas e desviavam a atenção dos educandos, que, por essas e outras razões, pouco se manifestavam nos momentos de discussões e debates. Os que ficavam nas extremidades do semicírculo e nas filas da frente, isto é, próximos à mesa da professora, apresentavam uma participação mais ativa durante a exposição dos conteúdos e durante a resolução das atividades propostas. Grande parte dos alunos das duas turmas não prestava atenção às aulas, sendo que os da **T1** eram menos participativos e mais indisciplinados.

A disposição das carteiras nas salas, conforme foi observada nas duas turmas, está representada pelas figuras abaixo.

Figura 05 - Sala de aula do ponto de vista da pesquisadora - **T1**

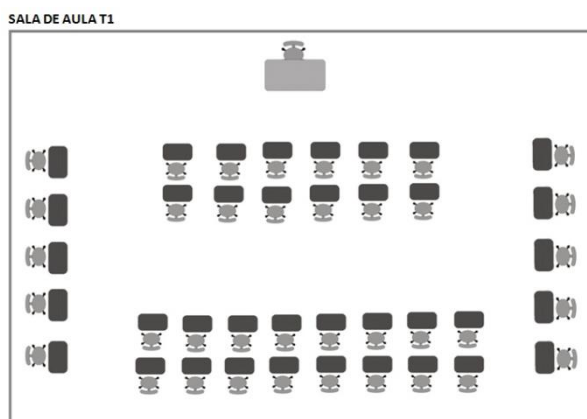
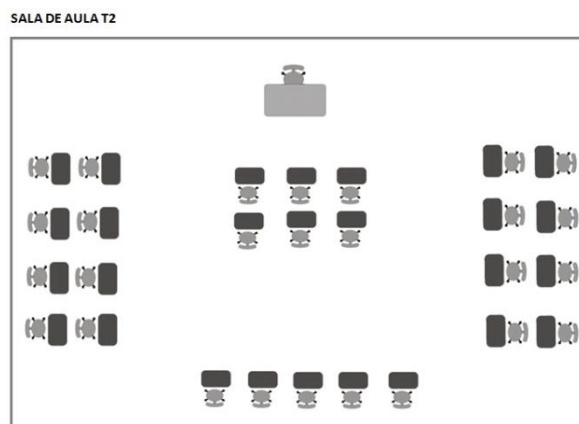


Figura 06 - Sala de aula do ponto de vista da pesquisadora - **T2**



Prod. José da Rocha Coqueiro – 2012

4.1.1 Experiências dos alunos das T1 e T2 no contato com a língua materna na escola

Com base nos dados gerados, além dos apresentados no capítulo I, observamos também outros aspectos que achamos pertinente apresentar e discutir neste item, para um melhor conhecimento dos nossos sujeitos.

Um desses achados refere-se ao gosto dos alunos pelo componente curricular Língua Portuguesa. De acordo com os alunos da **T1**, este não se encontra no rol dos componentes

curriculares de que eles mais gostam, porém se encontra entre aqueles em que eles dizem sentir mais dificuldades. Isso foi demonstrado pelas atitudes dos discentes, em diversos momentos, durante a observação participante: desagrado frente às atividades propostas, pouca participação nas aulas, não cumprimento de tarefas, conversas paralelas e/ou mutismo absoluto durante as discussões. Na **T2**, por sua vez, ela já figura entre os componentes curriculares de que os alunos mais gostam, todavia é o segundo mais citado como difícil de aprender na opinião desses sujeitos, conforme demonstram os gráficos seguintes, organizados a partir das respostas dadas ao questionário.

Gráficos 11 e 12 – O componente curricular Língua Portuguesa na preferência dos alunos da **T1**

Gráfico 11

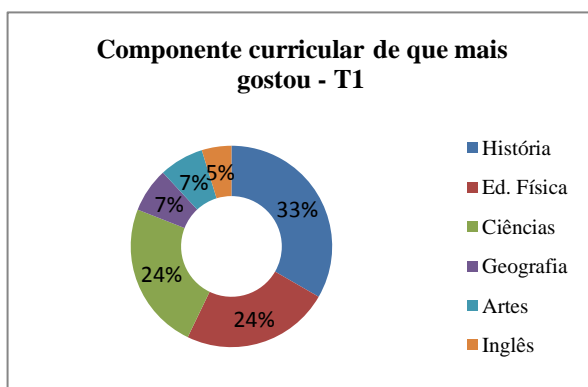
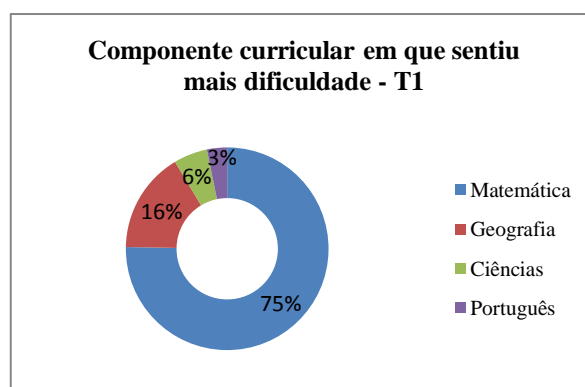


Gráfico 12



Gráficos 13 e 14 – O componente curricular Língua Portuguesa na preferência dos alunos da **T2**

Gráfico 13

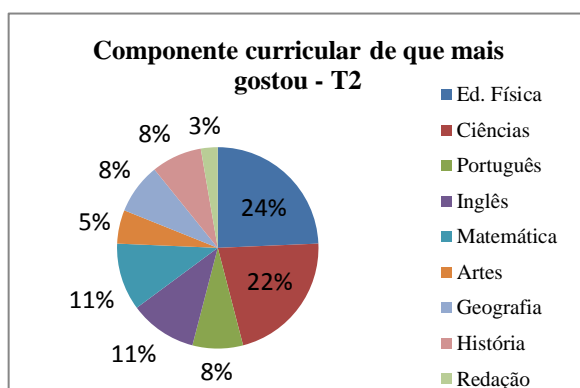
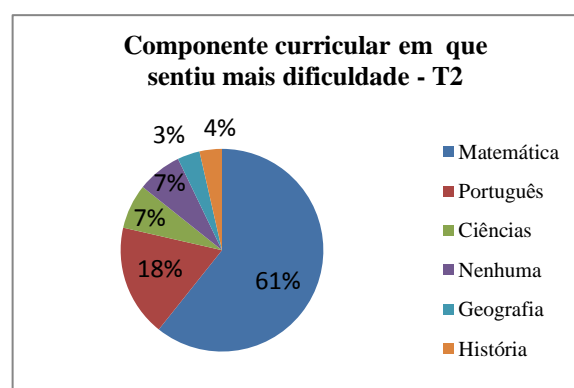


Gráfico 14



Ao serem interrogados sobre as razões de não gostarem ou gostarem pouco e/ou das dificuldades encontradas nas aulas de Língua Portuguesa, os alunos apresentaram as mais diversas respostas ao questionário⁵⁷.

⁵⁷Transcrevemos as respostas dadas pelos alunos ao questionário de modo fiel, por essa razão todas as variantes ortográficas realizadas por eles, bem como o modo de organização dos textos foram mantidos.

Quadro 09 – Justificativas dos alunos sobre gostarem ou não de LP

Aluno(a)	Turma	Respostas ao questionário
[1]A18	T1	Por causa de todas explicações da linguagem.
[2]A28	T1	Não conseguia aprender.
[3]A05	T2	É muito complicada.
[4]A07	T2	Por causa da interpretação de texto.
[5]A09	T2	Eu não conseguia interpretar os textos.
[6]A17	T2	Por que tem muito assunto.
[7]A22	T2	Interpretam textos, os assuntos dados são difíceis.

O aluno 18/T1, ao reforçar em entrevista⁵⁸ sua dificuldade de aprender o componente curricular Língua Portuguesa, justifica-se dizendo:

As coisas que ensina até que eu acho que não vai servir muito não. Algumas coisas sim, tipo ler e escrever já é uma coisa, mas acho que não vai servir aprender esse negócio de vogal, essas coisa. É [...] de vogal tônica, essas coisas de proparoxítona, essas palavras. (Aluno 18/Turma 1 – entrevista realizada em 04 de setembro de 2012).

No caso de A05/T2, dentre os componentes curriculares que estudou até o momento, Língua Portuguesa foi aquele em que sempre sentiu mais dificuldade. Tal dificuldade, segundo a discente, deve-se à aprendizagem da gramática, principalmente dos verbos porque na sua opinião, ela não consegue “gravar” os tipos de pretéritos e as pessoas verbais no processo de conjugação, conforme excerto a seguir:

Eu sinto dificuldade em Português, mais eu também gosto. [...] A parte difícil de português é gramática, mais atividade de gramática, é esses verbos mesmo, muita dificuldade que senti mesmo no Ensino Fundamental foi os verbos, meio difícil, tem muito pretérito, é muita gente [pessoas], sei lá, tem muita coisa [...] é difícil pra gente gravar, né, aprender mesmo. [...] é conjugação de verbo mesmo. (Aluna 05/Turma 2 – entrevista realizada em 11 de setembro de 2012).

Na fala de A22/T2, as razões por que acha Língua Portuguesa mais difícil são: dificuldade de aprender a gramática e interpretação de textos, conforme excerto abaixo:

⁵⁸Durante a transcrição das entrevistas, que foram gravadas em áudio, utilizamos as convenções que se basearam, parcialmente, em Signorini (1998), Fávero, Andrade e Aquino (2007). As convenções estão em apêndice F. Ressaltamos, ainda, que, assim como os questionários, respeitamos a linguagem utilizada pelos entrevistados, mantendo-nos fiéis ao transcrevê-la.

Assim () pra aprender assim os pronomes, essas coisas, acho difícil. [...] Também, acho muito assim (), assim puxado, muito assim pra mim aprender, assim saber fazer interpretação de texto, acho muito difícil. (Aluna 22/Turma 2 – entrevista realizada em 12 de setembro de 2012).

Dentre as justificativas, observamos que alguns alunos relacionam as dificuldades à tarefa de interpretar texto, aspecto que, percebemos, foi comumente destacado nas crenças desses sujeitos no que diz respeito à aprendizagem desse componente curricular. Os alunos demonstraram grande dificuldade de compreender o que liam e, alguns deles, até de decodificar o que estavam lendo. De acordo com Jurado; Rojo (2006), isso é resultante do ensino que a escola tem desenvolvido até hoje, pois ainda continua centrado na gramática, sendo o texto um mero instrumento de pretexto desse ensino, conforme acusam as autoras (2006, p. 42):

Os conhecimentos valorizados são os da gramática normativa, fragmentados, descontextualizados, chegando no nível do texto. O ensino da leitura vai desde o desenvolvimento da capacidade de decodificar a palavra escrita até a capacidade de compreender textos escritos – mais como uma decifração do sentido pronto do texto, considerado como uma combinação de palavras com significados únicos, literais, monofônicos, cabendo ao leitor apenas o domínio desses significados para chegar à interpretação autorizada. Não há o que construir, não há o que compartilhar, o que criticar, com o que dialogar; há somente o que decodificar.

Nas falas de A05/T2 e A22/T2, percebemos que suas dificuldades com a língua portuguesa revelam a predominância do ensino da gramática voltado para as denominações, identificação e classificação de palavras, além de intermináveis conjugações de verbos descontextualizados e sem que façam sentido para o aluno, principalmente no Ensino Fundamental.

De acordo com Luft (2007, p 56), a “consequência natural do caos teórico do tradicional ensino gramaticalizado é a convicção que deixa de que a língua é extremamente complicada. Uma convicção assente até entre pessoas cultas”. Isso justifica, portanto, o fato de o aluno recém-chegado ao Ensino Médio associar as dificuldades com as quais tem deparado na aprendizagem do Português ao ensino da gramática. Essa situação também é ressaltada por Antunes (2003, p.86, grifos da autora), quando tece críticas ao ensino da língua cujo predomínio são as questões de metalinguagem:

o que está em jogo nesse ensino é prioritariamente pretender que o aluno saiba *o nome que as coisas da língua têm*; ou seja, o que centraliza esse ensino é saber rotular, saber reconhecer e dar nome às coisas da língua. [...] a competência que se procura desenvolver é sempre a de *identificar*, a de *reconhecer* qualquer coisa. Daí os exercícios em que se pede para *grifar*, para *circular* palavras ou orações sem nenhuma preocupação com saber para que servem estas coisas, para que foram usadas ou que efeitos provocam em textos orais ou escritos.

Como resultado dessa prática ainda tão disseminada em muitas escolas de educação básica, temos alunos que não são autônomos diante do texto que leem, são meros reprodutores daquilo que já vem pronto e lhes é transmitido, não sendo, portanto, capazes de construir os sentidos de um dado texto.

Em função disso e diante de algumas aulas observadas, constatamos que os alunos da **T1** e da **T2** não apresentavam muito interesse pela leitura tanto das atividades propostas no LD, realizadas na sala de aula, como das tarefas para casa, pois muitos demonstravam não ler os textos. Assim, aqueles que respondiam às atividades, muitas vezes faziam-no automaticamente, pois não entendiam o que era proposto. Para Girotto; Souza (2010, p. 53), “o professor precisa planejar e definir, intencionalmente, atividades cada vez mais complexas para que o leitor possa adquirir autoconfiança e, nesse processo, seja capaz de redefinir para si próprio as operações e ações contidas na atividade de ler”.

Desse modo, aos poucos, o aluno vai adquirindo mais interesse e mais segurança no que tange à leitura de textos, o que lhe proporcionará maior condição de compreender o que foi lido, estabelecendo sentido não só diante do que lê, mas também diante do que a leitura representa na formação e libertação do indivíduo.

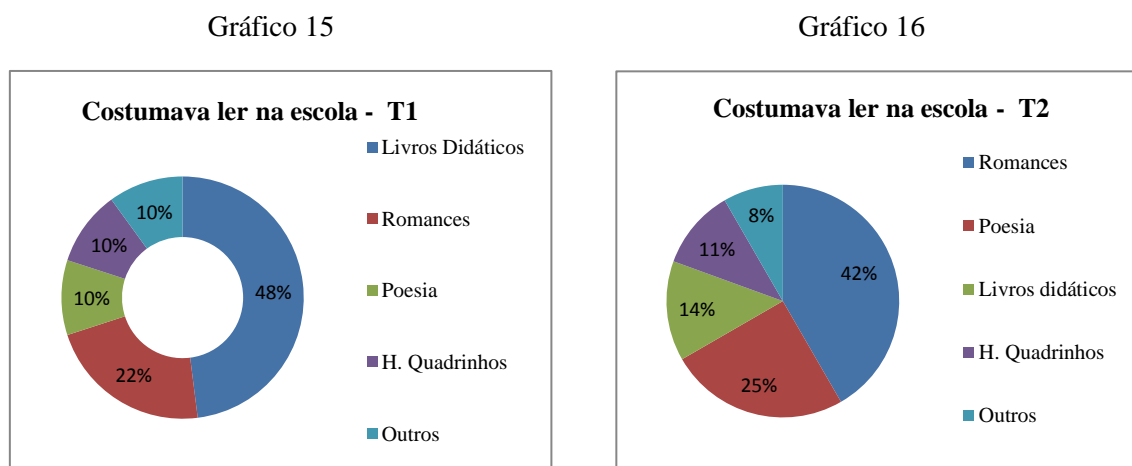
Além disso, observamos, ainda, que muitos alunos não fizeram a leitura do livro paradidático⁵⁹ adotado pela professora na primeira unidade escolar. Para alguns, a dificuldade de acesso ao livro, que não existia na biblioteca do colégio, a impossibilidade de encontrá-lo na região onde moram, isto é, na zona rural, e a falta de recursos financeiros para adquirirem uma cópia deixada na papelaria pela professora para a reprodução foram os maiores empecilhos.

Frente a esse quadro, buscamos investigar o que os alunos da **T1** e da **T2** costumavam ler na escola (aqui estamos nos referindo a todos os componentes curriculares) e as respostas nos deram a entender que, ao longo da vida escolar, eles não tiveram muito acesso a uma

⁵⁹ Como suplemento de leitura da I Unidade escolar, a professora indicou para os alunos lerem o livro “De Paris com amor”, de Lino de Albergaria.

diversidade de gêneros textuais, como demonstram os dados gerados junto ao questionário e que estão distribuídos nos gráficos 15 e 16:

Gráficos 15 e 16 – Gêneros textuais mais lidos pelos alunos das Turmas 1 e 2



Na **T1**, quase 50% dos alunos disseram ter como principal fonte de leitura o LD. Compreendemos que isso se justifica pelo fato de que este é o único material de leitura do qual muitos alunos dispõem no dia a dia, pois são beneficiados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC), que distribui gratuitamente LD aos estudantes da educação básica das escolas públicas brasileiras⁶⁰.

Na **T2**, o percentual equivalente ao LD cai bastante (14%), todavia a limitação dos gêneros lidos pelos educandos é a mesma.

Durante a observação participante, percebemos que o LD foi o principal recurso utilizado pela professora desses alunos, embora muitos deles não portassem o livro, pois alegaram que ficava muito pesado levá-lo para o colégio, uma vez que teriam que levar também os LDs de outros componentes curriculares dos quais teriam aula no mesmo dia. Um aluno da **T1**, ao ser questionado por nós sobre a razão de não estar fazendo a atividade do livro, proposta pela regente, justificou-se: “Não trouxe meu livro, deixei lá em casa, não dá pra trazer tudo [...] só trago um de cada vez [risos], é muito longe pra carregar tanto livro” (fala registrada no diário de campo em 27/03/2012).

⁶⁰Segundo Jurado; Rojo (2006), os alunos do Ensino Médio das escolas públicas do país só começaram a receber gratuitamente os primeiros LDs em 2005. Estes passaram por um processo de avaliação com base em princípios e critérios definidos para os componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática. Entretanto, nesse primeiro momento, apenas os alunos das regiões Norte e Nordeste foram contemplados com os livros comprados e distribuídos pelo MEC. Atualmente, o Ensino Médio da educação pública das demais regiões do Brasil também está contemplado nesse programa, que hoje distribui LDs de outros componentes curriculares, além de Língua Portuguesa e Matemática, como Geografia, História, Física, Química, Biologia, Língua Inglesa e Língua Espanhola.

Esse material tem se constituído em um dos recursos mais utilizados por grande parte dos professores em suas aulas. A grande influência dele na vida escolar dos alunos não é um fato atual. De acordo com Jurado; Rojo (2006, p. 44), ao se referirem ao LD, é isto que se observa:

Tal como se apresenta hoje, ele tem sido o instrumento de letramento mais presente na escola brasileira, especialmente a partir da década de 1970. Atualmente, representa a principal, se não a única, fonte de trabalho com o material impresso na sala de aula, ao menos na rede pública de ensino.

Ao serem questionados, em entrevista, sobre o que pensam acerca do LD de LPLB⁶¹, os alunos das duas turmas demonstraram, em geral, insatisfação, tecendo alguns comentários, dentre os quais: *o livro é difícil de entender, traz muitas atividades para escrever, os textos são complicados, não é interessante* e, principalmente, que *o livro é um tanto inadequado para a realidade deles*, conforme percebemos nas falas abaixo (grifos nossos).

É meio difícil, tem coisa que você lê, nem tudo dá pra entender como a professora explica, **os textos não têm muito a ver com a minha realidade não**. (Aluna 09/Turma 1 – entrevista realizada em 04 de setembro de 2012).

Eu **não gosto muito não**, preferia que ele fosse mais resumido, tem algumas coisas que eu não entendo. **Os texto do livro nem sempre têm a ver com a realidade**. (Aluna 15/Turma 1 – entrevista realizada em 04 de setembro de 2012).

Comparando com os outros, é até bom, tem alguns textos assim que é bom da gente ler de vez em quando. Alguns sim, **outros é fora da realidade**. (Aluno 18/Turma 1 – entrevista realizada em 04 de setembro de 2012).

Ele ajuda muito no aprendizado dentro da sala de aula, **fora eu acho que não**. É muito pouca coisa. (Aluno 30/Turma 1 – entrevista realizada em 05 de setembro de 2012).

Não gosto. Porque não tem nada interessante. **NÃO TEM NADA. Totalmente diferente da minha realidade**. (Aluna 31/Turma 1 – entrevista realizada em 05 de setembro de 2012).

Observamos que, além de considerarem o LD inadequado à realidade deles, os alunos também alegam que esse LD porta textos muito difíceis de serem compreendidos. Tal situação pode ser influenciada pela grande incidência de textos das escolas literárias (sendo a maioria fragmentos) com os quais a maior parte desses alunos está tendo o primeiro contato na 1ª série do EM.

⁶¹ O LD adotado para essas turmas é CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português linguagens: literatura, produção de texto e gramática. Ensino Médio*. São Paulo: Saraiva, 2010. v. 1.

Esses textos, normalmente, apresentam conceitos teóricos e críticas literárias que requerem dos alunos maior conhecimento e maior experiência com a leitura, entretanto, como poucos trazem para o EM as habilidades que muitos textos literários exigem, acabam, de certo modo, associando à literatura todas as dificuldades que encontram na leitura desses textos, como bem reforça Martins (2006, p. 83-84, grifo nosso):

A carência de noções teóricas e a escassez de práticas de leituras literárias são fatores que contribuem para que o aluno encare a literatura como objeto artístico de difícil compreensão. Essa situação é certamente herança das lacunas do ensino fundamental, como também decorre do próprio encaminhamento dado ao estudo de literatura no ensino médio, considerando, por exemplo, a seleção inadequada de obras literárias, sem levar em conta as leituras prévias dos alunos e as expectativas desse público-leitor. Além disso, as técnicas de abordagem ao texto literário não são diversificadas, contribuindo para que o educando desenvolva uma *compreensão mitificada* e homogênea do fenômeno literário.

No caso específico dos sujeitos deste estudo, percebemos que essa compreensão mitificada tem sido consequência do pouco acesso que a maioria deles teve a alguns tipos de gêneros literários, visto que, conforme eles próprios denunciam, as escolas da zona rural nas quais estudaram são carentes de bibliotecas, desse modo, o acesso a textos variados é mínimo e a outros recursos, como a internet, inexistente. Essa prática contraria a visão de Martins, I. (2006, p. 84), quando propõe que todas as escolas deveriam propiciar aos alunos mais acesso à leitura dos gêneros literários, pois,

ao longo da trajetória escolar, da educação infantil ao ensino médio, a leitura literária deveria ser mais valorizada como meio de o aluno desenvolver a criatividade e a imaginação na interação com textos que inauguram mundos possíveis, construídos com base na realidade empírica.

Entretanto, perante a situação dessas escolas, torna-se mais difícil para o professor oportunizar a esses alunos tal acesso, visto que a falta desses recursos é um fato real nas escolas, principalmente nas da zona rural.

Além das dificuldades com a leitura, os alunos das duas turmas pesquisadas também demonstraram como tem se dado a sua relação com a escrita ao longo dos anos escolares. Em respostas ao questionário sobre a questão 3.4 *o que costumavam escrever na escola*, uma maioria significativa ressaltou a prática de escrever as atividades e/ou exercícios, além de resumos dos conteúdos que os professores passavam.

Com relação à produção de textos de gêneros variados, este número cai consideravelmente, mesmo os gêneros considerados de usos mais comuns entre esses alunos, como cartas, poemas, composições musicais, bilhetes, contos, mensagens, histórias em quadrinhos, etc.

Os gráficos seguintes demonstram que, em ambas as turmas (77% na **T1** e 58% na **T2**), o que normalmente tem se constituído como prática de escrita para esses alunos restringe-se ao ato de responder a exercícios e anotar resumos dos conteúdos das disciplinas escolares.

Gráficos 17 e 18 – Gêneros textuais que os alunos costumavam produzir nas turmas 1 e 2

Gráfico 17

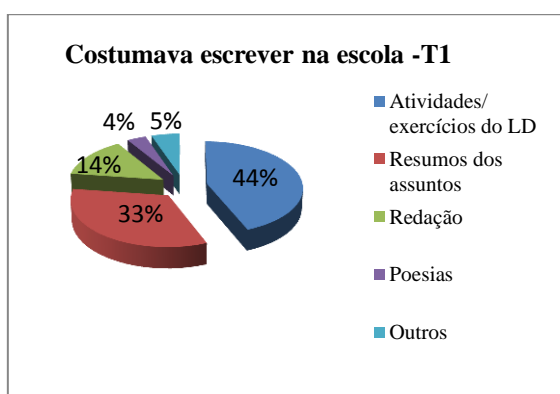
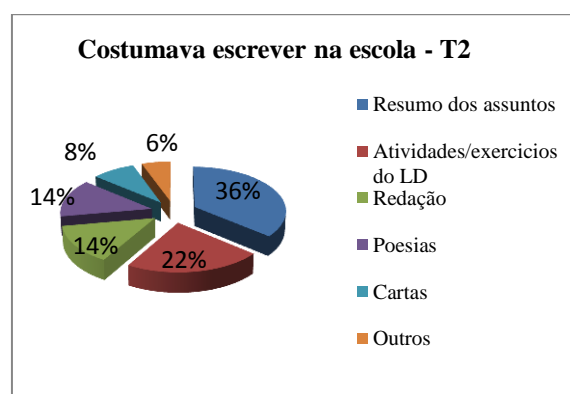


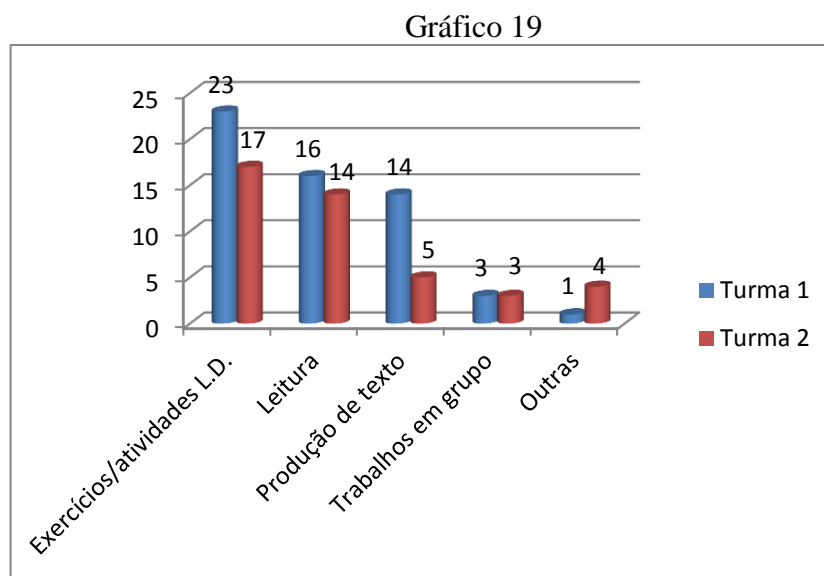
Gráfico 18



Por esse motivo, os alunos demonstram dificuldade no que tange à análise dos gêneros textuais, demonstrando uma grande carência na sua competência metagenérica⁶², o que equivale dizer que os aprendizes, muitas vezes, não conseguem identificar os elementos básicos que compõem um dado gênero, reconhecer o conteúdo temático esperado em um gênero textual específico, nem mesmo compreender o estilo que está vinculado ao conteúdo abordado em um texto.

Isso se torna mais evidente quando, ao serem perguntados no questionário (questão 3.5) sobre *que tipos de atividades eles costumavam fazer nas aulas de língua portuguesa*, as respostas que predominaram referiram-se à produção de atividades do LD e de exercícios escritos, como demonstra o gráfico a seguir:

⁶²Compreende-se por competência metagenérica os conhecimentos que o indivíduo vai construindo ao longo de sua vida acerca dos gêneros textuais, sua caracterização e função. (KOCH; ELIAS, 2011).

Gráfico 19 - Atividades desenvolvidas pelos alunos nas aulas de LP -T1 e T2

Observamos que a realização de atividades/exercícios escritos, principalmente no LD, com o intuito de fixar os conteúdos, parece ter sido mesmo uma constante nas aulas de língua materna, durante a formação desses alunos, pois, em ambas as turmas, foi possível perceber o quanto essa prática influenciou as respostas desses sujeitos (23 na T1 e 17 na T2, em um total de 57 e 43 citações, respectivamente).

Isso denuncia a prática de escrita nas escolas, principalmente, nas aulas de Língua Portuguesa, muitas vezes, desvinculada da produção de textos como elemento de interação do indivíduo com seus pares ou como forma de atuação nos diversos espaços de comunicação, mas, sim, como meio de exercitar mecanicamente os conteúdos transmitidos nessas aulas. No tocante a isso, Antunes (2003, p. 124, grifos da autora), ao abordar o estudo da língua, ressalta que este deve centrar-se:

Em *atividades*, em *produções* (não no sentido mecânico de fazer para “encher o tempo”, ou para cumprir a praxe do “dever”, simplesmente). Tais atividades de produção teriam a função de *promover* (não de “treinar”) no aluno a prática da comunicação verbal fluente, adequada e relevante, e o conteúdo dessas atividades, repito, giraria em torno das habilidades de falar, ouvir, ler e escrever textos [...].

Os alunos, por sua vez, demonstram a necessidade e o gosto que sentem pelas atividades de leitura e de escrita, quando essas representam algum significado ou função para eles. Isso pode ser comprovado pelas respostas dadas ao questionário por ambas as turmas em

relação à questão 3.6 *o que mais gostavam de fazer nas aulas de Língua Portuguesa*, conforme ilustra a tabela que segue.

Tabela 04- Os alunos mais gostavam de fazer nas aulas de LP - **T1** e **T2**

Atividades	Turma 1		Turma 2	
	Nº de citações	Percentual	Nº de citações	Percentual
Ler romances, comédias, histórias em quadrinhos, poemas e contos.	14	35%	20	62,5%
Produzir texto/fazer redação	09	22,5%	05	15,63%
Responder atividades/exercícios	08	20%	04	12,5%
Fazer trabalhos e provas	05	12,5%	-	-
Outros	04	10%	03	9,38%
Total	40	100%	32	100%

Analisando e comparando as respostas das duas turmas, observa-se que uma percentagem significativa destaca a leitura como a atividade que os alunos mais gostam de fazer na escola, sendo que na **T2**, esse número foi considerável, ou seja, mais de 60%. O gosto pela leitura nas aulas de língua materna dá-se, preferencialmente, por alguns gêneros que, na concepção desses sujeitos, são divertidos e interessantes, como histórias em quadrinhos, comédias, contos, poemas e, principalmente, romances, como ilustram os excertos a seguir (grifos nossos):

Romance eu gosto, romance é outras coisas [risos] porque a gente fica mais interessada, entendeu? Que a gente quer ver o final como vai ser. (Aluna 01/Turma 1 – entrevista realizada em 04 de setembro de 2012).

Eu gosto de ler romance. Depois que eu acabo de ler, assim, eu procuro entender o livro que eu li e penso um pouco, assim, na história. Comparo um pouco com a minha vida, assim, imagino como é, como seria o romance se fosse na vida da gente hoje, como estaria sendo. (Aluna 21/Turma 1 – entrevista realizada em 04 de setembro de 2012).

Eu costumo ler muito. Eu gosto de ler, por exemplo, todo mês eu leio de 4 a 5 livros. Eu tenho uma amiga que sempre ela recebe livros, aí, por exemplo, ela lê uma semana, na outra semana ela passa pra mim. Sempre eu gosto de ler muito [...] **uns romances de ação, fala de suspense**, tem um também que eu gostei muito de ler foi o Auto da Compadecida, a professora até passou pra gente ler também, gostei muito, fala de corrupção, injustiça, gostei. [...] Também gosto de ler revistas, notícias, assim, [...] eu gosto. (Aluna 05/Turma 2 – entrevista realizada em 11 de setembro de 2012).

Eu leio. Às vezes eu gosto de ler mais textos narrativos [...] **romances**, contos, essas coisas. Assim, sempre quando a professora passava a gente lia [risos], às vezes eu lia fora da escola também, né. Às vezes eu leio e conto pras minhas amigas o que achei mais interessante. (Aluna 10/Turma 2 – entrevista realizada em 11 de setembro de 2012).

Entretanto, enquanto observamos, percebemos que algumas atividades propostas nas aulas de LPLB e que traziam esses gêneros, principalmente romances e poemas, não conseguiram despertar nos aprendizes esse gosto que eles dizem sentir por esse tipo de leitura.

Isso, acreditamos, seja reflexo dos objetivos que tais atividades propunham, ou seja, a leitura dos poemas, por exemplo, trazia em si a intenção de fixar o conteúdo e de realizar a interpretação do texto cujo foco, prioritariamente, era a ideia do autor, desconsiderando os conhecimentos do aprendiz, como destacam Koch; Elias (2012, p. 10, grifo das autoras), quando criticam esse tipo de leitura:

A **leitura**, assim, é entendida como a atividade de captação das ideias do autor, sem se levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor, a interação autor-texto-leitor com propósitos constituídos sociocognitivo-interacionalmente. O foco de atenção é, pois, o autor e suas intenções, e o sentido está centrado no autor, bastando tão-somente ao leitor captar essas intenções.

Desse modo, o prazer que a leitura de um poema pode despertar no aluno, quando lhe é dada a oportunidade de cultivar o belo implícito na sua estética, na sua linguagem, no seu jogo de palavras e de sons, deixa de ser explorado.

Em relação à leitura de romances, além da adoção do livro “De Paris com Amor” pela professora, os alunos tiveram contato, nas aulas de LPLB, com apenas trechos de obras trazidas pelo LD, cujo objetivo também foi o de localizar aspectos inerentes aos conteúdos trabalhados, além de servirem de recursos ilustrativos das escolas literárias.

Como resultado da leitura do livro proposto, a professora realizou uma atividade de avaliação escrita.

A fala da aluna A12/T2 reflete bem a postura de muitas escolas frente às leituras de romances que são solicitadas dos alunos:

Quando a professora passa romance, geralmente ela passa pra teste, pra prova, porque desde a 5ª série [6º ano], eu leio romance pra fazer prova, mais eu já li, também, muito antes da 5ª série, só pra ler mesmo. Porque eu gostava de ler mesmo, só pra saber como é que era. (Aluna 12/Turma 2 – entrevista realizada em 12 de setembro de 2012).

Essa fala corrobora a visão de Prestes (2001, p. 16), quando comenta acerca da realidade do trabalho com a leitura nas escolas:

Quando se trabalha a leitura na escola, em geral, este é um quadro que ainda se apresenta: se são textos de maior fôlego, o objetivo é só preencher as famosas fichas de leitura, que, muitas vezes, até já vêm prontas das editoras. E quando se trabalham pequenos textos, estes são retirados de livros didáticos que não possuem tipologia textual⁶³ variada nem temas que realmente despertem o interesse do aluno – textos esses cuja análise, muitas vezes se limita a responder perguntas óbvias.

Nos discursos da autora e dessa aluna, percebemos como a leitura desobrigada de uma atividade avaliativa e/ou com temáticas interessantes pode ser bem mais prazerosa. Em função disso, o principal objetivo da leitura é atendido, pois proporcionar o diálogo acerca do que os alunos leram, de modo a possibilitar que cada um se posicione frente ao texto, é bem mais significativo. Portanto, “considerar o leitor e seus conhecimentos e que esses conhecimentos são diferentes de um leitor para outro implica aceitar uma pluralidade de leituras e de sentidos em relação a um mesmo texto”. (KOCH; ELIAS, 2012, p. 21).

Embora a tabela 04 demonstre que a maioria dos alunos destacou a leitura como a atividade que mais gosta de fazer nas aulas de Língua Portuguesa, mediante a análise das respostas às entrevistas, observamos que a leitura dos gêneros de texto que não estão contemplados no LD, ou seja, de outros portadores como jornais, revistas ou livros paradidáticos, normalmente, só acontece quando solicitada pelos professores. Poucos foram os que demonstraram ter o hábito de ler sem a exigência da escola e alegaram diversas razões para a falta de hábito de leitura, dentre elas: não gostar de ler, sentir preguiça, não ter vontade e sentir dificuldade de compreender o que lê, como ressaltam os seguintes excertos:

Não, não leio não [...]. A professora cobra, mas aí não tem como voltar atrás que eu não li [...], então, invento na hora [...]. Sei lá, quando chego na sala, eu não li, eu sempre pergunto um amigo meu na sala sobre o que tá falando no livro, essas coisas. [...]aí, fico sabendo até um pouquim de coisa. (Aluna 27/Turma 1 – entrevista realizada em 05 de setembro de 2012).

Não, não gosto de ler não. Quando o professor pede pra ler, indica, eu leio, mas não gosto não. Eu leio obrigado porque não tem jeito, só pra fazer a prova [...], porque vem uma prova. Nunca escolhi livro pra mim ler. Eu só leio por conta da avaliação. [...] depois que eu começo ler, eu vou gostando

⁶³Entendemos que, quando a autora cita “tipologia textual”, na realidade ela está se referindo aos gêneros textuais, que, segundo alguns autores, como Marcuschi (2005, 2008), apresentam diferenças. De acordo com esse autor (2005, p. 25, grifo do autor), “a expressão ‘*tipo de texto*’, muito usada nos livros didáticos e no nosso dia a dia, é equivocadamente empregada e não designa um tipo, mas sim um *gênero de texto*”.

de ler, mais pra mim ter força de vontade de pegar o livro e ler, não. [...] sei porque não, preguiça mesmo. (Aluno 30/Turma 1 – entrevista realizada em 05 de setembro de 2012).

Não tenho o hábito de ler não, só quando a professora manda, mas não leio o livro todo não. Leio não. Quando ela indica, não, porque eu tenho preguiça demais [...], não sou chegado em ler. É preguiça e falta de vontade também de ler [...], sei lá. (Aluno 11/Turma 2 – entrevista realizada em 12 de setembro de 2012).

Ao que parece, esses alunos não têm sido devidamente estimulados no trato com a leitura. Conforme as respostas, observamos que a preguiça e a falta de vontade de ler podem ser consequência da ausência de estímulo para o hábito de leituras livres, sem cobranças e sem testes para responder acerca do texto, pois eles não se mostraram muito interessados em ler o livro indicado pela professora e poucos demonstraram ter o hábito de fazê-lo fora da escola. De acordo com Prestes (2001, p. 16-17), é preciso que o professor modifique a sua prática, quando destaca:

o professor deve repensar seu trabalho com a leitura e a produção de textos, desenvolvendo-as de maneira integrada e estimulando os alunos a serem efetivamente coparticipantes nesse processo, lendo também o que seja de seu agrado e proveito, não só para contentar o professor, e produzindo seus textos também não só para o mestre, mas para estarem realmente preparados para produzirem com adequação qualquer tipo de texto em qualquer situação com a qual se deparem em sua vida.

A nosso ver, a escolha dos livros paradidáticos pelo professor também contribui para a falta de interesse dos alunos. Nas turmas observadas, ao serem questionados sobre o que preferiam: *escolher os livros para ler ou que a escolha fosse do professor*, a maioria dos alunos, das Turmas **1** e **2**, manifestaram-se favoráveis à escolha feita por eles, como ilustram os excertos a seguir:

Acho melhor quando eu escolho, porque a gente escolhendo é diferente do mandar da professora, mandar você tem que obedecer e você escolher é sua livre e espontânea vontade, você quer ler aquilo. (Aluna 15/Turma 1 – entrevista realizada em 04 de setembro de 2012).

Eu prefiro quando escolho, porque assim você pode pegar o tema que você quiser, [...] você não precisa ler dentro de um prazo correndo, pra entender melhor o livro. (Aluna 24/Turma 1 – entrevista realizada em 05 de setembro de 2012).

O professor indica sempre os livros [...] os que ele indica é mais assim [...] tem um assunto, tem alguma coisa relacionada com algum problema, por exemplo, racismo ou então a política, essas coisas assim, mais o professor

indica qualquer um. Prefiro mais o que eu escolher, que a gente escolhe, assim [...], a gente vai gostar mais do livro. Tem uns livros mesmo que os professores passa pra gente ler, mas tem hora que a gente nem entende direito muito do que a gente leu lá. (Aluna 05/Turma 2 – entrevista realizada em 11 de setembro de 2012).

Às vezes, eu gosto de escolher, tem hora que os [livros] que as professora manda é até melhor que a gente fala assim que é ruim, mas a gente lê e vê que ele é bom. Então, quando a professora passa também é bom, que a gente fica sabendo como é aquele romance, o que fala naquele romance, se é uma história sobre alguma coisa. É bom quando a professora passa, talvez a gente nunca leu aquilo [...]. (Aluna 12/Turma 2 – entrevista realizada em 12 de setembro de 2012).

Quando eu escolho, eu gosto [risos], porque eu leio, sabe? Porque é melhor quando a gente escolhe, sabe, pra gente ler [...], porque tem alguns romances que a professora manda ler é um pouco chato, aí a gente tem que acabar lendo, continuar lendo porque a gente, muitas vezes, faz teste sobre o romance, e o livro que a gente escolhe não, se a gente não gostar, a gente não lê até o final, sabe? (Aluna 19/Turma 2 – entrevista realizada em 12 de setembro de 2012).

Essas respostas nos dão uma dimensão do quanto o trabalho com a leitura, quando esta é imposta, pode causar um efeito não muito positivo na aprendizagem dos alunos e nem contribui para a aquisição do hábito de ler, pois ler um determinado livro, somente para em seguida responder a um teste contendo perguntas a partir da visão que o professor teve do texto lido, pouco interesse e motivação essa leitura poderá despertar nesses alunos.

Por outro lado, sabemos que o professor, muitas vezes, é forçado a agir assim pela dificuldade que ele também tem de ter acesso a outros gêneros textuais e a uma diversidade de livros paradidáticos, para proporcionar ao aluno a possibilidade da própria escolha.

Acreditamos que muitos discentes das turmas em estudo, na realidade, anseiam por oportunidades que os coloquem em constante contato com essas leituras, que lhes possibilitem ter acesso a uma multiplicidade de gêneros textuais, porém, quando isso não se torna possível, eles reagem negativamente a tais situações.

E a escola, não só nas aulas de LP, mas nas de todos os componentes curriculares, deve ser a principal responsável por inserir esses alunos “nos processos de produção/recepção de textos, nas práticas discursivas, em que circulam os saberes construídos dentro e fora da escola, envolvendo conhecimentos científicos e didáticos, mas também posições políticas e ideológicas”. (MATENCIO, 2005, p. 31). Isso deve ocorrer para que, de posse desses saberes, o sujeito seja capaz de desenvolver habilidades e competências que o ajudem a construir, no processo de interação autor-texto-leitor, o sentido do que lê.

Ainda com relação à tabela 04, vale destacar que os alunos citam a produção de textos/redação como a segunda atividade que mais gostavam de fazer nas aulas de LP, embora o número de citações tenha sido bem inferior se comparado ao de leitura. Nos excertos destacados das entrevistas, alunos abordam as razões que justificam o porquê dessas respostas:

Ah, alguma coisa tipo assim igual um livro que eu li, assim, eu gosto de escrever o resumo, assim [...] é, fazer aquele resumo do livro que eu li, alguma coisa que eu achei interessante, aí, eu gosto de escrever. (Aluna 21/Turma 1 – entrevista realizada em 04 de setembro de 2012).

Ah, eu gosto de escrever, tem vez que eu fico lá em casa escrevendo alguma coisa. [...] Tem vez que eu escrevo sobre mim mesma. Gosto de escrever poesia, mensagem [...]. Carta, não gosto muito não, mais é poesia, essas coisas [risos]. (Aluna 24/Turma 1 – entrevista realizada em 05 de setembro de 2012).

Eu gosto de escrever. Mais de escrever do que de ler. O que a professora pede [risos] eu gosto de escrever. Mas não uso fora da escola, não. [...] Sei lá, tenho vergonha de mostrar o que eu escrevo. (Aluno 30/Turma 1 – entrevista realizada em 05 de setembro de 2012).

Costumo escrever o que a professora pede, mas fora da escola eu escrevo mensagem, porque eu converso por mensagem, sabe? Eu acho que a mensagem no celular usa mais a escrita, né? [...], por isso, eu gosto mais de escrever mensagens no celular, porque é coisas pessoais, a gente fica conversando, coisas de jovens, de adolescentes. [...] Na sala de aula é mais textos [...] essas coisas assim sobre o assunto da escola, da sala mesmo, de aula mesmo. (Aluna 07/Turma 2 – entrevista realizada em 11 de setembro de 2012).

Atividade no livro a gente escreve bastante, muita atividade, a professora explica e depois passa atividade, é isso que a gente escreve [...] produção de texto a gente não faz ne Português, não [...], é mais ne Redação. [...] até agora, os textos que eu escrevi só serviu na escola, nunca chegou pra fora dela, nunca serviu além daqui não [...]. Até agora nunca foi, nunca saiu da escola mesmo pra outros lugares. (Aluna 17/Turma 2 – entrevista realizada em 12 de setembro de 2012).

Eu gosto de escrever, eu escrevo mensagens, letra de música também. (Aluna 19/Turma 2 – entrevista realizada em 12 de setembro de 2012).

Escrevo [...] mais os assuntos mesmo, sobre as atividades, essas coisas. Escrevo músicas também, mas depende da música, porque o assunto, a letra, a história eu gosto. (Aluna 25/Turma 2 – entrevista realizada em 12 de setembro de 2012).

Produzir textos caracteriza uma ação um tanto difícil para uma parcela significativa desses alunos, uma vez que alega não saber o que dizer no texto, como também que palavras

usar e a dificuldade com a ortografia e com os fatores de textualidade que um texto bem formado requer, pois, conforme aborda Oliveira (2010, p. 113), “para escrever, necessitamos de conhecimentos linguísticos, mas também precisamos ter conhecimentos enciclopédicos e textuais. Se não possuímos esses conhecimentos, nossa tarefa de escrever se torna muito difícil e, às vezes, impossível”.

Acreditamos que o desconhecimento enciclopédico e o textual estão muito mais presentes dentre os problemas encontrados pelos alunos na produção de textos escritos, uma vez que a leitura é uma ponte para a aquisição desses conhecimentos e a relação desses sujeitos com a leitura remonta a uma situação que requer mudanças, para que esses aprendizes desenvolvam competências leitoras a fim de que possam, a partir delas, desenvolver também competências escritoras.

A maioria desses sujeitos torna evidente que ainda não desenvolveu o hábito de escrever pelo simples e puro prazer de registrar aquilo que sente, vê ou as experiências vividas.

Algumas boas exceções, todavia, começam a aflorar nesse processo, como A21, A24/T1 e A19, A25/T2, para quem, pela empolgação nas suas falas, é possível perceber que a escrita adquire um sentido bem mais significativo e útil. O seu uso não se restringe apenas ao espaço e às atividades da escola, mas como modo de transcender esse espaço e de ajudar o sujeito a se fazer presente no seu meio, para interagir com os outros, transmitindo e recebendo ensinamentos, compreendendo e fazendo-se compreender por meio dos textos que faz, como destacam os PCNEM ao afirmarem que “o aluno deve ser considerado como produtor de textos, aquele que pode ser entendido pelos textos que produz e que o constituem como ser humano”. (BRASIL, 2002, p. 139).

Para isso, ele precisa perceber que seus textos representam sua voz e que por meio deles poderá ecoar em diversos contextos a fim de transmitir a outrem seus pensamentos, suas ideias, além de compreender que os textos com os quais lida diariamente também são vozes de outros que têm os mesmos objetivos. O aprendiz deve, desse modo, produzir textos de gêneros variados, consciente de que estes têm uma finalidade social e cuja prática, normalmente, se inicia na escola e depois se expande para outros espaços onde também esse indivíduo atua.

E a escola, por sua vez, deve desconstruir a ideia de que “é talvez o único lugar onde se escreve muitas vezes sem motivo...” (CAGLIARI, 1997, p. 101), pelo fato de se trabalhar a produção escrita descontextualizada de situações reais e para nenhum fim, senão o de apenas praticar o ato de escrever. E contribuir para a compreensão desses sujeitos, no sentido de

perceberem que “a escrita propicia modos diferentes e ainda mais abstratos de pensar, de se relacionar com as pessoas e com o conhecimento”. (BEZERRA, 2005, p. 38).

Para muitos entrevistados, as dificuldades no que tange à produção de textos continuam acentuadas no EM, principalmente porque, na estrutura curricular⁶⁴ organizada para a 1ª série do EM do CEGLVF, há uma separação entre os componentes curriculares LPLB e Redação. Assim, o trabalho do primeiro restringe-se ao ensino da gramática e da literatura, enquanto o segundo, com apenas uma aula de 50 minutos semanais, ministrado por outra professora, fica responsável diretamente pelo ensino de produção textual.

Frente às falas dos alunos, ao serem questionados sobre a separação entre esses componentes, percebemos algumas discordâncias, como mostram os excertos a seguir:

Preferia tudo junto, pois se as aulas é praticamente a mesma coisa por que separar? (Aluna 09/Turma 1 – entrevista realizada em 04 de setembro de 2012).

Não tem nada a ver separar, poderia ser juntas, não tinha necessidade não, só dificulta mais na atividade escolar. (Aluno 18/Turma 1 – entrevista realizada em 04 de setembro de 2012).

Eu acho que tinha que ser tudo junto. Sei lá, redação é escrever texto, essas coisa sobre escrever texto [...], acho que no Português também tem isso. Juntar as duas matérias ficaria bem melhor. (Aluna 27/Turma 1 – entrevista realizada em 05 de setembro de 2012).

Eu acho melhor ser junto, por causa que tudo é o mesmo assunto, LP e Redação é tudo a mesma coisa. Redação é produção de texto, aí vem pra produzir um texto e você precisa da língua portuguesa, aí de todo jeito você vai precisar. Por isso, eu acho que deveria ser junto. (Aluno 30/Turma 1 – entrevista realizada em 05 de setembro de 2012).

Os alunos que se posicionaram contrários à separação dos dois componentes curriculares alegam que não há razão para dissociá-los, uma vez que um está intrinsecamente ligado ao outro, e ambos lidam com o uso da língua materna como fator de interação e têm no texto o meio para a concretização desse uso. E isto é defendido por linguistas tanto teóricos quanto aplicados, que o ensino da língua deva realizar-se através de textos. (MARCUSCHI, 2008).

A posição desses aprendizes corrobora também a opinião de Suassuna (1995, p. 45), que afirma: “na verdade, não há domínio da escrita sem domínio da língua como uma forma de interação em todas as dimensões”. Visão reforçada por A27/T1 quando diz que “redação é

⁶⁴ A cópia da Estrutura Curricular da 1ª série do EM diurno do CEGLVF encontra-se no anexo A.

escrever texto, essas coisa sobre escrever texto [...], acho que no Português também tem isso” e por A30/T1 ao comentar que “Redação é produção de texto, aí vem pra produzir um texto e você precisa da língua portuguesa, aí de todo jeito você vai precisar”. Sobre isso, Suassuna (1995, p. 45, em nota de rodapé) ainda acrescenta:

Eu, particularmente, não encontro nenhuma justificativa para a separação entre ensino de língua e ensino de técnicas de redação, uma realidade encontrável ainda hoje nas escolas brasileiras. Isso nos remete à questão da fragmentação do conhecimento [...], que representa, em última instância, uma forma camuflada de fragmentar a ação humana.

E entendemos que tal fragmentação contribui, negativamente, para que muitos alunos concebam o ensino da língua desagregado do ensino da escrita, deixando entrever que o uso desta não caracteriza uma das formas de expressão do uso daquela.

Tal atitude pode desenvolver nos aprendizes a crença de que Português e Redação nem sempre dialogam e que, por essa e outras razões, devem ficar separadas uma da outra.

Todavia, essa visão é contestada pela professora desses alunos, pois ela defende a separação dessas disciplinas:

Pr: Eu acho interessante separar, é necessário separar, ainda mais que nós temos poucas aulas para a disciplina de LPLB, e quando acrescenta outra disciplina, é mais uma para se preocupar, pois a gente já tem que se preocupar com leitura, escrita e produção de texto, então quanto mais aula de redação colocar separada eu acho melhor. Mas, com isso eu não quero dizer que os conteúdos de língua portuguesa e literatura estejam dissociados de redação, é só mesmo por conta de ter uma disciplina mais voltada para essa questão da redação de textos, eu acho interessante isso. (Professora das turmas 1 e 2 - entrevista realizada em 20 de setembro de 2012).

E quando questionada se não seria mais enriquecedor para os alunos o acréscimo dessa aula de Redação na carga horária da disciplina LPLB, ela acrescenta:

Pr: Acho que não, não vejo porque não ter Redação separada, é bom ter mais uma disciplina voltada para essa questão, com outro professor, pois normalmente é outro professor que trabalha, não é o mesmo que está trabalhando língua portuguesa e literatura. Mas se todas as disciplinas trabalhassem com produção de textos seria excelente, eu mesma procuro trabalhar na medida do possível. (Professora das turmas 1 e 2 - entrevista realizada em 20 de setembro de 2012).

Entendemos a preocupação da professora no que concerne à importância de todas as disciplinas trabalharem com leitura e produção de textos com os alunos, contudo, não

convergi-mos com a sua opinião de que devem ficar separadas as disciplinas de Redação e Português, pois não concebemos a ideia de que os conteúdos de português e literatura não requeiram o uso constante de produção textual.

Produzir textos implica usar a escrita para aprimorar a fala, para se posicionar frente às mais diversas situações linguísticas, para compreender que a linguagem é a principal forma de interação social, a fim de adequá-la aos diversos usos que cada situação solicitar, fazendo com que o aluno se torne o sujeito daquilo que diz e de como diz. No entanto, “nada disso acontece se o problema da redação é colocado como uma questão de técnica ou se insiste num modo específico de falar e ver as coisas que compõem nosso real histórico”. (SUASSUNA, 1995, p. 46).

Diante do que já foi exposto sobre a relação desses educandos com a língua que usam na sua trajetória escolar, propomo-nos, a seguir, a fazer uma reflexão sobre as categorias que levantamos durante a análise dos dados gerados.

4.2 DESCOBRINDO E REFLETINDO SOBRE AS CRENÇAS ACERCA DO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA MATERNA

As crenças adquiridas ao longo da nossa vida podem refletir muito o que pensamos a respeito daquilo que aprendemos, de como aprendemos, do contexto onde aprendemos, de quem nos ensina, bem como do uso que fazemos de tudo o que aprendemos. Nessa perspectiva, Miccoli (2010, p. 139) ressalta que uma das formas de pesquisar essas crenças é “a partir de relatos de aprendizes sobre a sua compreensão daquilo que vivenciam em seus processos de aprendizagem”.

Desse modo, a fim de descobrir e compreender as crenças desses sujeitos, buscamos ouvi-los para identificar o que, na concepção deles, representa a aquisição da língua materna no processo de ensino-aprendizagem no âmbito da escola.

4.2.1 Percepções dos alunos sobre a aprendizagem de Língua Portuguesa

O ensino de Língua Portuguesa como língua materna, embora tenha passado por profundas mudanças desde a sua implementação nas escolas brasileiras, ainda vive o grande impasse que é decidir sobre o que e como ensinar nas aulas dessa disciplina. Frente a tal impasse, muitas instituições de ensino nem sempre tomam posição segura e clara do que se

deve fazer e os alunos, frutos dessa situação, refletem positiva ou negativamente o resultado das práticas pedagógicas de que as suas respectivas escolas fazem uso.

Desse modo, para início dessa análise, partimos dos dados que refletem o que os aprendizes pensam acerca do que “significa aprender Português”.

As respostas foram bastante variadas; destacamos, na tabela seguinte, as mais representativas. Entretanto, observamos que houve uma coincidência de respostas entre as duas turmas, depois de agrupadas. Por essa razão, optamos por organizá-las numa única tabela conforme ilustram os itens na Tabela 05.

Tabela 05 - Crenças sobre o que significa aprender Português – T1 e T2

Aprender português significa:	Turma 1		Turma 2	
	Nº de citações	Percentual	Nº de citações	Percentual
Usar as regras da gramática, saber as classes gramaticais (substantivos, adjetivos, verbos, pronomes), o significado das palavras, a ortografia, a pontuação, falar correto, falar melhor.	22	42,31%	16	28,57%
Ler e interpretar textos.	09	17,31%	17	30,36%
Saber mais sobre a língua materna.	09	17,31%	08	14,29%
Saber escrever.	08	15,38%	11	19,64%
Outras crenças.	04	7,69%	04	7,14%
TOTAL	52	100%	56	100%

Observamos que, embora as crenças sobre o significado atribuído à aprendizagem do Português, citadas por ambas as turmas, sejam, basicamente, as mesmas, elas diferem quanto ao número de maior ou menor incidência. Cada crença destacada nas tabelas demonstra de que modo o ensino de língua portuguesa reflete a vida escolar desses sujeitos.

- a) **É usar as regras da gramática, saber as classes gramaticais (substantivos, adjetivos, verbos, pronomes), o significado das palavras, a ortografia, a pontuação, falar correto, falar melhor.**

No caso da T1, essa crença foi a que teve o maior destaque sobre o que representa aprender a língua portuguesa na opinião dos alunos, com 42,31% enquanto na T2 foi a segunda mais citada (28,57%).

Essa crença, devido à grande incidência de respostas dos alunos, registra uma amostra do que se ensina nas escolas, ou seja, muitas delas ainda têm privilegiado a gramática

normativa, cujo ensino está pautado nas terminologias e na metalinguagem, isto é, mais voltado para a classificação de palavras a partir de frases, muitas vezes, descontextualizadas. Além disso, concebe a língua como única e imutável, baseando-se na condenação do “erro” quando o aluno foge às normas pré-estabelecidas, como critica Antunes (2003, p. 32, grifos da autora), ao se referir ao ensino dessa gramática:

uma gramática voltada para a nomenclatura e a classificação das unidades; portanto, uma gramática dos “nomes” das unidades, das classes e subclasses dessas unidades (e não das regras de seus usos). Pelos limites estreitos dessa gramática, o que se pode desenvolver nos alunos é apenas a capacidade de “reconhecer” as unidades e de nomeá-las corretamente. Vale a pena lembrar que, de tudo o que diz respeito à língua, a nomenclatura é a parte menos móvel, menos flexível, mais estanque e mais distante das intervenções dos falantes. Talvez, por isso mesmo, seja a parte “mais fácil” de virar objeto das aulas de língua.

Quando o ensino parte apenas desse pressuposto condenado pela autora, denominado de prescritivo (TRAVAGLIA, 1997), ele desenvolve no aluno a concepção de língua como uma questão de certo e errado ou o mero agrupamento de palavras pertencentes a uma dada classe gramatical (TRAVAGLIA, 1997; ANTUNES, 2003, 2007; BAGNO, 2007; LUFT, 2007; SCHERRE, 2008 dentre outros), visão esta tão simplista que, de certo modo, contribui por desconstruir tudo o que o indivíduo já sabe sobre a língua que usa e com a qual tão bem se comunica com os seus pares no meio em que vive. Este ensino é considerado por muitos linguistas e professores “tradicional”, como revela Luft (2007, p. 51, grifos nossos):

Aparentemente, o **ensino tradicional** parte do pressuposto de que é preciso ensinar a língua nativa ao aluno porque ele não a sabe. E o pressuposto parece justificar-se na atividade inicial: naturalmente (com raríssimas exceções) a criança vai à escola não sabendo escrever, por isso a alfabetização. No entanto, alfabetizado o aluno, persiste a convicção de que ele não sabe a língua, pois não sabe escrever certo. Por isso o ensino concentrado na ortografia, no uso de letras, de acentos, nos sinais, etc. E a obsessão ortográfica perseguirá o aluno ao longo de todo o percurso de primeiro e do segundo grau⁶⁵ (quando não universidade e dentro e fora...).

Essas dificuldades são demonstradas nas crenças dos alunos ao serem questionados em entrevista sobre o que significa aprender português, como demonstram os próximos excertos:

Aprender os conteúdos que cê estuda quando cê entra na escola, aí quando cê vem pro primeiro ano, aí cê necessita. Esse ano, a gente usou essas coisas de ditongo, tritongo, eu estudei lá na primeira série [2º ano do EF], coisa que

⁶⁵ Atualmente, Ensino Fundamental e Médio, respectivamente.

eu nem lembrava mais, a gente teve que usar esse ano ne alguns conteúdos. (Aluna 09/Turma 1 – entrevista realizada em 04 de setembro de 2012).

Aprender as regras da gramática, que, nossa, pega, viu. Às vezes a escrita também, [...] no som assim o que é de “z” às vezes escreve com “s”, aí às vezes eu fico confusa para escrever se é com “z”, se é com “s” [...], acentos também [...], é aprender gramática mesmo, o acordo ortográfico [risos]. Dominando isso ficaria tudo mais fácil. (Aluna 15/Turma 1 – entrevista realizada em 04 de setembro de 2012).

É aprender sobre as palavras, substantivos, adjetivos, pronomes, verbos [...] é classificação das palavras, mas, não me interessa muito não, acho português meio chato. (Aluna 27/Turma 1 – entrevista realizada em 05 de setembro de 2012).

Aprender várias coisas, pronomes, artigos [...] as classes gramaticais. Eu acho que tem que ser trabalhada a gramática. Eu acho que ela está presente no nosso dia a dia, né, ajuda. (Aluno 11/Turma 2 – entrevista realizada em 11 de setembro de 2012).

É aprender um pouco da língua, da gramática, [...] os substantivos [...] as classes gramaticais [...], saber pontuar o texto ao escrever, saber a pontuação correta [...] só isso. (Aluna 19/Turma 2 – entrevista realizada em 12 de setembro de 2012).

Apreendi até a 8ª série [9º ano] classe gramatical [...] era mais classe gramatical. (Aluna 22/Turma 2 – entrevista realizada em 12 de setembro de 2012).

É crença comum, entre os alunos da **T1** e **T2**, a noção de que aprender português é saber a nomenclatura ou saber as classes gramaticais, além de saber grafar as palavras e usar a pontuação, a partir de regras gramaticais que condicionam o emprego dos vocábulos, bem como saber falar correto.

Para que o indivíduo use a língua de forma adequada, é necessário muito mais do que “aprender” apenas a estrutura e as regras pelas quais o português é regido. Oliveira (2008) acrescenta que o mais importante é o indivíduo saber usar as estruturas e as regras gramaticais nas diversas situações de interação social, a fim de contribuir para que os alunos, como A27/T1, para quem “o português é meio chato”, modifiquem suas crenças, uma vez que elas são dinâmicas, podendo, pois, sofrer mudanças (BARCELOS, 2006). E, assim, passem a ver o ensino da língua materna com outro olhar, não o restringindo a apenas uma parte do que é ensinado pelas gramáticas.

Além disso, o ensino de base gramatical tradicional⁶⁶ faz proliferar a ideia de que a língua apresenta uma homogeneidade e, por essa razão, só há uma forma adequada de usá-la. O que não se enquadrar nas suas normas é considerado agramatical, errado, feio, ruim e tantos

⁶⁶Queremos esclarecer que estamos usando o termo “tradicional”, neste estudo, em oposição ao ensino “atualizado”, que, para nós, representa um ensino mais adequado à nova realidade dos alunos e que venha a atender às suas reais necessidades.

outros mais adjetivos negativos. Como esses alunos não falam conforme a variedade culta da língua, é natural, portanto, que passem a acreditar que sua língua é errada e aprender português é saber falar “correto”.

Por meio dessa crença, esses sujeitos demonstram o que eles mesmos pensam da língua que usam e como se posicionam frente aos preconceitos que sofrem, como podemos ver nos excertos a seguir:

Aprender como se fala [...] falar melhor e não falar errado, pra mim é assim. Muitas palavras que a gente fala, ingual diz que o nome é “Morrinhos” [lugar onde ela mora], mas eu falo “Murrim”, aí diz que é errado [...] eh, muitas coisas assim, diz que eu nem sei falar direito, mas eu sei. (Aluna 01/Turma 1 – entrevista realizada em 04 de setembro de 2012).

É aprender a nos comunicar melhor com as pessoas, um modo da gente não falar mais errado, né, aprender a falar mais certo, assim, se transmitir melhor com a sociedade. (Aluno 18/Turma 1 – entrevista realizada em 04 de setembro de 2012).

Aprender a nossa língua, a gente tem que aprender ela, falar corretamente. [...] toda forma de falar é correto, só que é do seu jeito. A norma culta eu uso, mas num lugar mais formal. (Aluno 30/Turma 1 – entrevista realizada em 05 de setembro de 2012).

Conforme as falas supracitadas, percebemos que eles veem a língua ensinada na escola diferente e distante da sua. A língua que falam e que foi adquirida junto aos seus é “errada” e aprender português é falar “correto”, falar melhor.

Em razão disso, um dos grandes problemas da escola, principalmente nas aulas de português, é o preconceito linguístico. Este é oriundo de um ensino que confunde gramática normativa com ensino da língua e por isso rejeita tudo o que seja diferente do que é determinado pelas regras da primeira, caracterizando um determinado dialeto como feio e errado. E quando o falante desse dialeto pertence a uma classe social desprestigiada ou é do meio rural, o preconceito é maior ainda, como comprova a fala de A01/T1.

Os dizeres dessa aluna remontam ao que critica Scherre (2005, p. 43, grifo da autora), quando ressalta:

Em nome da *boa língua*, pratica-se a injustiça social, muitas vezes humilhando o ser humano por meio da não-aceitação de um de seus bens culturais mais divinos: o domínio inconsciente e pleno de um sistema de comunicação próprio da comunidade ao seu redor. E mais do que isto: a escola e a sociedade – da qual a escola é reflexo ativo – fazem associações perversas, sem respaldo linguístico estrutural, entre domínio de determinadas formas linguísticas e beleza ou feiura; entre domínio de determinadas formas linguísticas e elegância ou deselegância; entre domínio de determinadas formas linguísticas e competência ou incompetência; entre domínio de determinadas formas linguísticas e inteligência ou burrice, [...].

Essas atitudes só reforçam a crença do aluno de que falar bem é falar a norma culta e de que ele não sabe se comunicar, por não empregá-la. Essa crença encontra respaldo também nos materiais didáticos, como o LD, suporte, por excelência, mais usado nas aulas de língua materna, que pouca ou quase nenhuma abordagem traz acerca das variações linguísticas e do respeito aos múltiplos falares oriundos delas.

Um exemplo é o próprio LD adotado na disciplina de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira (LPLB) nas turmas pesquisadas, que apresenta no Capítulo 3, intitulado “Linguagem, comunicação e interação”, o tema “Variedades linguísticas”, que faz apenas uma breve abordagem sobre a diversidade da língua; nos demais capítulos, porém, privilegia somente a variedade padrão.

Além disso, traz, na parte de exercícios, dois textos contendo variações linguísticas de alguns estados e/ou regiões do Brasil, cuja característica principal é fazer ironia e humor com os fenômenos relatados. Um deles apresenta ainda preconceitos relacionados aos comportamentos e hábitos que caracterizam o povo desses lugares. No trabalho com alguns gêneros textuais, durante a proposta de produção de texto, é solicitado ao aluno que use a variedade padrão, como a questão nº 1, letra “c”, página 70, que recomenda, ao sugerir a produção de uma fábula: “A linguagem empregada deve estar de acordo com a variedade padrão da língua”.

Sobre isso, Bagno (2007), ao comentar acerca da abordagem das variações linguísticas nos LDs, atesta que também é uma forma de preconceito linguístico falar sobre elas e em seguida insistir no modelo padrão da língua, como se todos os demais falares não pudessem ser registrados em um dado texto escrito. Em função disso, Bagno (2007, p. 139-140) ainda acrescenta:

A variação linguística precisa ser estudada como fato social e cultural, naquilo que ela é, na riqueza que representa e como reveladora do dinamismo da língua. Não tem nenhum cabimento apresentar as formas variantes para, em seguida, propor alguma atividade que implique simplesmente em negar a existência delas e o valor que elas têm!

Tais procedimentos só contribuem para propagar na escola e na sociedade o preconceito contra alguns falares, principalmente quando esses são utilizados por indivíduos pobres, analfabetos e do meio rural, reforçando o preconceito não só contra a sua fala, mas também contra quem fala.

Por essa razão, os alunos alegam que, por falar diferente, já foram corrigidos ora por professores, ora por outras pessoas, dentro e fora da escola, como registram os excertos a seguir (grifos nossos):

É bastante diferente, que a gente lá [zona rural] aprende falar palavras mais errada, entendeu? E aqui [na escola] a gente aprende palavras certa. [...] Eu já fui bastante corrigida pelos professor. Hoje mesmo, fui corrigida pela professora de [excluímos o nome da disciplina]. Ela me chamou e eu disse: “tô ino” [risos]. Ela falou: “tô ino, não, é já vou, professora”. [...] **Ela disse que é errado, mais eu acho que é certo, ela entendeu o que eu falei!** (Aluna 01/Turma 1 – entrevista realizada em 04 de setembro de 2012).

Acho que diferencia sim, porque às vez lá onde a gente mora cê fala alguma coisa errada ou pronuncia alguma coisa errada e não tem alguém pra te corrigir, falar que tá errado, na escola já pega mais nisso. [...] Muitas vez o professor já me corrigiu. [...] Às vez senti um pouco de vergonha na hora que tá corrigindo, mas é bom, que você aprende depois. Mas continuo conversando normalmente. (Aluna 24/Turma 1 – entrevista realizada em 05 de setembro de 2012).

Quando eu vou visitar o meu antigo colégio lá em Morrinhos, eu tenho que falar certo pra aquelas professoras de Português, porque sempre que eu vou lá pro outro colégio conversar com elas, elas sempre me corrige essas coisas de eu falar errado, como no caso das gírias. [...] Eu fico com vergonha ou eu acho que é por orgulho, eu não gosto de admitir o meu erro, mas eu acho certo me corrigir, ajuda eu aprender a palavra certa. **Aí eu vou saber como é que escreve e como que se fala.** (Aluna 27/Turma 1 – entrevista realizada em 05 de setembro de 2012).

É diferente, até na forma da gente falar mesmo, você entende? [...] Já fui corrigido, tipo, pelo colega, mas não liguei, não. **Por causa que é o meu jeito de falar e eu acho certo. Eu acho certo no sentido, assim, se eu falo daquele jeito é porque eu consigo falar daquele jeito, eu aprendi falar daquele jeito.** Não concordo com a correção. A não ser, assim, uma forma na gramática, assim, de você falar coisa errada na gramática e um professor mim corrigir eu entendo. Mas de um colega, assim, eu falar de um jeito e eles de outro, não. (Aluno 30/Turma 1 – entrevista realizada em 05 de setembro de 2012).

Às vezes é diferente, porque a gente fala as coisas da gente e não se preocupa tanto com o jeito que a gente fala, mas na escola, às vezes pra apresentar um trabalho, a gente tem de falar melhor, né? [...] Às vezes, a gente conversando, assim, sempre tem uma pessoa que corrige, né? Isso é muito ruim, **dá a impressão que a gente não sabe falar.** (Aluna 10/Turma 2 – entrevista realizada em 11 de setembro de 2012).

A linguagem de lá [zona rural] é incorreta, mas na escola a gente aprende e esquece aquela de lá. [...] Colegas já me corrigiu sempre que a gente erra, né? Acho que o hábito da gente não morar na cidade talvez torna esse falar, a linguagem um pouco incorreta. (Aluna 12/Turma 2 – entrevista realizada em 12 de setembro de 2012).

Com base nos excertos, observamos que esses alunos já sofreram e ainda sofrem constrangimentos ao serem corrigidos pelo uso da língua por outras pessoas, seja na escola ou não e, para alguns, essas correções os fazem se envergonhar do dialeto que usam, além de levá-los a perceber que este é totalmente diferente da língua que a escola privilegia. Por essa razão, acreditam que deverão esquecer o falar do seu meio para aprender o da escola, pois é este o correto, o bonito, o culto e o valorizado. Sobre isso, Rios (2011, p. 114) ressalta:

Os alunos e as alunas da roça, ao falar, já trazem as marcas identitárias do lugar da roça, da família, dos avós, da vizinhança, da região e, automaticamente, isso é tomado como um não-saber, como algo a ser corrigido, retirado, extirpado. O preconceito linguístico sobre a fala produzida no meio rural é tão forte que produz no próprio sujeito falante desse local a certeza de que não sabe falar, de que não lhe ensinaram a falar.

Não pretendemos, contudo, contestar o fato de que “a escola é, por excelência, o *locus* – ou espaço em que os educandos vão adquirir, de forma sistemática, recursos comunicativos que lhes permitam desempenhar-se competentemente em práticas sociais especializadas”. (BORTONI-RICARDO, 2009, p. 75). Todavia, ela não pode, por outro lado, desconsiderar todo o aporte linguístico que o aluno já sabe e com o qual tão bem se comunica com os seus, como se a sua fala fosse algo esdrúxulo e sem valor algum.

A despeito disso, queremos ressaltar que as falas de A01/T1, A30/T1 e A10/T2 demonstram que, apesar das correções sofridas, esses sujeitos têm uma visão um tanto diferenciada da que têm os demais alunos, por compreenderem que, embora falem diferente dos sujeitos da zona urbana ou do que a escola ensina, suas falas não são erradas, pois o mais importante é entender o outro e também se fazer entender.

Já na fala de A27/T1, podemos deduzir que essa aluna acredita que há uma forma para falar e outra para escrever, como se a primeira fosse “mais livre e mais solta” (BAGNO, 2007, p. 139) enquanto a segunda, em qualquer circunstância e concretizada em qualquer gênero, obrigatoriamente, exigisse a formalidade.

A escola, muitas vezes, dissemina essa crença, quando faz o aluno crer que a língua oral pode ser desprovida de formalidade, ao passo que a escrita, não, esquecendo-se de que o que se fala e se escreve é texto, representado por um gênero, cuja linguagem vai ser determinada pelas condições de produção e de recepção e não pelas modalidades oral ou escrita.

Isso tudo se reflete no desenvolvimento linguístico desses alunos, podendo fazer com que eles mantenham essa crença por toda a vida deles, caso não lhes seja dada a oportunidade de revê-las.

b) Ler e interpretar textos.

Essa crença também foi bastante citada, ela aparece na maioria das respostas dadas pela **T2** (30,36%) e é a segunda mais citada pela **T1** (17,30%), conforme foi destacado na Tabela 05. Entretanto, durante as entrevistas, os sujeitos pouco citam o ato de ler dentre as crenças do que é aprender português e quando se referem à leitura, esta continua coesa ao aprendizado das regras gramaticais, como se vê nos excertos que seguem:

É importante aprender ler e escrever só. (Aluno 18/Turma 1 – entrevista realizada em 04 de setembro de 2012).

Eu acho que é estudar as classes gramaticais, [...] ler bastante livros, romances, contos [...], interpretação de texto que ajuda a gente melhorar. (Aluna 05/Turma 2 – entrevista realizada em 11 de setembro de 2012).

É a gente aprender a ler MAIS, a fazer uma boa leitura também. (Aluna 10/Turma 2 – entrevista realizada em 11 de setembro de 2012).

Interpretar os textos, acho que em toda aula, em toda série, tem que ter leitura, estudar interpretação de texto e a gramática, porque as classes gramaticais têm as coisas que a gente não sabe, tem hora que ajuda a gente a fazer as atividades, ajuda a gente muito as classes gramaticais, esses é o principal, é mais importante na língua portuguesa. (Aluna 12/Turma 2 – entrevista realizada em 12 de setembro de 2012).

c) Aprender a escrever.

Outra crença citada por ambas as turmas é o aprendizado da escrita (**T1** - 15,38%; **T2** - 19,64%). Alguns alunos acreditam que aprender português é aprender a escrever, não só no que se refere à produção de texto, mas, sobretudo, o que essa atividade envolve, como ilustram os excertos:

É escrever corretamente, principalmente porque a professora pega no meu pé, que eu escrevo meio errado, é isso: colocar acento, colocar uma letra antes da outra, trocar letras assim, ortografia. (Aluna 09/Turma 1 – entrevista realizada em 04 de setembro de 2012).

Aprender português significa a gente ter um melhor desenvolvimento em texto, na forma de escrever as palavras, que a vez tem uma palavra que parece ser de um jeito e é de outro. É copiar nas normas corretas, não ter muito, assim, erros, não colocar as vírgulas no lugar errado, é saber o que cê tá escrevendo [...]. Eu acho que é saber mais produção textual, que a vez cê

sabendo alguns conteúdos de Língua Portuguesa ajuda bastante na hora que cê tá produzindo um texto, na hora que cê vai escrever alguma coisa, aí inclui. (Aluna 24/Turma 1 – entrevista realizada em 05 de setembro de 2012).

Aprender português significa aprender a escrita, escrever corretamente, produzir textos e [...] aprender falar corretamente também. (Aluna 25/Turma 2 – entrevista realizada em 12 de setembro de 2012).

Frente aos dados analisados, embora os alunos tenham citado o aprendizado da leitura e da escrita dentre as categorias de crenças sobre o que significa aprender português, elas não parecem ter sido muito bem praticadas nas aulas de língua materna por esses alunos. Isso, porque o real uso da língua se dá quando esta representa o principal meio de favorecer a interação entre seus falantes e, a nosso ver, o ensino-aprendizagem dessas atividades não tem contribuído para tal fim, muito menos despertado nos aprendizes tal noção. Percebemos que a concepção que estes possuem sobre essa aprendizagem é bastante limitada.

No caso da leitura, o foco desta tem estado centrado ora no autor ora no texto, sendo a língua vista como fator de representação do pensamento ou como simples instrumento de comunicação, como código. Desse modo, o texto é encarado como lugar de sentido das ideias do autor, cuja leitura está sempre atrelada à cobrança de uma interpretação, desenvolvendo no aluno a concepção de que o texto é resultado do pensamento de seu autor e que, para compreendê-lo, basta captar essas ideias, cujos sentidos já existem mesmo antes do contato com o leitor, como abordam Koch; Elias (2012, p. 10, grifo das autoras):

A **leitura**, assim, é entendida como a atividade de captação das ideias do autor, sem se levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor, a interação autor-texto-leitor com propósitos constituídos sociocognitivo-interacionalmente.

Ou ainda, com a concepção de que o texto é um “simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando a este, o conhecimento do código utilizado”. (KOCH; ELIAS, 2012, p. 10). E ao aluno cabe apenas reconhecer o sentido das palavras e estruturas do texto, posicionando-se, passivamente, perante o que lê.

A leitura pelo simples prazer de ler, de descobrir mundos e de se descobrir a partir do texto lido, que envolva a ação do leitor, esta parece pouco existir.

No tocante à escrita, sabemos que, com raras exceções, os primeiros passos para aprender a escrever são dados na escola, entretanto, assim como a leitura, os problemas se mantêm, tanto que “já não causa nenhuma surpresa ouvir falar das imensas dificuldades dos

alunos para escreverem, mesmo no final do ensino médio, textos relevantes, adequados e, conseqüentemente, coerentes”. (ANTUNES, 2005, p. 23).

Tais dificuldades têm raízes no modo como essa atividade está sendo desenvolvida em muitas escolas, pois, como já foi discutido neste estudo, tanto nas aulas de Língua Portuguesa como nas de outras disciplinas, o contato do aluno com a escrita tem-se resumido, basicamente, a fazer cópias de conteúdos e à resolução de exercícios. E, nas propostas de produção de textos, seguem-se modelos pré-estabelecidos, cujo objetivo é serem corrigidos pelo professor, que busca, principalmente, deslizes cometidos pelo aluno quanto à ortografia, à pontuação, infração às regras gramaticais e à norma culta.

Talvez por esses motivos, formam-se, no aprendiz, ideias como as de A09/T1 e A24/T1, que parecem ser o reflexo de como o trabalho com a escrita tem sido conduzido nas escolas, motivos esses que podem ser resultantes da falta de orientações dos materiais didáticos tanto para os professores como para os alunos dos níveis Fundamental e Médio acerca do trabalho funcional com a língua. Esses excertos comprovam o que diz Luft (2007, p. 53, acréscimo nosso) sobre o ensino de língua materna:

Certamente, o ensino tradicional da língua materna não se restringe a aulas de Gramática. Há também sessões de leitura e interpretação de textos [*e, acrescentamos, de produção textual*]. Mas estes, infelizmente, acabam muitas vezes pretexto de lições de linguagem correta, análise de palavras e orações, regras de pontuação – tanta é a obsessão gramatical.

Frente ao exposto, é cabível comentar, aqui, que, para as crenças supracitadas contribuírem na formação de leitores e escritores capazes de ver o texto como o lugar de interação e que demanda diversas funções sociais, é necessário expor esses aprendizes a situações de contato real com diversidade de textos de modo que, como leitores, possam desenvolver a capacidade de avaliar, criticar, verificar, defender ou refutar as informações que adquirem, estabelecendo sentido frente ao que leem. E como produtores, possam perceber que o seu texto deverá ter algo a dizer a um interlocutor, com uma dada intenção. Além disso, eles deverão recorrer não só a elementos linguísticos e textuais, mas também à ativação dos seus conhecimentos de mundo, adquiridos por meio das experiências vivenciadas nas relações sociais, para a concretização do texto planejado.

d) Aprender mais sobre a língua materna.

Esta categoria de crença nos diz que esses sujeitos também revelam ter outros conhecimentos acerca da língua que usam e desejam ampliar esses conhecimentos a fim de descobrir aspectos da natureza linguística que julgam importantes.

Contudo, quando questionados acerca do que eles sabiam sobre a língua portuguesa, as respostas demonstram, mais uma vez, a influência do ensino tradicional⁶⁷ na vida desses aprendizes, como ilustra a Tabela 06.

Tabela 06 – Conhecimentos dos alunos sobre a língua portuguesa – T1 e T2

O que sabe sobre a língua portuguesa			
Turma 1	Nº de citações	Turma 2	Nº de citações
Foi trazida para o Brasil pelos portugueses para ser usada na nossa comunicação.	18	É a mais utilizada no Brasil no dia a dia, é interessante e importante.	16
Quase nada.	08	Uma das mais difíceis do mundo; não sabem usar corretamente.	06
Regras que ensinam a falar correto, uso de verbos, pronomes, substantivos, adjetivos, etc.	07	Cheia de regras, ensina a norma padrão, agrupar as palavras, escrever textos e frases.	05
Outras	04	Outras	04
Total	37	Total	31

Conforme os dados da tabela, observamos que esses sujeitos apresentam uma visão de língua compatível com o que lhes fora ensinado ao longo da vida escolar, ou seja, o privilégio da teoria gramatical, do ensino teórico de regras e denominações arbitrárias em vez do ensino da língua como sistema que ocupa a mente dos falantes desde que aprenderam a usá-la naturalmente.

Além do conhecimento básico de que é uma língua originária de Portugal, imposta ao povo brasileiro, concebida pela maioria dos alunos de ambas as turmas, as demais crenças reforçam apenas a visão do ensino que desconsidera a sua heterogeneidade, que está pautado na norma culta e que é tratada na escola como língua difícil de ser usada. Sobre isso, Luft (2007, p. 56) justifica:

Consequência natural do caos teórico do tradicional ensino gramaticalizado é a convicção que deixa de que a língua é extremamente complicada. Uma convicção assente até entre pessoas cultas. Curioso: sabem, dominam a língua desde a meninice, mas a escola conseguiu convencê-los de que o português é a mais difícil das línguas.

⁶⁷ Queremos esclarecer que estamos usando o termo “tradicional”, neste estudo, em oposição ao ensino “atualizado”, que, para nós, representa um ensino mais adequado à nova realidade dos alunos e que venha a atender às suas reais necessidades.

Esse autor ainda acrescenta que tudo isso provoca um “desestímulo ao verdadeiro estudo da língua”, o que contribui para que o seu domínio encontre cada vez mais obstáculos por parte não só dos alunos como também dos professores que, muitas vezes, chegam a alegar que não sabem “nada” de português.

Por essa razão, formam-se ideias que perpetuam a língua, como as que permeiam a realidade dos alunos das Turmas 1 e 2 de que é difícil ser usada, por isso não sabem usá-la, de que é o uso de regras de gramática, de que é a língua de Portugal, enfim, crenças essas que não condizem com o verdadeiro sentido que a língua de um povo deve significar para ele.

e) Outras crenças.

Além das já abordadas, os alunos destacaram mais algumas crenças, que, a nosso ver, estão interligadas às outras analisadas, além do mais, serão retomadas nas próximas categorias, por isso não teceremos comentários. São elas: *aprender os assuntos, aprender a conviver em sociedade, responder atividades*.

Como podemos perceber, os dados gerados nessa categoria sobre o que é aprender português, na percepção desses sujeitos, nos revelam que eles desejam e buscam um ensino de língua mais significativo, que fomente competências e habilidades no uso dela, pois, conforme defende Mendes (2008a, p. 59, grifo da autora), “aprender português deve significar para os nossos alunos desenvolver competências para *ser* e *agir* em sua própria língua, de modo crítico, autônomo e criativo, em diferentes contextos de comunicação e interação”, para que, assim, eles possam ampliar novos horizontes e galgar novos caminhos ao encontro de uma cidadania mais participativa no seu meio social.

4.2.2 Representações dos alunos sobre o que um bom professor de LP deve ensinar

Sobre o papel do professor no processo de ensino-aprendizagem da língua materna, os alunos demonstraram uma gama de crenças que, na sua concepção, caracterizam o que um profissional adequado a esta função deve ensinar. Mediante as respostas ao questionário, organizamos as afirmações conforme demonstra a Tabela 07.

Tabela 07 - Crenças sobre o que um bom professor de Português deve ensinar – T1 e T2

Um bom professor de Português deve ensinar:	Turma 1		Turma 2	
	Nº de citações	Percentual	Nº de citações	Percentual
Regras e classes gramaticais, ortografia, pontuação, o certo e o errado na língua, expressar melhor, falar correto.	19	41,31%	12	32,43%
Escrever, fazer redação, produzir textos.	08	17,39%	07	18,92%
Tudo o que ele sabe e achar que é importante o aluno aprender em LP.	08	17,39%	04	10,81%
Sobre a LP e sua origem.	06	13,04%	04	10,81%
Ler e interpretar textos.	05	10,87%	10	27,03%
Total	46	100%	37	100%

Conforme os dados nos mostram, as crenças dos alunos sobre o que um bom professor de língua materna deve ensinar estão intrinsecamente relacionadas às crenças anteriores, acerca do que representa aprender português para esses sujeitos. Elencaremos essas respostas, ilustradas por alguns excertos gerados nas entrevistas.

a) As regras de gramática, classes gramaticais, terminação das palavras, ortografia, pontuação, o certo e o errado na língua, expressar melhor, falar correto.

Deve ensinar mais ortografia, porque eu erro muito. Acho que deve ensinar o conteúdo, mas fazer as aulas mais divertidas pra não ficar tão cansativas, principalmente LP que você tem que ler muito e escrever. (Aluna 09/Turma 1 – entrevista realizada em 04 de setembro de 2012).

Ah, eu acho que tudo assim, tipo assim, de LP, eu acho que esse negócio de substantivo, essas coisas assim de classes gramaticais, é isso. (Aluna 21/Turma 1 – entrevista realizada em 04 de setembro de 2012).

Acho que ele deve ensinar sobre o português, sobre o que tá no livro [LD], sobre as classes gramaticais, sobre essas coisas assim. (Aluna 27/Turma 1 – entrevista realizada em 05 de setembro de 2012).

Eu queria que a professora ensinasse mais assim as coisas que a gente sente dificuldade, como falar direito quando a gente erra, classes gramaticais, essas coisas assim. (Aluna 22/Turma 2 – entrevista realizada em 12 de setembro de 2012).

Dentre as categorias de crenças mais destacadas, acerca do que um bom professor de LP deve ensinar, ressaltamos a importância que eles dão ao professor que desenvolve suas aulas tendo por base a gramática normativa, com destaque para o ensino das classes

gramaticais, da pontuação, da ortografia e da variedade culta, conforme dados expostos na Tabela 07. Mais de 40% das citações da T1 e mais de 30% da T2 acreditam que o bom professor de português é o que ensina tais conteúdos, mesmo evidenciando, ao chegarem à 1ª série do Ensino Médio, ter pouco domínio sobre eles, conforme observações realizadas da escrita desses sujeitos, nas atividades desenvolvidas no LD e nos cadernos.

Além disso, nas falas de A09/T1, A21/T1, A27/T1 e A22/T2, principalmente, podemos perceber que, pela própria dificuldade de falar sobre os conteúdos gramaticais, esses sujeitos demonstram ter pouco conhecimento sobre eles. Isso pode ser resultante da complicada situação que o ensino de LP tem enfrentado nos últimos tempos, pois, ao que nos parece, aquilo que mais se ensina menos os alunos sabem.

Os professores de língua materna, principalmente do EF, têm estado divididos entre, de um lado, uma prática pautada nas antigas regras da gramática normativa (abordando nomenclaturas e classificação de palavras) e na concepção homogênea da língua (pois são também frutos desse ensino, por isso acreditam que têm mais domínio, além de se sentirem mais seguros para ministrá-lo) e, de outro lado, a prática voltada para um ensino de língua pautado nos textos, entretanto não sabem como conduzi-lo na sala de aula.

Visando solucionar esse problema, muitos professores tentam mesclar a situação, o que vem provocando mais dúvidas e dificuldades, pois o texto tem se constituído em um mero pretexto para a cobrança de identificação e classificação de palavras bem como para a aplicação de regras gramaticais descontextualizadas. E o uso da língua é visto sob o único e exclusivo olhar da variante culta. De acordo com Antunes (2007, p. 78-79),

não devemos atribuir à nomenclatura um valor que ela não tem. De fato, o grande engano é acreditar que vasculhar o terreno das nomenclaturas e exercitar o reconhecimento dos nomes das unidades constitui ensino de gramática e, pior ainda, confere competência a quem ensina e a quem aprende.

Essa crença está tão arraigada no ensino de língua materna, que costumamos ouvir de professores, pais e alunos que o melhor professor é aquele que sabe e ensina as regras e terminologias gramaticais e que os alunos desses professores também vão aprender a usá-las, como podemos observar nas falas dos sujeitos dessa pesquisa. Além disso, os pais também cobram por um ensino em que sejam prioritários esses aspectos na aprendizagem dos filhos.

Entretanto, queremos ressaltar que essas contradições no ensino da língua materna são consequências das dificuldades com que os docentes lidam no trabalho com a língua. Mesmo com os discursos plurais, em prol de um novo ensino, que se intensificaram a partir da

publicação dos PCNs, no final do século XX, e que têm se multiplicado a cada ano, ainda percebemos muitos embates no estabelecimento de uma proposta que oriente os professores a fazerem uso do texto e da gramática, em que ambos se inter-relacionem e se ajudem mutuamente, pois tanto esta quanto aquele são de grande importância no ensino-aprendizagem da língua materna.

Enquanto isso, os professores de língua portuguesa tentam, como podem, realizar o seu trabalho a contento, embora, muitas vezes, incomodados com a situação e descontentes com o processo de realização, mas impossibilitados de fazer diferente, diante de uma gama de adversidades com as quais lida nessa sua missão, como nos lembra Mendes (2008a, p. 58, grifo da autora):

Na maioria das vezes, temos a consciência clara do que *não queremos fazer*, mas não sabemos *como fazer* diferente. Por outro, podemos saber idealmente como fazer, mas nos deparamos com situações nas quais as nossas crenças são postas à prova e nos mostram que, nem sempre, é possível agir como desejamos. Qualquer abordagem de ensino, desse modo, convive com essa tensão entre o que desejamos e planejamos e o que conseguimos na prática realizar. A busca pelo equilíbrio entre teoria e prática, entre desejo e realização, entre o ideal e o factível tem sido a principal meta daqueles imbuídos da tarefa de ensinar línguas, nesse caso específico, a língua portuguesa.

E essa tensão parece perpetuar entre esses profissionais, mesmo porque o ensino da língua tem provocado verdadeiros embates entre professores, estudiosos, pais e alunos que se dividem entre transitar para o que a nova concepção de ensino sugere ou permanecer na antiga e cômoda tradição.

b) Ler e interpretar textos.

Acho que ele deve passar livros pra ler [risos], falta isso. Livros de comédia, pois eu prefiro, um livro que você se surpreenda, que é uma coisa que você pensa e aí depois não é o que você estava pensando. Eu acho que falta isso, tipo os professor hoje em dia não tá passando tanto livro pra você ler, acho que quando você lê o livro, você aprende se comunicar com os outros, aprende as gramáticas, aprende escrever melhor. (Aluna 15/Turma 1 – entrevista realizada em 04 de setembro de 2012).

Acho que deveria passar mais textos pra gente ler, concentrar mais, eu não consigo ler, eu não consigo [...] mim ajudaria mais. Eu acho Português meio chato, mas quando passa aquelas paródias pra ler eu acho legal, porque aí a gente vai querendo estudar mais, saber mais. Gramática eu não gosto, não, tenho dificuldade mais ou menos, é que eu não gosto mesmo. (Aluna 07/Turma 2 – entrevista realizada em 11 de setembro de 2012).

c) Escrever, fazer redação, produzir textos.

Ensinar como fazer redação, ensinar a pontuação, como interpretar um texto bem [risos]. Que eu saiba é só. (Aluna 19/Turma 2 – entrevista realizada em 12 de setembro de 2012).

Deve ensinar a produção de textos, as pontuações corretas e o uso de palavras corretas também. Ele deve ensinar como se faz a introdução, o desenvolvimento e a conclusão. (Aluna 25/Turma 2 – entrevista realizada em 12 de setembro de 2012).

A leitura e a escrita também adquirem relevância no que tange ao papel do bom professor de português ao ensinar, na opinião dos alunos das turmas **1 e 2**.

Conforme já foi discutido neste estudo, os professores tentam buscar, na sua *práxis*, uma adequação entre a teoria e a metodologia com vistas a desenvolver um trabalho que incorpore a complexidade na qual a leitura e a escrita estão inseridas, de modo que ler e escrever possam configurar-se como ações que favoreçam a interação dos alunos. Contudo, como ressaltam VAL et al. (2009, p. 28), “nem sempre esses objetivos têm sido alcançados, o que reforça a tese de que aprender a ler e a escrever não são atividades simples e que, de fato, é preciso buscar novas posturas para que se concretizem, na escola, esses princípios”, mesmo porque, acrescentando a essa fala, ensinar a ler e a escrever também não constituem tarefas fáceis.

E isso se reflete na visão dos alunos A15/T1 e A07/T2, que, embora já estejam no Ensino Médio, mantêm a crença da leitura como algo mecânico em que o professor indica e escolhe os livros que eles devem ler e que tais livros devam ser divertidos. Além disso, a leitura, nessa visão, se restringe à mera função de ser suporte para o aprendizado da gramática, desconsiderando a sua natureza interacional que possibilita ao aprendiz a construção de conhecimentos muito além dos gramaticais.

A prática da escrita também remonta a uma ideia bastante deturpada por esses alunos. Podemos notar isso nas declarações apresentadas por A19/T2 e A25/T2, cuja crença acerca do ato de escrever se relaciona diretamente à prática de redações escolares pré-estabelecidas (narração, descrição e dissertação).

Denominadas por Schneuwly e Rojo (1994, 1998 apud KOCH, 2006, p. 59) de “gêneros escolares” e “gêneros escolarizados”, a função das redações é a de “treinar” o aluno a realizar tais produções na escola, como contempla a opinião de A25/T2: “ele deve ensinar como se faz a introdução, o desenvolvimento e a conclusão”. Isso reforça a crítica de Bonetti (2001, s. p.), quando afirma que “no ensino de redação percebe-se que a estruturação começa,

meio e fim ou introdução, desenvolvimento e conclusão é enfatizada como aspecto principal de organização lógica”, por isso a grande preocupação dos alunos com esses aspectos.

Nesse caso, o resultado desse produto objetiva-se apenas em organizar as ideias, coerentemente, entre si, e que é visto, principalmente, como uma forma linguística que o aluno deve dominar (KOCH, 2006) na sua passagem pela escola de ensino básico e que nenhuma função tem no seu cotidiano.

Diferentemente do ensino de redação, é a prática de escrita que objetiva produzir textos de gêneros variados, pois, neste caso, a organização lógica ultrapassa a mera estrutura de introdução, desenvolvimento e conclusão. O aprendiz, ao escrever um texto, além do domínio linguístico e da sua estrutura, precisa também, conforme Val et al. (2009, p. 44):

Conhecer o gênero textual compatível com a situação e com o objetivo previamente delimitado (carta, bilhete, requerimento, editorial, receita, etc.). Saber quem vai ler o texto e em que condições de leitura o fará (objetivos, conhecimentos e possíveis estratégias do leitor).

Além disso, de porte desses conhecimentos, o aluno deverá ainda adequar a linguagem que será utilizada, determinar a função que seu texto exercerá, bem como os espaços onde irá circular. Portanto, essa prática requer do aluno as ações de “produzir, transformar, mudar” (GUEDES, 2006), mediante um objetivo. E ao que nos parece, a produção de textos nessa perspectiva não tem sido constante na vida escolar desses sujeitos, de modo que, também, fora da escola, ela praticamente inexistente.

d) Tudo o que o professor sabe e achar que é importante o aluno aprender em LP.

Acho que deve ensinar todos os conteúdo que a gente precisa, mas ensinar direito, porque tem uns professor que não ensina direito, não. Tem uns que só vai pra lá [escola], male, male passa a atividade e não explica bem e volta e pronto. Ensinar sobre os adjetivos, sobre as crasses gramaticais. (Aluna 01/Turma 1 – entrevista realizada em 04 de setembro de 2012).

Ah, algo que inclui mais no que precisamos, né? Pois certas coisas que ensina não inclui muito não, não vai muito de acordo com o que a gente precisa, não. Que ensine algo mais concreto, mais em conta [...] de acordo com o que a gente precisa mais, só o principal. (Aluno 18/Turma 1 – entrevista realizada em 04 de setembro de 2012).

Ensinar todos os assuntos que pertence à área de português, o que a gente precisa, ensinar os assuntos de vestibular. (Aluno 01/Turma 2 – entrevista realizada em 11 de setembro de 2012).

Destacamos, nesta categoria, a visão passiva com que alguns dos sujeitos abordam o ensino-aprendizagem da língua materna. Na opinião desses alunos, o bom professor de português é quem escolhe e determina o que ensinar, pois ele sabe o que é bom para o aluno aprender.

Tal crença evidencia que os alunos ainda mantêm congelada a imagem do professor detentor do saber e transmissor de conhecimento, ou seja, o foco do ensino de língua materna está centrado no professor. Em função disso, a relação entre professor e aluno, neste caso, é a de sujeito e objeto, em que o primeiro será sempre o que sabe, portanto domina, enquanto o segundo, na sua condição de aprendiz passivo, recebe tudo pronto e acredita que esse “pacote” contém realmente o que é importante para ele. Sobre essa relação, Freire (1999, p. 25, grifo do autor) comenta:

Se, na experiência de minha formação, que deve ser permanente, começo por aceitar que o *formador* é o sujeito em relação a quem me considero o *objeto*, que ele é o sujeito que *me forma* e **eu**, o *objeto* por *ele formado*, me considero como um paciente que recebe os conhecimentos-conteúdos acumulados pelo sujeito que sabe e que são a mim transferidos. [...] ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem *formar* é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. [...] Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

Mendes (2008, p. 58) corrobora as ideias de Freire ao também defender a relação de troca no processo de ensino-aprendizagem que envolve professor e aluno quando comenta:

Aprendemos quando ensinamos e ensinamos quando aprendemos. Ensinar e aprender, desse modo, são instâncias de um processo maior, o qual tem lugar quando interagimos entre pessoas com o objetivo de adquirir competência linguístico-comunicativa na nossa língua ou em outra.

Essa visão passiva dos alunos nas aulas de língua materna ficou clara para nós durante as observações realizadas, quando percebemos que foram poucos os momentos em que os alunos fizeram questionamentos, discordaram de algum conteúdo ou propuseram uma situação de aula diferente do que era oferecido pela docente, como se tudo devesse partir da professora, inclusive a aprendizagem dos conteúdos. Isso vai de encontro ao princípio discutido por Antunes (2003, p. 43, grifos da autora), “de que é o aluno o *sujeito da aprendizagem* que acontece, ou seja, é ele quem realiza, na interação com o objeto da aprendizagem, a atividade estruturadora da qual resulta o conhecimento”.

Por outro lado, entretanto, observamos nas declarações de A18/T1 que, embora ainda mantenha a crença de que é o professor quem escolhe o que o aluno deve aprender e não consiga verbalizar o que gostaria que fosse ensinado, ele questiona tal ensino, pois acredita que o bom professor deve buscar saber o que os alunos estão necessitando e não ensinar o que foi programado para ser ensinado, antes mesmo de conhecer os alunos, muito menos a sua realidade e a sua necessidade.

Para esse aluno, é importante que o professor busque adequar o seu planejamento à real necessidade da turma para que a sua aprendizagem seja passível de aplicabilidade na sua vida, conforme destaca no seu depoimento ao dizer que “certas coisas que ensina não inclui muito não, não vai muito de acordo com o que a gente precisa, não. Que ensine algo mais concreto, mais em conta [...] de acordo com o que a gente precisa mais, só o principal”. (A18 – T1). Ou seja, muito do que a escola ensina não tem razão de ser e muito menos ainda sentido na e para a vida do aluno.

Para garantir essas necessidades, a escola, tanto rural, quanto urbana, precisa tentar adaptar suas práticas pedagógicas à realidade desses sujeitos que, por serem camponeses ou filhos de camponeses e viverem na zona rural, cujo principal meio de sustento é a agricultura, precisam ter uma educação que contribua para a sua permanência na terra onde vivem e possam conviver com as condições desse meio, isto é, atuando sobre ele. Necessitam, pois, de uma educação que articule o trabalho que desenvolvem na terra e o estudo que tais escolas oferecem, de modo que eles possam adquirir uma formação que garanta condições materiais essenciais a sua vida.

Entretanto, essa educação de que necessitam ainda não se concretizou, pois, conforme Ribeiro (2012, p. 293-294),

para estes sujeitos, quando existe uma escola na área onde vivem, é oferecida uma educação na mesma modalidade da que é oferecida às populações que residem e trabalham nas áreas urbanas, não havendo, [...], nenhuma tentativa de adequar a escola rural às características dos camponeses ou dos seus filhos, quando estes a frequentam. [...]. Mas na escola apenas se estuda, e este estudo nada tem a ver com o trabalho que o camponês desenvolve com a terra.

E quando esses alunos se deslocam para as escolas da zona urbana, também não encontram, nesse espaço, um currículo com a realidade camponesa, como é o caso dos alunos das turmas **1** e **2**, conforme ressalta a professora de LPLB dessas turmas, quando questionada

se trabalha com os mesmos conteúdos nas turmas da zona rural e da zona urbana e se usa a mesma metodologia:

Pr: O conteúdo é o mesmo, porque todos vão fazer a mesma prova e é questão mesmo da necessidade de estar dando aquele conteúdo, também para que eles aprendam coisas novas, vão estudando mais, então procuro a possibilidade de estar colocando mais atividades pra casa, por exemplo, atividade que você poderia fazer na sala, você passa pra casa, pra poder compensar. Mas os conteúdos são os mesmos que eu trabalho com os alunos da zona urbana, às vezes eu diminuo um assunto ou outro, por causa do tempo deles que é menor.

[...] Acho que a escola deveria pedir a ajuda de outros profissionais para estimular esses alunos com palestras, minicursos sobre os conteúdos mais voltados pra realidade deles, né, trabalhar os conteúdos de forma mais contextualizada, pois como eles são do campo, vivem no campo, acho que eles dariam mais importância aos conteúdos que pudessem ser usados no dia a dia, na vida deles. Pois, nesta disciplina, a gente segue um programa que já vem pronto e tem que ser trabalhado, mas se a gente tivesse mais aula na disciplina e mais liberdade, também, eu acredito que poderia ver mais a necessidade desses alunos e trabalhar mais o que fosse necessário pra eles, para o crescimento deles, para a aprendizagem deles. (Professora das turmas 1 e 2 - entrevista realizada em 20 de setembro de 2012).

A professora reconhece a necessidade de um programa de ensino diferenciado daquele trabalhado com alunos da zona urbana, uma vez que aqueles são oriundos de realidades bem diferentes, entretanto ela ressalta que não tem tanta autonomia para mudar os conteúdos programáticos que já vêm unificados para toda essa série. Mesmo que a escola abra o seu espaço para alunos de realidades tão diversas, mesmo tendo consciência de que os da zona rural se sentiriam mais motivados se a escola adequasse a sua prática pedagógica à realidade deles, a prática tem sido igual para todos.

Todavia, com vistas a mudar tal realidade e em contraposição a essa educação rural tradicional vigente, existem algumas propostas de Educação do/no Campo, defendida pelos movimentos sociais do campo e por algumas instituições acadêmicas, que trazem, na sua concepção, uma educação contextualizada, emancipadora, que valoriza as comunidades camponesas, seus saberes e diversidade cultural, bem como as especificidades do meio físico onde essas comunidades se localizam⁶⁸.

⁶⁸A título de ilustração, salientamos que alguns fatos que aconteceram no início da primeira década deste século, portanto, bem recentes, mostram como algumas ações já estão se concretizando no que tange a esse aspecto, como “a inclusão da educação do campo nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, por meio da resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, da Câmara de Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação, (CNE/CEB) (Brasil, 2010) e do decreto presidencial nº 7.326/2010 que institucionalizou o Pronex como ferramenta de implantação de políticas de educação do campo”. (OLIVEIRA; CAMPOS, 2012). Para maiores informações sobre essas e outras ações em prol de uma educação do/e no campo, consultar CALDART, Roseli

Além disso, Molina; Sá (2012, p. 329) ressaltam ainda:

Outro aspecto central a ser transformado na escola do campo é o fato de seus processos de ensino e aprendizagem não se desenvolverem apartados da realidade de seus educandos. O principal fundamento do trabalho pedagógico deve ser a materialidade da vida real dos educandos, a partir da qual se abre a possibilidade de ressignificar o conhecimento científico, que já é, em si mesmo, produto de um trabalho coletivo, realizado por centenas de homens e mulheres ao longo dos séculos.

Desse modo, o que a escola ensina só terá real sentido para esses alunos, quando ela priorizar aquilo que for significativo na vida deles, ou seja, quando ela proporcionar a esses sujeitos uma educação que os ajude a interagir no meio em que vivem, atuando sobre esse meio e transformando-o. E para isso, um ensino de língua materna que privilegie o desenvolvimento da competência comunicativa dos aprendizes deve ser o principal fator de contribuição, uma vez que todo o processo de interação dos indivíduos se dá por intermédio da língua que usam, e os sujeitos do campo precisam dessa competência cada vez mais ampliada, para que possam exercer a sua cidadania e ser ouvidos na luta por seus direitos.

e) Sobre a língua portuguesa e sua origem.

Ensinar os conteúdos, por exemplo, sobre a história da LP, essas coisas assim, porque eu não gosto muito de classes gramaticais, não é muito minha área, não [risos]. Mais de vez em quando vim com uma aula mais assim extrovertida, uma aula mais alegre, dentro do conteúdo pode fazer brincadeira, fazer dinâmicas, essas coisas assim. (Aluna 05/Turma 2 – entrevista realizada em 11 de setembro de 2012).

Percebemos, ainda, que mais de 13% e 10% das citações dos alunos das turmas **1 e 2**, respectivamente, revelam o anseio de conhecer mais acerca da língua que usam e sua origem, como ilustra a fala de A05 (T2).

Acreditamos que tal crença seja motivada pela necessidade que esses aprendizes têm de conhecer outros aspectos da língua portuguesa além dos conteúdos que se repetem ano após ano nas séries iniciais, como bem ressalta a aluna supracitada. A necessidade de tal conhecimento pode ter sido influenciada por uma pequena abordagem no LD de LPLB da 1ª série do Ensino Médio, na página 38, que informa sobre a origem do Português, os países em que se destaca como língua oficial, conceito de língua, variedades linguísticas além de outros

informes bem resumidos. Entretanto, foi suficiente para mostrar aos alunos que ensinar e aprender sobre a língua representa muito mais do que as classes gramaticais, conceitos e nomenclaturas. E alguns deles demonstram querer mais do que isso.

4.2.3 As dificuldades que os alunos apresentam/reconhecem nas aulas de LP

No ensino-aprendizagem de língua portuguesa como língua materna, os sujeitos desse estudo alegaram uma sucessão de dificuldades de modo a justificar as razões por que não gostam e/ou não aprendem nas aulas da disciplina. Em virtude dessas dificuldades, percebemos que eles desenvolveram uma gama de crenças que tem influenciado, principalmente, o desinteresse e o desânimo desses aprendizes no que tange ao processo de aprendizagem dessa língua, além de contribuir, assim entendemos, para que se desenvolva, entre eles, certa ojeriza acerca da língua que usam.

Notamos, por meio das respostas ao questionário em relação à questão *quais as maiores dificuldades de aprendizagem nas aulas de LP*, que ambas as turmas apresentam basicamente as mesmas crenças no que diz respeito a tais dificuldades. Agrupamos essas crenças também em categorias, que estão em destaque na Tabela 08.

Tabela 08 - Crenças sobre as maiores dificuldades dos alunos em LP – T1 e T2

As maiores dificuldades dos alunos nas aulas de LP	Turma 1		Turma 2	
	Nº de citações	Percentual	Nº de citações	Percentual
Aprender as classes gramaticais, ortografia e pontuação.	13	31,71%	10	31,25%
Entender a explicação do professor e as atividades.	12	29,27%	05	15,63%
Ler e interpretar textos.	06	14,63%	13	40,63%
Fazer redação/produção de textos.	04	9,76%	03	9,36%
Outras	06	14,63%	01	3,13%
TOTAL	41	100%	41	100%

Mediante as diversas respostas apresentadas ao questionário, buscamos confrontá-las com os dados gerados por meio da entrevista. As falas dos alunos reforçam essas dificuldades como demonstram os excertos que seguem:

a) Aprender as classes gramaticais, ortografia e pontuação.

O que eu tenho, assim, mais dificuldade é em termo de pontuação, porque tem hora que em algum lugar cê precisa colocar vírgula, aí eu vou e coloco ponto, outra hora é ponto e eu coloco vírgula, tudo trocado, assim. Às vezes, em termo de palavras também, porque tem vez que a gente escreve errado as palavras. [...] e às vezes, algumas palavra com dois “ss” eu coloco um “s” só, eu troco. (Aluna 24/Turma 1 – entrevista realizada em 05 de setembro de 2012).

Eu não vejo muita dificuldade nos assuntos que a professora passa em sala de aula, [...] mais é verbo no modo do indicativo, o verbo que vai do presente, do passado, do futuro, conjugação do verbo. Eu também acho difícil escrever correto essas coisas de “ch”, “x”, eu não entendo isso. (Aluna 27/Turma 1 – entrevista realizada em 05 de setembro de 2012).

As classes gramaticais, principalmente o verbo, [...] quando a gente vai é [...] CONJUGAR ele, é mais isso, eu tenho dificuldade de conjugar verbo. No presente e futuro, até que não, mas, depois, vem pretérito, é muito tipo, tem o mais-que-perfeito, esses assim eu já confundo tudo, é difícil pra gente gravar, aprender mesmo. Não sei nem onde é que eu vou usar [...]. É isso aí. (Aluna 05/Turma 2 – entrevista realizada em 11 de setembro de 2012).

Em análise às respostas dos alunos, geradas por meio do questionário e da entrevista, além das observações nas respectivas salas de aula, percebemos que as dificuldades realmente existem e são muitas, principalmente no que tange à aprendizagem da gramática, da leitura e da produção de texto, conforme já foram comentadas neste trabalho.

No caso da gramática, frente ao que observamos, ela tem imperado na vida escolar desses sujeitos, por isso é uma constante nas suas falas. Embora já tenhamos discutido, neste estudo, sobre a inoperância desse ensino conforme ele funciona em muitas escolas, gostaríamos de ressaltar que os alunos não aprendem o que, na prática, é mais ensinado a eles.

Como podemos perceber, a escola transmite “a crença de que saber gramática seja sinônimo de saber fazer análises sintáticas, classificar palavras, definir classes e categorias, trazer de cor todos os nomes de figura, mais as exceções todas”. (LUFT, 2007, p. 98). Isso pode ser comprovado pelas falas de A24/T1, A27/T1 e A05T2, que apontam a dificuldade de aprender uma gramática voltada para a conjugação de verbos de forma descontextualizada, memorização de nomenclaturas gramaticais, emprego enigmático de algumas letras, dentre outros, uma vez que este ensino não constitui sentido para os aprendizes.

b) Entender a explicação do professor e as atividades.

Difícil é pra entender a explicação do professor, né, mais depois que eu entendo, eu acho que eu não tenho muita dificuldade, não, prestando atenção, assim, entendendo o assunto que o professor explica, eu acho que vai muito fundo. Esse negócio de classe gramatical eu tinha um pouco de dificuldade, assim, até hoje, tenho mais ou menos. (Aluna 24/Turma 1 – entrevista realizada em 05 de setembro de 2012).

Decorar todas as coisas que a professora fala, as regras, decorar todas as atividades que a professora passa. (Aluna 31/Turma 1 – entrevista realizada em 05 de setembro de 2012).

Entender os assuntos e a explicação dos professor. (Aluno 01/Turma 2 – entrevista realizada em 11 de setembro de 2012).

Um número substancial de citações na Tabela 08 (29,27% e 15,63%) das turmas **1 e 2**, respectivamente, associa as dificuldades de aprender português à forma como o professor explica os conteúdos e à incompreensão das atividades que são passadas. Essa crença é confirmada pela professora de língua materna dessas turmas, quando destaca:

Pr: Outra dificuldade que eles têm é de compreender e de acompanhar o conteúdo, de entender. Eu explico, mas, alguns não entendem. Tem também a questão da indisciplina, pois conversam muito e acabam atrapalhando as aulas. (Professora das turmas 1 e 2 - entrevista realizada em 20 de setembro de 2012).

Essa dificuldade de aprender português porque não entende a explicação do professor e/ou os conteúdos deixa entrever que esses sujeitos precisam de uma atenção maior voltada para uma série de características que possuem como classe social baixa, necessidade de adequação dos conteúdos a sua realidade de morador do campo, pouco acesso a outras possibilidades de leitura e escrita, pouca ou nenhuma participação dos pais na vida escolar dos filhos.

Entretanto, isso não parece ser considerado quando eles chegam às escolas da zona urbana, como ressalta a professora, ao comentar acerca dos conteúdos ensinados em LPLB, conforme fala apresentada na página 160 e já discutida neste capítulo.

E quanto a um trabalho diferenciado com esses alunos, a professora complementa, dizendo que tenta, em parte, fazer diferente, porém as razões não se relacionam às características que esses sujeitos apresentam, uma vez que, segundo ela, isso acontece porque esses alunos precisam sair mais cedo, tendo, portanto, sua carga horária menor, o que causa certo problema no desenvolvimento dos conteúdos:

Pr: No geral sim, porque eles têm um problema, nas últimas aulas precisam sair mais cedo e isso pesa, vai influenciar no desenvolvimento do conteúdo, é prejuízo de tempo, aí eu procuro colocar mais uma forma de acelerar mais na sala. Com isso, perde-se muito tempo e não deixa de atrapalhar o desenvolvimento dos conteúdos. Aí, eu preciso ver até onde posso cobrar e também, até mesmo no andamento dessas aulas, não deixa de ser um pouco diferente de acordo o nível do aluno. (Professora das turmas 1 e 2 - entrevista realizada em 20 de setembro de 2012).

Não queremos, contudo, alegar que essas dificuldades de entender a explicação do professor sejam apenas dos alunos da zona rural, ao contrário, sabemos, pela nossa experiência, que os alunos da zona urbana também têm dificuldades quando o ensino trata de aspectos gramaticais e textuais que nada evidenciam para eles, aspectos esses que nem mesmo os seus professores dominam. Porém, quando se trata do aluno que vem da zona rural, suas crenças demonstram que há um histórico de ensino de língua materna bastante destituído do seu principal objetivo, que é o desenvolvimento da competência linguística de seus falantes.

Em função disso, é necessária uma política de mudanças que vão desde a oferta de escolas do/no campo, ou seja, mais próximas dessas localidades e da realidade desses alunos para evitar o transtorno dos deslocamentos, passando pela implementação de um currículo adaptado à realidade do campo, até a formação adequada de professores de modo a prepará-los para realizar essa tarefa, a fim de que o ensino seja compreendido pelos alunos, a aprendizagem aconteça e eles possam participar ativamente nas discussões e nos debates de forma crítica e exercer concretamente a sua cidadania.

Além disso, é necessário fazer do espaço da sala de aula um lugar de interação por meio da língua que usam, sem receios de sofrerem preconceitos e conscientes da função que ela desempenha nesse processo.

E o professor de língua, nesse cenário, terá um papel fundamental, pois, como mediador da aprendizagem desses sujeitos, deve desenvolver uma atitude “culturalmente sensível” (MENDES, 2008a) a fim de proporcionar um ambiente de respeito a essas diversidades culturais, englobando, neste caso, os diferentes modos de usar a língua, de aprender, de agir, de ser dos indivíduos, pois, ainda de acordo com Mendes (2008a, p. 63),

No caso específico do ensino-aprendizagem de língua portuguesa, é necessário incentivar os aprendizes a reconhecer a língua em suas especificidades não só formais, mas, sobretudo, culturais, contextuais, e também reconhecer-se nela, como sujeito histórico e encaixado em experiências de ser e agir através da língua.

E os sujeitos desse estudo necessitam de um ensino de língua materna que os deixe falar, os escute, os envolva em situações linguísticas reais, os faça sentir-se do próprio meio, enfim, que os torne sensíveis ao que é do outro, pois, só assim, algumas de suas crenças podem ser ressignificadas no processo de ensino-aprendizagem dessa língua.

c) Ler e interpretar textos

De ler, eu sinto dificuldade, eu acho cansativo fazer leitura, às vezes, eu tenho um pouco de preguiça, também. Quando a professora manda ler alguma coisa pra interpretar algum texto, eu acho que é meio cansativo, aí eu acho que tem que ler, mas eu fico com preguiça pra responder. [...] Escrever correto também eu acho difícil, que às vezes [...] muda muito na língua portuguesa, a escrita, as palavras muda muito. Aí, cê escreve e aprende daquele jeito, quando você já começa a entender, muda a ortografia de novo, aí eu acho meio chato. (Aluna 09/Turma 1 – entrevista realizada em 04 de setembro de 2012).

É de concentrar na leitura, por exemplo, eu leio um texto, mas não consigo me concentrar, não consigo pensar nele, sabe, eu consigo ler o texto, mas não consigo pensar no texto, pensar nos critérios que tem nele pra mim responder as questões de interpretação, não consigo. (Aluna 07/Turma 2 – entrevista realizada em 11 de setembro de 2012).

d) Fazer redação/produção de textos.

Em redação, a dificuldade de fazer texto é demais, tenho a cabeça fraca demais, sei lá [...]. Tento fazer o texto e não vai dando certo, sei lá, fico meio perdido. É que, quando a professora manda ler um texto pra construir outro, eu não leio, não gosto de ler, e na hora de fazer o texto, manda ler as regras também, aí eu vou e não sei fazer direito. Fazer eu faço, mas fazer direito, organizar, não fica bem organizado. (Aluno 11/Turma 2 – entrevista realizada em 11 de setembro de 2012).

Eu acho mais difícil produzir textos, redação, produzir um texto de [...] dissertação, narrar um texto, tipo de texto. Eu sinto dificuldade por causa do tema, de desenvolver o tema, quando for produzir um texto, dependendo, assim, se for um texto dissertativo, um texto narrativo tenho dificuldade, porque tem hora que vem muita coisa pra gente pensar e acaba errando. (Aluna 12/Turma 2 – entrevista realizada em 12 de setembro de 2012).

No que compete às dificuldades dos alunos com relação à leitura e à escrita, a nosso ver, parecem continuar na 1ª série do Ensino Médio.

Numa situação observada na turma 2, ao questionarmos a um grupo de alunas se estava lendo o livro que a professora havia solicitado, ouvimos de uma delas o seguinte comentário:

A: Eu não li, não, no dia do teste, eu pergunto pros colegas que leu como foi o início, o meio e o fim da história e respondo as perguntas, porque é sempre isso que as professora pergunta [...]. Lá ne Ceraíma, eu fazia assim, as professora passava os livros, eu não lia porque era chato, eu preferia ler os livros de literatura infantil que era fininhos, de Chapeuzinho Vermelho, Cinderela, esses assim. Aí, no dia do teste eu perguntava os colega e eles falava como foi a história, eu respondia no teste e acertava tudo [risos]. (Fala de A18 (T2), registro no diário de campo, dia 27/03/2002).

As estratégias usadas por essa aluna para burlar as avaliações dos livros indicados nos dão uma dimensão de que essa prática de leitura não funciona, pois pouco ou nada contribui para despertar no aprendiz o interesse para o ato de ler e não o ajudará a superar as dificuldades que encontra. A professora atual desses alunos tem consciência de que essas situações são passíveis de acontecer:

Pr: Infelizmente isso acontece, também, pode acontecer de acordo com a atividade que você propõe, você acaba colocando para responder alguma coisa e eles fazem isso. Mas, eu deixo bem claro que a leitura é essencial, que ler um livro é totalmente diferente de assistir um filme, mas, infelizmente, a gente não construiu essa cultura, assim, eles não veem essa importância que a leitura vai ajudar na escrita, pois tem aluno nessas turmas que praticamente não escreve, então seria um reflexo dessa falta de leitura, eu acredito. (Reflexões da professora das turmas 1 e 2 - em 29 novembro de 2012).

Ainda de acordo com a regente, as dificuldades que apresentam com relação, principalmente, à leitura, deixam reflexos em todas as situações de aprendizagem deles. Conforme ela tem observado, falta-lhes, sobretudo, base escolar, hábito de leitura, mais dedicação dos alunos, mais assistência dos pais e acesso a textos de gêneros variados.

Pr: Sim, eles trazem essa dificuldade e eu penso muito no aluno que vem de outros lugares. Eu trabalho com alunos da zona rural, por exemplo, e eles têm muita dificuldade pra ler e entender, já o aluno nosso daqui, do colégio, eu percebo que ele tem mais facilidade nesse ponto. Essa diferença eu atribuo à falta de base, à falta de leitura, provavelmente. Eu acredito que nas séries iniciais é dada mais ênfase ao conteúdo de gramática. Eu já trabalhei com 6^a, 7^a e 8^a séries [7^o, 8^o e 9^o ano, respectivamente] e é muita gramática. [...] Nas turmas dos alunos de Morrinhos e de Ceraíma, ou seja, da zona rural, eu percebo essa diferença, apesar de que tem aluno que é esforçado. Não quero generalizar, não, pois a gente sabe que tem alguns alunos que são

bons, mas a maioria tem bastante dificuldade. Eu não sei se é a escola onde esses alunos estudaram, ou até mesmo a falta de assistência dos pais, pois não têm acompanhamento em casa. Talvez os pais não vejam essa necessidade, talvez seja o acesso que eles não têm a outras formas, meios de aprendizagem, ou o próprio trabalho do professor dessas escolas, não sei a razão, só sei que eu percebo essa diferença. (Professora das turmas 1 e 2 - entrevista realizada em 20 de setembro de 2012).

A professora ainda acrescenta:

Pr: Eu me preocupo demais com a questão desses alunos, se eles estão entendendo o que leem, se conseguem fazer a análise de textos, a interpretação de textos que eu acho essencial. [...] Às vezes ele sabe decodificar, mas lê, superficialmente, ele não entende, muitas vezes, o que lê. Por isso, eu priorizo muito essa questão da leitura, análise, interpretação, pois o aluno não entende o conteúdo porque não acompanha aquele raciocínio. (Professora das turmas 1 e 2 - entrevista realizada em 20 de setembro de 2012).

No entanto, esse trabalho que a professora procura realizar fica de certo modo comprometido, pois, como ela mesma alega, a carga horária da disciplina de LPLB é muito pequena, pois são apenas 3 horas/aulas semanais para trabalhar todos os conteúdos que estão distribuídos no plano de curso e serão cobrados desses alunos de alguma forma, sendo assim, um trabalho mais minucioso de leitura e de escrita torna-se inviável, segundo a docente:

Pr: Devido ao conteúdo ser extenso, tem que ser trabalhado todo o conteúdo que é necessário e eu acho pouco tempo, pois não dá para trabalhar como deveria, as unidades são muito corridas; esse ano mesmo foi um caos por causa da greve, por isso procuro trabalhar dentro do possível. Assim, coloco leituras, faço exposição do conteúdo, estudo dirigido, análise de filmes, além de leituras de diferentes gêneros, inclusive eu procuro estar observando isso, pois acho muito importante trabalhar variados gêneros. [...] O tempo eu acho muito pouco, são só 3 horas/aulas semanais. (Professora das turmas 1 e 2 - entrevista realizada em 20 de setembro de 2012).

No que diz respeito à produção de textos, os problemas se repetem e também são bastante preocupantes, pois, ao que nos parece, as atividades de produção na 1ª série do EM ficam mais restritas a uma aula de Redação por semana. E tais atividades, como já destacamos neste estudo, aparentemente, priorizam os chamados “gêneros escolares”, isto é, narração, descrição e dissertação, como bem ressalta a aluna A12/T2: “sinto dificuldade por causa do tema, de desenvolver o tema, quando for produzir um texto, dependendo, assim, se for um texto dissertativo, um texto narrativo, tenho dificuldade”.

A fala dessa aluna corrobora a crítica feita por Bunzen (2006, p. 147-148, grifo do autor) acerca das práticas de produção de texto realizadas nas turmas de Ensino Médio:

Uma prova exemplar de tal prática no EM é a quase exclusiva produção da **dissertação escolar** sobre um tema escolhido pelo professor ou pelo autor do LD – corrigida, muitas vezes, por um monitor – e devolvida ao aluno apenas com comentários sobre a estrutura textual (introdução, desenvolvimento e conclusão) e/ou sobre questões normativas (ortografia, acentuação, concordância verbal e nominal etc.). O objetivo, raramente explicitado, de escrever a dissertação é estritamente disciplinar, uma vez que o aluno escreve para cumprir uma exigência do professor ou treinar para passar em concursos públicos e/ou no vestibular.

Nas aulas de LPLB, as atividades de produção de texto pouco acontecem, porém, de acordo com a professora, ela busca priorizar a escrita de alguns gêneros que mais agradem aos alunos, embora, ao que nos parece, a escolha dos temas seja feita por ela, cabendo ao aluno adequar tal temática ao(s) gênero(s) sugerido(s), como ilustram os comentários abaixo:

Pr: Eu procuro, dentro dos conteúdos, ver a possibilidade dos meus alunos estarem produzindo texto, por exemplo, quando trabalho funções da linguagem, procuro pedir que eles produzam textos das funções, de vários gêneros textuais, o bom mesmo é produção de texto sobre um tema visto em um filme, por exemplo, é por aí. (Professora das turmas 1 e 2 - entrevista realizada em 20 de setembro de 2012).

Acreditamos, contudo, que esses sujeitos precisam estar expostos a situações de leitura e produção de texto muito mais significativas para eles, de modo a torná-los mais dinâmicos nas aulas de língua portuguesa, a fim de perceberem sentido no que produzem e acreditarem que o ensino da escola tem uma função também nas suas práticas sociais.

f) Outras respostas.

Na verdade, eu não sinto muita dificuldade em LP, não. Não, não tem nada que eu não peguei até agora. Tudo eu aprendo, de português, sim. (Aluno 18/Turma 1 – entrevista realizada em 04 de setembro de 2012).

Tem dificuldade, porque eu não presto atenção nas aulas, mais, fora isso, não tenho dificuldade, não. Pra aprender eu aprendo fácil, se eu prestar atenção. Só que eu fico mais é caminhando na sala e conversando. (Aluno 30/Turma 2 – entrevista realizada em 12 de setembro de 2012).

Uma minoria demonstra não apresentar dificuldades com relação à aprendizagem desse componente curricular, mas, como destaca A30/T2, outras dificuldades existem, como a participação ativa nas atividades propostas.

4.2.4 Expectativas dos alunos frente à redução das dificuldades de aprendizagem em LP

Assim como têm consciência das acentuadas dificuldades que encontram no aprendizado da LP, esses alunos também sabem que elas lhes trazem sérios problemas nas aulas da disciplina, e que algo precisa ser feito a fim de reduzir essas dificuldades.

Desse modo, esses sujeitos apresentaram uma variedade de respostas que demonstram suas expectativas em relação à questão *o que poderia ser feito nas aulas de LP para diminuir essas dificuldades*. Queremos ressaltar, entretanto, que entre as turmas pesquisadas não houve diferenças significativas quanto às respostas dadas ao questionário, por isso elas foram agrupadas na Tabela 09.

Tabela 09 – Expectativas dos alunos sobre a redução de suas dificuldades de aprendizagem em LP – T1 e T2

Poderá reduzir as dificuldades dos alunos	Turma 1		Turma 2	
	Nº de citações	Percentual	Nº de citações	Percentual
O professor explicar mais e melhor os conteúdos.	28	57,14%	11	36,67%
Os alunos prestarem mais atenção às aulas e tirar as dúvidas com o professor.	08	16,33%	09	30%
Tornar as aulas mais interessantes, mais divertidas, usar menos o LD.	05	10,20%	06	20%
Ensinar mais leitura e produção de textos.	05	10,20%	02	6,67%
Outras	03	6,13%	02	6,67%
TOTAL	49	100%	30	100%

Os excertos seguintes ratificam as expectativas desses alunos sobre essa situação, embora nem sempre essas vozes sejam exteriorizadas.

a) O professor explicar mais e melhor os conteúdos.

Ter alguma aula, assim, separada pra ensinar mais pro aluno que está com dificuldade, fora das aulas em conta mesmo, sabe, por fora. (Aluno18/Turma 1 – entrevista realizada em 04 de setembro de 2012).

Eu acho que depende da explicação do professor, depende de como ele explica, acho que a gente vai entender mais, dependendo do professor, a gente não entende e fica com um pouco de dificuldade a mais pra entender. Tipo assim, tem hora mesmo, que o professor conversa, conversa, conversa, mas não fala nada. (Aluna21/Turma 1 – entrevista realizada em 04 de setembro de 2012).

Acho que é o professor explicar melhor e passar bastante atividades pra gente ir sempre aperfeiçoando, sempre [...], por exemplo, não passar só ne um ANO, mais sempre. As classes gramaticais mesmo, se a gente pudesse estudar todos os anos, porque a gente sempre estuda umas ne um ano só que a gente vai esquecendo, se ir sempre relembando, revisando, acho que daria pra gente melhorar um pouco. (Aluna05/Turma 2 – entrevista realizada em 11 de setembro de 2012).

Mediante a análise desses dados, observamos, conforme a tabela 09 e os excertos, que mais de 57% da **T1** e mais de 36% da **T2** concebem a mudança de postura do professor de LP como o principal meio de diminuir as dificuldades que possuem na aprendizagem dessa língua. Essa visão, que sobressai em ambas as turmas, concebe o professor como “transmissor de conhecimentos” e isso parece ter desencadeado a crença de que ele é o maior responsável por amenizar as dificuldades dos alunos, ou seja, o aprendizado desses sujeitos é de inteira responsabilidade do que o professor ensina e de como ensina. Por essa razão, associa a este a culpa pelo fato de não aprenderem.

Na nossa concepção, essa crença tem um fio condutor que é a visão externada pela própria sociedade sobre o professor, neste caso mais específico, o de Português. Nossas experiências nos dão uma dimensão de como essa visão também perpassa pela escola, pois é comum, em reuniões de pais e mestres, o professor de português ser elogiado ou acusado conforme o sucesso ou insucesso dos alunos nas práticas de leitura, produção de texto e o uso da gramática. Nos encontros de planejamento de professores, este assunto, constantemente, também vem à tona, pois o professor de Português é quem ouve as reclamações dos colegas de outras disciplinas acerca das dificuldades dos alunos nessas práticas e/ou é diretamente responsabilizado por tais infortúnios.

Sobre isso, Luft (2007) contesta, alegando que o professor de Português não pode ser o único responsável pelo desenvolvimento da linguagem dos seus alunos, qualquer professor, de qualquer disciplina tem responsabilidade pelo português dos estudantes. Ainda conforme Luft (2007, p, 150, grifo do autor),

Professor de português é todo e qualquer professor. Quem ensina em língua portuguesa – não importa qual seja a matéria – é professor de português.

[...] o ensino específico, as explicações gramaticais, ortografia – isso compete especificamente ao professor de Português. Agora, a linguagem como comunicação de conteúdos, a ampliação do léxico, a expressão clara e eficiente, derivada de um correto pensar, a propriedade vocabular, o respeito das normas do idioma culto, a limpeza e a nobreza do fraseado – tudo isso, que aliás é o mais importante, tudo isso compete a todos os professores.

Não estamos querendo, contudo, ao nos direcionarmos para tais discussões, eximir o professor de Português de uma parcela considerável de responsabilidade pelo ensino da língua materna, que, muitas vezes, não consegue o mais óbvio: tornar seus usuários falantes reais, ou seja, conhecedores do uso funcional da língua e serem competentes nesse uso.

Para isso, é preciso que o professor promova, nas suas aulas, situações de troca de saberes não só entre aluno e aluno, mas também entre ele, professor, e o aluno, de modo que o diálogo respeitoso e aberto perpetue nesse espaço para que o aprendiz se sinta estimulado a externar o que lhe desagrada e as dificuldades que impossibilitam sua aprendizagem.

Assim, ele estará adotando uma postura não de acusação ou de rendição frente aos problemas que encontra, mas de confiança mútua para a busca de soluções, pois, de acordo com Freire (1999), cabe tanto à escola quanto ao professor respeitar os conhecimentos que os alunos trazem de seu meio, principalmente aqueles pertencentes às classes populares, como os oriundos do meio rural, que é o caso dos sujeitos deste estudo. Isso possibilitará ao professor discutir com esses educandos a relação entre os conteúdos ensinados na escola e os saberes que eles já possuem.

E estando ciente do papel fundamental que desempenha no processo de ensino-aprendizagem, o professor de língua materna buscará meios de fazer com que suas aulas não sejam apenas repasse de conteúdos que pouco ou nenhum significado têm para o aluno, além de procurar conhecer cada aprendiz na sua individualidade para encontrar caminhos, dentro da sua prática, que tornem suas aulas interessantes e mais motivadoras.

Essa discussão, na opinião de Mendes (2008a, p. 68, grifos nossos), torna-se relevante, porque:

busca subverter um dos principais aspectos que caracterizam as abordagens tradicionais de ensino: o fato de que temos ensinado e aprendido, via de regra, como se desenvolvêssemos **monólogos**, uma vez que a prática pedagógica não tem assegurado a construção de conhecimentos e a interação entre os seus participantes em **duas vias**, qualquer que seja a situação de aprendizagem, de línguas maternas ou estrangeiras, ou de outros conteúdos do currículo escolar.

Certamente, isso contribuirá para ajudar o aprendiz não só a reduzir as dificuldades que encontra no uso da língua materna, seja oral ou escrita, como ainda o levará a ser mais autônomo e crítico frente a elas, visto que “ensinar inexiste sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar”. (FREIRE,1999, p. 26).

b) Os alunos prestarem mais atenção às aulas, tirarem as dúvidas com o professor.

Ah, acho que falta mais interesse da minha parte, assim, não só da minha como dos demais alunos que, às vezes, não deixa a professora explicar e [...] tipo assim, chegar em casa [...] ler, mas falta um pouquinho de tempo também pra gente ler algumas coisa assim, acho que é isso [...] porque eu pego o transporte e chego em casa tipo 7 horas [da noite] e saio 11 horas [da manhã] de casa. Aí fica meio difícil. Eu acho que depende tanto de mim como do professor, mas eu não sei o que ELE deve fazer para melhorar minhas dificuldades. (Aluna15/Turma 1 – entrevista realizada em 04 de setembro de 2012).

Se o aluno tiver dúvida, perguntar o professor [...], se tiver dúvida sobre os assunto, perguntar, se não tiver entendendo o assunto, perguntar, pra começar a entender. (Aluno01/Turma 2 – entrevista realizada em 11 de setembro de 2012).

É o aluno procurar ler mais [risos], procurar prestar mais atenção um pouco nas pontuações, só isso. (Aluna19/Turma 2 – entrevista realizada em 12 de setembro de 2012).

Atitudes divergentes em relação à responsabilidade no processo de redução das dificuldades em LP foram detectadas nas crenças dos educandos. Isso se insere no fato de que alguns desses alunos, por sua vez, são conscientes de que também têm grande responsabilidade pelo sucesso ou insucesso de sua aprendizagem, pois se reconhecem como protagonistas nesse processo, não delegando esse dever só ao professor, como podemos perceber nas reflexões de A15/T1, A01/T2 e A19/T2, que destacam a falta de interesse, de leitura e de mais participação dos alunos, além da indisciplina durante as aulas, como aspectos que justificam a razão de tais dificuldades e que devem ser resolvidos por eles.

No caso das turmas 1 e 2, encontramos raros casos em que os alunos se dizem autônomos perante a leitura e a escrita, e que buscam realizá-las fora do espaço escolar, como no depoimento de A05/T2: “Eu costumo ler muito. Eu gosto de ler, por exemplo, todo mês eu leio de 4 a 5 livros. Eu tenho uma amiga que sempre ela recebe livros. Aí, ela lê uma semana,

na outra, ela passa pra mim. Sempre eu gosto de ler muito”. Isso se reflete nas atitudes dessa aluna na sala de aula e no seu aprendizado.

Porém, ao contrário dessa aluna, a maioria demonstra ter pouca ou nenhuma afinidade com essas atividades, como acusa a professora desses alunos:

Pr: Devido a essa disciplina exigir muita leitura, o aluno muitas vezes não gosta de ler, isso é um dos maiores problemas, pois a maioria não gosta de ler, e a falta de leitura, por ele não estar acostumado a ler, dificulta o nosso trabalho”. (Professora das turmas 1 e 2 - entrevista realizada em 20 de setembro de 2012).

Mesmo assim, esses alunos acreditam que fazer maior uso da leitura e da escrita pode constituir meios de reduzir suas dificuldades na aprendizagem da língua, contudo não basta só querer que isso aconteça, é importante que eles façam com que aconteça, a começar por exigir não só que essas atividades sejam priorizadas na sala de aula, mas que também seus usos estejam vinculados às funções sociais que elas têm fora da escola. E eles precisam ser protagonistas dessa realidade. Isso se justifica porque, ao se assumirem como corresponsáveis pela redução das dificuldades com as quais deparam no ensino da língua materna, esses sujeitos se reconhecem como agentes construtores do próprio conhecimento.

c) Ensinar mais leitura e produção de textos.

Eu acho que eu devo ler mais e os professor também passar mais produção de texto, eu acho. (Aluna10/Turma 2 – entrevista realizada em 11 de setembro de 2012).

Acho que ter mais treinamento de como fazer texto, treinar mais a fazer texto. Acho que deve passar pra gente fazer texto diariamente, pra gente ir treinando cada vez mais. (Aluna12/Turma 2 – entrevista realizada em 12 de setembro de 2012).

O professor deve praticar mais a escrita, a leitura e [...] exigir mais produção de texto dos alunos. (Aluna25/Turma 2 – entrevista realizada em 12 de setembro de 2012).

A melhoria do ensino-aprendizagem de LP também está relacionada com a maior incidência de leitura e produção de textos nas aulas. Por isso, é também uma crença dos alunos que, quanto maior contato tiver com as atividades de leitura e de escrita, menores serão suas dificuldades com o aprendizado da língua.

Essas atividades, entretanto, parece que não foram tão constantes na formação desses educandos, pelo menos do modo como deveriam ser, pois as ações de ler e escrever, como já foram comentadas neste estudo, tendem a se transformar, na escola, em atividades mecânicas e destituídas de outras funções a não ser decodificar informações para responder a questões prontas ou escrever sobre temas que nada dizem sobre a realidade do aluno, tudo isso como mera obrigação.

Além disso, constatamos a falta de autonomia do aluno frente a essas ações, como ilustram os depoimentos de A10/T2, A12/T2 e A25/T2), que demonstram uma postura passiva à espera das ordens do professor para que leiam e produzam textos. Portanto, essa crença está pautada na antiga visão de que tudo deve passar pela ótica do docente, cabendo aos alunos só cumprirem as “ordens” para aprenderem.

d) As aulas se tornarem mais interessantes, mais divertidas, fazer menos uso do LD.

Ah, as aulas ser um pouco mais divertida [...] eh, só ler e escrever, ler e escrever, ler e escrever cansa. (Aluna09/Turma 1 – entrevista realizada em 04 de setembro de 2012).

Eu acho que as aulas deviam ser mais divertidas, que quando, tipo assim, se o professor vai lá pra frente e explica, fica lá na frente e só fala, fala, fala, o aluno cansa, dá sono. E quando ele passa, assim, em cada aula, uma coisa diferente, a pessoa fica interessada “será o que o professor vai fazer hoje, será o que ele vai trazer de novo?”. Aí, você fica mais interessada, é mais legal. (Aluna24/Turma 1 – entrevista realizada em 05 de setembro de 2012).

Acho que o professor deve mais interagir na sala de aula não só com o LD e atividades, mas também com [...] com acompanhamento da TV, dos slides, ou também a gente ir pra sala de vídeo expor aulas orais, aulas orais pelo vídeo, não sei como é que fala. Acho que isso melhoraria mais, porque aula só, só dentro da sala de aula, explicando pelo livro, enjoa, e [...] além do mais, dá muito sono, a professora falando, falando, falando. (Aluna27/Turma 1 – entrevista realizada em 05 de setembro de 2012).

Além dessas crenças, os alunos também acreditam que, para reduzir suas dificuldades, as aulas devem ser mais interessantes, mais divertidas e usar menos o LD. Para eles, quando o único recurso a ser usado nas aulas de LP é o LD, elas se tornam monótonas e sem motivação alguma, como diz A27/T1. Para muitos deles, esse recurso traz textos chatos e não relacionados a sua realidade, além de atividades que só visam a exercitar os conteúdos abordados. Na opinião da professora, “eles (alunos) não gostam de livro nenhum, eles quase

não trazem o livro, deixam em casa, então é porque não gostam, né?”. (Professora das turmas 1 e 2 - entrevista realizada em 20 de setembro de 2012).

Por essa razão, alguns alunos entendem que as aulas deveriam ser mais incrementadas com outros recursos, como uso de vídeos, TV Pendrive⁶⁹, computador, por acreditarem que esses recursos enriqueceriam mais as aulas, quebrando a monotonia e contribuindo para uma maior participação e melhor aprendizagem.

Falar sobre a importância do uso de recursos, principalmente das novas tecnologias na sala de aula, é muito comum neste século, aliás, é algo necessário, entretanto, na prática, nem sempre isso acontece, ora porque as escolas não possuem e/ou não disponibilizam tais recursos, ora porque o professor não tem habilidade no manuseio destes.

Todavia, a nova era em que vivemos requer a inserção dos educandos no campo das tecnologias uma vez que estas se encontram cada vez mais inseridas nas sociedades, pois, de acordo com Siqueira (2010, p, 274), “no tocante à educação, é importante lembrar que diante do processo de globalização em que se encontra o mundo contemporâneo, nossos aprendizes precisam estar preparados para se inserir neste contexto”.

E a escola, como um espaço de construção de saberes, deve proporcionar aos aprendizes oportunidades de conhecerem tais recursos e lidarem com eles, principalmente, quando se trata de alunos como os sujeitos deste estudo, pois, ao que parece, tiveram pouco contato com tais tecnologias nas escolas da zona rural onde estudaram. Para muitos, somente no Ensino Médio é que esse acesso está sendo proporcionado, mesmo assim, de forma muito restrita ainda.

E o uso desses recursos não só contribuirá para ajudar a aprendizagem dos alunos, como também favorecerá momentos de aprendizagem mais motivadores e criativos além de possibilitar aos aprendizes a aquisição de novos valores e a melhoria também da autoestima.

e) Outras

Fica sempre mudando a ortografia, não deveria tá mudando sempre, quando você começa costumar com uma já muda pra outra, com isso muda muito e prejudica o aluno demais, eu acho. (Aluna09/Turma 1 – entrevista realizada em 04 de setembro de 2012).

Passar menos conteúdo. (Aluno30/Turma 1 – entrevista realizada em 05 de setembro de 2012).

⁶⁹Esta tecnologia é constituída por uma TV 29 polegadas com entrada para VHS, DVD, cartão de memória, pendrive e saídas para caixa de som e projetor de multimídia. Foi distribuída pela Secretaria de Educação da Bahia (SEC-BA), como suporte tecnológico, para equipar as escolas da rede estadual de ensino no ano de 2009. Cada sala de aula recebeu um aparelho.

Outras crenças apresentadas não caracterizaram um número significativo nas citações, portanto não faremos uma análise mais detalhada sobre elas. Como já abordamos esses aspectos em outros momentos, entendemos que não requerem novos comentários neste espaço.

Após a geração dos dados, procuramos levá-los ao conhecimento da professora das turmas pesquisadas, a fim de que, conhecendo as crenças dos alunos, nós pudéssemos buscar estratégias para uma mudança no ensino das respectivas turmas de modo a diminuir as dificuldades que encontram no processo de aprendizagem da língua materna, para que, desse modo, esses sujeitos possam mudar algumas atitudes e crenças, tornando-se, principalmente, conscientes das razões e dos benefícios de tê-las mudado.

4.3 REFLEXÕES COM A PROFESSORA ACERCA DOS RESULTADOS

Não basta apenas identificar as crenças (BARCELOS, 2006) que um indivíduo possui acerca de uma dada situação, seja de ensino, seja de aprendizagem de uma língua. Essa também é a nossa opinião, uma vez que, embora seja importante identificá-las, sabemos que isso requer ações subsequentes que possibilitem outros estudos acerca das razões dessas crenças, o que elas têm contribuído para um melhor ou pior desempenho do professor ou do aprendiz e o que pode ser feito para ressignificá-las ou não.

Conforme já discutimos nesta pesquisa, desde o primeiro momento em que optamos por realizá-la, não foi nossa intenção somente identificar as crenças dos alunos da zona rural, mas, de posse destas, buscar, junto com a professora desses alunos da 1ª série do Ensino Médio, desenvolver estratégias que possam contribuir para diminuir as dificuldades que esses aprendizes têm encontrado no ensino-aprendizagem de português ao longo de seus anos de escolaridade.

Para isso, agendamos, com a professora das turmas **1** e **2**, um momento para refletirmos sobre algumas questões que entendemos ser bastante pertinentes acerca do que havíamos observado e que entendemos ser de fundamental importância para a continuidade do seu trabalho com essas turmas.

Esse encontro aconteceu no dia 29 de novembro de 2012; as reflexões daí surgidas foram gravadas em áudio com a prévia autorização da professora e serão discutidas a seguir.

Ao observar atentamente os dados que foram gerados mediante o uso dos instrumentos usados durante a realização da pesquisa, a professora mostrou-se surpresa com alguns dados, enquanto outros, segundo ela, já eram esperados. De acordo com a regente, ambas as turmas

já haviam demonstrado uma série de dificuldades no uso da língua, sendo que a turma **1** apresentou-as com maior frequência.

Pr: Analisando esses dados, pra mim não surpreendeu muito, porque essas respostas estão condizentes com o que a gente observa em sala de aula. Por exemplo, no início do ano letivo sempre eu faço aquele **teste de sondagem**, vou conversando com eles e observo: tem alunos que trabalham fora, além de estudar, eles trabalham em outro turno, tem alunos que não recebem apoio em casa, não recebem um incentivo dos pais pra fazer as atividades, esses alunos não têm aquele ambiente propício, por exemplo, pra leitura, não têm recursos [...]. Então, analisando cada resposta, e quando se observa que muitos trabalham e que eles dizem não gostar de língua portuguesa, que **eu fiquei sabendo agora**, pois sentem dificuldade, então, eles sentem dificuldade devido a tudo isso. (Reflexões da professora das turmas 1 e 2 - em 29 de novembro de 2012). (Grifo nosso)

Na fala da professora, percebemos que, desde os primeiros contatos com essas turmas, ela teve a preocupação de conhecer o perfil dos alunos, utilizando um teste de sondagem que nos pareceu tratar-se de uma conversa oral com os aprendizes. Embora tal atitude tenha contribuído para o conhecimento de algumas características desses alunos, esse teste não possibilitou à regente vislumbrar outros pontos em que os aprendizes precisariam de maior reforço, como a realização de um diagnóstico linguístico possibilitaria.

O uso do diagnóstico, segundo Riolfi et al (2008), consiste em oportunizar situações que possibilitem ao professor conhecer mais profundamente os alunos, indo além das aparências, a fim de observar outros aspectos que demonstrem suas maiores dificuldades e que requeiram uma atenção mais especial. Dessa forma, ajudará o professor de língua materna a perceber, “por meio do diagnóstico, as dificuldades de cada aluno e que o cotidiano escolar seja organizado com base na análise da produção do aluno na prática oral, leitura, escrita, reflexão sobre a língua e fruição do texto literário”. (RIOLFI et al, 2008, p. 15).

A nosso ver, os dados apresentados vão atuar, de certa forma, como um diagnóstico que permitirá à professora dessas turmas conhecer um pouco mais sobre algumas especificidades dos alunos, como as crenças que eles desenvolveram acerca do ensino de língua nas escolas por onde têm passado.

A princípio, apresentamos os dados que compõem o perfil dos aprendizes, expondo sobre o local onde moram, faixa etária em que se encontram, atividades que fazem diariamente, locais onde cursaram o Ensino Fundamental e o índice de reprovação sofrido por cada turma.

Na opinião da professora, esses resultados justificam muitas atitudes dos alunos, como o desânimo e o cansaço que muitos apresentam nas aulas de LPLB e que ela acredita, nas aulas de outras disciplinas também, devido às longas distâncias que eles têm que percorrer para chegar à zona urbana, como observou nos relatos de alguns alunos:

Estudar aqui [zona urbana] só é ruim mode que é longe, a gente cansa muito, e lá [zona rural], a gente descansaria mais, e aqui, a gente cansa mais [...]. Pra mim vim estudar aqui em Guanambi, eu tenho que pegar dois transporte. Eu pego um de lá onde eu moro até Morrinhos. Aí, eu tenho que andar um pouco, não chega um quilômetro, oitocentos metros mais ou menos, aí, eu pego um carro, venho até Morrinhos. Aí, de Morrinhos pra cá que eu pego o ônibus.[...]o cansaço atrapalha, atrapalha bastante. Tem vez por mode do sol quente, aí, a gente cansa bastante. [...] É, porque, assim, eu levanto cedo, aí, já sento fazendo tarefa, aí, eu vô tomar banho, antes de dez hora eu tô tomando banho, dez e meia eu almoço, dez e quarenta, mais ou menos dez e cinquenta, eu saio lá de casa pra ir pro ponto do carro pra ir já pegar o primeiro carro. Aí o carro passa lá em cima onze hora, mais ou menos, pra ir pra Morrinhos. Doze hora eu pego o ônibus no Morrinhos pra vim pra cá. (Aluna 01/Turma 1 – entrevista realizada em 04 de setembro de 2012).

Eu preferia estudar lá [zona rural], porque lá a gente já conhece todo mundo e é mais perto pra ir e é menos cansativo. [...] Cansa bastante viajar toda semana. [...] atrapalha nas aulas que a vez, por conta de você tá muito cansada você dorme mais cedo, não dá tempo de responder as atividades. (Aluna 24/Turma 1 – entrevista realizada em 05 de setembro de 2012).

É bom estudar aqui [zona urbana], [...] mas lá é melhor, é mais perto. É um pouco RUIM viajar, mas dá pra vim. É muito longe, professora, nois pega dois carros pra vim pelo menos eu, né. O ônibus não passa perto da minha casa, o ônibus vem de Ceraíma, e de Baú onde moro até Ceraíma tem outro carro. Eu ando um pouquinho pra vim, mas pra ir, ele leva nois até lá. (Aluna 10/Turma 2 – entrevista realizada em 11 de setembro de 2012).

Eu preferia ficar lá. É mais fácil, assim, por causa que tem que pegar o ônibus pra vim pra cá [...], às vezes a gente perde o ônibus ou chega atrasado. É muito cansativo, professora, vim todo dia, (x) é muito difícil. (Aluna 22/Turma 2 – entrevista realizada em 12 de setembro de 2012).

A regente concordou com a opinião dos alunos e até ficou sensibilizada com a situação de muitos deles. Ela acredita que uma das soluções, nesse caso, seria a construção de escolas no campo para que eles não tivessem que se deslocar de tão longe para a cidade. Ela ainda alega:

Pr: Antes, quando tinha colégios de Ensino Médio nesses distritos, com certeza o aluno não perderia tempo para vir para cá, tem aluno que sai dez horas da manhã de casa, então ele levanta muito cedo, muitos falam que quando não vão trabalhar no campo tem que arrumar a casa, fazer comida, e depois pegar esse carro correndo, e sem falar no tempo que eles perdem nas viagens, é muito cansativo. Eu vejo que tem alunos que precisam pegar mais

de um carro, duas conduções, e ainda tem que caminhar muito para chegar no ponto. Com certeza, isso aí realmente a gente vê que é um entrave. Eles falaram que chegam cansados, que muitas vezes eles não conseguem prestar atenção na aula, chegam com fome. E isso aí vai influenciar na aprendizagem. Ainda bem que eles reconhecem isso como entrave, isso aí é um problema. E, às vezes, como a gente desconhece esses problemas, atribui às dificuldades deles só a questão da falta de apoio da família, ou a escola que não proporciona um bom ensino. Mas, também tem esses problemas aí, são fatores que estão presentes no dia a dia deles. (Reflexões da professora das turmas 1 e 2 - em 29 novembro de 2012).

Segundo a professora, o fato de os alunos morarem bem distante do colégio onde estudam e o cansaço das viagens são algumas das razões da pouca motivação deles nas aulas de LPLB, no Ensino Médio, justificando a pouca participação desses discentes, durante a exposição dos conteúdos e nas discussões sobre as atividades de leitura de textos, embora, muitas vezes, isso tenha se transformado em indisciplina, pois as conversas paralelas e as saídas dos alunos da sala, nos horários de aula, são constantes em ambas as turmas.

Acreditamos, pois, que o resgate dessa motivação pode superar o desânimo e a indisciplina e contribuir para aulas mais prazerosas, entretanto é necessário que entre professor e aluno haja maior cumplicidade no desenvolvimento das atividades e um diálogo em que ambos se ajudem mutuamente.

Outro fato que despertou o interesse da professora foi o número considerável de alunos que, além de estudar, também trabalham, principalmente, na turma **1**, que corresponde ao percentual de 38% . Na turma **2**, esse número cai para 19%.

De acordo com Rios (2011, p. 65), “os princípios que regem a vida das pessoas que moram na roça determinam que, desde cedo, todos e todas trabalhem sob as ordens do pai ou da mãe, seja na lavoura, na pecuária ou nos trabalhos domésticos”, entretanto todos os sujeitos desta pesquisa que afirmaram trabalhar, desenvolvendo as funções de trabalhador rural, cabeleireira, auxiliar de mecânico, empregada doméstica, babá, verdureiro e entregador, o fazem para outras pessoas diferentes dos pais e em outros espaços diferentes da roça dos pais.

Essa dupla jornada, na opinião da professora, também é outra razão para as dificuldades que esses alunos apresentam na aprendizagem da língua materna, pois, além de tudo, falta-lhes tempo para desenvolver as atividades propostas e dedicar-se mais aos estudos, uma vez que, no turno oposto, desempenha outras funções. Desse modo, o cansaço é ainda maior para esses sujeitos. Segundo a professora, os alunos trabalhadores são também os que mais apresentam dificuldades na aprendizagem.

Pr: Quando você coloca assim que dos 37 alunos da turma **1**, 14 estudam e trabalham, pelo fato deles estudarem e trabalharem, isso vai influenciar negativamente na escola, porque não vão dar conta, não vão aprender pra ser aprovados. (Reflexões da professora das turmas 1 e 2 - em 29 novembro de 2012).

O que a professora diz sobre essa dupla jornada influenciar negativamente na vida escolar do aluno está pautado no que ressalta Rios (2011, p. 124), quando afirma:

Os altos índices de evasão e repetência observados nas escolas públicas [...] apresentam a escola como obstáculo para o aluno e aluna trabalhadores, mas, ao mesmo tempo, esses sujeitos veem a escola como uma oportunidade de conquistar o direito à cidadania e se inserir no mercado de trabalho formal.

O trabalho para eles é uma forma de mudar de vida, viver uma outra realidade, melhorar a situação, elevar a autoestima, enfim, uma possibilidade de adquirir independência, por isso, quando não é possível conciliar trabalho/escola, a maioria opta pelo primeiro, contribuindo para a evasão e repetência citadas pela autora. Muito embora, muitos desses alunos saibam da importância da escola na vida deles.

O fato de um grande número de alunos, de ambas as turmas, já terem sofrido reprovação na escola também foi surpresa para a regente:

Pr: Olha o número de reprovação! De 37 alunos da turma **1**, 23 já foram reprovados em alguma série pelo menos uma vez e da turma **2**, de 26 alunos, 11 já foram reprovados em alguma série pelo menos uma vez também. Isso era de esperar, mas não tanto. Eu percebi que eles não gostam de ler, porque eles não têm esse hábito, não gostando de ler, não fazem atividades que envolvem leitura e escrita, como em redação e que toda disciplina exige e fica mais difícil a aprendizagem porque a leitura nós sabemos que desperta para o conhecimento. [...] A cada série que passa, eu acredito que vai exigindo mais, e por não terem o conhecimento [...], são alunos fracos, aí acabam não acompanhando e se torna mais difícil. (Reflexões da professora das turmas 1 e 2 - em 29 novembro de 2012).

Na opinião dela, alguns fatores que podem ter contribuído para isso são as dificuldades que os educandos apresentam no que tange à leitura e à escrita, pois, sem o domínio de ambas, dificilmente eles terão condição de compreender os conteúdos ensinados e desenvolver as atividades propostas. Ainda de acordo com a professora, alguns desses alunos têm grandes problemas de alfabetização.

Pr: Tem aluno que eu considero como praticamente não alfabetizado, porque erra muito a concordância, escreve praticamente como fala. Muitos fazem as atividades porque estão sendo cobrados, eu percebo isso, não tem aquela autoestima, aquele interesse, a maioria tem pouca participação. (Reflexões da professora das turmas 1 e 2 - em 29 novembro de 2012).

Conforme observamos, a professora reconhece que esses alunos apresentam sérias dificuldades nas aulas de língua portuguesa, sendo que muitos deles, em sua opinião, provavelmente não conseguirão concluir o Ensino Médio. Entretanto, compreende, também, que esses aprendizes, frente a tantas adversidades já apresentadas neste estudo, precisam de um olhar diferenciado da escola, de modo que os estimule a aprender e a manter-se motivados para isso, a fim de evitar que eles fracassem na escola.

E se esses sujeitos, mesmo tendo enfrentado tantas adversidades, procuram a escola, cabe a esta dar-lhes todas as oportunidades para não engrossarem as estatísticas.

Além dessas características que foram aduzidas à regente, discorreremos também sobre as crenças dos alunos, ressaltando aquelas que mais se destacaram nas quatro categorias apresentadas neste estudo, como as relativas às: 1) percepções dos alunos sobre a aprendizagem de Língua Portuguesa; 2) representações dos alunos sobre o que um bom professor de LP deve ensinar; 3) dificuldades que os alunos apresentam/reconhecem nas aulas de LP; 4) expectativas dos alunos sobre a diminuição das dificuldades de aprendizagem em LP.

É válido ressaltar que, embora todas as crenças identificadas tenham sido de grande relevância para o nosso estudo, apresentaremos, aqui, apenas as reflexões da professora acerca das mais citadas pelos alunos em cada categoria.

Na primeira categoria, a percepção dos alunos acerca do que é aprender Português priorizou duas crenças: a) aprender *a gramática normativa* (classes gramaticais, ortografia, pontuação e falar corretamente a língua); b) aprender *leitura e interpretação de textos*. Para a professora, tais crenças demonstram a base do ensino que esses alunos vivenciaram nas escolas da zona rural e que determinam algumas diferenças na aprendizagem de ambas as turmas, conforme comentários a seguir:

Pr: A gente vê que as crenças estão bem voltadas pras questões mesmo de ensino pautado na gramática, voltado pra gramática tradicional, infelizmente. Porém, aqui, já observa também que um grande número já coloca leitura e interpretação de textos. Mas, mesmo assim, a questão de aprender a língua portuguesa ainda está muito voltada para a gramática normativa. Então, na 1ª série, estão sendo mais trabalhadas variedades linguísticas e gêneros textuais diferentes pra que esses alunos possam ver que aprender língua portuguesa não é só a gramática e as classes gramaticais, como a maioria coloca, e isso é reflexo do processo ao qual esses alunos foram submetidos em outras escolas. (Reflexões da professora das turmas 1 e 2 - em 29 novembro de 2012).

A professora ainda acrescenta que o ensino pautado na gramática normativa, desenvolvido por muitas escolas, não tem contribuído muito para a aprendizagem dos alunos, pois, segundo ela, ao fazer uma comparação entre as **T1** e **T2**, aquela, em que esse ensino parece ter sido mais influente, apresenta mais dificuldade de leitura e de escrita do que esta, que ressalta o aprendizado da leitura, entendendo que este, sim, deve ser o principal foco nas aulas de língua materna, pois, quando a formação escolar do aluno prioriza a leitura, com certeza, seu desenvolvimento é bem mais significativo.

Pr: A maioria colocou que aprender português significa aprender mais sobre a língua, que é aprender substantivo, verbo, pronomes, como se a língua fosse só substantivo, verbo, pronome. Cadê a questão da variedade linguística? (Reflexões da professora das turmas 1 e 2 - em 29 novembro de 2012).

De acordo com a regente, isso demonstra que a escola precisa rever essa prática e comenta que, na 1ª série do ensino Médio, no CEGLVF, na disciplina de LPLB, essas turmas têm vivenciado outra realidade no ensino-aprendizagem de língua materna, como a abordagem acerca das variações linguísticas e dos gêneros textuais, por acreditar que é por esse caminho que o ensino de língua deve trilhar.

A segunda categoria, percebemos que está muito relacionada à primeira, quando os alunos externam suas crenças sobre o que um bom professor de língua portuguesa deve ensinar. Neste caso, na concepção desses aprendizes, o papel do bom professor é ensinar: a) *a gramática, com destaque para as regras, classes gramaticais, ortografia, pontuação, o certo e o errado na língua, a falar correto*; b) *a leitura e a escrita de textos*. A gramática normativa foi a mais citada por ambas as turmas.

A professora comenta que a fixação dessa crença sobre aprender a gramática e suas normas reforça a sua opinião de que esse ensino está tão arraigado no conhecimento desses alunos que eles acreditam que é isso que representa o aprendizado de sua língua e o bom professor é o que possibilita tal conhecimento. Entretanto, ela percebe, ao longo da sua experiência, que, por mais que os alunos estudem gramática nas aulas de LP, é o que menos eles aprendem e, o pior, esse ensino tem contribuído para causar nos alunos desgosto pelas aulas.

Pr: Ensinar a gramática, a ortografia, a pontuação associadas às regras, e o certo e o errado na língua. Então, como o aluno aprendeu conteúdos dissociados dos textos, aí ele não vê a pontuação como se não tivesse associado à língua portuguesa, à ortografia, ele vai aprendendo o conteúdo não contextualizado, e ele ainda coloca a questão da língua culta como essencial. (Reflexões da professora das turmas 1 e 2 - em 29 novembro de 2012).

Para a professora, conhecer essas crenças ajuda a compreender o que o aluno espera e pensa do/sobre o próprio professor de LP e sua prática, além de ser importante para ajudá-lo a rever essa prática, compreendendo que esta influencia a aprendizagem dos alunos de tal modo, que isso vai refletir-se nos conhecimentos, experiências e crenças desses sujeitos.

Pr: Quando você coloca essas crenças que eles já trazem, ajuda o professor a rever essa prática, a mudar essa visão do aluno sobre o professor, né, pra o aluno ver que aprender a língua não é só aprender regras, que ler e escrever não é só no livro didático, ler e escrever estão associados a várias outras situações do nosso cotidiano, no nosso dia a dia. Sobre isso aí, o professor vai ter que rever a sua prática, né, e trabalhar essas questões. Eu acredito que muitas dessas crenças têm grande influência do trabalho que os professores de língua portuguesa desses alunos desenvolveram. Eu acredito, porque muitas delas eles adquiriram na escola. Mas, acredito que é preciso desmitificar isso aí, né, pra que o aluno tenha mais interesse, procurar, de certa forma, contextualizar mais o ensino de LP, trabalhar mais voltado pra realidade deles, pra contribuir mais significativamente pra aprendizagem desse aluno. (Reflexões da professora das turmas 1 e 2 - em 29 novembro de 2012).

Além disso, ela ressalta ainda que, embora os alunos tenham destacado a leitura como o que o bom professor deve ensinar, as experiências de leitura e de escrita que eles trazem para o Ensino Médio estão mais voltadas para os textos do LD, refletindo, pois, pouco contato com outros gêneros textuais, principalmente os que circulam socialmente e que desempenham funções bem mais significativas na vida dos educandos. Tanto as propostas de leitura quanto as de produção de texto nem sempre foram planejadas tendo em vista esse aluno concreto e tudo o que o cerca, suas experiências e seus conhecimentos, mas um sujeito ideal, cuja realidade é totalmente diferente da dos aprendizes deste estudo.

Ela também sugere que, em se tratando de alunos da zona rural, o trabalho com leitura e produção de textos cujos gêneros fossem mais funcionais para esses aprendizes, certamente poderiam contribuir muito mais para a aprendizagem deles. A leitura e produção de revistas, por exemplo, cujo teor aborde situações e características desse meio, certamente, despertariam muito mais o interesse desses sujeitos, uma vez que eles iriam perceber um ensino-aprendizagem mais significativo, real e condizente com a própria vivência. Além disso, a revista, considerada um suporte de gêneros (MARCUSCHI, 2008), pode oportunizar ao aluno um maior conhecimento de vários gêneros textuais que circulam nesse espaço, despertando-o para aspectos relativos à sua forma, função, estrutura, sequências tipológicas, temáticas, etc. Esse trabalho, certamente, traria muito mais aprendizado.

A terceira categoria está assentada nas dificuldades que esses sujeitos reconhecem nas aulas de LP. Dentre as crenças desses alunos, destacam-se as dificuldades de: a) *aprender as classes gramaticais, ortografia e pontuação*; b) *ler e interpretar textos*; c) *entender a explicação do professor e as atividades*. De acordo com os alunos, esses se constituem nos principais obstáculos para a sua aprendizagem da língua materna. Sobre isso, a professora comenta:

Pr: Quando os alunos falam sobre as dificuldades da língua portuguesa, logo se lembram de quê? Das classes gramaticais como verbo, pronome, isso aí já causa um impacto, porque a gente sabe que essas classes gramaticais, a gramática, melhor dizendo, a normativa, não é fácil. Então, quando falam da língua portuguesa, logo os alunos lembram dessa questão e só veem a gramática na frente. E como não aprenderam a gramática, aí se torna difícil. Por isso, as dificuldades deles com a língua portuguesa, pois gramática remete àquela questão de como foi trabalhada e o aluno, realmente, não aprendeu. Tem que eliminar essas classes gramaticais. (Reflexões da professora das turmas 1 e 2 - em 29 novembro de 2012).

A professora deixa claro que o ensino da gramática, descontextualizado e baseado em regras fixas e classificação de palavras, não funciona, ao contrário, só traz dúvidas e confusão, portanto é natural que o aluno não aprenda. Para ela, esse ensino normativo é desnecessário, pois é tão desassociado da realidade dos alunos que deveria ser “eliminado”.

Essa situação nos remete ao que diz Antunes (2007, p.74) quando critica o que é ensinado com base na gramática: “em geral, a escola se fixa nesses padrões ideais e deixa de analisar os padrões reais, aqueles que, efetivamente, estão em uso, agora: nos livros, nos jornais, nas revistas, nos cartazes, na boca do povo, enfim”. Desse modo, mediante o que alguns autores citados neste estudo vêm discutindo, entendemos que a saída não é eliminar a gramática, como a professora sugere, mas, sim, determinar o que é relevante nesse ensino, desenvolvendo uma concepção de gramática que não condiga com o que normalmente se pratica.

As dificuldades de ler e não entender nas aulas de LP constituem outra crença dos alunos. De acordo com a professora, isso traz sérios problemas na aprendizagem dos discentes, pois muitos não compreendem o que leem, só decodificam.

Pr: Quando se coloca, realmente, interpretação de texto, eles sentem dificuldade porque muitos leem e não entendem. E, às vezes, eu vou trabalhar um texto, peço que leiam em casa antes, agora mesmo, estou trabalhando e pedi que lessem duas ou três vezes, se fosse necessário, porque eles leem e só decodificam, mas não entendem. (Reflexões da professora das turmas 1 e 2 - em 29 novembro de 2012).

Compreender e decodificar são ações que estão, de certo modo, interligadas quando se trata do ato de ler, não se pode pensar cada uma separadamente, pois, segundo Martins, M. H. (2006, p. 32), “ambas são necessárias à leitura. Decodificar sem compreender é inútil; compreender sem decodificar, impossível”. Portanto, se o aluno realiza apenas uma dessas ações, ele não concretiza a leitura.

Pr: Eles fazem pouca leitura, aí se torna mais difícil. Por sinal, tem algumas questões que são mais difíceis, e se a gente não for mediando, eles não entendem nem a pergunta. É questão de interpretação mesmo, porque vêm uns textos mais difíceis de interpretação e depende de muita leitura, entender o contexto e aí o aluno acaba sentindo mais dificuldades, não dando a resposta. [...]

Quando eles falam sobre esse conhecimento, parece que a língua portuguesa para eles está voltada apenas para as questões do LD. Geralmente, o livro didático traz o quê? Texto, análise do texto e vem trabalhando a gramática. (Reflexões da professora das turmas 1 e 2 - em 29 novembro de 2012).

A regente se queixa da falta de hábito de leitura desses educandos e ainda ressalta a “má” influência que a dependência do LD causa nesses jovens. Em sua opinião, “quando o texto é proposto pelo LD, às vezes, traz temática que não está de acordo com a vivência deles e aí se torna mais difícil e menos interessante”. Por isso complementa:

Pr: As atividades propostas estão muito relacionadas, muito voltadas apenas para o LD, então isso leva o aluno a não gostar de ler e de escrever, além de não ter esse incentivo em casa. Não sei se por comodismo do professor, mas percebe-se, pelas respostas, como os alunos estão acostumados a fazer mais as atividades do LD, exercícios do LD, porque, durante o percurso escolar, ele vivenciou mais isso. Acredito que sim. (Reflexões da professora das turmas 1 e 2 - em 29 novembro de 2012).

Para ela, esses fatores são grandes responsáveis pelas dificuldades que os alunos sentem no ensino-aprendizagem de leitura.

Outra crença que os alunos também associaram às dificuldades de aprender a língua e que chamou bastante a atenção da professora foi a alegação de não compreenderem a explicação do professor de português nem as atividades.

Pr: Essa dificuldade eles têm mesmo, de compreender e de acompanhar o conteúdo, de entender, eu explico, mas alguns não entendem, tem também a questão da indisciplina, pois conversam muito e acabam atrapalhando as aulas. [...]

Isso aí, no caso, é um ponto que a gente pode estar procurando rever. Mas a questão da indisciplina atrapalha muito também. Deveriam tirar dúvida com o professor, mas, infelizmente, a maioria não faz, porque eles dificilmente

perguntam alguma coisa. Há muita conversa paralela, mas não conversam pra poder discutir alguma coisa, discutir sobre o assunto, acompanhar, infelizmente, isso eles não fazem.

Devido a essa falta de domínio, de não estarem acompanhando, a gente vê que nessas turmas tem muitos alunos fracos, fracos mesmo, então a gente percebe que eles não vão, realmente, acompanhar. Aqueles que dizem não compreender a explicação do professor, talvez seja até por conta de não entenderem o que o professor explica, pois, como eles já deveriam ter conhecimento de alguns conteúdos, o professor faz uma rápida revisão, ou uma rápida explanação, para poder dar sequência ao conteúdo, e aí, o aluno que não tem o domínio daquele conteúdo não vai acompanhar e ele vai sentir dificuldade. (Reflexões da professora das turmas 1 e 2 - em 29 novembro de 2012).

De acordo com essas reflexões, percebemos que a professora demonstra que sua prática também precisa ser revista, porém entende que, se os alunos dedicassem maior atenção aos momentos de exposição dos conteúdos, fossem mais participativos, certamente, não teriam tantas dificuldades de compreender o que o professor explica. Na sua concepção, as conversas paralelas que são comuns entre os alunos no momento da exposição só atrapalham, enquanto que, se eles fizessem uso dessa conversa para participar de debates e discussões acerca do que se ensina, possivelmente teriam menos dificuldades.

Além disso, ela alega que o fato de não entenderem a explicação do professor pode estar relacionado ao desconhecimento do conteúdo por parte dos alunos, pois, muitas vezes, o professor pensa que eles já haviam estudado um dado assunto e faz apenas uma breve revisão sobre esse assunto. Desse modo, se eles desconhecem o que está apenas sendo revisado, isso acarretará mais dúvidas e inquietações para os aprendizes.

A última categoria de crenças aborda as expectativas dos alunos sobre a redução das dificuldades de aprendizagem em LP. Na concepção desses aprendizes, as possíveis soluções que apresentam estão relacionadas ao professor e ao próprio aluno. Por essa razão, eles acreditam que suas dificuldades serão amenizadas se: a) *o professor explicar mais e melhor os conteúdos*; b) *os alunos prestarem mais atenção às aulas e esclarecerem as dúvidas com o professor*. Em ambas as turmas, percebemos que essas crenças estão bem presentes. Na **T1**, por exemplo, mais de 50% das citações delegam essa responsabilidade ao professor.

Ao tomar conhecimento dessas crenças, a regente das turmas, a nosso ver, concorda com os alunos, porém ressalta que grande parte dessa responsabilidade é do aprendiz:

Pr: Eles colocam parte da responsabilidade sobre eles mesmos e também sobre o professor, que eles não conseguem acompanhar, fala rápido, etc. Concordo plenamente, mas é difícil, porque não depende só do professor, depende também do aluno, depende de metodologias usadas. [...].

Eles [alunos] percebem a indisciplina, eles percebem que, em parte, são culpados. Então, pelo menos disso eles têm consciência. Precisa ver também a razão de não estarem acompanhando os conteúdos, se não tiverem práticas, atividades ou um reforço, se torna mais difícil ainda, porque a cada ano, o aluno vai sendo aprovado e sem, muitas vezes, ter o domínio dos conteúdos, sem base, diria, pra série seguinte. Eles têm muita dificuldade. [...].

O professor propõe as atividades do dia a dia, mas, fora da escola, eles não fazem. Percebo que muitos não fazem nem as atividades que a gente propõe, nem costumam trazer nenhuma novidade escrita por eles de casa. Não têm esse hábito. (Reflexões da professora das turmas 1 e 2 - em 29 novembro de 2012).

Em sua opinião, é preciso que entre professor e aluno haja mais interação, troca de experiências, para que possam conhecer melhor um ao outro, de forma que o docente compreenda o ritmo de aprendizagem do aluno, bem como as suas necessidades reais a fim de adequar a sua linguagem e a metodologia que usa a esse sujeito. E o aluno, por sua vez, também precisa participar mais ativamente, dedicar-se mais ao estudo, porque só assim ele poderá mostrar ao professor o que ele já sabe, o que precisa aprender e como isso pode ser feito, para que as dificuldades sejam reduzidas, tanto as de aprendizagem do aluno como as de ensinar do professor.

Na concepção da professora, tomar conhecimento das crenças desses alunos sobre o ensino-aprendizagem de LP, contribuiu muito para melhor conhecê-los e compreender como foi formação escolar desses indivíduos até o momento, além de possibilitar, ainda, construir estratégias de ação que possam ajudá-la a minimizar as dificuldades que esses aprendizes encontram no uso da língua.

4.3.1 O que pode ser feito junto aos alunos para mudar essa realidade

De acordo com a professora, essas crenças representam uma realidade que requer mudanças em todos os aspectos sobre o trabalho com esses alunos. Antes de tudo, é preciso conhecê-los melhor, não só individualmente, como também o seu meio, a sua família, as atividades que realizam, suas necessidades, as experiências que trazem, as motivações e expectativas, enfim, tudo o que poderá contribuir para fazer um diagnóstico desses alunos dentro e fora da escola, pois “estas características vão determinar, inclusive, sua percepção da escola, da matéria, do professor, seu modo de aprender”. (LIBÂNEO, 1994, p. 114).

Ainda segundo ela, esta pesquisa trará contribuições para esse conhecimento, quando comenta: “as respostas do questionário e da entrevista estão de acordo com tudo isso, tudo isso aí reflete o que a gente vê, mas vai além da formação deles lá das escolas de onde vêm”.

A partir desses dados, precisa-se repensar um planejamento que atenda a essas necessidades e que interaja também com o ensino institucionalizado, o saber transmitido pela escola, que deve partir de situações reais. No caso da Língua Portuguesa, motivar os alunos a pensarem sobre a importância da língua nas relações entre as pessoas, no uso que os indivíduos fazem dela e em que esse ensino poderá ajudá-lo a compreender como isso se dá.

Ela apresenta algumas sugestões que devem constar nesse planejamento:

Pr: Trabalhar com gêneros textuais, com temas em alguns projetos que estejam relacionados com a realidade dos alunos, com a realidade deles no campo, voltada, assim, mais pra textos relacionados à vivência deles, pois a gente fala de conhecer o aluno, mas é um pouco difícil, às vezes, você só conversa ali, procura colher alguma coisa, mas conhecer mesmo, você não conhece. O ideal seria a gente conhecer o meio onde eles vivem, saber da família, casa, o trabalho que fazem. Porque, a família deles, mesmo quando tem reunião de pais e mestres no colégio, não vem, porque não dá pra deslocar, não tem carro que possa trazer, então, muitas vezes a gente não conhece nem o pai nem a mãe desse aluno, a gente não sabe com quem eles vivem, então, torna-se mais difícil fazer um trabalho que possa responder a essas necessidades.

Tornar as aulas mais divertidas, propor mais atividades, por exemplo, leitura de romance para dramatização, usar recursos diferentes. Talvez, trabalhar um texto mais lúdico. [...]

Nos casos de alunos que a gente vê que são bem fracos, que não leem nem escrevem corretamente, eu diria que praticamente não são alfabetizados, então, pelo menos nesses casos de alunos de situações mais terríveis, ver a possibilidade de trabalhar em turno oposto com leitura, com escrita pra ver se melhoram, porque tem alunos muito fracos mesmo, que só um trabalho, assim, em turno oposto pra poder desenvolver atividades diferentes, talvez, até com outro professor também. (Reflexões da professora das turmas 1 e 2 - em 29 novembro de 2012).

4.3.2 Propostas de ação para criar ambientes mais favoráveis a fim de reduzir as dificuldades dos alunos

Após essas reflexões, sugerimos fazer em parceria um levantamento de algumas ações que sejam exequíveis a fim de reduzir as dificuldades que os alunos abordaram, além de motivá-los a participar ativamente dessas ações.

Antes, porém, queremos ressaltar que as sugestões aqui descritas devem se adequar à realidade desses sujeitos, por apresentarem um grande diferencial com relação aos demais alunos do Ensino Médio, que é o de residir na zona rural, tendo, portanto, pouca disponibilidade de tempo para permanecer na escola.

Salientamos, porém, que as possíveis ações que estamos propondo não representam modelos ou receitas prontas, essa não é, de modo algum, a nossa intenção. São, como já

esclarecemos, sugestões que deverão ser adaptadas a cada realidade e transformadas em práticas motivadoras cujo objetivo é reduzir as dificuldades dos sujeitos em questão.

Desse modo, elencaremos, a título de sugestão, as seguintes formas de ação que estamos propondo:

- trabalhar atividades mais diversificadas de leitura e escrita diferentes das propostas pelo LD;
- usar outros meios, outros recursos, outras atividades para motivar mais as aulas;
- propor uma discussão entre professor e alunos ao final de cada aula, ressaltando o que eles acharam da aula, de que gostaram, de que não gostaram, as dificuldades encontradas, sugestões de mudanças que podem ser feitas oralmente ou por escrito;
- proporcionar atividades de leitura com outros gêneros textuais como a piada, a charge e a tirinha, por exemplo, pois são gêneros humorísticos, mas que requerem, muitas vezes, maior conhecimento de mundo e senso crítico do aluno; buscando observar nesses gêneros aspectos como sua intenção, função social e estrutura;
- trabalhar com outros textos lúdicos e textos da realidade dos alunos, para propor atividades de leitura e de escrita;
- programar palestras sobre temáticas relacionadas à realidade dos alunos e que possam dialogar com a idade, aspectos culturais, expectativas e ambições futuras, modo de vida, estudo, trabalho, dentre outras especificidades dessas turmas;
- oportunizar aos alunos que apresentam maiores dificuldades a participação em oficinas de leitura e de escrita, se possível, em turno oposto. Neste caso, o professor poderia identificar as dificuldades de cada um e desenvolver atividades mais assistenciais, individuais e em grupos, próprias para cada nível de dificuldade detectada. A oficina poderá ser desenvolvida pela própria professora ou por outro(a);
- conversar com esses alunos e familiares a fim de motivá-los a buscar superar as dificuldades e colaborar nesse processo;
- dar oportunidades ao aluno de escolher suas leituras, com visitas frequentes à biblioteca do próprio colégio ou a outras;
- desenvolver pequenos projetos sobre os usos que as pessoas fazem da língua para que os educandos possam se envolver em atividades fora da sala de aula, como: entrevistar pessoas sobre os hábitos de leitura, os hábitos de escrita, os gêneros

textuais que costumam usar no dia a dia, a diversidade linguística usada em contextos diferentes;

- proporcionar momentos para a socialização das pesquisas, apresentação dos resultados e exposição dos alunos acerca da vivência que tiveram na realização das atividades, de preferência em outros locais da escola.

Essas ações são bastante diversificadas e possíveis de ser realizadas, embora saibamos que colocá-las em prática requer muita dedicação e maior envolvimento tanto do professor quanto do aluno. Além disso, a escola que, às vezes, nem um espaço disponível para trabalhar uma atividade em turno oposto pode oferecer, precisa também fazer a sua parte.

O primeiro passo precisa ser dado, seja tropeçando nas pedras, seja passando por cima delas, seja tirando-as do caminho. No caso específico dessas turmas, o caminho está permeado de pedras muito grandes, mas acreditamos que não sejam obstáculos impossíveis de remanejar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo do pressuposto de que as crenças que o indivíduo possui podem dizer muito sobre ele e sobre o mundo que o cerca, incluindo nesse mundo o espaço da escola onde esse indivíduo desenvolve uma gama delas, desenvolvemos este estudo, cuja finalidade foi investigar as crenças de aprendizes da zona rural e que estão, atualmente, cursando o Ensino Médio na zona urbana do município de Guanambi-BA.

Motivada pela realidade dos alunos que migram da zona rural do município de Guanambi-BA para cursar o Ensino Médio na zona urbana e que, normalmente, apresentam mais dificuldades nas aulas de Língua Portuguesa, em relação aos alunos que residem na zona urbana, nos aspectos que requeiram noções básicas de leitura e produção de textos, trazendo com eles muitas crenças acerca do ensino-aprendizagem da língua materna, desenvolvemos este estudo à luz do objetivo geral, que consistiu em investigar como as crenças de alunos oriundos da zona rural, acerca do ensino de língua portuguesa, influenciam a aprendizagem desses alunos na 1ª série do Ensino Médio de uma escola estadual, no município de Guanambi-BA, e de que modo o professor, tendo conhecimento sobre elas, pode contribuir para a reflexão e a construção de novas estratégias que intervenham nessa realidade.

Desenvolvemos os nossos estudos a partir das teorias que discutem tal temática e das pesquisas já realizadas, que nos serviram de suporte para ajudar a identificar as crenças desses sujeitos, como elas foram se formando e sua influência na aprendizagem da língua materna.

Entretanto, no decorrer dessa caminhada, outras leituras se fizeram necessárias à medida que questões relacionadas às crenças sobre o ensino-aprendizagem da língua materna foram emergindo, como o ensino pragmático da gramática, a diversidade e o preconceito linguísticos, o ensino da leitura e da escrita na perspectiva dos gêneros textuais, o ensino de língua numa abordagem intercultural, bem como as práticas de letramento. Desse modo, fizemos uso de outros aportes teóricos que nos ajudaram a estabelecer relações entre as crenças dos alunos e essas temáticas que têm se tornado fundamentais discussões contemporâneas sobre o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa como língua materna.

Desse modo, nosso grande desafio foi encontrar respostas para as questões norteadoras que estabelecemos inicialmente e que nos propusemos a investigar, ao longo desta pesquisa, por entender que elas poderiam trazer muitos esclarecimentos sobre a visão que os alunos da zona rural têm desse ensino e como isso interfere na sua aprendizagem.

Essas questões abrangem o teor desta pesquisa e se encontram assim articuladas: a) de que modo as crenças dos alunos da zona rural sobre o ensino de Língua Portuguesa se relacionam com as dificuldades que encontram na aprendizagem dessa língua na 1ª série do Ensino Médio, em uma escola estadual do município de Guanambi-BA?; b) é possível estabelecer relações entre a forma como o aluno percebe o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa e as práticas pedagógicas vigentes no ensino dessa disciplina?; c) que reflexões é possível realizar junto ao professor da disciplina, a fim de contribuir para a melhoria do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa nesse contexto?

Mediante a análise feita, a partir dos dados gerados, foi possível verificar que as crenças dos alunos acerca da língua portuguesa se originaram, principalmente, de suas experiências nos contextos institucionais de ensino-aprendizagem dessa língua, ou seja, na escola, mais precisamente nas aulas desse componente curricular ao qual são associados conceitos predominantemente negativos, como, por exemplo, português é muito complicado, é difícil de aprender e tem muito assunto.

Neste estudo investigativo, observamos que a maioria dos alunos não gosta desse componente e acredita que não sabe português, principalmente porque não sabe a gramática normativa, neste caso, com ênfase na classificação das palavras e nas regras gramaticais. Essa crença impera entre eles e denuncia que eles foram expostos a um ensino de língua centrado na tradição gramatical, baseado em nomenclaturas e classificações de palavras, além de descontextualizado e sem relação com os usos funcionais e cotidianos da língua.

Além disso, essa crença nos remete à outra, que leva esses alunos a associarem a língua apenas à variante culta e acreditarem que, por serem do meio rural, a sua fala é errada e não sabem se comunicar adequadamente. Alegam que já sofreram preconceito por isso e que já foram corrigidos por falar “errado”. Por essa razão, uma parte considerável desses alunos é pouco participativa nas aulas, demonstra bastante insegurança quando é questionada e não é argumentativa nas discussões.

Apesar disso, 41,31% e 32,43% dos aprendizes das **T1** e **T2**, respectivamente, mantêm a crença de que o bom professor de português é aquele que ensina a gramática, com todas as suas regras e também a “falar melhor”, ou seja, ensina o que eles demonstram não saber. Assim, subsiste a ideia de que tudo isso é o mais importante para o aluno aprender e o bom professor ensinar.

Verificamos ainda que as práticas de leitura e de escrita a que comumente esses alunos foram submetidos ao longo da sua vida escolar, estão associadas aos textos do LD, à realização de exercícios de fixação dos conteúdos trabalhados e às anotações de resumos

desses conteúdos. Em função disso, a maioria diz que sente dificuldade em compreender o texto e acredita que este já traz o sentido pronto. Por isso, o aluno só lê mediante a solicitação do professor e quando é para fazer alguma avaliação depois.

Com relação à escrita, 17,39% e 18,92% dos educandos da **T1** e **T2** também acreditam que o bom professor deve ensinar a fazer redação e produção de texto. Alegam que sentem dificuldades com a escrita no que tange à ortografia, à pontuação e à organização do texto, mostrando que essa atividade está apoiada preferencialmente nos “gêneros escolares”, que se resumem à narração, descrição e dissertação, e não veem função social nesses textos. Por essa razão, não têm o hábito de escrever fora do contexto escolar.

Percebemos, por meio da análise, que as atividades de leitura e de escrita com as quais esses sujeitos tiveram contato na escola, contribuíram muito pouco para torná-los leitores e escritores competentes.

Embora percebam que o trabalho com a língua materna não tem sido condizente com os seus interesses, ou seja, com o que usam e precisam no seu meio, para melhor atuar sobre ele e interagir com os seus pares, e que as escolas por onde têm passado pouco se atentaram para isso, esses alunos se revelam passivos perante a situação. Mais de 17% e 10% dos aprendizes das turmas **1** e **2**, respectivamente, delegam a escolha do que devem aprender apenas ao professor, por acreditar que só ele sabe o que é melhor ensinar aos alunos,

Em consequência disso, acreditamos que o professor é um dos grandes responsáveis por muitas das crenças que seus alunos adquirem, uma vez que, de acordo com Barcelos (2006, 70), “por ocupar posição de maior autoridade em sala de aula o professor pode exercer forte influência no desenvolvimento das crenças dos seus alunos [...]”, porém entendemos que há outros fatores que também influenciam.

Todavia, esses aprendizes sabem que alguma coisa precisa ser feita a fim de reduzir as dificuldades que encontram na aprendizagem da língua materna. Por isso, duas das suas expectativas se destacaram: 1) o professor precisa explicar mais e melhor os conteúdos, e 2) os alunos necessitam prestar mais atenção às aulas e tirar as dúvidas com o professor. A crença de que a aprendizagem depende principalmente do professor e do seu modo de explicar, citada por 57,14% e 36,67% dos aprendizes da **T1** e **T2**, respectivamente, vem reiterar a ideia de que o professor é responsabilizado por quase tudo que faz na sala de aula e tal visão continua a ser desenvolvida. Por outro lado, 16,33% (T1) e 30% (T2) desses sujeitos tomam parte da responsabilidade para si e defendem que ficar mais atentos nas aulas e buscar esclarecer as dúvidas que vão surgindo, também constituem saídas importantes para a redução das dificuldades que encontram na aprendizagem dessa língua.

Esta investigação nos possibilitou descobrir e compreender que as crenças desses alunos se originaram, principalmente, de suas experiências como aprendizes de língua portuguesa como língua materna e demonstram como as escolas da zona rural do município de Guanambi vêm desenvolvendo a sua prática. Entendemos, também, que as opiniões dos alunos acerca dessa prática só denunciam que as dificuldades que sentem no uso da língua são decorrentes, principalmente, do que é ensinado e como é ensinado nessas escolas, pois, como vimos, neste trabalho, o ensino da língua tem se processado ainda nos moldes tradicionais da gramática e isso tem repercutido fortemente na formação linguística do aluno e na sua ótica acerca do que tal ensino representa. Desse modo, esperamos que este estudo possa contribuir significativamente para que essas escolas e seus professores revejam tais atitudes.

Para contribuir com a mudança de atitudes, apresentamos as crenças à professora desses aprendizes no EM, a fim de que a docente pudesse refletir sobre elas, pois entendemos que não basta somente identificar essas crenças, é necessário, principalmente, contribuir para a sua transformação. Além disso, essa reflexão poderá desencadear uma sequência de atitudes que farão a diferença na prática em sala de aula.

Como afirma Garbuio (2005, p.122), “o conhecimento de suas crenças pode permitir ao professor a compreensão de sua prática e ressignificar o seu ensino”. Eu acredito que o conhecimento das crenças dos alunos pelo professor também poderá auxiliá-lo a buscar novas estratégias de trabalho para contribuir no processo de mudança dessas crenças. Após as reflexões da professora, nós discutimos algumas ações que seria viável colocar em prática nas aulas de português de modo a ajudar esses aprendizes a rever seus conceitos sobre a língua e amenizar as dificuldades que encontram, na tentativa de ajudá-los a ressignificar algumas de suas crenças.

Entretanto, acreditamos que a principal ação a ser feita é oportunizar a esses alunos uma educação voltada para a sua realidade e em seu próprio meio. Isso significa pensar uma educação contextualizada com a realidade do campo, cujo currículo deva viabilizar um ensino que os ajude a valorizar o seu espaço, a sua linguagem, os seus saberes locais e a conviver no campo; que possa também contribuir para que esses aprendizes compreendam a sua história e o mundo ao seu redor, enfim, sua identidade, porém sendo atuantes e críticos, a fim de intervirem nesse meio, cientes do seu papel de cidadão, condição *sine qua non* de uma educação que forma, que prepara e que liberta.

Sabemos que, quando esses sujeitos procuram a escola, é tudo isso que buscam, pois acreditam que lá eles encontrarão respostas para o que não sabem e não conhecem, porém ao

perceberem que dificilmente eles encontrarão o que precisam, a escola torna-se espaço de exclusão, de desmotivação e de fracasso, levando-os a acreditar que o problema está com eles.

Por isso, é nosso desejo que essas questões sejam discutidas não apenas no espaço acadêmico, mas também se façam presentes na escola de educação básica, nos projetos e políticas educacionais, considerando que, muitas vezes, o aluno oriundo da zona rural não tem as mesmas oportunidades e, principalmente, não é considerado frente à realidade que apresenta.

Para finalizar, gostaríamos de ressaltar que temos consciência da limitação deste estudo, sabemos que os dados aqui apresentados não pretendem finalizar as discussões sobre a temática, mas contribuir para alargar novos debates e novas pesquisas que possam, cada vez mais, aprofundar as reflexões acerca de crenças, por se tratar de tema tão complexo e tão difícil de definir, além de se constituir em um campo de investigação relativamente novo, apesar de estar em fase de expansão na área da LA.

REFERÊNCIAS

ALBERGARIA, Lino de. *De Paris com amor*. Ilustração de Sônia Magalhães. São Paulo: Saraiva, 1999.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Linguística Aplicada, ensino de línguas & comunicação*. Campinas, SP: Pontes, 1993.

ALVAREZ, Maria Luisa Ortiz. Crenças, motivações e expectativas de alunos de um curso de formação Letras/Espanhol. In ALVAREZ, Maria Luisa Ortiz; SILVA, Kleber Aparecido da (Org.). *Linguística Aplicada: múltiplos olhares*. Brasília: UnB; Campinas, SP: Pontes, 2007. p. 191-231.

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Nova reunião: 19 livros de poesia*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1983. v. 1.

ANDRADE, Maria Eugênia S. Ferreira de. *Muito além da ribalta: crenças de terceiros, segundos e primeiros agentes sobre o processo de ensino-aprendizagem de inglês para crianças*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2011.

ANDRADE, Marília de; RIBEIRO, Ésio Macedo (org.). *Maria Antonieta D'Alkimin e Oswald de Andrade: marco zero*. São Paulo: EDUSP, Oficina do livro Rubem Borba de Moraes, Imprensa Oficial do Estado, 2003.

ANDRÉ, Marli E. D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. 11. ed. Campinas, SP: Papirus, 2004.

ANTONNINI, Ariane Fernandes. *A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de 1ª e 4ª séries do ensino fundamental*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Campinas, SP, 2009.

ANTUNES, Irandé. *Território das palavras: estudo do léxico em sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2012.

_____. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola, 2009.

_____. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola, 2007.

_____. *Lutar com palavras: coesão e coerência*. São Paulo: Parábola, 2005.

_____. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola, 2003.

ARAUJO, Renata Brasil. Terapia cognitivo-comportamental no tratamento de adolescentes dependentes de substâncias psicoativas. In PETERSEN, Circe Salcides et al. *Terapias cognitivo-comportamentais para crianças e adolescentes: ciência e arte*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2011. p. 312-332.

ASSIS-PETERSON, Ana A.; COX, Maria I. P.; SANTOS, Delvânia A. Góes. Crenças e discursos: aproximações. In: SILVA, Kleber A. da (Org.). *Crenças, discursos e linguagem*. Campinas, SP: Pontes, 2010. p. 195-226.

ATAYDE, Rodrigo Florêncio. *As TICs no processo de formação de professores de língua estrangeira: crenças de uma professora e de seus alunos de graduação*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, 2010.

BAGNO, Marcos. *Não é errado falara assim!* em defesa do português brasileiro. São Paulo: Parábola, 2009.

_____. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola, 2007.

_____. Norma linguística e realidade social. In: BAGNO, Marcos (org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002. p. 179-199.

_____. A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação linguística. In: BAGNO, Marcos; STUBBS, Michael; GAGNÉ, Gilles. *Língua materna: letramento, variação e ensino*. São Paulo: Parábola, 2002. p. 13-84.

_____. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2000.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12. ed. São Paulo, Hucitec, 2006.

BARATA, Maria Clara C. Magalhães. *Crenças sobre avaliação em língua inglesa: um estudo de caso a partir das metáforas no discurso de professores em formação*. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2006.

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

_____. Crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas: reflexões de uma década de pesquisa no Brasil. In: ALVAREZ, Maria L. Ortiz; SILVA, Kleber A. da (Org.). *Linguística aplicada: múltiplos olhares*. Campinas, SP: Pontes, 2007b. p. 27-69.

_____. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, Ana Maria Ferreira; ABRAHÃO, Maria Helena Vieira (Org.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes, 2006. p. 15-42.

_____. Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas. *Linguagem & Ensino*, Viçosa, MG, 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*, Belo Horizonte, vol. 1, n. 1, p. 71-92, 2001.

_____. *A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, SP, 1995.

BASSO, Edcleia A. Quando a crença faz a diferença. In: BARCELOS, Ana Maria Ferreira; VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena (Org.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes, 2006. p. 65-85.

BECK, J. S. *Terapia cognitiva: teoria e prática*. S. Costa (Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

BEDRAN, Patrícia Fabiana. *A (re) construção das crenças do par interagente e dos professores-mediadores no Teletandem*. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, SP, 2008.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). *Gêneros textuais e ensino*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 37-46.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Maria João Alvarez; Sara Bahia dos Santos; Telmo Mourinho Batista (Trad.). Portugal: Porto Editora, 1994.

BONETTI, Luana Medeiros. Texto: reorganizando sua compreensão. *Revista Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, SC, v. 1, nº 1, s. p., jul./dez. 2001. Disponível em: <<http://www.linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/revista/revista.htm>>. Acesso em: 3 maio 2013.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Do campo para a cidade: estudo sociolinguístico de migração e redes sociais*. Tradução de Stella Maris Bortoni-Ricardo; Maria do Rosário Rocha Caxangá. São Paulo: Parábola, 2011.

_____. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. 6. ed. São Paulo: Parábola, 2009.

_____. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais - Ensino Médio (PCNEM)*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC; SEMTEC, 2002.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: 3º e 4º ciclos: língua portuguesa*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUNZEN, Clecio. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (Org.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 139-161.

- CAGLIARI, L. C. *Alfabetização e Linguística*. 10. ed. São Paulo: Scipione, 1997.
- CANÇADO, Márcia. Um estudo sobre a pesquisa etnográfica em sala de aula. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, nº 23, Campinas, SP. jan./jun. 1994.
- CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português linguagens: literatura, produção de texto e gramática*. Ensino Médio. São Paulo: Saraiva, 2010. v. 1
- COELHO, Hilda S. H. “É possível aprender inglês na escola?” Crenças de professores sobre o ensino de inglês em escolas públicas. In: BARCELOS, Ana Maria Ferreira; ABRAHÃO, Maria H. Vieira (Org.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes, 2006. p. 125-143.
- CONCEIÇÃO, Mariney Pereira. *Vocabulário e consulta ao dicionário: analisando as relações entre experiências, crenças e ações na aprendizagem de LE*. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2004.
- COSTA, Sônia Bastos Borba. Norma linguística e ensino de língua. In: MENDES, Edleise; CASTRO, Maria Lúcia Souza (Org.). *Saberes em português: ensino e formação docente*. Campinas, SP: Pontes, 2008. p. 27-44.
- CRUVINEL, Roberta Carvalho. *Ensino a distância na pós-graduação: investigando experiências e crenças de mestrandos em Linguística Aplicada*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2011.
- DEL PRETTE, Almir; DEL PRETTE, Zilda A. P. Assertividade, sistema de crenças e identidade social. *Psicologia em Revista*, Belo Horizonte, v. 9, n. 13, p. 125-136, jun. 2003. Disponível em <http://www.pucminas.br/imagedb/documento/DOC_DSC_NOME_ARQUI20041214095307.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2013.
- DENZIN, N.; LINCOLN, Y. S. 2006, p. 15. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- DIAS, Juliana Araújo et al. Ser idoso e o processo de envelhecimento: saúde percebida. *Escola Anna Nery Revista de Enfermagem* (impr.), Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, p. 372-379, 2011. Disponível em: <<http://revistaenfermagem.eean.edu.br/>>. Acesso em: 4 fev. 2013.
- DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. *Cadernos de Pesquisa*, nº 115, p. 139-154, março/2002.
- FARACO, Carlos Alberto. Norma-padrão brasileira: desembaraçando alguns nós. In: BAGNO, Marcos (Org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002. p. 37-61.
- FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia C. V. O; AQUINO, Zilda G. O. *Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

FERNANDES, Fabrício Ademar. *Crenças sobre a cultura de ensinar e aprender línguas de uma professora de inglês como língua estrangeira (LE) sem formação em Letras*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2010.

FERNANDES, Vera L. D. *As crenças e a práxis de professores de língua inglesa em formação e o aprendizado autônomo*. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2005.

FRANÇOIS, Frédéric. O que nos indica a “linguagem da criança”: algumas considerações sobre a “linguagem”. In: DEL RÉ, Alessandra (Org.). *Aquisição da linguagem: uma abordagem psicolinguística*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012. p.183-200.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

GALEFFI, Dante. O rigor nas pesquisas qualitativas; uma abordagem fenomenológica em chave transdisciplinar. In: MACEDO, Roberto S.; GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo. *Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências humanas*. Salvador: EDUFBA, 2009, p. 13-73. Disponível em: <<http://books.scielo.org>>. Acesso em: 10 mar. 2013.

GARBUIO, Luciene Maria. Crenças e desafios na prática do ensino de língua inglesa: experiências de alunos do curso de Letras. *Revista Anhanguera Educacional - Anuário da produção acadêmica docente*. Valinhos, SP, v. 1, n. 1, p. 116-124, 2007. Disponível em: <<http://sare.unianhanguera.edu.br/index.php/anudo/article/view/748/573>>. Acesso em: 6 jul. 2011.

_____. Crenças sobre a língua que ensino: foco na competência implícita do professor de língua estrangeira. In: BARCELOS, Ana Maria Ferreira; ABRAHÃO, Maria H. Vieira (Org.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes, 2006. p. 87-104.

_____. *Revelação e origens de crenças da competência implícita de professores de língua inglesa*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Campinas, SP, 2005.

GARCIA, Claudia Ribeiro de Pádua. *A cultura de aprender uma língua estrangeira (inglês) em sala de aula que se propõe interdisciplinar*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, SP, 1999.

GERALDI, João Wanderley. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

_____. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, João Wanderley (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997. p. 39-46.

_____. Unidades básicas do ensino de português. In: GERALDI, João Wanderley (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997. p. 59-79.

GIROTTI, Cyntia G. G. Simões; SOUZA, Renata Junqueira. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. In: SOUZA, Renata Junqueira et al. *Ler e compreender: estratégias de leitura*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p. 45-114.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 35, nº 3, p. 20-29, mai./jun. 1995.

GONZAGA, Amarildo Menezes. A pesquisa em educação: um desenho metodológico centrado na abordagem qualitativa. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro; FRANCO, M. A. Santoro (Org.). *Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos*. São Paulo: Edições Loyola, 2006. p. 65-92.

GUEDES, Paulo Coimbra. *A formação do professor de português: que língua vamos ensinar?* São Paulo: Parábola, 2006.

HIRATA, Verônica. *Crenças e práticas de aprender e ensinar inglês: conflito e dilema numa escola pública*. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Instituto de Linguagens, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, MT, 2012.

JURADO, Shirley; ROJO, Roxane. A leitura no ensino médio: o que dizem os documentos oficiais e o que se faz? In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (org.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 37-55.

KANEOYA, Marta Lúcia Cabrera Kfourri. *A formação inicial de professoras de línguas para/em contexto mediado pelo computador (Teletandem): um diálogo entre crenças, discurso e reflexão profissional*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, UNESP, São José do Rio Preto, SP, 2008.

KATO, Mary. *No mundo da escrita*. São Paulo, Ática, 1986.

KLEIMAN, Angela Bustos. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. *Signo*, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez. 2007.

_____. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. São Paulo: Pontes, 1998.

_____. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela Bustos (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

_____. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

KOCH, Ingedore G. Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LEITE, Sérgio Celani. *Escola rural: urbanização e políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, Angélica Hernandes. Investigando crenças e motivação: suas relações e implicações na aprendizagem de LE (Francês) de alunos da terceira idade. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, SP, 2007.

LIMA, Solange dos Santos. Crenças e expectativas de um professor e alunos de uma sala de quinta série e suas influências no processo de ensino e aprendizagem de inglês em escola pública. In: BARCELOS, Ana Maria Ferreira; ABRAHÃO, Maria H. Vieira (Org.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes, 2006. p. 147-162.

_____. *Crenças de uma professora e alunos de quinta série e suas influências no processo de ensino e aprendizagem de inglês em escola pública*. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, SP, 2005.

LUCCHESI, Dante. Norma linguística e realidade social. In: BAGNO, Marcos (Org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002. p. 63-92.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LUFT, Celso Pedro. *Ensino e aprendizado da língua materna*. São Paulo: Globo, 2007.

_____. *Língua e Liberdade*. São Paulo: Ática, 2002.

MADEIRA, Fábio. O sistema de crenças do aprendiz brasileiro de inglês: fatores que influenciam na construção de crenças. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 47, n. 1, Campinas, jan./jun. 2008.

_____. *Crenças sobre o explícito construídas pelos aprendizes de um novo idioma*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Campinas, SP, 2006.

_____. Crenças de professores de Português sobre o papel da gramática no ensino de Língua Portuguesa. *Linguagem & Ensino*, v. 8, n. 2, p. 17-38, jul./dez. 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. 3. ed. São Paulo: Parábola, 2008.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 19-36.

MARINHO, Marildes. Letramento: a criação de um neologismo e a construção de um conceito. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (Org.). *Cultura, escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 68-100.

MARQUES, Taciane M. Crenças e atitudes linguísticas: um processo relevante ao ensino. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS, 2, 2012, UEM, Maringá, PR. *Anais eletrônicos...* Maringá, PR: 2012, Disponível em: <<http://www.anais.cielli.com.br>>. Acesso em: 4 mar. 2013.

MARTINS, Ivanda. A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor? In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (org.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 83-102.

MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. São Paulo: Brasiliense, 2006.

MASTRELLA, M. R. *A relação entre crenças dos aprendizes e ansiedade em sala de aula em língua inglesa: um estudo de caso*. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2002.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. A leitura na formação e atuação do professor da Educação Básica. In: MARI, Hugo; WALTY, Ivete; VERSIANI, Vera. (org.). *Ensaio sobre leitura*. Belo Horizonte: PUC Minas, 2005. p.15-32.

_____. *Estudo da língua falada e aula de língua materna: uma abordagem processual da interação professor/alunos*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

MENDES, Ciro Medeiros. *Crenças sobre a língua inglesa: o antiamericanismo e sua relação com o processo de ensino-aprendizagem de professores em formação*. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, SP, 2009.

MENDES, Edleise. Língua, cultura e formação de professores: por uma abordagem de ensino intercultural. In: MENDES, Edleise; CASTRO, Maria Lúcia Souza (Org.). *Saberes em português: ensino e formação docente*. Campinas, SP: Pontes, 2008a. p. 57-78.

_____. Tipos e gêneros textuais: modos de leitura e de escrita. *Signum: Estudos da Linguagem*, Londrina, n. 11/1, p.167-180, jul. 2008b.

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (Org.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 199-226.

MENDONÇA, Marina Célia. Língua e ensino: políticas de fechamento. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Org.). *Introdução à Linguística: domínios e fronteiras*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2003.v. 2. p. 233-264.

MEY, Jacob L. Etnia, identidade e língua. In: SIGNORINI, Inês (Org.). *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 69-88.

MICCOLI, Laura. Experiências, crenças e ações: uma relação estreita na sala de aula de LE. In: SILVA, Kleber Aparecido da (Org.). *Crenças, Discursos & Linguagem*. Campinas, SP: Pontes, 2010. v. 6. p. 135-165.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org.). *Por uma linguística aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 85-107.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Lais Mourão. Escola do Campo. In: CALDART, Roseli Salete et al (Org.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 324-331.

MOLLICA, Maria Cecília; LEAL, Marisa. Crenças e atitudes no aprendizado do português e da matemática no âmbito escolar. *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Preconceito linguístico e cânone literário*, n. 36, p. 95-113, 1. sem. 2008.

NEUFELD, Carmem Beatriz; CAVENAGE, Carla Cristina. Conceitualização cognitiva de caso: uma proposta de sistematização a partir da prática clínica e da formação de terapeutas cognitivo-comportamentais. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, v.6, n. 2, p. 3-35, 2010.

NOGUEIRA, Cláudio Marque Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. *Educação & Sociedade*, Ano XXIII, n. 78, p. 15-36, abr. 2002.

OLIVEIRA, Hélvio Frank de. Crenças de alunos sobre a aprendizagem colaborativa proposta através de atividades em língua portuguesa. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGÜÍSTICA APLICADA, 9, 2011, UFRJ, Rio de Janeiro. *Anais eletrônicos...* Rio de Janeiro, v. 1, n.1, 2012. p. 1-23. Disponível em: <www.alab.org.br/pt/eventos/ix-cbla/129>. Acesso em: 2 fev. 2013.

OLIVEIRA, Lia M. Teixeira de; CAMPOS, Marília. Educação Básica do Campo. In: CALDART, Roseli Salete et al (Org.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 237-244.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. O ensino pragmático da gramática. In: MENDES, Edleise; CASTRO, Maria Lúcia Souza (Org.). *Saberes em português: ensino e formação docente*. Campinas, SP: Pontes, 2008. p. 109-130.

_____. *Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática*. São Paulo: Parábola, 2010.

PAGANO, Adriana. Crenças sobre a tradução e o tradutor: revisão e perspectivas para novos planos de ação. In: ALVES, F.; MAGALHÃES, C. M.; PAGANO, A. (Org.). *Traduzir com autonomia: estratégias para o tradutor em formação*. São Paulo: Contexto, 2000. p. 7-28.

PAJARES, M. Frank. Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy Construct. *Review of Educational Research*, v. 62, n. 3, p. 307-332. Fall 1992. Disponível em <<http://www.jstor.org/discover/10.2307/1170741?uid=3737664&uid=2129&uid=2&uid=70&uid=4&sid=21101990468737>>. Acesso em: 10 ago. 2012.

PASTORELLI, Daniele Silva. *Crenças e atitudes linguísticas na cidade de Capanema: um estudo da relação do português com línguas em contato*. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem), Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2011.

PERINA, Andrea Almeida. *As crenças dos professores de inglês em relação ao computador: coletando subsídios*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

PERINI, Mário A. *Princípios de linguística descritiva: introdução ao pensamento gramatical*. São Paulo: Parábola, 2006.

PESSOA, Rosane Rocha; SEBBA, Maria Aparecida Yasbec. *Mudança nas teorias pessoais e na prática pedagógica de uma professora de inglês*. In: BARCELOS, Ana Maria Ferreira; ABRAHÃO, Maria Helena Vieira (Org.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes, 2006. p. 43-64.

PETERSEN, Circe Salcides; WAINER, Ricardo. *Princípios básicos da terapia cognitivo-comportamental de crianças e adolescentes*. In: PETERSEN, Circe Salcides et al. *Terapias cognitivo-comportamentais para crianças e adolescentes: ciência e arte*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2011. p. 16-31.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

PRESTES, Maria Luci de Mesquita. *Leitura e (re)escritura de textos: subsídios teóricos e práticos para o seu ensino*. 4. ed. Catanduva, SP: Rêspel, 2001.

RAJAGOPALAN, K. *O papel da Linguística Aplicada*. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org.). *Por uma linguística aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 149-168.

RAMOS, Fabiano Silvestre. *Ensino e aprendizagem de escrita em língua inglesa: a relação entre crenças e o uso de estratégias*. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 2011.

RAMOS, Rosinda; LESSA, Ângela. *Ensino-aprendizagem de línguas e formação de professores à luz de representações*. In: SILVA, Kleber Aparecido da (org.). *Crenças, discursos e linguagem*. Campinas, SP: Pontes, 2010. v. 6. p. 21-101.

REIS, Fabíola A. A. Rocha dos. *Crenças sobre ensino e aprendizagem de Tradução: uma reflexão baseada nos estudos da Tradução e na Linguística Aplicada*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Departamento de Letras do Centro de Teologia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, RJ, 2012.

REYNALDI, Maria Angela A. C. *A cultura de ensinar língua materna e língua estrangeira em um contexto brasileiro*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, SP, 1998.

RIBEIRO, Marlene. *Escola Rural*. In: CALDART, Roseli Salette et al. (org.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 293-299.

RIOLFI, Claudia et al. *Ensino de língua portuguesa*. São Paulo: Thomson Learning, 2008.

RIOS, Jane A. V. Pacheco. *Ser e não ser da roça, eis a questão!* Identidades e discursos na escola. Salvador: EDUFBA, 2011.

RODRIGUES, Verônica L. Bezerra. *O uso do texto literário nas aulas de espanhol nas turmas de 2º ano do ensino médio de uma escola particular de Porto Velho: a relação entre os documentos oficiais e as crenças da comunidade escolar*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Centro de Humanidades – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, CE, 2011.

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

ROLIM, Ana Claudia Oliveira. *A cultura de avaliar de professoras de língua estrangeira (inglês) no contexto da escola pública*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, SP, 1998.

ROSA, Ana Cristina Silva da. *Classes multisseriadas: desafios e possibilidades*. *Educação & Linguagem*, ano 11, nº 18, p. 222-237, jul./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/.../2011>>. Acesso em 2 abr. 2013.

SALOMÃO, Ana Cristina Biondo. *A cultura e o ensino de língua estrangeira: perspectivas para a formação continuada no Projeto Teletandem Brasil*. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, SP, 2012.

SANTOS, Eduardo Ferreira dos. *Crenças sobre o ensino-aprendizagem de inglês (LE) em contexto de formação profissional: um estudo de caso*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2010.

SCHERRE, Maria Marta Pereira. *Doa-se lindos filhotes de poodle: variação linguística, mídia e preconceito*. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2008.

SCHNEBLY, Lee. *Apaixone-se por você*. Blumenau, SC: EKO, 1999.

SIGNORINI, Inês. (Des)construindo bordas e fronteiras: letramento e identidade social. In: SIGNORINI, Inês (Org.). *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 139-171.

_____. A questão da língua legítima na sociedade democrática: um desafio para a Linguística Aplicada contemporânea. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 169-190.

SILVA, Girlene Moreira da. *Uso do texto literário nas aulas de espanhol no ensino médio de escolas públicas de Fortaleza: relação entre as crenças e a prática docente de egressos da UECE*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Centro de Humanidades – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, CE, 2011.

SILVA, Kleber Aparecido da. Crenças no ensino-aprendizagem e na formação de professores de línguas: delimitando e atravessando fronteiras na Linguística Aplicada brasileira. In: SILVA, Kleber Aparecido da (Org.). *Crenças, discursos e linguagem*. Campinas, SP: Pontes, 2010a. v. 6. p. 21-101.

_____. *O professor mediador e os interagentes (brasileiro e estrangeiro) no projeto "Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos": legitimação de crenças e/ou (re) construção de competências?* Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, SP, 2010b.

_____. Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas na Linguística Aplicada: um panorama histórico dos estudos realizados no contexto brasileiro. *Linguagem & Ensino*. Pelotas, v. 10, n. 1, p. 235-271, jan./jun. 2007.

_____. O futuro professor de língua inglesa no espelho: crenças e aglomerados de crenças na formação inicial. In: BARCELOS, Ana Maria Ferreira; ABRAHÃO, Maria Helena Vieira (Org.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes, 2006. p.105-124.

_____. *Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em Letras (Inglês)*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, SP, 2005.

SILVA-PORELI, Greize A. da. *Crenças e atitudes linguísticas na cidade de Pranchita-PR: um estudo das relações do português com línguas em contato*. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem), Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2010.

_____; YIDA, Vanessa; AGUILERA, Vanderci de A. Crenças: considerações do alunado em relação ao ensino de Língua Portuguesa. *Entretextos*, v. 10, n. 1, p. 123-139, jan./jun. 2010.

SILVA, Rosa Virgínia Mattos e. *Ensaio para uma sócio-história do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2004.

SILVEIRA, Ana Paula K. da. Formação continuada em língua portuguesa: crenças, expectativas e saberes. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 9, 2009, PUC, Paraná. *Anais...* Paraná, 2009. p. 10807-10821. Disponível em: <www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3325_1495.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2013.

SIMÕES, Gisele Maria. *O impacto do estágio nas crenças pedagógicas de professores de inglês em formação*. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, SP, 2011.

SIPPERT, Luciane; ROTTAVA, Lucia. A relação texto/gramática: crenças de professores de língua portuguesa. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPED, 2004, Curitiba: 27 a 30 de abril de 2004. *Anais da ANPED*, 2004. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2004/painel/painel/05_07_09_a_relacao_texto_gramatica_crenças_de_professores_de_lingua_p.pdf>. Acesso em 8 jan. 2013.

- SIQUEIRA, Sávio. Estimulando a democratização e desmistificação de novas tecnologias no ensino de línguas estrangeiras. In: MOTA, Kátia; SCHEYERL, Denise (org.). *Recortes interculturais: na sala de aula de línguas estrangeiras*. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2010. p. 269-310.
- SOARES, Magda. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004a. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>>. Acesso em: 7 dez. 2012.
- _____. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004b.
- _____. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (Org.). *Linguística da Norma*. São Paulo: Loyola, 2002. p. 155-177.
- SOUSA, Cristiane M. C. L. Landulfo de. *Cultura de aprender: investigando as crenças e as ações dos alunos de língua italiana da UFBA*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, 2012.
- SOUSA, Soraia da Silva. *Língua, Leitura, Gramática e Escrita nas crenças de professores de Língua Portuguesa em formação*. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, 2011.
- SOUZA, Ana Lúcia Silva; CORTI, Ana Paula; MENDONÇA, Márcia. *Letramentos no ensino médio*. São Paulo: Parábola, 2012.
- SOUZA, Angela Gonçalves de. *Reconstrução de crenças sobre o processo de ensino aprendizagem de língua inglesa em contexto de sala de aula*. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2010.
- SOUZA, Maria Izabel Porto de; FLEURI, Reinaldo Matias. Entre limites e limiões de culturas: educação na perspectiva intercultural. In: FLEURI, Reinaldo Matias (Org.). *Educação intercultural: mediações necessárias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 53-84.
- SUASSUNA, Livia. *Ensino de língua portuguesa: uma abordagem pragmática*. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- TASET, Idelson Espinosa. *As crenças de aprendizagem de línguas de participantes brasileiros adultos sobre a escrita em um curso de espanhol como língua estrangeira*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2006.
- TEIXEIRA, Elizabeth. *As três metodologias*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- TELLES, João A. “É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!” – Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. *Linguagem e Ensino*, v. 5, n° 2, p. 91-116, 2002.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 2007.

TURA, Maria de Lourdes Rangel; MARCONDES, Maria Inês. Heterogeneidade, ciclos e a prática pedagógica. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 89, nº 222, p. 242-258, maio/ago. 2008.

VAL, Maria da Graça Costa et al. *Avaliação do texto escolar: Professor-leitor/Aluno-autor*. Belo Horizonte: Autêntica/ Ceale, 2009.

VIANNA, Heraldo Marelim. *Pesquisa em educação: a observação*. Brasília: Liber livro, 2007. v. 5.

VIEIRA, Azenaide A. Soares. *Integração de tecnologias e webtecnologias no ensino de língua inglesa: concepções teóricas, crenças e interação na prática docente*. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, SP, 2012.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Termos de Consentimento da Professora das Turmas **1 e 2** e da Diretora do CEGLVF

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Professora
<p>Título do estudo: Crenças dos alunos da primeira série do Ensino Médio da zona rural acerca do ensino/aprendizagem de língua materna: reflexos de sua trajetória nas séries iniciais.</p> <p>Pesquisadora responsável: Solange Montalvão de Oliveira (Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Língua).</p> <p>Instituição / Departamento: Universidade Federal da Bahia / Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura do Instituto de Letras.</p> <p>Professora Orientadora: Prof^a. Dr^a. Edleise Mendes</p> <p>Endereço da pesquisadora responsável: Rua D. Pedro II, nº 135 – Centro - Guanambi-BA. CEP: 46.430-000.</p> <p>Telefone da pesquisadora responsável para contato: (77) 3451-4169/ (77) 9145-6106/ (77) 9991-8564.</p> <p>Local da coleta de dados: Colégio Estadual Governador Luiz Viana Filho</p>
<p>Prezada Senhora:</p> <p>Estamos realizando um estudo sobre o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa dos alunos oriundos do meio rural. Como essa instituição de ensino recebe todo ano uma grande quantidade desses alunos e a senhora é professora deles, peço a sua autorização para realizar uma pesquisa, este ano, nas Turmas 1 e 2 da 1ª série do Ensino Médio que esses alunos frequentam, para observar as suas crenças acerca do ensino de língua materna.</p> <p>Nessa oportunidade, comunicamos a necessidade de obter algumas informações da senhora, no decorrer da pesquisa, sobre esses alunos, o seu plano de curso e os materiais usados, pois serão de fundamental importância para o desenvolvimento e validação do nosso trabalho.</p> <p>Para maiores esclarecimentos, colocamo-nos a sua inteira disposição.</p> <p>Seguem abaixo alguns itens que consideramos relevantes para elucidar algumas dúvidas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • A senhora está sendo convidada a participar da pesquisa de forma totalmente voluntária; • Antes de concordar em participar dessa pesquisa, é muito importante que a senhora compreenda as informações e instruções contidas nesse documento; • O seu nome e o nome dos demais participantes da pesquisa não serão divulgados; • Todas as informações individuais terão o caráter estritamente confidencial;

- A pesquisadora deverá responder a todas as suas dúvidas, antes de a senhora se decidir a participar;
- A senhora poderá **desistir** de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade e sem perder os benefícios aos quais tenha direito.

Objetivo do estudo: Investigar como as crenças de alunos oriundos da zona rural acerca do ensino de Língua Portuguesa influenciam a sua aprendizagem na 1ª série do Ensino Médio de uma escola estadual, no município de Guanambi-BA, e de que modo o professor de língua materna, tendo conhecimento sobre elas, pode contribuir para a reflexão e a construção de novas estratégias que intervenham nessa realidade.

Procedimentos: A pesquisa será constituída da aplicação de questionário, de observação e da gravação em áudio de aulas se necessário, acompanhada por anotações em caderno de registro por parte da pesquisadora, além da realização de entrevistas. Sua participação nesta pesquisa consistirá na participação de uma entrevista.

Benefícios: Esta pesquisa trará maior conhecimento sobre as crenças dos alunos acerca do ensino/aprendizagem de língua materna e também apontará encaminhamentos aos sujeitos da pesquisa sobre a adoção de novas estratégias que possam interferir nas dificuldades que eles encontram.

Riscos: A participação na pesquisa não representará qualquer risco de ordem física ou psicológica para a senhora.

Sigilo: As informações fornecidas pela senhora terão sua privacidade garantida pela pesquisadora responsável. Os sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma.

Ciência e de acordo do participante (sujeito da pesquisa)

Ciente e de acordo com o que foi, anteriormente, exposto, eu _____, estou de acordo em participar desta pesquisa, assinando esse Termo de Consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Guanambi, 22 de março de 2012.

Assinatura da professora – sujeito da pesquisa

Ciência da pesquisadora responsável pelo projeto:

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido da professora das Turmas **1 e 2** da 1ª série do Ensino Médio, do Col. Est. Gov. Luiz V. Filho como sujeito de pesquisa para a participação neste estudo.

Guanambi, 22 de março de 2012.

Assinatura da responsável pelo projeto

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Diretora

Título do estudo: Crenças dos alunos da primeira série do Ensino Médio da zona rural acerca do ensino/aprendizagem de língua materna: reflexos de sua trajetória nas séries iniciais.

Pesquisadora responsável: Solange Montalvão de Oliveira (Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Língua).

Instituição / Departamento: Universidade Federal da Bahia / Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura do Instituto de Letras.

Professora Orientadora: Prof^a. Dr^a. Edleise Mendes

Endereço da pesquisadora responsável: Rua D. Pedro II, nº 135 – Centro - Guanambi-BA. CEP: 46.430-000.

Telefone da pesquisadora responsável para contato: (77) 3451-4169/ (77) 9145-6106/ (77) 9991-8564.

Local da coleta de dados: Colégio Estadual Governador Luiz Viana Filho

Prezada Senhora:

Estamos realizando um estudo sobre o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa dos alunos oriundos do meio rural. Como essa instituição de ensino recebe todo ano uma grande quantidade desses alunos, peço a autorização da senhora para realizar uma pesquisa, este ano, nas turmas de 1ª série do Ensino Médio que esses alunos frequentam, para observar as crenças que eles trazem acerca do ensino-aprendizagem da língua materna.

Nesta oportunidade, comunicamos a necessidade de obter algumas informações da senhora sobre essa instituição, no decorrer da pesquisa, pois serão de fundamental importância para o desenvolvimento e validação do nosso trabalho.

Para maiores esclarecimentos, colocamo-nos a sua inteira disposição.

Seguem abaixo alguns itens que consideramos relevantes para elucidar algumas dúvidas.

- A senhora está sendo convidada a participar da pesquisa de forma totalmente **voluntária**;
- Antes de concordar em participar dessa pesquisa, é muito importante que a senhora compreenda as informações e instruções contidas nesse documento;
- O seu nome e o nome dos demais participantes da pesquisa não serão divulgados;
- Todas as informações individuais terão o caráter estritamente confidencial;
- A pesquisadora deverá responder a todas as suas dúvidas, antes da senhora se decidir a participar;
- A senhora poderá **desistir** de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade e sem perder os benefícios aos quais tenha direito.

Objetivo do estudo: Investigar como as crenças de alunos oriundos da zona rural acerca do ensino de Língua Portuguesa influenciam a sua aprendizagem na 1ª série do Ensino Médio de uma escola estadual, no município de Guanambi-BA, e de que modo o professor de língua

materna, tendo conhecimento sobre elas, pode contribuir para a reflexão e a construção de novas estratégias que intervenham nessa realidade.

Procedimentos: A pesquisa será constituída da aplicação de questionário, de observação e da gravação em áudio de aulas se necessário, acompanhada por anotações em caderno de registro por parte da pesquisadora, além da realização de entrevistas. Sua participação nesta pesquisa consistirá na participação de uma entrevista.

Benefícios: Esta pesquisa trará maior conhecimento sobre as crenças dos alunos acerca do ensino/aprendizagem de língua materna e também apontará encaminhamentos aos sujeitos da pesquisa sobre a adoção de novas estratégias que possam interferir nas dificuldades que eles encontram.

Riscos: A participação na pesquisa não representará qualquer risco de ordem física ou psicológica para a senhora.

Sigilo: As informações fornecidas pela senhora terão sua privacidade garantida pela pesquisadora responsável. Os sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma.

Ciência e de acordo do participante (sujeito da pesquisa)

Ciente e de acordo com o que foi, anteriormente, exposto, eu _____, estou de acordo em participar desta pesquisa, assinando esse Termo de Consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Guanambi, 22 de março de 2012.

Assinatura da diretora do Col. Est. Gov. Luiz V. Filho

Ciência da pesquisadora responsável pelo projeto:

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido da diretora do Col. Est. Gov. Luiz V. Filho como sujeito de pesquisa para a participação neste estudo.

Guanambi, 22 de março de 2012.

Assinatura da responsável pelo projeto

APÊNDICE B

Termo de Consentimento dos pais dos alunos ou responsáveis

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Pais ou Responsáveis
<p>Título do estudo: Crenças dos alunos da primeira série do Ensino Médio da zona rural acerca do ensino/aprendizagem de língua materna: reflexos de sua trajetória nas séries iniciais.</p> <p>Pesquisadora responsável: Solange Montalvão de Oliveira (Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Língua).</p> <p>Instituição / Departamento: Universidade Federal da Bahia / Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura do Instituto de Letras.</p> <p>Professora Orientadora: Prof^a. Dr^a. Edleise Mendes</p> <p>Endereço da pesquisadora responsável: Rua D. Pedro II, nº 135 – Centro - Guanambi-BA. CEP: 46.430-000.</p> <p>Telefone da pesquisadora responsável para contato: (77) 3451-4169/ (77) 9145-6106/ (77) 9991-8564.</p> <p>Local da coleta de dados: Colégio Estadual Governador Luiz Viana Filho</p>
<p>Prezado Senhor:</p> <p>Sou professora desse Colégio há vinte e seis anos e estou realizando uma pesquisa na sala de aula do seu(sua) filho(a). Esta pesquisa tem como objetivo investigar como as crenças de alunos oriundos da zona rural acerca do ensino de Língua Portuguesa influenciam a aprendizagem desses alunos na 1ª série do Ensino Médio de uma escola estadual, no município de Guanambi-BA, e de que modo o professor de língua materna, tendo conhecimento sobre elas, pode contribuir para a reflexão e a construção de novas estratégias que intervenham nessa realidade.</p> <ul style="list-style-type: none"> • A participação do(a) seu(sua) filho(a) nesta pesquisa envolve <u>responder a questionário e a uma entrevista que será gravada em áudio se assim o(a) senhor(a) permitir.</u> • A participação neste estudo é voluntária e se o(a) aluno(a) decidir não participar ou quiser desistir de continuar em qualquer momento tem absoluta liberdade de fazê-lo. • As informações fornecidas pelo(a) seu(sua) filho(a) terão sua privacidade garantida pela pesquisadora responsável. Os sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma. • Caso o(a) senhor(a) tenha alguma dúvida sobre a pesquisa e a participação do (a) seu(sua) filho(a), a pesquisadora deverá responder a todas as suas dúvidas. • A participação na pesquisa não representará qualquer risco de ordem física ou psicológica para o(a) aluno(a).

• Esta pesquisa trará benefícios para o(a) aluno(a), pois contribuirá para melhorar a aprendizagem dele(a) nas aulas de Língua Portuguesa, diminuindo as dificuldades que encontra na aprendizagem dessa disciplina.

Para maiores esclarecimentos, colocamo-nos a sua inteira disposição.

Ciência e de acordo do pai ou responsável pelo (a) participante (sujeito da pesquisa)

Eu, _____, RG nº _____, responsável legal por _____, RG nº _____, declaro ter sido informado e concordo com a sua participação, como voluntário, no projeto de pesquisa acima descrito, assinando esse Termo de Consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Guanambi, 23 de março de 2012.

Assinatura do pai ou responsável legal

Ciência da professora pesquisadora responsável pelo projeto:

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido do pai ou responsável do(a) aluno(a) _____ da 1ª série do Ensino Médio, turma ____ do Col. Est. Gov. Luiz V. Filho como sujeito de pesquisa para a participação neste estudo.

Guanambi, 23 de março de 2012.

Assinatura da pesquisadora responsável pelo projeto

APÊNDICE C

Questionário dos Alunos

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Mestrado em Língua e Cultura

Orientadora: Profa. Dra. Edleise Mendes

Pesquisadora: Solange Montalvão de Oliveira

Título do Projeto de Pesquisa: Crenças dos alunos da primeira série do Ensino Médio da zona rural acerca do ensino-aprendizagem de língua materna: reflexos de sua trajetória nas séries iniciais.

Caro(a) aluno(a):

Esta pesquisa visa contribuir para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa no Ensino Médio. Dessa forma, peço que responda a esse questionário, pois sua contribuição será de grande relevância para o desenvolvimento da minha pesquisa. Desde já, agradeço a sua participação!

1- INFORMAÇÕES PESSOAIS:

1.1 Nome: _____

1.2 Local onde mora _____

• Em relação à moradia:

() cidade () campo () distrito () povoado

1.3 Telefone para contato: () _____

1.4 Sua idade: _____ anos

1.5 Sexo/ gênero:

() Feminino () Masculino

1.6 Estado Civil:

() solteiro/a () casado/a () divorciado/a () viúvo/a () outro: _____

1.7 Possui filhos?

() Sim () Não Quantos? _____

1.8 Você mora com:

() pais () avós () parentes () outros: Especificar _____

1.9 O que você faz diariamente?

() Só estuda () Estuda e trabalha

1.10 Em caso positivo, qual o período de trabalho e a função que exerce?

1.11 Seu trabalho é remunerado? () Sim () Não
 () menos de 1 salário mínimo () mais de 2 salários mínimos
 () 1 salário mínimo () com carteira assinada
 () 2 salários mínimos () sem carteira assinada

1.12 Você colabora com as despesas da casa? () Sim () Não

2- FORMAÇÃO ESCOLAR:

2.1 Com que idade você matriculou na escola pela primeira vez? _____

2.2 Onde cursou o Ensino Fundamental (1ª a 4ª série)?

- () todo em escola no campo
 () todo em escola da cidade
 () parte no campo e parte na cidade
 () outro: (especificar) _____

2.3 Onde cursou o Ensino Fundamental (5ª a 8ª série)?

- () todo em escola no campo
 () todo em escola da cidade
 () parte no campo e parte na cidade
 () outro: (especificar) _____

2.4 Quanto à escolaridade, foi:

- () toda realizada em escola pública
 () toda realizada em escola particular
 () parte em escola pública e parte em escola particular
 () outra: (especificar) _____

2.5 Já foi reprovado alguma vez? () Sim () Não

- Em caso positivo, quantas vezes? _____ E em qual série(ano)? _____

2.6 Você parou de estudar alguma vez? () Sim () Não

- Em caso positivo, em qual série(ano) você parou de estudar? Por quê? _____

2.7 Sobre as suas experiências na(s) escola(s) até a 8ª série:

2.7.1 Qual/ quais a(s) disciplinas de que você mais gostou? _____
 Por quê? _____

2.7.2 Qual/ quais a(s) disciplinas em que você sentiu mais dificuldade? _____
 Por quê? _____

2.7.3 Na escola, o que você costumava ler? _____

2.7.4 O que você costumava escrever na escola? _____

2.7.5 Que tipos de atividades você costumava fazer nas aulas de Língua Portuguesa? _____

2.7.6 O que você mais gostava de fazer nas aulas de Língua Portuguesa? _____

3- VOCÊ E A LÍNGUA PORTUGUESA NA ESCOLA:

3.1 Qual a língua que você usa? _____ O que você sabe sobre ela?

3.2 O que significa aprender Português para você? _____

3.3 Em sua opinião, o que um bom professor de Português deve ensinar? _____

3.4 Cite diferenças entre o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa até a 8ª série e agora.

3.5 Quais as suas maiores dificuldades nas aulas de Língua Portuguesa? _____

3.6 A que/quem você atribui a responsabilidade por essas dificuldades? Por quê? _____

3.7 O que poderia ser feito nas aulas de Língua Portuguesa para diminuir essas dificuldades?

Muito obrigada!

APÊNDICE D

Entrevista semiestruturada realizada com os alunos (T1 e T2)

Roteiro de entrevista semiestruturada realizada com os alunos das turmas 1 e 2 da 1ª série do Ensino Médio do CEGLVF.
INFORMAÇÕES PESSOAIS:
Nome: Idade: Série/turma: Lugar onde mora:
INFORMAÇÕES GERAIS:
<ol style="list-style-type: none"> 1. Você gosta de estudar na zona urbana? Por quê? 2. Se tivesse um colégio onde você mora, preferiria estudar lá ou aqui na cidade? Por quê? 3. O que você acha de viajar toda semana para estudar na cidade? 4. Você gosta de estudar nesse colégio? 5. Você acha legal estudar numa turma só de alunos da zona rural ou preferia estudar numa sala com alunos da zona rural e urbana misturados? Por quê? 6. Qual a disciplina de que você mais gostou na escola até hoje? E a que menos gostou? Por quê? 7. O que você acha da disciplina de LP? O que você mudaria no ensino de português? 8. O que significa aprender português para você? 9. O que você sente mais dificuldade de aprender nesta disciplina? Por quê? 10. Você sente necessidade de usar o que aprendeu e aprende nesta disciplina na sua vida ou no lugar onde mora? Quando? 11. O que você acha que é mais importante aprender nas aulas de LP? Por quê? 12. O que você acha das aulas de LP? Por quê? Você gostou mais das aulas de LP nas outras séries ou na 1ª série do Ensino Médio? Por quê? 13. O que você costumava ler nas aulas de LP? Quem escolhia os textos? O que você acha disso? 14. O que você gostava de ler na escola? Depois de ler, o que você costumava fazer? 15. O que você costumava escrever nas aulas de LP? Você escrevia para quê e para quem? Você usava os seus textos fora da escola? 16. A linguagem que você usa é diferente da linguagem ensinada na escola? O que você pensa sobre cada uma dessas linguagens? 17. Você fazia todas as atividades de Português ou esperava os colegas fazerem para você copiar? 18. Você preferia quando a professora de Português explicava o assunto ou quando ela usava outros recursos como vídeo, TV, filmes etc.? Por quê? 19. O que você acha do livro didático de português. Você gosta dele? 20. Você gosta da separação das disciplinas LPLB e Redação ou preferia que fossem juntas? 21. O que você acha do seu desempenho nas aulas de LP? 22. Em sua opinião, o que um bom professor de português deve ensinar?

APÊNDICE E

Entrevistas semiestruturadas realizadas com a Professora (T1 e T2) e a Diretora do CEGLVF

Entrevista - Professora das Turmas 1 e 2 da 1ª série do Ensino Médio do CEGLVF

INFORMAÇÕES PESSOAIS:
<p>Nome:</p> <p>Idade:</p> <p>Formação acadêmica:</p> <p>Há quanto tempo tem essa(s) formação(ões)?</p> <p>Local de trabalho:</p> <p>Função:</p> <p>Há quanto tempo trabalha nesta profissão?</p> <p>Disciplina(s) que leciona:</p> <p>Há quanto tempo trabalha com a disciplina Língua Portuguesa?</p> <p>Em quais séries leciona a disciplina Língua Portuguesa atualmente?</p>
INFORMAÇÕES GERAIS:
<ol style="list-style-type: none"> 1. Você gosta de lecionar a disciplina Língua Portuguesa? Por quê? 2. O que você acha do programa da disciplina LPLB da 1ª série do Ensino Médio? Você mudaria alguma coisa? Por quê? 3. Quem organiza esse programa? Qual a sua opinião sobre isso? 4. Como você desenvolve esse programa em suas aulas? 5. O que você prioriza no ensino de Língua Portuguesa? Por quê? Qual a importância desses conteúdos na formação do seu aluno? 6. O que você acha da separação das aulas de Língua Portuguesa e Redação? 7. Você trabalha produção de texto em suas aulas? Como é feito esse trabalho? 8. Como os alunos reagem a esse trabalho? Como eles se comportam nesses momentos? Como é a participação deles? 9. Quais as principais dificuldades que você enfrenta nas aulas de LP? 10. Quais as principais dificuldades que os seus alunos encontram nas aulas de LP? 11. Eles demonstram gostar dessa disciplina? Por quê? 12. Quais as atividades mais utilizadas por você nas aulas de LP? 13. Quais as metodologias que mais utiliza nas aulas de LP? 14. Qual o principal recurso que utiliza nas aulas? 15. O que você pensa sobre o LD adotado? Os alunos gostam de trabalhar com ele? 16. Você trabalha com livros literários? Quem escolhe esses livros? 17. Quais os critérios utilizados na escolha desses livros? 18. Como é realizado o trabalho com esses livros? Você faz avaliação das leituras? Como?

SOBRE O PERFIL DOS ALUNOS DAS TURMAS 1 E 2 DA 1ª SÉRIE DO EM

- | |
|--|
| <p>19. Você acha que esses alunos deveriam estudar em turmas com alunos da zona urbana ou acha que fica melhor como estão, separados por regiões da zona rural? Por quê?</p> <p>20. Quais as dificuldades que esses alunos mais apresentam nas aulas de LP?</p> <p>21. Você atribui essas dificuldades a quê?</p> <p>22. Quais as ideias que eles têm sobre o que é aprender Português?</p> <p>23. Você faz um trabalho diferenciado nas turmas dos alunos da zona rural? Explique.</p> <p>24. Qual o nível de participação dos alunos nas aulas de LP?</p> <p>25. Você trabalha nessas turmas os mesmos conteúdos que trabalha nas outras turmas de alunos da zona urbana?</p> <p>26. Você usa metodologias diferentes para trabalhar com os alunos da zona rural?</p> <p>27. Seu tom de voz e velocidade da fala são os mesmos utilizados nas outras turmas ou você fala diferente para esses alunos?</p> <p>28. A variação linguística utilizada pelos alunos da zona rural é a mesma priorizada pela escola? Como você reage frente a essa variedade?</p> <p>29. Você acha que as aulas de Português superam as expectativas desses alunos? Justifique.</p> <p>30. Qual é o perfil dos alunos da T1?</p> <p>31. Como é a aprendizagem desses alunos?</p> <p>32. Qual é o perfil dos alunos da T2?</p> <p>33. Como é a aprendizagem desses alunos?</p> <p>34. O que poderia ser feito para melhorar a aprendizagem desses alunos nas aulas de LP?</p> |
|--|

Entrevista - Diretora do CEGLVF

INFORMAÇÕES PESSOAIS:

<p>Nome:</p> <p>Idade:</p> <p>Formação acadêmica:</p> <p>Há quanto tempo tem essa(s) formação(ões)?</p> <p>Local de trabalho:</p> <p>Função:</p> <p>Há quanto tempo trabalha nessa profissão?</p>

INFORMAÇÕES GERAIS:

- | |
|--|
| <p>1. Nesse colégio, frequentam alunos de vários lugares, inclusive da zona rural. Você sabe estimar a quantidade de alunos dessa região que estuda aqui este ano?</p> <p>2. Como se processa a distribuição desses alunos nas turmas? Por quê?</p> <p>3. Qual a sua opinião a respeito dessa separação?</p> <p>4. Você, pela sua formação acadêmica, acha que isso traz mais benefícios para os alunos ou mais prejuízos?</p> |
|--|

5. Os alunos não sentem discriminados ou excluídos por causa dessa separação?
6. Como é o comportamento desses alunos?
7. E o nível de aprendizagem deles?
8. Quais as maiores dificuldades que esses alunos encontram aqui?
9. O horário deles é um pouco diferenciado, isto é, eles permanecem menos tempo na escola. Isso não traz prejuízos para esses alunos?
10. O que poderia ser feito para que os alunos da zona rural cumprissem o mesmo horário que os alunos da zona urbana?
11. Ao observar as Turmas **1** e **2**, eu percebi que uma parte significativa de ambas já foi reprovada alguma vez. A que você atribui isso?
12. Esses alunos também apresentam muitas dificuldades no trato com a leitura, interpretação e produção de textos? Qual a sua justificativa para isso?
13. Com relação aos conteúdos, percebi que são os mesmos, tanto para os alunos do meio rural quanto para os alunos do meio urbano. Qual a sua opinião sobre isso?
14. Você teria mais algum comentário para fazer sobre a realidade desses alunos?

APÊNDICE F

Convenções para a transcrição das entrevistas

Convenções das entrevistas

Nas transcrições, observam-se as seguintes convenções que foram baseadas parcialmente em Signorini (1998) e Fávero; Andrade; Aquino (2007):

Pe: Pesquisadora

Pr: Professora das Turmas 1 e 2 do EM

D: Diretora do Colégio

A: Aluno(a)

T1: Turma 1

T2: Turma 2

MAIÚSCULAS: ênfase, entoação enfática

[...]: qualquer pausa

?: interrogação

(): incompreensão de palavras ou segmentos

(x): inaudível

[comentário]: comentários descritivos da pesquisadora

ANEXO

ANEXO A

Cópia da Estrutura Curricular da 1ª série do EM diurno do CEGLVF - Ano letivo de 2012

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA / DIREC 30
 COLÉGIO ESTADUAL GOVERNADOR LUIZ VIANA FILHO.
 PRAÇA MANOEL NOVAES - 324 - GUANAMBI - BAHIA
 TEL: 77 3451 1137
 CURSO: ENSINO MÉDIO TURNO: DIURNO ANO: 2012

ESTRUTURA CURRICULAR - ENSINO MÉDIO
1ª SÉRIE - DIURNO

Áreas de conhecimento:

Linguagens, Códigos e suas Tecnologias

Língua Portuguesa e Literatura Brasileira	Educação Física
Carga Horária Semanal: 03 = 120	Carga Horária Semanal: 02 = 80
Arte	Informática
Carga Horária Semanal: 02 = 80	Atividade

Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias

Matemática	Física
Carga Horária Semanal: 03 = 120	Carga Horária Semanal: 02 = 80
Química	Biologia
Carga Horária Semanal: 02 = 80	Carga Horária Semanal: 02 = 80

Ciências Humanas e suas Tecnologias

Geografia	História
Carga Horária Semanal: 02 = 80	Carga Horária Semanal: 02 = 80
Filosofia	Sociologia
Carga Horária Semanal: 01 = 40	Carga Horária Semanal: 01 = 40

SUB TOTAL = 22 HORAS / AULA = 880PARTE DIVERSIFICADA - NÚCLEO DE DEMANDAS ESPECÍFICAS

Língua Estrangeira Moderna - Inglês	Componente Curricular da Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias: Redação
Carga Horária Semanal: 02 = 80	Carga Horária Semanal: 01 = 40
Projeto com Oficinas - Ensino Médio Inovador	
Carga Horária Semanal: 05 = 200	

SUB TOTAL = 08 HORAS / AULA = 320TOTAL GERAL = 30 HORAS / AULA = 1200

06/02/2012

 Maria Soares das S. Teixeira
 Vice-Diretora
 Port. nº 173/2012