

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS

MARIA AVELINO DE ARAUJO

**CRENÇAS SOBRE GRAMÁTICA: UM ESTUDO
LONGITUDINAL**

PONTA GROSSA
2011

MARIA AVELINO DE ARAUJO

CRENÇAS SOBRE GRAMÁTICA: UM ESTUDO LONGITUDINAL

Trabalho de Conclusão de Curso,
apresentado para obtenção do título
de Licenciada em Letras, na
Universidade Estadual de Ponta
Grossa. Área de atuação
Português/Inglês.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Letícia
Fraga

PONTA GROSSA
2011

MARIA AVELINO DE ARAUJO

CRENÇAS SOBRE GRAMÁTICA: UM ESTUDO LONGITUDINAL

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado para obtenção do título de Licenciada em Letras
na Universidade Estadual de Ponta Grossa. Área de atuação Português/Inglês

Ponta Grossa, ____ de _____ de 2011

Prof.^a Dr.^a Letícia Fraga – Orientadora
Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Prof.^a Dr.^a Elódia Constantino Roman
Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista Júlio de
Mesquita Filho
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Prof.^a Ms. Eliane Santos Raupp
Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Maringá
Universidade Estadual de Ponta Grossa

DEDICATÓRIA

Ao meu esposo Alex, por todo o seu apoio, incentivo e paciência e à minha família.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela minha vida, saúde, disposição durante a trajetória deste estudo e conforto nos momentos de maior dificuldade.

À Prof^a Letícia, por me orientar, pela contribuição e pelo seu esforço em sempre compreender as minhas dificuldades.

Às participantes, pela colaboração indispensável à realização desta pesquisa.

Aos membros da banca examinadora, por terem aceitado compartilhar esse momento tão importante na minha vida.

Às colegas do curso pelas trocas de experiências dentro e fora do curso.

Aos professores que cruzaram meu caminho, contribuindo com suas experiências e sabedoria.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para que esta monografia fosse realizada.

Pedrinho fez bico, mas afinal cedeu; e todos os dias vinha sentar-se diante de Dona Benta, de pernas cruzadas como um oriental, para ouvir explicações de gramática.

— Ah, assim, sim! — dizia ele. — Se meu professor ensinasse como a senhora, a tal gramática até virava brincadeira. Mas o homem obriga a gente a decorar uma porção de definições que ninguém entende. Ditongos, fonemas, gerúndios. . .

(“Emília no país da gramática”. (1934, p. 5) - Monteiro Lobato)

RESUMO

Esta pesquisa diz respeito a um levantamento das crenças que duas alunas do curso de Letras/Inglês manifestam sobre o papel da gramática no ensino de Língua Portuguesa. Para a realização desse trabalho, optou-se por uma pesquisa qualitativa, de base etnográfica. As participantes dessa pesquisa foram entrevistadas de acordo com roteiros de entrevista que continham questões que relacionavam gramática e metodologia de ensino de Língua Portuguesa, num período de três anos. Procurou-se estudar crenças, pois o seu estudo vem ganhando destaque nos últimos anos no Brasil e no exterior, já que no que diz respeito ao ensino-aprendizagem de línguas, acredita-se que as crenças dos professores podem influenciar esse processo, uma vez que elas são manifestadas por meio das opiniões e atitudes dos docentes, as quais se baseiam nas suas verdades e experiências de vida (BARCELOS, 2006). Em paralelo a isso, os estudos lingüísticos vêm debatendo o ensino da gramática nas escolas, que tem sido exclusivamente prescritivo, aderindo a regras de gramática normativa que são expostas conforme a tradição literária clássica, da qual são extraídos os exemplos a serem trabalhados em sala de aula (TRAVAGLIA, 1997, p. 101). Assim, por meio deste estudo, os resultados mostraram que as participantes ainda possuem uma visão tradicional no que tange ao ensino de gramática, resumindo-a a apenas um *conjunto de regras que orientam o bem falar e o bem escrever*. Suas respostas também evidenciaram que *a gramática é um conjunto de regras a serem seguidas (que não são)*; *que textos devem ser usados como pretextos para o ensino de gramática, para extrair as suas regras*; e *que o ensino de gramática deve estar sempre presente nas aulas de língua portuguesa*.

Palavras-chave: Crenças linguísticas; Gramática; Ensino de Língua Portuguesa.

LISTA DE QUADROS

| | | |
|------------|--|----|
| Quadro 1 - | Diferentes termos e definições para crenças sobre aprendizagem de línguas..... | 32 |
| Quadro 2 - | Diferentes termos e definições para crenças sobre ensino de línguas..... | 33 |
| Quadro 3 - | Elementos básicos de uma pesquisa qualitativa..... | 37 |
| Quadro 4 - | Características das participantes..... | 42 |
| Quadro 5 - | Principais crenças das participantes a respeito do papel da gramática no ensino de LP..... | 65 |

SÍMBOLOS UTILIZADOS PARA A TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS¹

- (()) – Perguntas e comentários da entrevistadora
- /.../ – Supressão de algum trecho
- (+) – Pausa
- “ ” – Sinal de entonação do falante

¹ De acordo com Marcuschi (2007).

SUMÁRIO

| | | |
|--------------------|--|-----------|
| Capítulo 1 | Introdução..... | 10 |
| 1.1 | Justificativa..... | 10 |
| 1.2 | Objetivo..... | 12 |
| 1.3 | Estrutura da monografia..... | 12 |
| Capítulo 2 | Fundamentação Teórica..... | 14 |
| 2.1 | O Percurso da Gramática Tradicional..... | 14 |
| 2.1.1 | Concepções de linguagem..... | 17 |
| 2.1.2 | Concepção de gramática..... | 19 |
| 2.1.3 | O objetivo do ensino da gramática..... | 23 |
| 2.1.4 | A crise no ensino da língua no Brasil..... | 25 |
| 2.2 | Crenças: breve histórico..... | 27 |
| 2.2.1 | Conceito de crenças..... | 30 |
| 2.2.2 | Natureza das crenças..... | 33 |
| Capítulo 3 | Materiais e métodos..... | 36 |
| 3.1 | Pesquisa qualitativa..... | 36 |
| 3.1.1 | Elementos de uma pesquisa qualitativa..... | 36 |
| 3.1.2 | Elementos de uma pesquisa qualitativa do tipo etnográfica..... | 38 |
| 3.2 | Instrumento de pesquisa..... | 39 |
| 3.3 | Elaboração dos roteiros de entrevista..... | 40 |
| 3.4 | Seleções dos participantes..... | 41 |
| 3.5 | Perfil dos informantes..... | 41 |
| Capítulo 4 | Resultados..... | 43 |
| 4.1 | Análise e reflexão sobre os dados..... | 43 |
| 4.1.1 | Patrícia..... | 43 |
| 4.1.2 | O ensino de LP é melhor na escola particular..... | 44 |
| 4.1.3 | Gramática são regras a serem seguidas que não são..... | 46 |
| 4.1.4 | Gramática são regras para falar e escrever bem..... | 47 |
| 4.1.5 | Saber “Gramática” não é suficiente para falar e escrever bem..... | 49 |
| 4.1.6 | O ensino de gramática deveria ser realizado a partir de (pré) textos..... | 51 |
| 4.2 | Clara..... | 53 |
| 4.2.1 | O ensino de LP foi bom, mesmo sendo um ensino tradicional..... | 53 |
| 4.2.2 | Gramática é um conjunto de regras..... | 55 |
| 4.2.3 | Saber “Gramática” serve para falar e escrever bem..... | 57 |
| 4.2.4 | Não é preciso conhecer as regras (nomenclatura) da língua para falar e escrever bem..... | 61 |
| 4.2.5 | Os textos utilizados nas aulas de gramática devem servir para que se extraiam deles as regras gramaticais da língua..... | 63 |
| 4.3 | Discussão..... | 64 |
| Capítulo 5 | Considerações Finais..... | 68 |
| Referências | | 70 |
| Apêndices | Roteiros das entrevistas..... | 76 |

Capítulo 1

Introdução

1.1 Justificativa

Neste trabalho, realizamos uma discussão a respeito das crenças sobre “gramática”² que duas professoras em formação manifestam. Nesse sentido, como aponta Sozim (1994), quando se analisa uma pessoa, deve analisá-la como um todo e não em partes, pois o indivíduo possui características que o tornam capaz de viver e de relacionar-se dentro de uma comunidade. De acordo com a referida autora, cada indivíduo traz consigo fatores que o tornam um cidadão, fatores esses que o constroem; e, um desses fatores é a linguagem, que o identifica e permite a sua interação com outros indivíduos. Desprezá-la seria como tirar um bem muito valioso, pois é através da comunicação que vivemos em sociedade e, “como vivemos em sociedade, ela, além de útil e vantajosa, é necessária à nossa existência” (TERRA, 1997, p. 9).

Como observou Sozim (1994, p. 59), cada ser tem a sua individualidade e esta também está presente na linguagem, e é nesse aspecto, a individualidade, que o ensino de língua portuguesa deveria focar-se. Mas o que se percebe é que se privilegia um ensino em que todos veem, “‘aprendem de tudo’ e, ao mesmo tempo, não se chega a lugar nenhum”.

Quando se fala em ensino de língua portuguesa a primeira coisa que vem a nossa mente é ensino de “gramática”. Muitos pesquisadores, como Possenti (1999), Perini (2005) e Travaglia (1997), dentre outros, trazem diferentes propostas de trabalho, mas são unânimes em destacar a importância de uma urgente reformulação do ensino escolar de língua portuguesa, pois esta está virando sinônimo de aula de “gramática”, no pior sentido da expressão; ou seja, o que se refere ao ensino da norma-padrão, baseado somente na gramática normativa (em termos de classificação, metalinguagem), deixando de lado a gramática da língua falada, que é inata ao indivíduo.

Segundo Antunes (2003) valoriza-se um “[...] ensino de uma gramática voltad[o] 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) [...]”. A

² A expressão “gramática”, entre aspas, será utilizada nesse trabalho sempre que ela não tenha sido especificada previamente (como Gramática Normativa, Gramática Descritiva, Gramática Histórica, Gramática Comparativa etc.) para que se pudesse observar que sentido os participantes da pesquisa atribuíam a essa noção.

autora complementa que este tipo de trabalho é capaz apenas de desenvolver no aluno a capacidade de “reconhecer” as unidades e de nomeá-las, o que não é suficiente para formar uma leitor/escritor competente, já que a gramática de uma língua vai muito além de tudo isso.

Contudo, a questão não é discutir se se deve ou não se deve ensinar gramática, mas sim fazer uma reflexão a seu respeito, discussão essa que envolve uma reflexão sobre o que é gramática, para que ela serve e como se deve ensiná-la.

Neste trabalho, partimos do pressuposto de que o professor carrega consigo muitas crenças sobre o que vem a ser gramática (MADEIRA, 2005), crenças essas que podem determinar sua prática pedagógica em sala de aula, pois as crenças, conforme Barcelos (2006, p. 25) podem influenciar nossas ações, causando impacto em nossos comportamentos. Para Barcelos (2006), tanto no Brasil como no exterior percebe-se uma preocupação com o papel que as crenças exercem no ensino e aprendizado de língua, que além de sua influência, para a referida autora, pode também haver uma relação de causa e efeito entre crença e ação.

De acordo com Santos (1996, p. 15), há um “sistema de crenças”, que seria um “conjunto total das crenças que tem um sujeito sobre um objeto³”, em que todas as crenças sobre o objeto estão coligadas a uma atitude, logo, “a mudança em uma parte do sistema acarreta mudança em outra parte”. O autor toma como exemplo de “sistema de crenças” o modo como a escola⁴ trata a linguagem, a língua ou as variações linguísticas pelas quais ela se interessa; logo, explica que o acesso a esse “sistema de crenças” se dá por meio da observação das demonstrações de crença, explicitadas pelo *corpus* que constitui o ambiente escolar, sobretudo mentores, porta-vozes e outros atuantes, ou seja, desde a autoridade que organiza o ensino da língua até a professora de primário, que se esforça para efetuar as instruções superiores. Dessa forma, Santos (1996) alerta que quando a escola prestigia sua variedade cobrada como “padrão único” está claramente nomeando um modelo ideal de falar; por conseguinte, essa crença de que existe uma maneira correta de falar explicará muitas crenças a respeito do ensino de LP, como a crença de que o português é uma língua difícil, demonstradas não só por alunos, mas também por professores.

Santos (1996, p. 17) ainda alerta que se podem encontrar “expressões de crenças que são bem explícitas”, “como as dos documentos oficiais que relatam quais seriam os objetivos de ensino da língua”, mas também existem crenças que não são reveladas tão abertamente, porém, até a falta dessas pode manifestar uma expressão de crença. Nesse sentido, procurou-

³ Que, neste trabalho, é a “gramática”.

⁴ Para Santos (1996, p. 16), a escola é um sujeito “como qualquer outro sujeito, possui crenças sobre objetos e atitudes em relação a eles”.

se fazer um estudo longitudinal a fim de compreender o desenvolvimento das crenças das participantes sobre “gramática”, observando se estas se modificaram de um período para o outro, se permaneceram estáticas ou até mesmo descobrir se havia crenças até então não reveladas, considerando que esse tipo de estudo “permite que o pesquisador tenha maior confiabilidade e veracidade às crenças investigadas” (BARCELOS, 2006, p. 24).

Para tanto, reconhecendo o importante papel que a crença exerce em nossa formação, esse trabalho propõe um levantamento das crenças a respeito do papel da “gramática” no ensino de língua portuguesa manifestadas por alunas do curso de Letras de uma universidade estadual do Paraná.

1.2 Objetivo

O objetivo desse trabalho é levantar e compreender as crenças que alunas de Letras manifestam sobre o papel da “gramática” no ensino de Língua Portuguesa. Por meio dessas crenças, serão visualizadas as diferentes concepções de gramática (se houver) que essas alunas manifestam; por ser um trabalho longitudinal, verificar-se-á se houve possíveis mudanças de crenças sobre gramática e, por fim, observar o processo da formação dessas alunas no que diz respeito a uma possível mudança nas suas crenças sobre “gramática”.

1.3 Estrutura da monografia

Para proporcionar melhor visualização da estrutura deste trabalho, esta foi dividida em cinco capítulos.

O capítulo 1 refere-se à introdução em que serão apresentadas as justificativas e os objetivos do trabalho.

No capítulo 2, apresenta-se a fundamentação teórica, dividida em oito subseções que mostram um breve aporte teórico do percurso da gramática tradicional; as concepções de linguagem e gramática presentes no ensino de língua portuguesa; os objetivos de ensino de gramática; e a crise no ensino da língua no Brasil. No mesmo capítulo, abordamos um breve estudo sobre crenças, em que apontamos alguns conceitos, a sua natureza e, de forma sucinta, ressaltamos a sua influência no processo ensino/aprendizagem.

No capítulo 3, abordamos a metodologia da pesquisa, considerando os pressupostos da pesquisa qualitativa, explicitamos a seleção e perfil das participantes, a elaboração do

roteiro de perguntas bem como o instrumento para a coleta dos dados.

No capítulo 4, descrevemos e interpretamos os dados coletados. Neste momento procuramos discutir a visão das professoras em formação referente à gramática, suas concepções e crenças.

Por fim, no capítulo 5 encontram-se as considerações finais, em que apontamos as conclusões que esse trabalho levantou.

Capítulo 2

Fundamentação teórica

2.1 O Percurso da Gramática Tradicional

Esta seção está voltada para um breve levantamento histórico da gramática tradicional, hoje caracterizada pelo seu papel normativo, a fim de compreender a sua inserção nas escolas brasileiras desde há muito tempo, considerando que a gramática escolar no Brasil sempre teve esse perfil.

A crítica básica e fundamental dos linguistas ao ensino tradicional recaiu sobre o caráter excessivamente normativo do trabalho com a linguagem nas escolas brasileiras. Segundo essa crítica, as nossas escolas, além de desconsiderarem a realidade multifacetada da língua, colocaram de forma desproporcional a transmissão das regras e conceitos presentes nas gramáticas tradicionais como o objeto nuclear de estudo, confundindo, em consequência, ensino de língua com o ensino de gramática. Aspectos relevantes do ensino da língua materna, como a leitura e a produção de textos, acabaram sendo deixados de lado (FARACO, CASTRO, 1999).

Portanto, o modelo de ensino de língua baseado no ensino de regras do “bem falar” se baseia na perspectiva de uma gramática normativa que surgiu na Grécia antiga, em meados do século V a.C., na Grécia que, nessa época estava sob os domínios de Alexandre, da Macedônia, da qual sofreu fortes influências culturais.

Antes disso, os estudos linguísticos na antiguidade tinham cunho filosófico, ou seja, toda teoria sobre língua fora desenvolvida no interior da filosofia “com questionamento dos problemas da relação entre a linguagem e o pensamento” (NEVES, 2002, p. 50). Para melhor esclarecer a questão, pode-se dividir o estudo gramatical na Grécia antiga em três períodos fundamentais: a) o primeiro período corresponde ao dos filósofos, como os pré-socráticos, retóricos do século V, Sócrates, Platão e Aristóteles; b) o segundo período, dos estoicos; c) e o terceiro período, dos alexandrinos (BOGO, 1988; LOBATO, 1986). No primeiro período, o estudo da gramática grega era fundamentado em aspectos lógicos e a perspectiva era estética e filosófica. Já a discussão sobre língua(gem) era muito dispersa nas obras. Pode-se ter um exemplo disso na obra de Platão (Crátilo), em um dos mais importantes diálogos escrito por ele. Conforme Lobato (1986), este diálogo é todo destinado a questões linguísticas, uma delas, por exemplo, é a discussão sobre a origem da língua (embora esta obra não seja

destinada a ela); outro ponto abordado nesta obra é a discussão entre naturalistas e convencionalistas⁵ no que se refere à etimologia. Contudo, não se trata de uma obra gramatical. Já Aristóteles, segundo Bogo (1988), era convencionalista, enquanto Platão, naturalista, propunha a relação entre o significado de uma palavra e seu significante, para usar a terminologia saussuriana. Por outro lado, Aristóteles assegurava que essa relação era apenas a consequência de uma convenção, de um contrato entre os sujeitos de um grupo social. Bogo (1988, p.15,16) ressalta que “Platão e Aristóteles, embora não tenham tratado o assunto de modo ordenado e como matéria sistemática de estudo, fizeram diversos comentários sobre a gramática”.

No segundo período, o dos estoicos, considerava-se que “os estudos linguísticos eram parte da filosofia” (LOBATO, 1986). O autor ressalta ainda que, apesar de terem se dedicado a assuntos gramaticais, não havia preocupação com a língua em si mesma. Para eles, a língua era a *expressão do pensamento*, era o *caminho para se entender a mente humana*, pois acreditavam que o espírito do homem era uma *tabula rasa* e que esse vazio seria preenchido pelas experiências do homem, em que “a língua seria a *expressão* dessas experiências” (LOBATO, 1986, p. 78, grifos nossos). A maior contribuição dos estoicos foi a distinção entre forma e significado, o que faz lembrar a dicotomia de Saussure entre significante e significado (BOGO, 1988).

Caracterizando o terceiro período, Bogo (1988) aborda que os estudos gramaticais gregos iniciaram, rigorosamente, com os alexandrinos Dionísio da Trácia, Aristarco etc. (séc. II-I a.C.). Conforme Lobato (1986, p. 80), a obra de Dionísio define que “a gramática é o conhecimento prático dos usos gerais de poetas e escritores de prosa”. Dessa forma, para os alexandrinos, a gramática é a “arte de ler e escrever”. Eles foram os responsáveis por estabelecer uma gramática considerada hoje como normativa⁶, pois necessitavam de uma gramática para pudesse preservar sua língua (no registro culto), que estabelecesse as normas que fossem consideradas as melhores para a língua escrita, já que os usuários dessa língua culta eram as pessoas mais instruídas, como os grandes escritores da época.

Nesse sentido, os alexandrinos acreditavam que o estudo linguístico era um componente do estudo literário, ou melhor, “sua preocupação [era] com a língua era literária,

⁵ Conforme Neves (2005, p. 44), na teoria naturalista, “afirma-se que entre a palavra e a coisa há uma coincidência” (...) “o nome substitui a evidência da coisa”; na teoria convencionalista, “entre a palavra e a coisa há uma identificação convencional”. “Para os naturalistas, o nome é justo porque é natural”, já “para os convencionalistas, o uso do nome é que leva à consideração de sua justeza”.

⁶ Segundo Travaglia (1997, p. 32), “a gramática normativa é o tipo de gramática a que mais se refere tradicionalmente na escola e, quase sempre, quando os professores falam em ensino de gramática, estão pensando nesse tipo de gramática, por força da tradição ou por desconhecimento da existência dos outros tipos”.

e não filosófica ou lógica” (LOBATO, 1986, p.78). Por essa razão pode-se dizer que:

Os gramáticos tradicionais [mais especificamente os gregos alexandrinos] se preocuparam mais ou menos exclusivamente com a linguagem literária, padrão; e tendiam a desconsiderar ou a condenar como “incorreto” o emprego de formas não consagradas ou coloquiais, tanto no falar como no escrever. Com frequência, deixavam de compreender que a linguagem padrão é, de um ponto de vista histórico, tão somente o dialeto regional ou social que adquiriu projeção, tornando-se o instrumento da administração, da educação e da literatura (LYONS, 1974, p. 21).

Sendo assim, os estudiosos ditaram regras gramaticais, que eram usadas pelos grandes autores clássicos e deveriam servir de modelo para quem fosse escrever obras literárias gregas. De acordo com Neves (2002, p. 49) houve, a partir disso, uma separação entre língua escrita, “especialmente à do passado, mais especificamente à língua literária e, mais especificamente, ainda, à grega” e língua falada, contagiada de *barbarismos*. Assim, a língua escrita dos grandes escritores literários passou a ter mais prestígio. Esta já era bastante diferente em comparação à língua falada pelo povo daquela época; segundo Lyons (1979, p. 9) é nesse sentido que surgiu o termo “erro clássico” nos estudos da linguagem, considerando “erro” tudo que estivesse fora do padrão de linguagem (literária) da época.

Como relata Bogo (1988, p. 16, 17), a primeira gramática grega sistematizada é a de Dionísio da Trácia, “*Techné-Grammatikê*”, dividida em seis partes, as quais contêm oito classes de palavras que fazem parte do discurso. São elas: “*Ónoma* (nome); *Rhêma* (verbo); *Metoché* (particípio); *Árthron* (artigo); *Antónymia* (pronome); *Próthesis* (preposição); *Epirrhéma* (advérbio); *Syndesmos* (conjunção)”. Lobato (1986) atenta que nesse momento, a disciplina gramatical já era uma disciplina isolada, não fazendo mais parte da lógica e da filosofia.

Mais tarde, surgiram os gramáticos latinos, que propuseram o seu modelo de gramática tomando por modelo a gramática grega apresentada por Dionísio da Trácia, como Varrão (séc. I d.C.), Quintiliano (I séc. d.C.), Aelius Donatus (séc. IV d.C.) e Prisciano (séc. VI d.C.). Dentre esses, destaca-se Varrão, que propôs dividir a gramática em três partes (etimologia, morfologia e sintaxe), diferente do que fez Dionísio (que a dividiu em seis partes). Os estudos de Varrão também tinham um fim literário, o que pode ser constatado pela definição de gramática que ele apresenta: “[gramática] é o conhecimento sistemático do uso da maioria dos poetas, historiadores, e oradores” (LOBATO, 1986, p. 81). Contudo, as que mais influenciaram as épocas futuras foram as de Donatus e de Prisciano; pois, como relata Lobato (1986), foram baseadas na de Dionísio da Trácia, que era tinha caráter didático e descrevia o latim clássico.

No que se refere ao conceito de gramática, a partir da história da gramática ocidental, Neves (2002, p. 10) aponta que, segundo a filosofia grega, *grammatiké* é “um sistema regulador da interdependência dos elementos linguísticos”; na cultura helenística, *grammatiké* é uma “regulamentação de um determinado uso da língua, num dado momento de sua história”; já na ciência linguística moderna, *gramática* é a “explicitação das regras que regem a linguística”.

Terra (1997) relata que o conceito mais conhecido e propagado é o da gramática como um conjunto de regras, porque a escola transmite esse conceito. Mas essa definição vai muito além de um conjunto de regras, como veremos na próxima seção. Porém, não basta ao professor apenas dominar diferentes conceitos de gramática. Necessita-se que este tenha um suporte teórico das concepções de linguagem presentes no ensino de língua portuguesa, item que será discutido na próxima subseção.

2.1.1 Concepções de linguagem

Existe uma relação fundamental entre ensino de língua portuguesa e concepção de linguagem. De acordo com Geraldi (2006), as discussões instauradas em relação ao ensino, atentam-se apenas ao como ensinar, o que ensinar, quando etc. Contudo, é necessário preocupar-se com o “para que” ensinar o que ensinamos e, correlativamente, “para que” os alunos aprendem o que aprendem. E a resposta para essas interrogações “envolve tanto uma concepção de linguagem quanto uma postura relativa à educação. Uma e outra se fazem presentes na articulação metodológica.” (GERALDI, 2006, p. 41).

Travaglia (1997, p. 21) ressalta que “(...) o modo como se concebe a natureza fundamental da língua altera em muito o como se estrutura o trabalho com a língua em termos de ensino. A concepção de linguagem é tão importante quanto a postura que se tem relativamente à educação.” Logo, é importante conhecer diferentes concepções de linguagem ao trabalhar com o ensino de língua materna, pois nesse sentido, o professor poderá determinar qual delas assumirá em seu trabalho. Normalmente, tem-se adotado, fundamentando-se em Geraldi (2006) e Travaglia (1997), três diferentes possibilidades de entender a linguagem. Paralelamente a essas concepções, destacam-se diferentes concepções de gramática.

Conforme Travaglia (1997), a primeira concepção apresenta a linguagem como expressão do pensamento e está sustentada na tradição gramatical grega no período dos estóicos, que concebe o espírito do homem como uma *tabula rasa*, como visto na subseção

anterior, imperando-se até os dias atuais. Nessa concepção, as pessoas que não se expressam, não pensam. Segundo Travaglia (1997), a expressão é formada no cerne da mente e o seu exterior é apenas uma tradução. No entanto, a manifestação desse pensamento dependerá de uma linguagem articulada e organizada. O autor ainda ressalta que se calcula que há “regras a serem seguidas para a organização lógica do pensamento e, conseqüentemente, da linguagem” (TRAVAGLIA, 1997, p. 21). Essa concepção orienta, fundamentalmente, os estudos gramaticais, em que as regras se instituem nas normas do falar e escrever “bem”, manifestadas na gramática normativa. Além do mais, essa visão de linguagem norteou o ensino da língua materna no Brasil e foi conservada, sem ser rebatida, até o final da década de 60, embora ainda apresente influências no ensino atual.

Travaglia (1997) relata ainda que, para essa concepção, a maneira como o texto, empregado em situações de interação comunicativa, está estabelecido, não depende de fatores como para quem se fala; em que situação se fala; onde; como e quando se fala; e para que se fala.

Para Travaglia (1997) e Geraldi (2006), a segunda concepção apresenta a linguagem como instrumento de comunicação. Está vinculada à teoria da comunicação e se restringe ao funcionamento interno da língua. Para Perfeito (2007, p. 826), a ruptura da linguagem como expressão do pensamento é observada em Saussure (1969), em que este estabelece a dicotomia *Langue* e *Parole* (língua e fala) tomando a *langue* como objeto de estudo. A língua é um código, um conjunto de signos combinados segundo regras, capazes de transmitir uma mensagem. Logo, esse código deve ser dominado pelos falantes para que a comunicação venha a ser realizada (TRAVAGLIA, 1997). Porém, essa visão separa os sujeitos falantes do aspecto social e histórico da língua, pois, como na primeira concepção, a língua é analisada conforme uma visão formalista, além de que, não há interlocutores e não se considera a situação de uso da língua. Para Travaglia,

o falante tem em sua mente uma mensagem a transmitir a um ouvinte, ou seja, informações que quer que cheguem a outro. Para isso, ele a coloca em código (codificação) e a remete para o outro através de um canal (ondas sonoras ou luminosas). O outro recebe os sinais codificados e os transforma de novo em mensagem (informações). É a decodificação (TRAVAGLIA, 1997, p. 22-23).

Neder (1993) destaca que essa linha de pensamento está representada pelos estudos linguísticos efetivados pelo estruturalismo proposto por Saussure e também ao gerativismo proposto por Chomsky. Conforme Geraldi (2006), essa concepção é a mais utilizada nas instruções aos professores em livros didáticos, assim como nas introduções, nos títulos e

exercícios gramaticais.

A terceira concepção apresenta a linguagem como forma ou processo de interação. Nessa visão o falante realiza ações, age e interage com o interlocutor, ou seja, como explica Travaglia (1997, p. 23), “a linguagem é lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico.” Essa concepção se orienta nas ideias de Bakhtin (1997), que apresenta uma concepção de língua formada por meio da interação verbal:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN, 1997, p.123)

Conforme essa visão de Bakhtin (1997), é na interação verbal estabelecida pela língua com o indivíduo falante e com os discursos que a palavra (signo social e ideológico) se transforma e ganha diferentes sentidos dependendo do contexto em que está inserido.

Para Travaglia (1997), as concepções de linguagem como expressão do pensamento e como instrumento de comunicação não consideravam as determinações sócio-históricas da linguagem. Dessa forma, a linguagem se expande e torna-se instável, pois incluída num contexto ideológico e sociocultural, ela não tem um caminho preestabelecido, ou seja, dependerá exclusivamente da interação entre os dois sujeitos. Para o referido autor, essa concepção é representada pela corrente de estudos da língua nomeada linguística da enunciação que abrange a Linguística Textual, Teoria do Discurso, Análise do Discurso, Análise da Conversação, Semântica Argumentativa, e todos os estudos arrolados, de certa forma, à Pragmática.

Assim como as concepções de língua(gem) direcionam o professor na sua prática pedagógica, no ensino de gramática acontece o mesmo, logo, é fundamental que o docente, ao trabalhar com o ensino de gramática, tenha em mente o que se entende por gramática, já que a sua metodologia também dependerá da concepção de gramática que ele assumirá em sala de aula. É nesse sentido que se discutirá o próximo tópico.

2.1.2 Concepções de gramática

Segundo Neder (1993, p. 81), o estudante ao aprender uma língua implicitamente

percebe que existe uma concepção de linguagem apoiando a explicação do professor e do material didático utilizado. Logo, “se o enfoque da língua for indevido, a gramática baseada nessa abordagem será imprópria e de pouco valor para o estudante”. A autora observa que às gramáticas compete dar uma compreensão de como funciona a língua, de um modo que produza efeito. Por isso é importante que se tenha conhecimento das teorias que embasam a gramática que será utilizada no ensino de língua e como se desenvolve o ensino nessa gramática adotada.

Alguns estudiosos, como Possenti (1999) e Travaglia (1997), abordam, pelo menos, três concepções gramaticais, cada qual correspondente a uma concepção de língua: a gramática teórico-normativa (que segue a concepção da linguagem como expressão de pensamento); a gramática descritiva (que representa a concepção de linguagem como instrumento de comunicação); e a gramática internalizada (que se refere à concepção de linguagem como forma ou processo de interação).

Questiona-se muito a definição da palavra “gramática”, pois é um termo sujeito a vários sentidos. Nesse caso, Possenti (1999, p. 63) propõe que se aceite a gramática como um “conjunto de regras” e salienta que “não é uma definição muito precisa, mas não é equivocada”, porém, a própria expressão “conjunto de regras” igualmente pode ser concebida de diferentes maneiras. É a partir dessa expressão que o autor inicia suas reflexões sobre concepções de gramática.

No que tange ao ensino de gramática, para Possenti (1999) destacam-se três modos de entender “conjunto de regras”:

- a) Conjunto de regras que devem ser seguidas por aqueles que querem falar e escrever corretamente.
- b) Conjunto de regras que um cientista dedicado ao estudo de fatos da língua encontra nos dados que analisa a partir de uma certa teoria e de um certo método.
- c) Conjunto de regras que o falante de fato aprendeu e das quais lança mão de falar.

Dessa forma, as duas primeiras definições se referem ao ato oral ou escrito dos indivíduos inseridos numa esfera linguística, em que as regras dizem respeito à organização das expressões que são utilizadas por eles; a terceira está relacionada a aspectos da realidade mental dos indivíduos.

A primeira definição é a mais conhecida pelos professores pela sua tradição ou porque desconhecem que existem outras gramáticas que poderiam ser trabalhadas na sala de aula. É também o conceito mais difundido na escola, ilustrado nos manuais didáticos que são destinados “a fazer com que seus leitores aprendam a ‘falar e escrever corretamente’”

(POSSENTI, 1999, p. 64), desconsiderando os fatores extralinguísticos envolvidos na questão do ensino-aprendizagem.

Travaglia (1997, p. 24, 25) destaca que, nesse sentido, alega-se que a língua é somente a variedade chamada padrão ou culta⁷ e que as outras formas de uso da língua são consideradas erros⁸, ou seja, para essa gramática tudo o que não condiz com o padrão é “‘errado’ (agramatical)” e, o que obedece a esse padrão é “‘certo’ (gramatical⁹)”. Portanto, “as normas do bom uso da língua são baseadas no uso consagrado pelos bons escritores e, portanto, ignoram as características próprias da língua oral” (TRAVAGLIA, 1997, p. 25). Dessa forma, as gramáticas voltadas para esse tipo de abordagem são tidas como normativas ou prescritivas e abraçam uma visão parcial da língua, não são capazes de discorrer a totalidade da natureza da linguagem (POSSENTI, 1999).

Travaglia (1997, p. 27) destaca que a segunda definição de gramática refere-se ao que se tem nomeado de gramática descritiva “porque faz, na verdade, uma descrição da estrutura e o funcionamento da língua”. Para Possenti (1999), essa gramática procura mostrar as línguas como elas são usadas pelos falantes e não prescreve regras que estabeleçam o que é “certo ou ‘errado’”, como na concepção anterior, porque é visto como gramatical¹⁰ tudo o que está de acordo com o funcionamento da língua em qualquer uma de suas variantes, nesse caso, a ideia de diferença toma o lugar do “certo” ou “errado”. Nesse sentido, Possenti (1999, p. 80) faz a distinção entre diferença linguística e erro linguístico: “diferenças linguísticas não são erros, são apenas construções ou formas que divergem de um certo padrão. [E] são erros aquelas construções que não se enquadram em qualquer das variedades de uma língua”. Terra (1997, p. 58) ressalta que “tal gramática procura verificar as uniformidades ou diferenças existentes entre os diversos registros de uma língua”. Travaglia (1997, p. 27) corrobora que nesse caso, saber gramática “significa ser capaz de distinguir, nas expressões de uma língua, as categorias, as funções e as relações que entram em sua construção, descrevendo com elas sua estrutura interna e avaliando sua gramaticalidade”.

Entretanto, Possenti (1999, p. 68) ressalta que a própria gramática normativa também

⁷ Para evitar equívocos, toma-se a explicação de Faraco (2007, p. 34): “as variedades cultas, em suas modalidades orais e escritas, são manifestações do uso vivo (*normal*) da língua, a norma padrão – quando existe em determinadas sociedades – é um construto idealizado (não é um ‘dialeto’ ou conjunto de ‘dialetos’, como o é a norma culta, mas (...) formas assumidas como um modelo linguístico ideal)”.

⁸ Segundo Bagno (2001, p. 127) “o rótulo de erro é aplicado a toda e qualquer manifestação linguística (fonética, morfológica e sintática, principalmente) que se diferencie das regras prescritas pela gramática normativa”.

⁹ Gramatical não é o relativo à gramática gerativa, mas, conforme Travaglia (1997), “aquilo que obedece, que segue as normas de bom uso da língua, configurando o falar e o escrever bem”.

¹⁰ Nesse sentido, conforme Terra (1997), gramatical refere-se às frases construídas segundo regras internalizadas pelo falante e agramatical àquelas que não obedecem a tais regras.

tem um componente descritivo, por exemplo, “quando distribuem palavras em classes diferentes, quando distinguem partes da oração, ou quando segmentam as palavras em radical, vogal temática e desinência, as gramáticas normativas são descritivas”. O autor observa ainda que a parte descritiva das gramáticas normativas diz respeito sempre às formas ‘corretas’, nesse sentido, “descrição e prescrição se confundem”, dessa forma, percebe-se que a gramática descritiva não tem apenas cunho prescritivo.

Por fim, a terceira definição é a chamada gramática internalizada (objeto de estudo dos dois tipos de gramáticas anteriores, principalmente da descritiva) que são os conhecimentos linguísticos dos falantes, com regras implícitas que lhe permitem formar e entender frases em sua língua, logo, é a gramática natural do falante. Considera “a língua como um conjunto de variedades utilizadas por uma sociedade de acordo com o exigido pela situação de interação comunicativa em que o usuário da língua está engajado” (TRAVAGLIA, 1997, p. 28). Sendo assim, todo falante tem uma gramática interiorizada desde cedo, de acordo com suas próprias vivências linguísticas, e esse conhecimento é independente de escolarização, pois,

(...) qualquer falante de português possui um conhecimento *implícito* altamente elaborado da língua, muito embora não seja capaz de explicitar esse conhecimento. E veremos que esse conhecimento não é fruto de instrução recebida na escola, mas foi adquirido de maneira tão natural e espontânea quanto a nossa habilidade de andar. Mesmo pessoas que nunca estudaram gramática chegam a um conhecimento implícito perfeitamente adequado da língua. São como pessoas que não conhecem a anatomia e a fisiologia das pernas, mas que andam, dançam, nadam e pedalam sem problemas (PERINI, 2005, p. 13, grifo do autor).

Conforme Travaglia (1997), nessa concepção não há erro linguístico e sim inadequação da forma linguística empregada em certas situações de interação comunicativa, assim, nessa abordagem não se fala em certo ou errado, mas sim em adequado ou inadequado. Portanto, o que se observa nas aulas de língua portuguesa é que o professor não considera a gramática que o aluno traz consigo, a gramática que ele aprendeu em casa com seus familiares, com seus amigos, enfim, em suas interações linguísticas. Por isso, como sugere Possenti (1999, p. 24):

Ter uma concepção clara sobre os processos de aprendizagem pode ditar o comportamento diário do professor de língua. Por exemplo, se ele dá aos alunos exercícios repetitivos (longas cópias, exercícios estruturais, preenchimento de espaços vazios etc.) é porque está seguindo (saiba ou não – daí a importância de ter ideias claras) uma concepção de aquisição segundo a qual não há diferenças significativas entre os homens e os animais em nenhum domínio de aprendizagem ou comportamento.

Assim sendo, nessa perspectiva, não se limita o ensino de gramática apenas a explicitações de regras ou descrições estruturais da língua, mas sim estuda-se o uso da língua em situações concretas de interação, observando as diferenças de sentido entre uma forma ou outra de expressão.

Por fim, Travaglia (1997) mostra que existem vários tipos de gramáticas que podem ser trabalhadas no ensino, dos quais o professor precisa ter conhecimento, quais sejam: gramática normativa; gramática descritiva; internalizada; implícita; explícita ou teórica reflexiva; contrastiva; geral; universal; histórica e comparada. O autor complementa que todas têm uma função no trabalho com a língua. Nesse caso, o trabalho de cada uma resultará em atividades diferentes conforme o objetivo do professor em sala de aula em determinado dia. Contudo, além de se ter uma visão clara sobre as concepções de linguagem e concepções de gramática, é essencial que o professor tome conhecimento dos objetivos de ensino do ensino da gramática. Nesse caso, a próxima subseção volta-se em entender quais os objetivos do ensino da gramática nas aulas de língua portuguesa.

2.1.3 O objetivo do ensino da gramática

Conforme Mendonça (2006, p. 199) “O ensino de gramática constitui um dos mais fortes pilares das aulas de Português, chegando a ser, em alguns casos, a preocupação quase exclusiva dessas aulas”. Dessa forma, necessita-se refletir em torno da questão, (além das indagações acima, de GERALDI, 2006) que sugere Oliveira (2010, p. 42): “Para que ensinar português a brasileiros?”.

Respondendo a essa última questão Oliveira (2010) relata que se ensina português a brasileiros para o desenvolvimento, prioritariamente, da competência comunicativa, em que esta diz respeito não só ao conhecimento que se tem da língua, mas sim à habilidade que o falante tem de usar a língua em quaisquer eventos com quaisquer interlocutores. Em outras palavras, a competência comunicativa é a capacidade do indivíduo de “empregar adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação”. Manifestando a capacidade de produzir sequências linguísticas próprias e peculiares da língua em uso; produzir e compreender textos bem elaborados, fazendo julgamentos sobre este dentro da língua em uso; e, conseqüentemente, permitir o indivíduo alterar um texto de diferentes modos e para distintas finalidades, podendo julgar se o resultado dessas modificações atingiu os objetivos propostos. (TRAVAGLIA, 1997, p. 17-18). Dessa forma, fica claro que:

“[...] uma coisa é saber a língua, isto é, dominar as habilidades de uso da língua em situações concretas de interação, entendendo e produzindo enunciados adequados aos diversos contextos, percebendo as dificuldades entre uma forma de expressão e outra. Outra coisa é saber analisar a língua, dominando conceitos e metalinguagens a partir dos quais se fala sobre a língua, se apresentam suas características estruturais e de uso” (GERALDI, 2006, p. 45-46).

De acordo com Oliveira (2010), o aluno, ao chegar à escola, no ensino fundamental, já possui certo grau de competência para se comunicar e interagir socialmente, porém ele não sabe como interagir em certas situações sociais como: portar-se oralmente numa entrevista de emprego, redigir um *curriculum vitae*, uma carta de apresentação para concorrer a uma vaga de emprego, anúncio, entre outras situações cotidianas. Segundo Luft (1985, p. 47-48),

O professor tradicional não se dá conta de que todo falante nativo ‘sabe’ sua língua, apenas precisa desenvolver, crescer, praticar em outros níveis e situações. Nunca ouviu falar em gramática ‘internalizada’. Falta-lhe em geral uma formação linguística mais séria; ou leu e não acreditou nas novas teorias; ou é mais cômodo restringir-se a currículos impostos e livros didáticos adotados, adaptar-se a opiniões generalizadas e estabelecidas.

Logo, o objetivo fundamental das aulas de língua portuguesa é preparar os estudantes para situações como essas, ou seja, orientar os estudantes a como se comportar linguisticamente em diferentes eventos de interação social. Nas palavras de Possenti (1999, p. 17), “o objetivo da escola é ensinar o português padrão, ou, talvez mais exatamente, o de criar condições para que ele seja aprendido. Qualquer outra hipótese é um equívoco político e pedagógico”. Para o autor, a discussão de que não necessita ensinar ou exigir que o aluno, conhecedor e usuário de dialetos não padrões, domine o dialeto padrão, fundamenta-se no preconceito de que não seria fácil aprender o padrão. Mas essa é uma falsa questão, pois, para o referido autor, o motivo pelo qual se aprende ou não, ou se aprende e não utiliza o dialeto padrão está relacionado com os valores sociais influentes e metodologias escolares contestáveis.

Possenti (2006, p. 33) defende o ensino-aprendizagem do dialeto padrão, que possui muitos valores e não pode ser rejeitado, a partir de três argumentos: “não é verdade que ele desculturaliza, que veicula necessariamente uma só ideologia. Não é verdade que é muito difícil - o não-padrão os alunos já sabem. Falar em não ensinar o padrão equivale a tirar o português das escolas”.

Ademais,

Se o objetivo das aulas de língua portuguesa é oportunizar o domínio do dialeto padrão, devemos acrescentar outra questão: a dicotomia entre ensino da língua/ensino da metalinguagem. A opção de um ensino da língua considerando as relações humanas que ela perpassa (concebendo a linguagem como lugar de um processo de interação), a partir da perspectiva de que na escola se pode oportunizar o domínio de mais outra forma de expressão, exige que reconsideremos 'o que' vamos ensinar, já que tal opção representa parte da resposta do 'para que' ensinamos (GERALDI, 2006, p. 45).

Nesse sentido, Geraldi (2006) explica que a modificação da situação em que se encontra o ensino de língua portuguesa não se refere somente a modificar técnicas e métodos aplicados na sala de aula, mas sim adotar uma diferente concepção de linguagem, qual resultará no uso de uma nova metodologia e, sobretudo, num conteúdo novo de ensino. Entretanto, como se sabe, não é o que vem acontecendo, pois ao pensar sobre o ensino de língua portuguesa o que logo vem à mente é o ensino de gramática em termos de nomenclatura, classificação, como se ensinar língua(gem) se restringisse a isso. É o que se percebe na situação atual do ensino de língua portuguesa, que será discutida com mais detalhes no próximo tópico.

2.1.4 A crise no ensino da língua no Brasil

Discute-se muito, e não é de hoje, a respeito do papel da gramática no ensino de Língua Portuguesa. Muitos pesquisadores como Possenti (1999), Perini (2005), Travaglia (1997), Antunes (2003), Bagno (2005), entre outros, dedicam seus estudos em busca de mudanças para o ensino de Língua Portuguesa, que tem virado sinônimo de ensino de gramática normativa (BAGNO, 2001).

Logo, o ensino de Português constitui uma temática que pode ser investigada por diferentes caminhos. A escolha de um caminho está ancorada fundamentalmente nas razões do pesquisador e este sabe que para delineá-lo é preciso ter um ponto de partida. Neves (2003) ressalta que há espaço para o estudo da língua padrão na escola, mas adverte que o professor, ao ensinar os conteúdos gramaticais, necessita partir do uso para a norma e não da norma para o uso, como ocorre em boa parte das escolas. Portanto, a autora chama a atenção para uma prática de sala de aula que tenha como centralidade o funcionamento da linguagem, em que o trabalho parta do uso efetivo da língua para o estabelecimento das normas. Além disso,

O ensino de Língua Portuguesa, pelo que se pode observar em suas práticas habituais, tende a tratar essa fala da e sobre a linguagem como se fosse um conteúdo em si, não como um meio para melhorar a qualidade da produção linguística. É o caso, por exemplo, da gramática que, ensinada de forma descontextualizada, tornou-

se emblemática de um conteúdo estritamente escolar, do tipo que só serve para ir bem na prova e passar de ano — uma prática pedagógica que vai da metalíngua para a língua por meio de exemplificação, exercícios de reconhecimento e memorização de nomenclatura. Em função disso, tem-se discutido se há ou não necessidade de ensinar gramática. *Mas essa é uma falsa questão: a questão verdadeira é para que e como ensiná-la.* (PCNs, 1997, p. 31, grifos nossos).

Portanto, fica claro que se deve haver uma reflexão sobre como o ensino de gramática nas aulas de língua portuguesa está sendo trabalhado em sala de aula, pois, para Perini (2005, p. 49), o ensino atual tem três equívocos:

- a) *Os objetivos da disciplina estão mal colocados:* muitos professores creem que o estudo de gramática é um meio pelo qual levará o aluno a ler e escrever melhor, ter um domínio apropriado da linguagem padrão escrita. Mas isso não faz sentido, pois as pessoas que escrevem bem nem sempre (quase nunca) sabem gramática, ou seja, saber gramática não é certeza de escrever bem. Se fosse assim, grandes escritores seriam bons gramáticos e vice-versa. Logo, “a gente aprende a escrever escrevendo, lendo, relendo e reescrevendo.” (p. 55)
- b) *A metodologia adotada é inadequada:* o que o autor ressalta é a questão da atitude do professor diante da matéria, pois o que ele ensina não vai ao encontro do que é observado na realidade. Assim, diante dos porquês surgidos na sala de aula sobre aspectos da gramática, provavelmente a sua resposta será que “é assim que é o certo”, como uma ordem, sem algum motivo racional (p. 51).
- c) *A matéria em si necessita de uma organização lógica:* o autor destaca que não se trata dizer que a gramática (disciplina racional) não tem lógica, mas sim a matéria que é ensinada na escola chamada de “gramática”. A gramática ensinada na escola apresenta uma definição a ser aprendida, mas não se pode respeitar essa definição se quiser explicar, por exemplo, “porque o sujeito de *Quem disse isso? É quem*, ou por que a frase *Na sala havia ainda três quadros do pintor* não tem sujeito”. (p. 54)

Portanto, ainda que se questione o modo como a gramática está sendo transmitida aos alunos, percebe-se que “o ensino de Língua Portuguesa ainda está centrado em tópicos de gramática escolar” (PCNs, 1998, p. 78). Além disso, na maior parte das vezes, o professor simplesmente transmite ao aluno “informações” baseadas no senso comum que ratificam as crenças sobre gramática que circulam na sociedade em geral e na escola. Podemos citar como

exemplo dessas crenças frequentes a que leva o aluno a pensar que para falar e escrever bem é preciso saber gramática (BAGNO, 2001) ou a crença de que se não sabe gramática, não sabe falar a sua própria língua. Aliás, de acordo com Madeira (2005, p. 21) existe um consenso entre autores e pesquisadores que questionam a crença de que “aprender língua significa aprender regras gramaticais fixas e termos técnicos”.

Neves (1994), por exemplo, realizou uma pesquisa com professores a fim de observar como eles lidam com a gramática em sala de aula em suas práticas reais de ensino. Através dos dados coletados por meio das entrevistas realizadas pela autora, verificou-se que o que os docentes relatavam nem sempre condiziam com as suas práticas reais. Um dos pontos constatados pela referida autora, assim como constatados por outros autores, como Travaglia (1997) e Matos e Silva (1996), foi de que “partir do texto” para o ensino da gramática representava para os professores entrevistados somente “retirar de textos” frases ou palavras para a análise (p.18).

Deste modo, Mendonça (2006, p. 210) relata que alguns professores que afirmam trabalhar a gramática de uma forma contextualizada “mascaram na verdade, uma prática de análise morfosintática de palavras, expressões ou períodos retirados de um texto de leitura, transformando em pretexto para a análise gramatical tradicional”.

Portanto, o papel central da gramática na escola, como ressaltado anteriormente, é somente o de ensinar o aluno a ler e escrever “bem”, o que “leva tantos falantes de Português a dizerem ‘não sei Português’” (TRAVAGLIA, 2007, p. 54). Crenças desse tipo aparecem por causa da confusão que se faz entre língua e gramática normativa, em que “a língua passou a ser subordinada e dependente da gramática. Nesse sentido, que não está na gramática normativa ‘não é português’” (BAGNO, 2001, p. 64).

As crenças presentes no ensino da língua portuguesa poderiam ser resolvidas se os professores tivessem a conscientização de suas crenças para que pudessem questioná-las e, se possível, mudá-las. Nesse sentido, a próxima subseção discutirá melhor sobre a presença das crenças no ensino/aprendizagem de língua.

2.2 Crenças: breve histórico

Nesse tópico, fez-se um breve histórico a respeito dos estudos sobre crenças os quais podem ser divididos em três momentos dentro da esfera ensino-aprendizagem.

Conforme Barcelos (2004), o interesse pelo tema (crenças sobre aprendizagem de línguas) em Linguística Aplicada surgiu na metade dos anos 80, no exterior, e metade dos

anos 90, no Brasil, e não se restringe a essa área. O conceito é antigo em outras áreas do conhecimento como a Sociologia, Filosofia, Educação, Antropologia, Psicologia e outras.

Barcelos (2004) ressalta que a atenção voltada para o estudo de crenças nasceu de uma modificação no interior da Linguística Aplicada do foco no produto para o processo. É neste ponto que o aprendiz conquista um lugar exclusivo. Conforme Larsen-Freeman (1998, p. 207 apud BARCELOS, 2004, p. 126), “nós passamos a perceber o aprendiz como pessoas completas com dimensões comportamentais, cognitivas, afetivas, sociais, experienciais, estratégicas e políticas”. Ainda segundo o mesmo autor, as alterações nos modelos de ensino de línguas, no decorrer dos anos, mostraram que os aprendizes podem ser percebidos de diferentes maneiras.

Barcelos (2004, p. 127) afirma que Hosenfeld (1978) é um dos precursores sobre crenças na aprendizagem¹¹, o qual usou o termo “mini-teorias de aprendizagem de línguas dos alunos”, se referindo ao “conhecimento tácito dos alunos, mesmo sem denominá-lo de crenças”.

Como dissemos, a investigação das crenças sobre aprendizagem de línguas pode ser dividida em três momentos distintos.

No primeiro momento, após os estudos precursores de Hosenfeld (1978), estão os estudos de Horwitz (1985), responsável pela elaboração de importante um instrumento (BALLI¹² – Beliefs About Language Learning Inventory) usado para o levantamento das crenças de alunos e professores de modo sistemático. Nesse primeiro momento, segundo Barcelos (2004), os estudos das crenças levantam apenas afirmações abstratas sobre crenças; não se leva em conta o ponto de vista do aprendiz, nem o contexto; logo, chega-se à conclusão de que a utilização de questionários fechados, do tipo *Likert-Scale*¹³, limita o estudo, pois os questionários “levam os alunos a enxergarem crenças como isoladas umas das outras, e lhes dão apenas uma visão parcial das crenças, ao invés de uma visão holística, caracterizando apenas algumas crenças sobre aprendizagem de línguas” (HOSENFELD, 1999, p. 18 apud BARCELOS, 2004, p. 135). Vale ressaltar que é a partir desse momento que o termo *crenças*

¹¹ Por outro lado, segundo Sadalla (1998, p. 25), um dos pioneiros a estudar crenças sobre ensino é Shulman (1986), que objetivava em suas pesquisas descrever “a vida mental do professor, concebido como um agente que toma decisões, reflete, emite juízos, *tem crenças* e atitudes” (grifo nosso).

¹² O BALLI é um inventário de crenças que as subdivide em cinco categorias: 1 - Aptidão de língua estrangeira; 2 - Dificuldades de aprendizagem; 3 - Aprendizagem e estratégias de comunicação; 4 - Natureza da aprendizagem na língua e 5 – Motivação. Foi originado para conhecer as opiniões e controvérsias de alunos em relação ao aprendizado de línguas. (HORWITZ, 1988).

¹³ Likert-scale são inventários BALLI que variam de 1 a 5: 1) concordo plenamente; 2) concordo; 3) não sei opinar; 4) discordo e 5) discordo totalmente. Os sujeitos participantes indicam a resposta na escala (1 a 5). Não há alternativa certa ou errada. (HORWITZ, 1988).

sobre aprendizagem de língua surge em Linguística Aplicada.

No segundo momento, os estudos de Wenden (1986) reforçaram ainda mais o conceito de crenças. Barcelos (2004) ressalta que o movimento de aproximação das pesquisas sobre crenças com o ensino autônomo e o treinamento de aprendizes tornam-se mais fortes. O conhecimento metacognitivo, assim chamado por Wenden (1986, 1987 apud BARCELOS, 2004, p. 135), “é definido como estável, declarável, abstrato, falível e situado dentro da mente dos aprendizes”.

Nesse segundo momento, pode-se dizer que se estabelece uma proximidade entre os estudos sobre crenças e os estudos sobre estratégias de aprendizagem. Nesse sentido, subentende-se que crenças “falhas” conduzem a estratégias ineficazes e vice-versa (BARCELOS, 2004, p. 136). Também nesse contexto passa a existir uma preocupação em classificar essas crenças, inserindo-as em um modelo pré-estabelecido “sobre o tipo de conhecimento a que as crenças dos alunos se referem”. No que se refere ao treinamento dos aprendizes, para Benson e Voller (1997 apud BARCELOS, 2004, p.136),

o aprendiz também é construído ideologicamente, moldado através de uma sugestão implícita de que eles deveriam adotar crenças mais “saudáveis”, mais produtivas. Assim, também a descrição de crenças, semelhante à crítica feita por Woods (1997) aos estudos de estratégias, refere-se “a classificação de crenças”, “tipos de crenças” e não necessariamente ao que os alunos realmente acreditam. Em outras palavras, as crenças são removidas do contexto onde elas ocorrem. (BENSON, LOR, 1999; BARCELOS, 2000 apud Barcelos, 2004).

Assim, Barcelos (2004) esclarece que nesse período o trabalho com crenças tem caráter prescritivo, preocupando-se em mostrar quais crenças são erradas ou certas e quais se formam em barreiras à autonomia.

Por fim, o terceiro momento é marcado por uma variedade de metodologias e de diferentes visões sobre como realizar pesquisas acerca de crenças. Além disso, o contexto passa a ser levando em consideração nesses estudos. Barcelos (2004, p. 137) relata que, antes disso, os estudos eram incompletos porque buscavam apenas afirmações e essas não eram aliadas com ações, por meio da observação de comportamento ao contrário de “pesquisas mais recentes [que] já incorporam fatores como contexto, identidade, metáforas e o uso de diferentes teorias sócio-histórico-culturais”.

O papel do contexto começa a ser enfatizado no final dos anos 90, por meio dos estudos de crenças sobre aprendizagem (WHITE, 1999). Para Goodwin e Duranti, (1992, p. 5-6 apud BARCELOS, 2004, p. 137), neste caso, contexto não diz respeito “a um termo estático, um recipiente para interação social, mas a um conceito dinâmico, constituído

socialmente, e sustentado interativamente”. Barcelos (2004) complementa a afirmação chamando a atenção para o fato de que as crenças são parte das nossas vivências e se inter-relacionam com o ambiente em que estamos inseridos.

Os estudos sobre crenças de Horwitz (1985) e Wenden (1986) no campo de ensino de línguas foram desenvolvidos no exterior. Por outro lado, no Brasil, as primeiras pesquisas sobre crenças foram realizadas por a) Leffa (1991), que investigou as concepções de aprendizes da 5ª série do Ensino Fundamental; b) Almeida Filho (1993), que definiu crença como “cultura de aprender”; e c) Barcelos (1995) que fez uso do mesmo termo para realizar sua investigação sobre crenças de formandos em Letras.

Como se pôde observar nesse rápido levantamento, ao longo do desenvolvimento dos estudos sobre crenças estas foram conceituadas de diferentes maneiras e denominadas por diversos termos. Por considerarmos que a discussão sobre o tema é relevante, este será tratado na próxima subseção.

2.2.1 Conceito de crenças

O termo “crença”, proveniente do latim medieval (“*credentia*”, que procede do verbo “*credere*”), é definido por Ferreira (1986, p. 496) como “opiniões adotadas com fé e convicção” e também com “convicção íntima”. Para Doron e Parot (1998, apud Silva, 2007, p. 237), a crença pode apresentar-se “como uma opinião”, “como uma crença propriamente dita” ou “como um saber”. Le Bon (2002, p. 22) define crença como “um ato de fé de origem inconsciente, que nos força a admitir em blocos uma ideia, uma opinião, uma explicação, uma doutrina”. Assim, o referido autor explica que a crença é uma intuição inconsciente, se manifesta por motivos autônomos da nossa vontade e, conseqüentemente, orienta os pensamentos, as opiniões e o modo de prover. Esse é um dos primeiros conceitos da Psicologia social, no entanto, se verá nesse trabalho que esse conceito não é o assumido na Linguística Aplicada.

Já Silva (2007) salienta que o conceito de crenças, na Linguística Aplicada (LA), assumiu outro significado, passando a se referir a “uma disposição para a ação; [que] pode transformar-se em regras de comportamento (...). São considerados princípios filosóficos que orientam a prática do professor” (BANDEIRA, 2003, p. 65 apud Silva, 2007, p. 237).

Como se pode observar, o termo crença(s) assume, na literatura da área, diversos conceitos, conforme ressalta Price (1969), Pajares (1992), Woods (1996) e Johnson (1999) apud (SILVA, 2008). Pajares (1992, apud Silva, 2008, p. 207) apresenta alguns termos

“sinônimos”: “atitudes, valores, julgamentos, axiomas, opiniões, ideologias, percepções, conceituações, sistema conceitual, pré-conceituações, disposições, teorias implícitas, teorias explícitas, teorias pessoais, regras práticas, princípios práticos”, entre outros. Outros termos ainda podem ser acrescentados aos apresentados por Pajares (1992), quais sejam “teorias populares, conhecimento prático pessoal, perspectiva, teoria prática, construções pessoais, epistemologias, modos pessoais de entender, sabedoria prática, metáforas e crenças” (GIMENEZ, 1994; GARCIA, 1995 apud SILVA, 2008, p. 207).

Especificamente em LA, podem-se encontrar ainda outros termos correspondentes (BARCELOS, 2001, p. 72), como “representações dos aprendizes” (HOLEC, 1987), “filosofia de aprendizagem de línguas” (ABRAHAM, VANN, 1987), “conhecimento metacognitivo” (WENDEN, 1986), e “cultura de aprender línguas” (ALMEIDA FILHO, 1993; BARCELOS, 1995). A referida autora considera que mesmo que a abundância de termos prejudique, de um lado, pois pode gerar equívocos, de outro lado, revela a potencialidade do conceito na LA. E mesmo que não haja uma definição permanente no que se refere às crenças sobre aprendizagem de línguas, “em termos gerais, elas podem ser definidas como opiniões e ideias que alunos (e professores) têm a respeito dos processos de ensino e aprendizagem de línguas” (BARCELOS, 2001, p. 72).

Para uma melhor visualização de alguns dos diferentes termos e definições para as crenças sobre aprendizagem e ensino de línguas no Brasil, apresentaremos o quadro 1 adaptada de Silva (2007).

| Termos | Definições |
|--|--|
| Abordagem ou cultura de aprender (Almeida Filho, 1993) | “Maneiras de estudar e de se preparar para o uso da língua-alvo consideradas como ‘normais’ pelo aluno e típicas de sua região, etnia, classe social e grupo familiar, restrito em alguns casos, transmitidas como tradição, através do tempo, de uma forma naturalizada, subconsciente, e implícita” (p.13). |
| Cultura de Aprender Línguas (Barcelos, 1995) | “O conhecimento intuitivo 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 socioeconômico é baseado na sua experiência educacional anterior, leituras prévias e contatos com pessoas influentes” (p.40). |
| Crenças (André, 1996) | “Crenças são entendidas como posicionamentos e comportamentos embasados em reflexões, avaliações e em julgamentos que servem como base para ações subsequentes” (p.48). |
| Crenças (Félix, 1998) | “Opinião adotada com fê e convicção baseada em pressuposições e elementos afetivos que se mostram influências importantes para o modo como os indivíduos aprendem com as experiências e caracterizam a tarefa de aprendizagem (do aluno, no caso do professor)” (p. 26). |
| Crenças (Pagano et al., 2000) | “Todos os pressupostos a partir do qual o aprendiz constrói uma visão do que seja aprender e adquirir conhecimento” (p.9). |
| Crenças (Barcelos, 2001) | “Ideias, opiniões e pressupostos que alunos e professores têm a respeito dos processos de ensino/ aprendizagem de línguas e que os mesmos formulam a partir de suas próprias experiências”. |

| | |
|---------------------------|--|
| Crenças (Mastrella, 2002) | “Crenças são interpretações da realidade socialmente definidas que servem de base para uma ação subsequente” (p.33). |
| Crenças (Perina, 2003) | “As crenças (...) são verdades pessoais, individuais, baseadas na experiência, que guiam a ação e podem influenciar a crença de outros” (p.10-11). |
| Crenças (Barcelos, 2004a) | As crenças têm suas origens nas experiências e são pessoais, intuitivas e na maioria das vezes implícitas. Dessa forma, as crenças não são apenas conceitos cognitivos, mas são “socialmente construídas” sobre “experiências e problemas, de nossa interação com o contexto e da nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca” (p.132). |
| Crenças (Barcelos, 2004b) | Assim, as crenças não seriam somente um conceito cognitivo, antes “construtos sociais nascidos de nossas experiências e de nossos problemas (...) de nossa interação com o contexto e de nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca” (p.20). |
| Crenças (Lima, 2005) | “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. (...) A crença não deixa instantaneamente de ser verdadeira para o indivíduo que a possui, mas se modifica na medida em que novas crenças são incorporadas no sistema de crenças de um indivíduo e essas novas crenças são incorporadas no sistema de crenças de um indivíduo e essas novas crenças, podem vir a substituir a anterior ou não” (p. 22). |

Quadro 1 – Diferentes termos e definições para crenças sobre aprendizagem de línguas

Fonte: Adaptado de Silva (2007, p. 245-246).

Silva (2007) observa que a maioria das definições contempla o contexto social em que se encontram tanto alunos quanto professores e que, para os teóricos citados, as crenças se alteram de indivíduo para indivíduo, mudam e estão vinculadas às experiências de cada pessoa e ao contexto sociocultural em que esta está inserida. Dessa forma, crenças podem ser tanto individuais quanto grupais, intuitivas e implícitas.

O autor ainda apresenta outros termos empregados no que diz respeito às crenças sobre ensino de línguas os quais podem ser visualizados no quadro 2, adaptado de Silva (2005, p. 74).

| Termos | Definições |
|--|---|
| Teorias Populares (Lakoff, 1985) | As teorias populares são o substrato dos pressupostos e da postura do indivíduo dentro de sua cultura. |
| Conhecimento Prático (Elbaz, 1983) | Conjunto de entendimentos complexos e orientado para a prática de professores. |
| Perspectiva (Janesick, 1982) | Interpretação reflexiva e socialmente derivada que serve de base para ações subsequentes. |
| Conhecimento Prático Pessoal (Elbaz, 1981) | Um tipo de conhecimento que é experiencial, que faz parte e pode ser reconstruído a partir das narrativas de professores. |
| Teoria Prática (Handal e Lauvas apud Cole, 1990) | Um sistema particular, integrado, mas mutável de conhecimento, experiência e valores relevantes para a prática pedagógica em qualquer tempo. |
| Teoria Implícita (Breen, 1985; Clark, 1988) | “As agregações ecléticas de proposições de causa-efeito, que não são claramente articuladas, mas inferidas e reconstruídas por pesquisadores” (Clark, 1988). “O aprendizado de uma LE se dá (...) através dos significados dados pelos participantes desse processo – através de seus |

| | |
|--|--|
| | fundamentos lógicos para o que eles estão fazendo dentro da estrutura da sala de aula” (Breen apud Rolim, 1998). |
| Imagens (Schön, 1983; Calderhead e Robson, 1991) | O conhecimento formado por convicções, conscientes ou inconscientes, surgidas da experiência, que são íntimas, sociais, tradicionais, e que são expressas nas ações da pessoa (Schön, 1983, p. 362). Representam o conhecimento sobre ensino que podem também servir de modelos para ação. Elas geralmente incluem um componente afetivo (Calderhead, Robson, 1991). |

Quadro 2 – Diferentes termos e definições para crenças sobre ensino de línguas

Fonte: Silva (2005)

A partir desse levantamento é possível concluir, como dito anteriormente, que as crenças podem ser definidas de muitas maneiras, até porque o conceito é vinculado a várias áreas de conhecimento, o que permite que seja considerado sob diferentes pontos de vista.

Porém, diante de tantas definições, Barcelos (2006), deixa clara a sua visão de crenças, ressaltando como a maneira mais atual de conceituar e definir crenças com base em estudos de diversos pesquisadores. A definição de Barcelos (2006) para o termo crenças é a mais plausível para esse trabalho, considerando que as crenças são dinâmicas e contextuais, deste modo, poderá ser visualizado mais detalhadamente na próxima subseção, que discorrerá sobre a natureza das crenças e como se encontra a situação atual das crenças.

Entendo crenças, de maneira semelhante à Dewey (1933), 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. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais. (BARCELOS, 2006, p. 18).

2.2.2 Natureza das crenças

Antes de falar sobre a natureza das crenças, é importante considerá-las numa perspectiva atual no campo da cognição. Watson-Gegeo (2004 apud Barcelos, 2006) discute os desenvolvimentos atuais nos estudos da ciência cognitiva que oferecem colaborações relevantes para o que vem ocorrendo no campo da investigação de crenças sobre aprendizagem de línguas.

Conforme o autor, o primeiro desenvolvimento na ciência cognitiva se refere à crítica que Dewey (1933) fez a muito tempo, de que a cognição não pode mais ser considerada como algo separado do corpo. Portanto, segundo Watson-Gegeo (2004), a compreensão que o indivíduo tem sobre o mundo é consequência do tipo de corpo e da possibilidade de desenvolvimento neural que os seres humanos possuem. Num segundo desenvolvimento, os “cientistas admitem que 95% de todo pensamento é inconsciente e influencia, molda e

estrutura todo o pensamento consciente” (BARCELOS, 2004, p. 17). No terceiro, passa-se a reconhecer que o pensamento lógico não é autônomo em relação a outros processos mentais, como as emoções, que são fundamentais para o raciocínio lógico (WATSON-GEGEO, 2004 apud BARCELOS, 2004). Já no quarto, a visão recente de cognição abrange diversos elementos da vida mental humana, como “a capacidade simbólica, o eu, a vontade, as *crenças* e desejo” (BARCELOS, 2004, p. 17, grifos nossos). No quinto, há o aceite de que tanto a linguagem quanto o pensamento são metafóricos e, por fim, chega-se ao conceito de “cognições distribuídas”, ou seja, “as pessoas pensam em conjunto com outras, a cognição é construída socialmente através da colaboração” (WATSON-GEGEO, 2004, p. 333 apud BARCELOS, 2004, p. 17).

Borg (2003) propõe a expressão “cognição de professores” para fazer referência ao que os docentes pensam, creem e sabem sobre o procedimento de ensinar línguas. No entanto, em suas mentes, distinguir essas noções não é nada fácil.

Barcelos (2006, p. 18) afirma que todos esses desenvolvimentos no campo da cognição, os quais se voltam para uma visão mais contextualizada, “têm influenciado as visões recentes a respeito da natureza das crenças que indicam uma perspectiva mais situada e contextual desse conceito, não mais de uma natureza estática e fixa, como se entendia anteriormente”. Logo, Barcelos e Kalaja (2003, p. 233) sintetizam essa nova perspectiva acentuando que as crenças são a) “dinâmicas”, pois mudam através do tempo e são apoiadas em algo, como no que se lê ou se ouve na mídia, opiniões de professores etc.; b) “emergentes, socialmente construídas e situadas contextualmente”, ou seja, o indivíduo modifica e é modificado pelas crenças na medida em que vai interagindo e modificando as suas experiências. Assim, as crenças passam a existir no contexto da interação e nas relações sociais; c) “experenciais”, pois elas são consequência da relação entre indivíduo e ambiente, entre alunos e entre alunos e professores; d) “mediadas”, ou seja, as crenças são vistas como instrumentos de mediação que podem ser usados dependendo da ocasião, tarefa e dos indivíduos com quem se está interagindo; e) “paradoxais e contraditórias”, as crenças são “sociais, mas também individuais e únicas; são compartilhadas, emocionais, diversas, mas também uniformes” (BARCELOS; KALAJA, 2003, p. 233); f) “não tão distintas do conhecimento”, como observado anteriormente. Porém, Woods (1996 apud Barcelos, 2004) alerta que o mais importante não é discutir se as crenças são crenças ou são conhecimento, mas sim se o professor lança mão delas no momento em que toma decisões.

Nesse caso, Barcelos (2004) recomenda a criação de situações em sala de aula em que alunos e futuros professores possam debater suas próprias crenças, crenças sobre ensino,

enfim, crenças gerais e até mesmo as presentes na literatura em LA. A autora observa ainda que professores precisam aprender a lidar com crenças manifestadas em sala de aula, já que “ter consciência sobre as nossas próprias crenças e ser capaz de falar sobre elas é um primeiro passo para professores e alunos reflexivos” (p. 145). A mesma autora chama atenção para o fato de que os cursos de formação de professores ainda não oferecem um preparo para que estes tenham condições de lidar com as diversas crenças presentes na sala de aula (inclusive as suas), especialmente preparo para mediar situações de conflito que envolvem as suas crenças e a de seus aprendizes. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), “embora os professores compreendam princípios teóricos, ao retornarem para a sala de aula, costumam interpretar as inovações em termos de *crenças* e práticas anteriores” (PCNs, 1998, p. 109, grifos nossos).

A partir desse esboço teórico sobre crenças, caracterização de seu percurso histórico, conceitos e termos utilizados para referi-la e a sua natureza, serão a seguir apresentados e discutidos os devidos resultados da análise.

Capítulo 3

Materiais e métodos

No presente trabalho a metodologia utilizada para a investigação das crenças baseou-se na pesquisa qualitativa, de base na etnográfica.

3.1 Pesquisa qualitativa

Na tentativa de fazer um paralelo entre a pesquisa qualitativa, de base etnográfica e a metodologia empregada no presente trabalho, primeiramente, realizou-se uma breve caracterização dos principais elementos que integram a pesquisa qualitativa. Em seguida, fez-se uma caracterização dos elementos de uma pesquisa qualitativa do tipo etnográfica, pois, como ilustra Barcelos (2006, p. 22), os estudos de natureza etnográfica revelam que são relevantes para a investigação de crenças no que concerne a estudos mais longitudinais, ressaltando ainda que boa parte dos estudos sobre crenças no Brasil é de base interpretativista - qualitativa¹⁴.

3.1.1 Elementos de uma pesquisa qualitativa

A abordagem qualitativa de pesquisa originou-se no final do século XIX, quando os cientistas sociais questionavam se o método de investigação das ciências físicas e naturais, que se baseava numa visão positivista de conhecimento, continuaria sendo exemplo para o estudo dos fenômenos humanos e sociais. Dilthey (s/d apud André, 2008, p. 16) foi um dos pioneiros a lançar esse tipo de questionamento e a se preocupar com o estabelecimento de uma metodologia diferente para as pesquisas sociais, justificando que “os fenômenos humanos e sociais são complexos e dinâmicos, o que torna quase impossível o estabelecimento de leis gerais como na física ou na biologia”, assegura ainda que o “interesse

¹⁴ Segundo Neves (1996, p. 1), “a expressão “pesquisa qualitativa” assume diferentes significados no campo das ciências sociais. Compreende um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam descrever e decodificar os componentes de um sistema complexo de significados”. Dessa forma, para o autor, nas pesquisas qualitativas é comum que o pesquisador procure compreender os fatos, segundo o ponto de vista dos participantes da situação observada e, a partir disso, estabeleça sua interpretação dos fatos analisados.

maior é o entendimento de um fato particular e não a sua explicação causal. Além disso, (...) o contexto particular em que ocorre o fato é um elemento essencial para a sua compreensão”.

Conforme Bogdan e Biklen (1982 apud LÜDKE, ANDRÉ 2008, p. 11-13), uma pesquisa qualitativa caracteriza-se pelos seguintes elementos básicos, adaptados no quadro a seguir:

| Característica | Comentário |
|---|--|
| <i>A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento.</i> | De acordo com os autores, a pesquisa qualitativa parte do pressuposto da existência de contato direto e contínuo entre o pesquisador e o ambiente e a situação que está sendo investigada. De maneira geral, esse contato direto deve ocorrer por meio da pesquisa de campo. |
| <i>Os dados coletados são predominantemente descritivos.</i> | O material coletado nesse tipo de pesquisa possui uma vasta de descrição de pessoas, situações e acontecimentos; ademais, inclui transcrições das entrevistas e de depoimentos e depoimentos. Nesse caso, a atenção do pesquisador é extremamente fundamental, pois um aspecto supostamente trivial pode se tornar um elemento fundamental para uma melhor compreensão do problema que está sendo investigado. |
| <i>A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto.</i> | O principal interesse do pesquisador, quando esse se defronta com determinado problema, é verificar como este manifesta-se nas atividades, no procedimento e nas interações cotidianas. |
| <i>O “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador.</i> | O pesquisador deve capturar a “perspectiva dos participantes”. Em outras palavras, deve focalizar apenas a maneira como os informantes encaram as questões que lhe são propostas. Dessa forma, para alcançar uma análise mais acurada dos dados o pesquisador não pode se deixar influenciar pelas suas próprias convicções. |
| <i>A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.</i> | O pesquisador não precisa pautar o seu estudo na busca de evidências que corroborem as hipóteses definidas <i>a priori</i> . Contudo, os autores ressaltam que, apesar de não existirem hipóteses a serem testadas, o estudo deve ser guiado por um arcabouço teórico sólido, que oriente a coleta e, sobretudo, a análise dos dados. |

Quadro 3 – Elementos básicos de uma pesquisa qualitativa

Fonte: Lüdke e André (2008)

Diante disso, uma das questões mais levantadas na abordagem qualitativa, de caráter ético, se refere à subjetividade do pesquisador. Por um lado, os adeptos de uma visão científica mais tradicional, afirmam que os juízos de valor do pesquisador não devem comprometer a coleta nem a análise dos dados. Por outro lado, encontram-se aqueles que dizem ser difícil manter somente a objetividade. Há também uma posição mais equilibrada, podendo ser a mais adequada, daqueles que reconhecem e dizem ser impossível o afastamento dos valores particulares do processo de pesquisa e, nesse aspecto, recomendam certos

cuidados especiais referentes à subjetividade: “uma das formas de controle é a revelação, pelo pesquisador, de seus preconceitos, valores, pressupostos, de modo que as pessoas possam julgar o seu peso relativo no desenvolvimento do estudo”. (LÜDKE e ANDRÉ, 2008, p. 51).

Seguindo as observações das autoras, como este trabalho é de natureza interpretativa manter-se-ão flexibilidade e abertura para que outras interpretações possam ser realizadas e debatidas.

3.1.2 Elementos de uma pesquisa qualitativa do tipo etnográfica

Segundo a literatura da área, a pesquisa qualitativa possui, pelo menos, quatro ramificações: pesquisa etnográfica, estudo de caso, pesquisa participante, e pesquisa-ação (ANDRÉ, 2008, p. 27). Contudo, como fora anteriormente salientado, serão apresentados apenas os elementos que caracterizam uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfica, já que esse trabalho tem base etnográfica.

Como salientado em André (2008, p. 27), a etnografia constitui-se num esquema de pesquisa desenvolvida por antropólogos, cuja principal finalidade era o estudo da cultura e da sociedade. De uma forma etimológica, etnografia significa “descrição cultural”. A autora ressalta ainda que para os antropólogos esse termo tem dois significados. O primeiro refere-se a um conjunto de técnicas que são utilizadas para a coleta de dados sobre os valores, os hábitos, as crenças, as práticas e os comportamentos de um grupo social. O segundo, um relato escrito que é a resultante do emprego dessas técnicas. Conforme Lüdke e André (2008, p.13), no início da década de 70, essa técnica começou a ser utilizada por pesquisadores na área de educação, dando origem a uma nova linha de pesquisas chamada “antropológica” ou “etnográfica”; no entanto, as autoras alertam que é necessário ter cautela para o uso desses termos, pois, na área de educação, houve ajustamentos que fizeram com que estes se distanciassem de seu sentido natural. Nessa perspectiva, Wolcott (apud LÜDKE E ANDRÉ, 2008, p. 14) aponta alguns critérios para o emprego da etnografia na área de educação: a) O problema é redescoberto no campo; b) O pesquisador deve realizar a maior parte do trabalho de campo pessoalmente; c) O trabalho de campo deve durar pelo menos um ano escolar; d) O pesquisador deve ter tido uma experiência com outros povos de outras culturas; e) A abordagem etnográfica combina vários métodos de coleta; f) O relatório etnográfico apresenta uma grande quantidade de dados primários.

Esses seis critérios postulados por Wolcott e sintetizados por Firestone e Dawson (apud LÜDKE E ANDRÉ, 2008) mostram que, numa esfera de investigação educacional, o

pesquisador não deve partir de levantamentos hipotéticos, mas sim, examinar com atenção e apurar o problema na própria situação investigada. Além disso, de acordo com Nunan (1997, p. 57), “a etnografia envolve a interpretação, análise e explanação – e não apenas a descrição de um fato”.

Contudo, André (2008, p. 28) explica que acontece é uma adequação da etnografia à educação, ou seja, o que se faz é estudo do tipo etnográfico e não etnografia. Nesse sentido, o que leva um trabalho a ser do tipo etnográfico é “quando ele faz uso de técnicas que tradicionalmente são associados à etnografia, ou seja, a observação participante, e entrevista intensiva e a análise de documentos”.

3.2 Instrumento de pesquisa

O principal instrumento utilizado na coleta dos dados dessa pesquisa foi a entrevista. Optou-se por esse instrumento e não por questionário pelo motivo de que a aplicação deste não refletiria exatamente a crença do aluno, além disso, o questionário é um instrumento fechado, tendo mais utilidade em pesquisas quantitativas, em que seus dados são tabulados e tratados estaticamente (ABRAHÃO, 2006). Outro motivo é que, para Dufva (2003 apud BARCELOS, 2006, p. 21), “as afirmativas dos questionários não são crenças em si, mas apenas uma possível formulação das crenças”. Ademais, Lüdke e André (2008, p. 34), ressaltam que a grande vantagem do uso de entrevista em relação às outras técnicas “é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”; permitindo correções, esclarecimentos e adaptações eficazes na obtenção das informações.

São três os tipos de entrevista que podem ser utilizadas em pesquisas: essas podem ser estruturadas, semiestruturadas e não estruturadas (livres). Conforme Abrahão (2006, p. 223), uma pesquisa estruturada é aquela que segue um roteiro de entrevista que é constituído de questões fechadas; uma questão cuja resposta é do tipo “sim” ou “não” é um exemplo típico de uma questão fechada. O principal objetivo de uma pesquisa estruturada é levantar o maior número de opiniões possíveis. Nesse aspecto, a entrevista estruturada é muito semelhante a uma aplicação de questionário.

As pesquisas semiestruturadas são constituídas de uma estrutura geral, fundamentada num roteiro de entrevista. Nesse caso, o pesquisador deve ter em mãos um roteiro de entrevista com perguntas abertas, as quais servem, sobretudo, de orientação. Diferentemente

da entrevista estruturada, a entrevista semiestruturada permite uma maior flexibilidade ao pesquisador na condução da entrevista.

Por fim, uma entrevista do tipo não estruturada é aquela em que o pesquisador e o entrevistado se relacionam numa conversa livre, guiada apenas por um roteiro de entrevista constituído de pontos a serem abordados. Nesse caso, as entrevistas não estruturadas têm como principal objetivo levantarem uma visão bastante ampla a respeito “das percepções que os informantes têm de si próprios; de sua situação e experiências sociais” (ABRAHÃO, 2006, p. 223).

De acordo com os propósitos do presente trabalho, optou-se pela utilização da entrevista semiestruturada, pois, além de este modelo ser extensamente utilizado nas investigações das crenças, entende-se que este é o que melhor “se adequa ao paradigma qualitativo por permitir interações ricas e respostas pessoais” (ABRAHÃO, 2006, p. 223).

3.3 Elaboração dos roteiros de entrevista

Como salientado na subseção anterior, uma entrevista do tipo semiestruturada segue um roteiro de entrevista, cujo conteúdo é constituído de questões norteadoras (ABRAHÃO, 2006). Dessa forma, objetiva-se na presente seção expor quais foram os critérios utilizados para a construção do roteiro de entrevista.

Foram três os roteiros de entrevista utilizados¹⁵ durante a pesquisa que teve duração de três anos (2009, 2010, 2011). Foi aplicado um roteiro por ano para cada informante participante, somando três entrevistas com cada uma.

O primeiro roteiro de entrevista foi desenvolvido a partir da leitura de teóricos como Travaglia (1997; 2000); Perini (2005); Bagno (2001); Possenti (1999); Geraldi (2006) entre outros. O primeiro roteiro, composto de questões objetivas e afirmativas, num universo de vinte e quatro questões, foi aplicado a cinco participantes, sendo que todos responderam ao mesmo roteiro. O segundo roteiro foi elaborado a partir das respostas das participantes ao primeiro roteiro. Nesse caso, no decorrer da pesquisa, restaram somente duas participantes, pois três dos cinco participantes abandonaram o curso; assim, as questões desse roteiro (diferente para cada uma) foram baseadas nas suas respostas e elaboradas de forma afirmativas. Optou-se em manter a essência das questões primitivas, pois como se trata de um estudo longitudinal, procurou-se analisar como as respostas das informantes participantes

¹⁵ Os três roteiros de pesquisa utilizados estão disponíveis no Apêndices.

variavam ou não de um ano para outro, respondendo as mesmas questões. Por fim, o terceiro roteiro constituiu-se a partir da junção do primeiro e do segundo roteiro de entrevista.

Vale ressaltar que os participantes da pesquisa foram submetidos a várias entrevistas não só com a intenção de obter o máximo de informações, mas também para compreender as variações (se houvesse) das respostas em diferentes momentos.

3.4 Seleções das participantes

Inicialmente, procurou-se desenvolver a pesquisa com cinco alunos do primeiro ano do curso de Letras da Universidade Estadual de Ponta Grossa (especificamente os de língua Inglesa), que seriam escolhidos de maneira aleatória¹⁶. Entretanto, após algumas investidas iniciais, a ideia de aleatoriedade na escolha foi abortada, tendo em vista que os alunos sorteados colocaram diversos empecilhos para fornecer a entrevista. Em consequência, a escolha dos cinco estudantes participantes da pesquisa ocorreu pelo critério da disponibilidade, isto é, foram recrutados para as entrevistas aqueles estudantes que demonstraram o interesse de participar da mesma.

A ideia inicial da pesquisa seria acompanhar os cinco estudantes participantes da pesquisa durante três anos, ou seja, estes seriam acompanhados durante o primeiro, segundo e terceiro ano do curso de Letras. Essa análise longitudinal permitiria identificar de que forma esses alunos manifestavam as suas crenças sobre o ensino de gramática ao longo do tempo, ou ainda se as percepções destes sobre o ensino da gramática se manteriam constantes ao longo dos três anos de investigação.

No entanto, como salientado anteriormente, três dos cinco estudantes entrevistados, por diferentes motivos, abandonaram o curso, dessa forma, o acompanhamento longitudinal durante os três anos de investigação foi realizado somente com duas estudantes.

3.5 Perfil dos informantes

As duas professoras em formação entrevistadas durante os três anos de pesquisa apresentavam no início da pesquisa (2009) 18 e 37 anos, e possuem distintas origens

¹⁶ Estabeleceu-se o critério de aleatoriedade para que na hora da escolha dos participantes, a minha subjetividade não influenciasse a pesquisa e, futuramente, os resultados dos meus dados, pois eu já conhecia alguns alunos do primeiro ano do curso e, de certa maneira, já havíamos conversado questões referentes ao ensino, assim, como eu já tinha uma ideia do que pensavam sobre o ensino de língua portuguesa, procurei manter a minha neutralidade inclusive nesse momento.

escolares, sendo que uma estudou sempre em escola pública enquanto a outra em escola particular. Além disso, uma já possui curso superior. (Quadro 4).

Quadro 4 – Características das participantes

| Características | Patrícia | Clara |
|----------------------------------|----------|------------|
| Idade (em 2009) | 18 | 37 |
| Onde cursou o nível fundamental? | Pública | Particular |
| Onde cursou o nível médio? | Pública | Particular |
| Possui curso superior? | Não | Sim |

Fonte: Dados da pesquisa.

Capítulo 4

Resultados

4.1 Análise e reflexão sobre os dados

Nesse item do trabalho foram apresentadas e discutidas as principais crenças que manifestaram duas professoras em formação, alunas do curso de Licenciatura em Letras Português/Inglês de uma universidade pública do interior do Paraná, sobre o papel da “gramática” no ensino de Língua Portuguesa (LP). A análise dos dados das participantes foi feita individualmente para uma melhor visualização das crenças de cada uma. Após a análise, as crenças das participantes foram comparadas para que se pudesse concluir se há semelhanças ou distinção na maneira de pensar em torno do ensino de gramática, considerando que uma vem de escola pública e a outra de escola particular. Além disso, vale ressaltar que ambas são colegas de turma na universidade, ou seja, tiveram os mesmos professores e estudaram os mesmos textos.

Vale salientar também que em nenhum momento as participantes questionaram a que “gramática” nos referíamos durante as entrevistas. Pelo teor das respostas, concluímos que ambas sempre se referiam à gramática normativa.

Para a análise dos dados, nesse trabalho serão utilizados nomes fictícios como forma de manter o anonimato das participantes, respeitando a resolução nº 196 de 10/10/1996 do Conselho Nacional de Saúde. Quanto aos roteiros de entrevista, ressaltando que foram três para cada participante, esclarece-se que o primeiro roteiro continha as mesmas questões para as duas participantes; o segundo roteiro baseou-se nas repostas individuais do primeiro roteiro, ou seja, elaborou-se um roteiro diferente para cada participante; e conseqüentemente, o terceiro roteiro de entrevista, por ser baseado nas respostas do primeiro e do segundo roteiro, também eram diferentes para cada participante.

4.1.1 Patrícia

Essa participante corresponde, na tabela exposta na subseção 3.5 do capítulo 3, a primeira participante, ressaltando-se que esta estudou todo o ensino médio em colégio

público. As crenças levantadas dessa participante foram separadas por temas para obter uma melhor discussão dos dados.

4.1.2 O ensino de LP é melhor na escola particular

Na primeira entrevista (2009), ao ser questionada sobre como tinha sido o ensino de LP na escola que frequentou, a participante relatou que *o ensino, no ensino médio, foi bom, mas que no ensino fundamental não aconteceu o mesmo.*

(1)

./../ meu 1º, 2º, 3º ano foram bons, tivemos análise de literatura, mas agora pegando o fundamental não foi tão bom assim para dizer “nossa, como eu aprendi”. ((grifos nossos)).

Patrícia afirmou acreditar que há diferenças entre o ensino de língua portuguesa realizado na escola pública e na particular no que diz respeito ao material didático utilizado, sem, no entanto, especificar a que material está se referindo e que diferenças seriam essas. Além disso, na sua opinião, a diferença entre os dois sistemas de ensino poderia estar relacionada à *competência dos professores.*

(2)

Você acha que o ensino de Língua portuguesa difere na escola pública e na escola particular? De que modo?

Ah! Com certeza. ((De que modo?)) Às vezes, (+), a diversidade do material para ser trabalhado, (+), ah, não sei, a competência dos professores talvez. ((grifos nossos)).

Na segunda entrevista realizada no ano seguinte (2010), a participante mantém a sua opinião de que o ensino de LP é diferente considerando se ele se dá em escola pública ou particular, especialmente no que diz respeito ao material didático utilizado pelas escolas, afirmando que *o material da escola particular é muito melhor que o da escola pública*, sem, no entanto, especificar a que tipo de material está se referindo. Quanto à competência do professor, a participante afirma que mudou sua opinião, considerando que às vezes *o professor que dá aulas em escolas públicas é o mesmo que trabalha na educação privada.* Como o argumento do professor já não justifica mais a diferença que, na opinião de Patrícia, existe entre o ensino público e o privado, ela passa a afirmar que o que faz a diferença, então, *é o interesse do aluno*, como mostra o trecho abaixo.

(3)

Com relação ao material eu permaneço com a mesma resposta que há um material diversificado na...é muito melhor o material da escola particular do que da escola pública, mas quanto ao professor eu mudo minha opinião, porque muitos professores que dão aula em colégios particulares também dão aula em colégio público. Então, acho que o nível do professor é...é um, talvez, o... com certeza tem aqueles professores que não são tão bons quanto outros, mas...eu acho que é (+) é...conta o interesse também do aluno. ((grifos nossos)).

Essa mudança de opinião se deve, talvez, a alguma observação que a participante tenha feito em alguma escola (por conta da disciplina de Prática Articuladora realizada na primeira série do curso, por exemplo) ou a partir de discussões realizadas nas disciplinas teóricas. As duas coisas podem ter contribuído para que a participante refletisse melhor sobre a sua resposta.

Na terceira entrevista, a participante define o que para ela seria material: *são instrumentos para os alunos estarem trabalhando em sala de aula*, como recurso. Isso pode equivaler tanto a material didático, quanto a infraestrutura, no sentido amplo. Quanto à competência dos professores, ela reafirma o que disse na segunda entrevista (muitos professores atuam tanto na rede pública quanto na rede privada de ensino), mas observa que talvez esse professor *não seja tão comprometido com o ensino público* (quanto o é no privado) porque *é concursado*, como se pode ver no trecho abaixo.

(4)

*Acho que sim. Na...eu creio que para o ensino na escola particular tem muito mais instrumento para os alunos estarem trabalhando em sala de aula; já na escola pública acaba sendo mais restrito, né. É o que o governo disponibiliza e é aquele material, e muitas vezes os professores acabam utilizando aquele como material como apoio, é só aquilo, não trazendo algo mais, algo que esteja fazendo parte do mundo em que...da realidade dos alunos que eles estão vivendo pra trazer isso pra conciliar o conteúdo pra...é...o conteúdo teórico com a realidade do aluno. ((E quanto à competência dos professores, você acha que difere?)). **Creio que não** porque muitas vezes tem professores de colégio público que dão aulas em colégios particulares, **mas, também há muitos professores, né, que...acabam...por ter...por ter concursado, muitas vezes, creio que eles acabam sossegando um pouco e...e...às vezes dando só o conteúdo ali sem saber se realmente o aluno aprendeu se não aprendeu pra...sem refletir como que ele tá às vezes...muitas vezes ensinando o aluno ser...se a prática dele em sala de aula tá levando o aluno a refletir a pensar, o aluno a realmente trabalhar aquele conteúdo e muitas vezes passa uma prova sem...é aquela decoreba ali e pronto, acabou. Não tem uma reflexão por trás daquela prova. ((grifos nossos)).***

Contudo, o que se pode concluir a partir deste trecho é que a crença de Patrícia de que *o ensino privado é melhor que o público* não mudou, o que mudou foram as razões a quais ela credita essa diferença. Na última entrevista, inclusive, ela consegue elaborar uma análise até mais detalhada da realidade da escola (pública, provavelmente), mas ela não tem a

clareza de que se trata de uma generalização. Patrícia se baseia na realidade de quantas escolas para dizer o que diz? Quantas vezes ela foi a essas escolas fazer observações? Fez somente observações passivas ou conversou com alunos e professores? Além disso, nessa generalização que faz, fica implícita a responsabilidade que ela atribui ao professor pela pouca qualidade no ensino público. Para Patrícia, *há muitos professores não capacitados para ensinar “gramática”* (trecho 5, primeira entrevista), o que dificulta a aprendizagem do aluno, porque *este não se interessará em aprender* (trecho 6, segunda entrevista).

(5)

Você acha que se ensina gramática adequadamente na escola?

/.../ depende muito do professor né? Tem muitos professores que não estão capacitados para estarem passando a gramática. ((Como assim capacitados?)) Preparados. Tem muito professor que não sabe o que está falando ali na frente para explicar. ((Primeira entrevista, Grifos nossos)).

(6)

/.../ pra ensinar gramática depende muito como o professor vai passar aquilo, porque é dependendo do professor que o aluno vai acabar tendo... tendo interesse né? E se o professor souber explicar bem o aluno vai... vai aprender bem...e depende do interesse do aluno também né? Se o aluno estiver interessado ele vai aprender, se ele não está interessado não vai aprender. ((Segunda entrevista, Grifos nossos)).

É importante considerar que a crença de que *o ensino de LP é melhor na escola particular* pode sustentar outras crenças em relação ao ensino de “gramática”, por exemplo, as quais poderão ser visualizadas no decorrer das análises.

4.1.3 Gramática são regras a serem seguidas mas que não são

Outra crença que a participante manifestou foi a de que *“gramática” é um conjunto de regras a serem seguidas, que geralmente não são*. Essa visão revela a postura normativa da participante, pois quando diz *que geralmente não são*, subentende-se que a participante acredita que as regras *deveriam* ser seguidas.

(7)

Gramática? São regras né, de português a serem seguidas, que geralmente não é ((ri)). ((grifos nossos)).

A crença da participante ratifica Possenti (1999, p. 86), que esclarece que “costuma-se pensar o ensino de língua como ensino de gramática, e o ensino de gramática como ensino de regras”.

Na segunda entrevista, a participante já revela um entendimento de que “gramática” (ainda não especificada) *é algo mais complexo*, que só pode ser compreendido de forma contextualizada. No entanto, mesmo chamando a atenção para esse detalhe, fica implícito que Patrícia ainda considera que a “gramática” é um conjunto de regras, mas não mais preestabelecidas, e sim determinadas pelo contexto.

(8)

Com a matéria que eu tive esse ano, eu acabei...eu comecei a enxergar a maté...a gramática numa maneira mais contextualizada. Que nem sempre é... aquela coisa que tá no dicionário, que tá no livro que é regrado, é aquilo. Que muitas vezes dependendo do contexto, um adjetivo pode ser outra coisa, pode ser é...o...digamos um...um sujeito pode ser outra coisa. Então, eu acho que a gramática pra mim hoje não é mais aquela coisa regradada, ela...ela depende do contexto. ((grifos nossos)).

Na terceira entrevista, a participante ainda insiste na afirmação de que a “gramática” é um conjunto de regras que as pessoas *devem* seguir, já que ela (a “gramática”) tem o poder de influenciar tanto a escrita como a fala. Portanto, *se se segue a “gramática”, fala-se e escreve-se bem*. Nesse momento, a participante não faz menção à importância do contexto, que aparece na entrevista anterior; dessa forma, parece que a crença mais sólida é a de que *a “gramática” é conjunto de regras que “devem” ser seguidas, mesmo que, em geral, não sejam essas as efetivamente utilizadas* (e, sim, outras).

(9)

Eu acho que gramática são regras, né, tem a dizer com regras, que...que...de certa forma muitas vezes a gente acaba seguindo, instruído a seguir pra...estar sendo influenciado melhor na escrita, melhor na fala, eu acho que seria isso...e dar...dar nome ao que a gente já sabe, né, dar...dar no...dar...dar nome aos termos, né. ((Você já pensou diferente?)). Ah, creio que seja isso ((ri)). ((grifos nossos)).

Ainda no trecho (9) a participante faz referência a outra crença que será discutida a seguir.

4.1.4 Gramática são regras para falar e escrever bem

Outra crença revelada pela participante é a de que *saber “gramática” serve para falar e escrever bem*, crença essa que Bagno (2001) diz ser muito comum até entre a maior parte dos professores de português. A participante deveria comentar uma afirmação (saber “gramática” serve para falar e escrever bem), posicionando-se a respeito. A participante demonstra ser bem clara em sua resposta, exemplificando, inclusive, que *o conhecimento das*

regras gramaticais (da norma culta, provavelmente) *evita que o a pessoa utilize gírias, de modo que o aluno será capaz de se expressar melhor*. Segue o trecho que ilustra a afirmação.

(10)

Com certeza. (+) Você aprendendo a gramática você vai aprender escrever bem, você aprendendo a gramática vai aprender a falar bem, a se expressar melhor. Não vai ter aquela interferência do “tipo”, vai saber colocar melhor as palavras, tanto na fala quanto na escrita. ((grifos nossos)).

Na segunda entrevista, a participante especifica o que disse anteriormente sobre o desrespeito às regras da “gramática”, sob seu ponto de vista. Na sua opinião, *não se usa a “gramática” no cotidiano para falar*, apesar de, no seu entender, isso seja necessário. Para ela, utilizam-se essas regras quando a situação de fala é, de certa forma, *orientada pela escrita*, quando se elabora um roteiro escrito para uma apresentação de trabalho oral, ou seja, nessa situação *a forma como a pessoa fala muda*. Por essa razão, nem sempre saber “gramática” influencia uma escrita adequada, *pois as pessoas podem escrever utilizando como parâmetro as estruturas da oralidade, que*, para a participante, *não é regida por regras gramaticais*. Portanto, só a escrita tem “gramática”, a oralidade, não.

(11)

Não. Não porque a gente não usa a gramática no dia a dia pra falar, a gente acaba não usando né? Então, eu acho que colabora assim, você saber é...organizar uma frase, organizar um texto assim pra falar. Eu acho que no dia a dia a gente acaba usando (+) assim...a fala, a fala normal, mas talv...é...eu acho que colabora mais porque você acaba viran...quer dizer, escrevendo o seu roteiro pra apresentar algum trabalho, então, ali você já muda um pouco (+) é...já muda um pouco a maneira de falar, então aí acaba mudando. Mas quanto ao escrever bem, o fato de você saber a gramática não quer dizer que você escreva mal ou bem, às vezes você acaba escrevendo com a estrutura da frase inconscientemente, você sabe aquilo, mas você não sabe dar nome a aquilo que você sabe. ((grifos nossos)).

Na terceira entrevista, a participante reflete sobre sua resposta anterior, afirmando, dessa vez, que *há, sim, “gramática” na fala, mas nós é que não nos policiamos para falar, falamos de qualquer jeito*.

Além disso, Patrícia também fala sobre a importância da (prática de) leitura, que *pode ajudar no aprimoramento da escrita e da fala*.

(12)

Com certeza. É...isso envolvendo também a leitura, eu acho que a partir de mais prática de leitura, e...a relação com a escrita e a fala, há muito no que a gente melhorar, né, porque a gente sempre acaba...falando de qualquer maneira, às vezes nem a gente se polícia como falar. Então, eu acho que a gente... o ensino... não impor tanto assim aquela regra, fazer com que o aluno entenda que aquilo faz parte da realidade dele e tem alguma relação com a fala, então, não ficar aquela

coisa “ah, não, escrita é uma coisa e fala é outra coisa”, ou então, “a escrita é gramática e fala é outra coisa”, pra não tentar separar tanto, fazer com que o aluno entenda que a gramática envolve tanto a fala quanto a escrita. ((grifos nossos)).

Nesse último trecho, pode-se ver uma reflexão mais ampla, que considera que a “gramática” está presente tanto na oralidade quanto na escrita. O que acaba acontecendo, segundo Patrícia, é que *na oralidade relaxamos um pouco e não nos policiamos como deveríamos para falar de acordo com as regras que devem ser seguidas*. É interessante que a participante reitera a ideia de que a “gramática” é algo abstrato [(deve-se) *fazer com que o aluno entenda que aquilo faz parte da realidade dele e tem alguma relação com a fala*], de cuja estrutura, em sua totalidade, não se tem muita noção.

Esta última observação leva a crença, aparentemente contraditória, de que *saber “Gramática” não serve para falar e escrever bem*, a qual será discutida a seguir.

4.1.5 Saber “Gramática” não é suficiente para falar e escrever bem

Como se pôde ver, houve algumas incoerências aparentes nas crenças de Patrícia, considerando o conceito de crenças adotado nesse trabalho, as crenças são dinâmicas, contextuais e paradoxais (BARCELOS, 2006). Dessa forma, enquanto afirma na primeira crença que *saber “gramática” serve para falar e escrever bem*, no decorrer das outras entrevistas, ao ser questionada sobre qual o propósito de estudá-la, a participante aborda outros elementos em suas respostas. Na primeira entrevista dessa questão, Patrícia manifesta uma crença bastante comum, a de que *saber “gramática” serviu para tudo, para escrever bem, falar bem*. Esse conhecimento inclusive a ajudou a se expressar melhor e entrar na faculdade. A participante pode ser considerada um exemplo do papel que se atribui à “gramática” (idealizada) em nossa sociedade, pois considerou que conhecê-la *nos favorece em todos os sentidos*, como pode ser visto no trecho abaixo.

(13)

Estudá-la? Nossa! (+). Pra tudo né, para o desenvolvimento, para conseguir entrar aqui, (+), pra aprender a falar bem, não ter problema para, a escrever bem, expressar melhor. ((grifos nossos)).

O depoimento (13) vai ao encontro da crença discutida anteriormente, porém não acontece o mesmo na segunda entrevista, ou seja, a sua noção de “gramática” parece estar mais ampliada. Nesse momento, parece que Patrícia sofre influência de algum discurso,

repetindo-o. No entanto, não é sabido o quanto ela está convencida. Quando questionada se ela pensava como antes ou mudava algo do que disse na primeira entrevista, ela disse que a gramática, agora, já não é tão importante assim, que é mais importante ver se o texto tem coesão ou coerência e não “gramática”, dessa forma, percebe-se que a participante parte do princípio de que coesão e coerência não estão relacionadas com gramática, além disso, observa-se que na primeira entrevista ela entende gramática como nomenclatura somente.

(14)

*Não, eu... a gramática pra servir...pra escrever eu acho que a gramática não é tão, tão, tão importante assim, é...é, por exemplo como se a gente fosse corrigir um texto de um...de uma criança né? Você...você tem que...não ver só a...a gramática ali, tem que ver se teve uma coerência e coesão de texto, não...não dar só valor a isso. Então eu acho que na escrita assim pra mim, hoje pra mim não é tão importante só a gramática. ((É para falar?)) **Pra falar também... também não.** ((grifos nossos)).*

Na terceira entrevista, a participante reflete melhor em torno da questão, elabora um depoimento mais maduro, deixando de lado a ideia de gramática como sinônimo de nomenclatura. Dessa vez, a participante aborda a noção de gramática internalizada, ressaltando que o indivíduo possui uma gramática intuitiva, que as pessoas sabem gramática, só não sabem dar nomes aos termos, mas que *mal ou bem* todos sabem gramática.

(15)

*Na verdade a gente acha que é pra falar...acho que qualquer pessoa, “de cara”, acha que é pra falar correto, né, que sempre é pra falar correto, mas, **mal ou bem, eu creio que a gente já sabe, a gente só não sabe dar nomes aos termos e, pensando mal ou bem, a gente sabe a gramática, sabe como utilizar inconscientemente a gente sabe que é daquela forma, que digamos, é...eu não vou usar “a aluno”, tipo, você sabe que tem que ser “a aluna” pra...pra...tem que concordar, tem que...então, eu /.../** ((grifos nossos)).*

Nesse mesmo momento, para um melhor entendimento das respostas anteriores e para entender de uma forma mais clara a sua crença em relação a essa questão, pergunta-se para Patrícia se ela sempre pensou dessa forma, possibilitando-a de fazer uma reflexão sobre o percurso de sua formação de professora de língua. A participante reconhece que já pensou diferentemente, pois *ao entrar na universidade acreditava que iria aprender “gramática”*. Quando percebeu que os professores trabalhavam a “gramática” de uma forma mais contextualizada (a partir de textos, especialmente), isso a princípio a *deixou confusa*, pois tinha a sensação de que *não aprendia nada*. Ao passar por uma experiência completamente diferente da que esperava vivenciar, Patrícia primeiramente considera que a metodologia é equivocada, mas depois julga que o seu entendimento de “gramática” é que era limitado à

noção de nomenclatura e que todos os falantes têm também uma noção, intuitiva, internalizada, da gramática da língua que falam.

(16)

Na verdade não, eu achava que, até antes de entrar, né, a gente já entra na universidade achando que “ai, eu to indo pra aprender gramática”, e daí senta aqui e vê que é totalmente diferente, que eles trabalham de uma maneira contextualizada aí você fica meio “meus Deus”, né? “Eu não to... parece que eu não to aprendendo nada”. Mas se for ver bem, você acaba entendendo melhor e você... eu... tem professores que fazem você realmente enxergar que você já sabe gramática, só tá aderindo nome àquele termo. ((grifos nossos)).

No final do trecho, a participante aponta o que, no seu entender, foi o papel do professor na sua formação, *eles a fizeram “enxergar” que ela já sabia gramática*. Ainda na terceira entrevista, ela ratifica essa crença (de que o professor é o único responsável pela aprendizagem do aluno) revelando que o que a fez mudar seu pensamento foi *a convivência com os docentes e seu modo de trabalhar a “gramática” na universidade*.

(17)

((E o que a fez mudar de ideia?)) Eu acho que foi realmente a trajetória, a convivência com os professores, a entrada na universidade, a maneira como eles estão trabalhando a gramática aqui na universidade. ((grifos nossos)).

Por fim, pôde-se perceber que esta crença e a anterior são complementares, que Patrícia compartilha das duas, ou seja, ela acredita que as regras existem e que falaríamos e escreveríamos bem se as seguíssemos, mas não as seguimos. É nesse sentido que ela afirma que o que nos move a falar escrever bem é a gramática, mas que saber não basta, se não a utilizamos, como a participante salientou no depoimento (11). No entanto, é difícil afirmar que houve uma mudança, pois, como salienta Barcelos (2007, p. 115), “a mudança implica momentos de dúvidas, de incertezas, de ambiguidade [...] seria um momento de caos, pois abala nossas convicções mais profundas, verdades que até então acreditávamos serem inquestionáveis”.

Essa ambivalência não acontece com a crença a seguir, referente ao ensino de gramática, em que a participante está convicta de como deveria ser realizado o ensino de gramática nas aulas de Língua Portuguesa.

4.1.6 O ensino de gramática deveria ser realizado a partir de (pré) textos

Em relação ao ensino de gramática, Patrícia acredita que é possível fazer com que o aluno entenda a gramática, desde que *o professor o faça da forma mais fácil possível* (sem que o aluno perceba?), utilizando *textos interessantes*, por exemplo. Portanto, no seu entender se o aluno não aprende é única e exclusivamente por causa dos professores, muitos dos quais, para ela, *não estão capacitados para ensinar “gramática”*. Novamente, a responsabilidade sobre a aprendizagem do aluno recai sobre o professor, que deve trabalhar *com textos que chamem a atenção do aluno, envolvendo gramática e interpretação*.

(18)

*Ah! Da maneira mais fácil possível de o aluno entender, geralmente o professor fala ali na frente e o aluno não entende. Tinha que fazer alguma coisa que chamasse a atenção, por exemplo, trabalhar com textos que viessem a chamar a atenção do aluno, ((Textos como?)) **Envolvendo tudo né, a gramática, a interpretação de texto.** ((grifos nossos)).*

De acordo com o trecho (18), o texto deve ser utilizado como pretexto para se ensinar gramática de forma que o aluno nem percebesse, o que poderia ser a chave para que o aluno aprendesse. Essa afirmação é ratificada na segunda entrevista, quando a participante diz claramente que *utilizar (pre) textos é uma boa maneira* de se ensinar “gramática”. Também cabe ao professor a tarefa de *ensinar* de modo impositivo, mostrando ao aluno o que este *deve entender, falar e escrever*.

(19)

*Eu acho que trabalhar o texto, digamos o texto como pretexto para ensinar gramática é um...é uma boa maneira de se ensinar a gramática. Acho que...eu acabo mantendo a minha opinião porque é uma...uma maneira de você não ser tão...é, tipo aquela tabelinha ali que você chega pro aluno e fala “é isso, você tem que...tem que entender isso, que é isso, tem que falar isso e você tem que escrever assim”. Eu acho que através do texto você pode estar mostrando que...dependendo do contexto ali, que aquilo não vai ser só aquilo, aquilo pode ser outra coisa. Eu acho que o texto é...é uma maneira de...trabalhar melhor. ((você falou que ele (o texto) serve como pretexto pra se ensinar a gramática?)) **Aham.** ((grifos nossos)).*

Na terceira entrevista, Patrícia ainda afirma que não há problemas no fato de o texto servir de pretexto para ensinar palavra, mas sustenta a afirmação lançando mão de um argumento novo: o de que o texto garante o contexto para que se possa discutir “gramática” de forma não isolada.

(20)

Eu creio que sim, porque...é que nem eu acabei de falar né, desde o fato de o aluno enxergar que...é...conforme “aquela frase foi montada foi para dar um contexto para aquele texto”, foi pra dar um sentido para aquele texto. Então, fazer o aluno

enxergar que não é coisa separada, que ele vai realmente estar utilizando, utilizando em textos, na própria fala. ((grifos nossos)).

É importante ressaltar que existe todo um contexto qual ela está inserida para ancorar as suas respostas, nesse caso, pode-se notar que algumas crenças estavam ocultadas, seja por influências de disciplinas que tratam de tal de assunto, seja por discursos dos próprios professores, ou ainda, pela preocupação em saber o que a entrevistadora queria realmente ouvir. Nas palavras de Silva (2007, p. 247), “as crenças variam de pessoa para pessoa, são mutáveis e estão relacionadas às experiências de cada indivíduo e ao contexto sócio-cultural com o qual interage. Assim, as crenças podem ser pessoais ou coletivas, intuitivas e na maioria das vezes são implícitas”. Sendo assim, poder-se-ia considerar que houve mudança em suas crenças, além disso, conforme Freeman (1989 apud Barcelos, 2007), mudança pode significar consciência do que deve ser feito, e não alteração em si, logo, nas crenças de Patrícia, talvez houvesse conscientizações, novas maneiras de refletir sobre o ensino, justamente pela influência do contexto em que se encontra. No entanto, para afirmar se houve ou não mudança de crença seria necessário investigar a sua prática de ensino futuramente e observar como as crenças manifestam-se em situações reais de ensino-aprendizagem.

4.2 Clara

Essa participante corresponde na tabela exposta na subseção 3.5 do capítulo 3 como a segunda participante, e diferentemente da anterior, estudou somente em escola particular e possui curso superior. As crenças levantadas dessa participante também foram separadas por temas para obter uma melhor discussão dos dados.

4.2.1 O ensino de LP foi bom, mesmo sendo um ensino tradicional

Na primeira entrevista, a participante é questionada sobre como havia sido o ensino de LP em sua escola e se há diferenças entre o ensino da escola pública e da particular. A informante afirma que, na época em que estudava, achava o ensino bom, mas considera que não tem condições de dizer se o ensino é diferente na escola pública porque sempre frequentou escola particular.

*Eu achava bom, eu gostava, não sei se era o melhor, o mais indicado, mas na época eu achava bom. ((Você acha que o ensino de Língua Portuguesa difere na escola pública e na escola particular? De que modo?)) **Difícil eu responder porque eu sempre estudei em escola particular, não tive a chance de ter ensino de Língua Portuguesa na escola pública, então eu acho que fica difícil de eu responder esta questão.** ((grifos nossos)).*

Na segunda entrevista, percebe-se uma mudança no seu argumento. Nesse momento a participante justifica sua resposta firmando-se nos conhecimentos que está tendo na universidade, apresentando a influência de outro discurso (orientador) na sua resposta, sobre como o ensino da gramática deve ser realizado. Nesse sentido, Clara lembra que o seu ensino de LP *era baseado principalmente na gramática* e hoje ela nota que *é totalmente diferente*, como se observa no trecho abaixo.

(22)

Mudou, porque...é, na época que eu...que eu estudei, já faz muito tempo, e era baseado principalmente na gramática. E hoje com o conhecimento que a gente tá tendo aqui na universidade, a gente vê que é totalmente diferente, porque hoje é uma outra concepção, nós temos que estudar a partir do texto, dos gêneros textuais, e daí, depois disso, lógico, estudar a parte gramatical, mas que a nomenclatura é o que menos importa né?((grifos nossos)).

No entanto, apesar de afirmar que *o ensino hoje está totalmente diferente*, a participante demonstra acima que o ensino de “gramática” continua essencial, pois deve sempre estar presente nas aulas de LP, além disso, o que se percebe no seu argumento é uma reprodução do que ouviu em sala de aula.

Na terceira entrevista, pode-se observar que a participante já é capaz de descrever com mais detalhes as aulas de LP que teve, em termos de metodologia, inclusive, explicando porque ela considera que as aulas voltavam-se mais para a questão da nomenclatura.

(23)

*Era um ensino formal, bem tradicional, nós aprendíamos as regras gramaticais, como usá-las em frases descontextualizadas. ((Como a professora abordava as questões gramaticais?)) geralmente era por... tópicos né, conteúdos, “hoje nós vamos falar sobre a crase”, “hoje nós vamos aprender sobre advérbios”. **Então já começava diretamente já com a nomenclatura.** ((grifos nossos)).*

Entretanto, ao fazer essa avaliação da metodologia de ensino de LP, Clara não quer dizer que esta a desagradava. Pelo contrário, ela revela ainda na terceira entrevista que *sempre gostou de estudar português*, de modo que a decisão de cursar licenciatura em letras (talvez julgando que o ensino superior se desse da mesma forma) foi uma consequência natural.

Ela afirma que mesmo que em determinados momentos a descontextualização dificultasse o entendimento de determinados conceitos, isso não comprometeu seu interesse pela disciplina. Clara *gostava de estudar português porque era bom*, apesar de ter algumas dificuldades ocasionadas pela descontextualização do ensino, como se pode verificar a seguir.

(24)

((O que você pensava a respeito do ensino de gramática, você gostava?)) *Eu, é, se eu não gostasse não teria vindo fazer letras, mas às vezes não fazia muito sentido. **Eu gostava porque eu sempre gostei de estudar Língua Portuguesa, pra mim era bom**, mas... às vezes faltava contextualizar né, visualizar isso dentro do texto; eu achava estranho muitas vezes, **tinha coisa que eu tinha dificuldade pra entender porque estava descontextualizado**. Se tivesse... se eu pudesse visualizar como é que isso acontecia num texto seria mais fácil. ((grifos nossos)).*

Percebe-se, observando essas três entrevistas, que a participante reconhece que o ensino foi falho, mas que, apesar de ter vivenciado um ensino formal, tradicional, para ela surtiu efeito (como mérito exclusivo seu).

Ao revelar que o seu ensino foi tradicional, baseado em regras gramaticais, em nomenclatura, mais especificamente, talvez isso possa acarretar outras crenças suas, como a próxima, em que acredita que se ensina gramática para aprender regras.

4.2.2 Gramática é um conjunto de regras

Ao ser questionada sobre o que entendia por gramática, na primeira entrevista, Clara revela que antes de entrar para a faculdade de Letras, acreditava que ensinar/aprender “gramática” significava ensinar/aprender um conjunto de regras, o que parece ter sido ratificado pelas discussões realizadas já em contexto acadêmico.

(25)

*Bom, eu entendia por gramática uma coisa antes de eu entrar para a faculdade de Letras, **achava que era o ensino de regras gramaticais, não que não seja**. ((grifos nossos)).*

Pode-se observar acima que a participante é bem sucinta na resposta do que ela entende por gramática. Na sequência, na mesma entrevista, reconhece ainda que *tinha uma visão limitada sobre o assunto*, apesar de todo o discurso presente nas aulas ir de encontro com a sua opinião. O avanço que Clara reconhece ter acontecido tem relação com o fato de que agora ela não acredita que *nenhuma variedade linguística é errada*. Ou seja, a limitação a

que a participante se refere diz respeito ao entendimento de que *existia apenas uma forma “certa” de falar/escrever*, como se observa a seguir.

(26)

Eu tinha uma visão bem limitada sobre isso, apesar de nós usarmos a gramática aqui para conhecer a norma culta, a norma padrão, mas é (+) sempre tive essa visão de regra gramatical, o que eles vão, o que é certo e o que não é o certo, o que é errado. Penso que não existe uma noção de certo e errado, existe a gramática, mas nenhuma outra variedade linguística é errada. ((grifos nossos)).

Na segunda entrevista, a participante ressalta que a definição que deu na primeira entrevista (de que a gramática é um conjunto de regras) *não ficou muito clara*. No entanto, mesmo tendo consciência disso, percebe-se pelo trecho (27) que Clara tem dificuldades em definir gramática, o que chega a ser verbalizado. Quando arrisca um conceito, afirma que é o *conjunto de convenções da uma língua*, considerando o caráter arbitrário do que é convencionado. A participante justifica sua resposta (no que se refere à questão da arbitrariedade) utilizando exemplos de escrita ortográfica (CAGLIARI, 1999).

(27)

Ficou meio vago né, eu acho. É... a gramática é... como é que eu vou dar uma definição de gramática? (+). Eu acho que são as convenções da língua né? Aquilo que ficou determinado que seja dessa forma, então é uma arbitrariedade, é o que tem... é desse jeito porque é, porque deve ser assim, e são as convenções que são estabelecidas, muitas delas são arbitrarias né? A gente não escolhe porque que “piscina” é com “sc”, e porque que... e porque “sozinho” começa com... com “s” e depois tem um tem “z”, podia ser com “s” no lugar do “z”. Então é arbitrário. ((grifos nossos)).

Conclui-se, nessa segunda entrevista, que a participante evita dar uma definição de gramática, pois diferentemente da primeira entrevista, dessa vez ela se dirige à escrita, ou seja, parece que para ela a gramática é algo muito rico (talvez porque agora tem todo um embasamento teórico) que fica difícil dela apresentar uma definição. Porém, na terceira entrevista, ela retoma a afirmação do seu discurso inicial, da primeira entrevista, de que *a gramática é um conjunto de regras*, pensando nesse momento, especificamente, em gramática normativa, pois *tem toda uma nomenclatura específica, tem uma determinação de como deve ser*. Desse modo, Clara relata que continua com a sua afirmação e que sempre pensou daquela forma, além disso, novos dados, como o curso de Gramática Normativa que está fazendo, foram apresentados em seu depoimento abaixo, como uma motivação a mais para sustentar sua crença.

(28)

*É (+), difícil (+). É... principalmente um conjunto de regras, porque tem toda uma nomenclatura específica, tem uma determinação de como deve ser. Não tem uma explicação, deve ser. O e...é...fugiu a palavra agora (+). É o convencional, né, é uma convenção. ((Como você definiria gramática hoje?)) **Eu definiria assim ainda.** ((Você já pensou diferente?)) (+). **Não (+).** Não sei, acho que acaba ficando meio... taxativo, né, dizer que é um **conjunto de regras**, mas, **eu acho que é isso que transparece mais.** Até a disciplina que eu faço é **Gramática Normativa**, aí eu acho que **fica mais claro ainda que é um conjunto de regras** ((ri)). ((grifos nossos)).*

Na próxima crença que será observada a participante mostra que *não adianta somente saber as regras, mas sim aplicá-las*, o que pode, na sua visão, ajudar a falar e escrever bem.

4.2.3 Saber “Gramática” serve para falar e escrever bem

Clara foi questionada sobre para que serve (ou serviu) estudar a gramática. A participante relata que *serviu para muita coisa*, já que *fez faculdade de Direito e precisava falar e escrever bem*. Afirmou também que, na época em que trabalhou, esse conhecimento foi útil porque precisava *escrever de acordo com a norma padrão, falar de acordo com a norma culta, enfim, se expressar bem*. Portanto, para a participante existe uma relação direta entre *falar bem, ter um bom emprego e ter “status”*. Enfim, saber gramática é algo que fez diferença na sua vida. Na primeira entrevista Clara relata:

(29)

No meu caso serviu para bastante coisa, porque eu fiz faculdade de Direito, então eu tinha que escrever bem, eu tinha que falar bem e apesar de eu não ter continuado a trabalhar na área, mas na época em que eu trabalhei foi útil para isso, porque para você escrever uma petição, para você fazer algo na área jurídica, você tem que saber escrever, saber escrever de acordo com a norma culta, com a norma padrão, você tem que falar a norma culta, você tem que saber se expressar bem, então para mim foi importante para isso. ((grifos nossos)).

Na segunda entrevista pode-se notar um discurso mais elaborado da participante. Agora ela especifica que *para escrever corretamente de acordo com a norma padrão* (e não de forma absoluta, como disse na primeira entrevista) *é preciso ler muito*. Neste momento, Clara considera que *saber nomenclatura gramatical* e *saber escrever* são coisas distintas, já que a pessoa pode saber a nomenclatura, mas não saber produzir textos adequados, que façam sentido. E vice-versa. Em outras palavras, *não adianta saber a regra e não saber aplicá-la*. Clara reflete que *se deve partir do texto, da sua leitura, para então discutir as regras, aprendê-las*. Essa estratégia é *mais rica do que estudar apenas* (diretamente) *as regras*

gramaticais. No entanto, não fica claro o que a participante quer dizer com “rico” (se é mais interessante, mais eficiente) e também não é possível saber em qual a noção de leitura Clara se baseia.

(30)

((Você disse que estudar gramática serviu para lhe ajudar a escrever e falar bem. Você ainda acha que a gramática serve para escrever bem?)) ***Pra escrever corretamente, de acordo com a...com a norma padrão, mas pra escrever e falar bem...a gente precisa de muita leitura...e de...eu acho que, é...não, não adianta você ter conhecimento de ortografia, de nomenclatura gramatical, de...de...de regras gramaticais se você não souber aplicar. Eu acho que quando você parte do texto e você se acostuma com ele, dali você já está extraindo material possível que você vai escrever, a própria leitura que você faz já é uma...é muito mais rica do que você estudar apenas as regras. Não sei se eu respondi direi...não sei se era isso que você queria. ((ri)). ((grifos nossos)).***

Na terceira entrevista, a participante chama atenção para outra “descoberta” a respeito da função do ensino de “gramática”, função essa que afirmou desconhecer: *saber “gramática” serve para as pessoas conhecerem o padrão culto da escrita*, e não da oralidade. Quando se perguntou a ela se sempre pensou dessa forma, Clara disse que *antes achava que saber “gramática” também servia para falar bem*; pois, achava que a oralidade e a escrita seguiam a mesma norma, as mesmas regras. Na sequência, afirmou que agora está ciente de que isso não acontece, mas não verbaliza o que a levou a pensar assim.

(31)

Pra conhecermos o padrão culto, né (+), como devemos escrever, né? Escrever corretamente. ((Você sempre achou isso?)) Não porque...eu achava que era uma maneira como a gente tinha que falar também; nunca ninguém me disse que a gente estudava gramática pra...escrever melhor, é...pra conhecer, né, essa...norma padrão, né. É...eu achava que a gente tinha que estudar gramática pra falar daquela maneira, mas, claro que isso não acontece, né. ((grifos nossos)).

Porém, ainda na terceira entrevista, a participante relata que o que a fez mudar de pensamento foi a entrada no curso de licenciatura em Letras. Assim como a participante anterior, Clara pensava que, dentre outras coisas, aprenderia “gramática” no curso. Como isso não aconteceu do jeito que imaginava, revelou que chegou a ficar decepcionada no começo.

(32)

((O que a fez mudar de ideia?)) ***Ah, foi depois que eu vim fazer a faculdade de Letras que eu...eu vi a diferença, porque quando eu cheguei aqui eu...eu imaginava que a gente ia ficar fazendo...é...nessa questão, né, com exceção das literaturas e de outras disciplinas, mas na parte...é (+), mais da linguagem, mesmo, eu achava que a gente ia estudar profundamente gramática, eu achava que ia ser isso. No começo, eu até fiquei decepcionada. ((ri)). ((grifos nossos)).***

No que se refere à mudança nas crenças, Rokeach (1968 apud BARCELOS, 2007, p. 118) considera que quanto mais cedo as crenças se consolidam e se relacionam a outras crenças, mais difícil será sua mudança, pois isso implicaria uma mudança de todo um sistema de crenças, de modo que houvesse “uma desconstrução de algumas crenças para que outras [pudessem] ser incorporadas”. Nesse sentido, a participante parece romper com velhas opiniões, pois *achava que ia estudar profundamente gramática*, no entanto, isso não demonstra (ainda) se houve ou não mudanças mais profundas.

No decorrer da conversa com Clara, foi retomada novamente essa questão do falar e escrever “bem”. Na primeira entrevista solicitou-se a ela que também comentasse a afirmação de que “saber gramática serve para falar e escrever bem”. Clara responde de forma taxativa que saber gramática serve para que ela saiba se expressar em algumas situações que exigem que ela “fale e escreva bem”, segundo ela um bem entre aspas, já que é um “bem” relativo. A participante chega a dar exemplos concretos do que seria “falar bem” em uma entrevista de emprego, que pode ser diferente de “falar bem” em uma palestra. A partir dos exemplos, Clara revela que “falar bem” não é só adequado, mas desejável, já que estabelece e mantém *status quo*. Todos admiram quem “fala bem”, portanto todos querem “falar bem” para serem admirados, considerados cultos e inteligentes. Clara verbaliza que somos julgados de acordo com a forma como falamos, daí a preocupação que temos em dominar esse conhecimento.

(33)

Sim, serve para falar e escrever bem em determinadas situações, por exemplo, existem situações em que você vai ter que escrever bem e falar bem, bem nesse sentido entre aspas, né. Por exemplo, numa entrevista de trabalho, você vai ter que falar corretamente para você conseguir esse trabalho; numa (+) se eu vou expor um assunto, vou dar uma palestra, eu vou ter que falar bem, eu vou ter que falar corretamente de acordo com as regras. Então, serve, claro que serve, é importante, além de que é uma questão de status, é visto como isso... soa bem, ah, aquela pessoa tem conhecimento, quando fala bem, não que seja isso, mas é o que o povo imagina. ((Repito a afirmação)) Serve, serve para falar e escrever bem ainda, ((ri)). ((grifos nossos)).

Na segunda entrevista, a participante relata que mudou de opinião. Já não acha mais que basta “saber gramática” (no sentido de *saber nomenclatura*, ela esclarece) para ser um escritor/leitor/falante competente. Ela ressalta que o conhecimento de “gramática” pode ser *implícito*, independente do conhecimento de nomenclatura. *Ela pode ocorrer naturalmente*, por meio do contato com diversos gêneros textuais, com a cultura do letramento. E essa seria a forma ideal de aprender “gramática” voltada para a escrita e a leitura. De forma específica, *a aprendizagem da escrita formal deve partir do exercício da leitura*. Nota-se que Clara não

utiliza as expressões “falar” ou “escrever bem”, mas deixa indícios¹⁷ de que o objetivo da leitura de textos escritos é o de fornecer modelos de escrita, ou melhor, o texto escrito é modelo para se escrever bem, como se pode observar no trecho a seguir.

(34)

Mudou. Porque... fica muito vazio dizer que... acaba parecendo que só a gramática que faz isso acontecer, não, ela é importante, a gente precisa conhecer, é... independente de nomenclatura, quero deixar bem claro isso, mas...eu acho que isso acontece naturalmente, a partir de um momento que você tá na escola em contato com, com diversos gêneros textuais, com essa cultura do letramento, de, de trazer do seu cotidiano coisas que te interessam, e...é, o professor...saber aproveitar esse tipo de material e...e promover coisas que...textos que os alunos realmente se interessem de estudar. A partir daí, eu acho que...é...o aluno vai ter mais, é...como é que eu vou dizer? (+). É...vai estar com um alicerce mais estruturado de...de...de ter uma escrita melhor, a partir da leitura principalmente. ((grifos nossos)).

Por fim, na terceira entrevista, ela volta à primeira afirmação, a de que saber “gramática” ajuda, em certas situações, *o indivíduo a se policiar para falar corretamente e evitar erros*. Percebe-se, no trecho a seguir, que Clara volta a usar as expressões “falar corretamente” e “evitar erros”, manifestando, portanto, que acredita que exista uma forma “correta” de falar, de modo que se as pessoas, ao falar, cometem desvios em relação a essa forma correta, elas cometem “erros” na fala. Clara inclusive verbaliza a preocupação que tem com a forma de falar na entrevista, considerando que não se trata de uma situação de fala espontânea, mas que exige monitoramento.

(35)

Ajuda, porque às vezes a gente precisa disso, dependendo da situação, em uma determinada situação específica você vai precisar falar de uma maneira mais...polida, mais...falar corretamente e evitar...você vai se policiar, evitar cometer erros, então (+), ajuda. Até aqui na entrevista às vezes eu fico “como é que vou falar isso?” ((ri)). Acho que nesse sentido ajuda. ((grifos nossos)),

Nota-se nessa crença que houve tomadas de consciência por parte da participante e dificuldades em manter as repostas coerentes nos três momentos. A coerência é mantida somente entre a primeira e a terceira entrevista. Talvez na segunda entrevista ela tenha se deixado levar pelo discurso acadêmico de que se deve investir na escrita e na leitura para que os alunos se desenvolvam como leitores e escritores competentes, o que pode acontecer sem que a discussão sobre gramática no sentido de nomenclatura seja o ponto central. Dessa forma, mesmo que ela tenha reproduzido o que ouviu no segundo ano (segunda entrevista),

¹⁷ (“A partir daí, eu acho que... é... **o aluno vai ter mais**, é... como é que eu vou dizer? (+). É... **vai estar com um alicerce mais estruturado** de... de... de ter uma escrita melhor, a partir da leitura principalmente”, trecho 34, grifos nossos).

isso não a convenceu, de modo que ela voltou ao que acreditava no primeiro ano (primeira entrevista).

Diante disso, pode-se ver na sequência que, ao contrário dessa última crença, não é preciso conhecer gramática em termos de nomenclatura para falar e escrever bem.

4.2.4 Não é preciso conhecer as regras (nomenclatura) da língua para falar e escrever bem

Primeiramente, solicitou-se à participante que comentasse a afirmação “Para falar bem as pessoas precisam basear-se nas estruturas que regem a escrita”. Clara discorre que *não precisa basear-se nas estruturas, pois ninguém pensa na escrita quando fala*. Demonstra que considera nomenclatura e estrutura a mesma coisa quando afirma que *a pessoa nem sabe dizer que aquela oração é subordinada adjetiva ou uma outra qualquer e [mesmo assim] usa [corretamente]*. Como síntese, expõe que *não precisa conhecer a regra para falar bem*, diferente do que afirmou na crença anterior a essa.

(36)

Não, a pessoa para falar bem não precisa se basear nas estruturas, ninguém nem pensa na escrita quando fala. Às vezes se usa a estrutura da escrita e você nem sabe o que está usando, nem sabe dizer que aquela oração é subordinada adjetiva ou uma outra qualquer e usa. Não precisa conhecer a regra para falar bem. ((grifos nossos)).

Essa confusão entre as noções de regra e nomenclatura podem ser vistas na segunda entrevista quando Clara exemplifica que, quando fala, não tem pensamentos do tipo *ah, aqui eu estou usando o pronome reflexivo ‘se’ para me referir a... aqui eu agi e sofri a ação ao mesmo tempo*. Ressalta que o indivíduo não precisa conhecer a regra para poder usar, tanto na fala quanto na escrita. Assim, nesse momento, a participante tendo conhecimento pela entrevistadora do que disse nas respostas anteriores da crença antecedente (*que a gramática serviu para falar e escrever bem*, no trecho 29), ela se diz firmar, nessa segunda opinião, de que *pra falar e escrever bem a gente não precisa conhecer a regra, a nomenclatura em si*, que nas situações as pessoas aprendem como usar.

(37)

((Numa questão anterior, perguntei a você para que serve ou serviu estudar a gramática, e você me respondeu que serve para falar e escrever bem. Depois, lancei uma afirmação: “Para falar bem a pessoa precisa basear-se nas estruturas que regem a escrita”. Você comentou que não, que não precisa conhecer as regras para falar bem. O que mudou? Você acha que a gramática ajuda na oralidade e escrita, ou

não?) É, eu... **você não precisa conhecer as regras pra falar e escrever bem mesmo.** Assim, “ah, aqui eu estou usando o pronome reflexivo ‘se’ para me referir né, aqui eu agi e sofri a ação ao mesmo tempo”, vamos supor. Então, você não precisa saber o que significa isso, mas você sabe usar, **você não precisa conhecer a regra pra poder usar, tanto na fala como na escrita, então eu... acho que agora eu me firmo na segunda opinião né, na segunda posição que, pra falar e escrever bem a gente não precisa conhecer a regra, a nomenclatura em si, a gente tem que, é...saber usar, mas o, a...a regra em si, porque que se usa desse jeito, não. Eu acho que nas situações você vai aprendendo a usar.** Você vai, se você tem uma... uma estrutura que você, em cada situação, você vai somando coisas, uma fala de uma forma mais formal, outra não; e... com a leitura e a escrita na escola também. ((grifos nossos)).

Na continuação da segunda entrevista, a participante fala em adequação de palavras observando *eu acho que ele precisa conhecer assim, ah, aqui se eu usar essa palavra vai ficar melhor, se eu escrever /.../ assim desse modo vai ficar melhor.* Segundo seu ponto de vista o conhecimento da regra contribuirá para que consiga fazer essa adequação ao contexto, ao interlocutor. No entanto, em nenhum momento é possível saber a que regras a participante está se referindo e de que noção de gramática ela parte para dizer se as pessoas seguem suas regras ou não, quando falam e escrevem.

Na terceira entrevista confirma o que disse nas outras entrevistas: a pessoa não tem consciência sobre as estruturas da língua que utiliza quando fala, ou seja, ela praticamente *não pensa na estrutura na hora de falar.* Por analogia, subentende-se que na escrita as pessoas façam essas reflexões.

É possível inferir que Clara associa escrita ao uso consciente da norma padrão, ao passo que a oralidade parece estar ligada à informalidade, espontaneidade (quase instintiva) quando afirma que *você simplesmente fala, e, na maioria das vezes, você está usando a estrutura correta. Ninguém pensa na estrutura na hora de falar.*

(38)

Ninguém faz isso, né? A gente, muitas vezes, a gente nem... a gente não pensa na estrutura quando a gente está falando, a gente não pensa “agora eu vou colocar aqui um adjunto adverbial de lugar”, você simplesmente fala, e, na maioria das vezes, você está usando a estrutura correta. Então, ninguém pensa na estrutura na hora de falar. Não sei se respondi. ((grifos nossos)).

O que pode ter causado uma contradição nessa crença talvez seja a confusão entre termos, ou simplesmente pode ter ocorrido reflexão no período entre uma entrevista e outra já que no trecho 37 ela diz se firmar na sua segunda opinião. Transparece que a noção de gramática, de regra e de nomenclatura estão mais claras para ela, permitindo que ela detalhe melhor suas opiniões. Em se tratando ainda de regras, a próxima crença mostrará que, para Clara, *as regras devem ser tiradas do texto, pois é dessa forma que se promove um ensino de*

gramática contextualizado, ou seja, o objetivo principal do estudo de textos acaba sendo o ensino de gramática.

4.2.5 Os textos utilizados nas aulas de gramática devem servir para que se extraiam deles as regras gramaticais da língua

No que diz respeito à avaliação que a participante faz da metodologia de ensino utilizada nas aulas de LP, Clara julga que o ensino de gramática seria melhor se se partisse de *mais leituras, de textos para então, a partir disso, extraírem-se as regras da língua*. Ou seja, dessa forma a participante manifesta sutilmente que a principal função do uso do texto é a de *servir como pretexto para ensinar gramática*. Talvez essa seja a solução para o problema de a grande maioria dos alunos não aprenderem gramática.

(39)

*Talvez se eles partissem de **mais leitura**, de **mais texto**, **ai a partir disso extrair o que são as regras**, porque **que é assim**, porque **que funciona desse jeito**, **desse jeito talvez seria melhor**. ((grifos nossos)).*

Na segunda entrevista, quando se solicita a Clara que ela confirma ou não o que disse na primeira entrevista, se o ensino deveria basicamente se resumir ao trabalhar com texto como pretexto para extrair as regras da língua, ela diz que sim. Exemplifica dizendo que, nas aulas de morfossintaxe, a gramática é vista tecnicamente, o que é importante para o professor que está sendo formado. Por outro lado, para o aluno o ensino só terá sentido se se partir de textos. A participante fala sobre a importância do contexto para fazer uma análise mais adequada das estruturas do texto. Mas o que é mais interessante na observação de Clara é o entendimento de que o exercício de fazer o levantamento das regras deve visar principalmente a produção de textos e não simplesmente a análise de sua estrutura, com vistas ao levantamento da nomenclatura.

(40)

*É **isso mesmo né?** Porque, é... nós que estamos fazendo é... aula de morfossintaxe, a gente, a gente sempre...estuda o período né, a oração, mas a gente sabe que pra nós né, no nosso curso, isso é uma questão técnica, a gente precisa fazer isso. Só **que sentido isso vai ter pro aluno, né?** **Quando ele estiver inserido dentro de um contexto, se não existir um texto**, se ele não souber do que se trata, se joga uma frase pra ele e ele tem que dizer se a oração é subordinada, se é coordenada...pra que que isso interessa? Melhor seria se ele soubesse como... como montar essa oração, como escrever né? **Isso a partir de um texto**. ((grifos nossos)).*

Na terceira entrevista, a participante ratifica as declarações anteriores. Ressaltou que o estágio foi importante para que ela visualizasse a aplicação do trabalho com a gramática inserida no texto na prática, em substituição aos “velhos” exercícios de classificação gramatical descontextualizados.

Em sua regência, a participante diz ter trabalhado dessa forma, tentando evitar que o trabalho com a gramática ficasse descontextualizado. Sua preocupação com o trabalho contextualizado foi tão grande que, pela primeira vez, Clara afirmou que o trabalho com a gramática não seria o objetivo principal do ensino de LP. *O objetivo principal é partir do texto e a partir disso fazer as discussões.* Assim, ela poderia visualizar melhor as dificuldades que os alunos apresentassem.

(41)

Sim. Os estágios serviram pra... pra eu conseguir visualizar isso na prática, porque a gente...fazia uma sequência didática, elaborava o material e a gramática ela estava inserida...ali, mas ela não estava... ela estava inserida dentro do texto, então...é...poderia... na verdade, na minha sequência, não coloquei exercícios de gramática. As explicações gramaticais que porventura precisava dar, eu fazia isso no momento da aula, mas não houve nenhum exercício específico, então, é... claro, a gente faz a sequência didática pra evitar justamente que a gramática fique descontextualizada e porque ela não é o objetivo principal. O objetivo principal é partir do texto e a partir disso fazer as discussões. ((A sua sequência, então, é sempre partir de textos para se ensinar a gramática?)) Isso, para o que eu visualizasse que fosse necessário retomar com os alunos, onde eu visualizasse depois até nas produções textuais dele, que ele estivesse necessitando uma orientação mais aprofundada, daí eu partiria dessa...dessa...prática de...de eu ver o que que ele tem necessidade de melhorar. ((grifos nossos)).

Como pode ser visto, é bastante recorrente na fala de Clara a importância que ela atribui ao trabalho com as regras gramaticais, que só pode ser realizado adequadamente a partir de um texto. Ela chega a dizer que o objetivo principal das aulas não deve ser a “gramática”, especialmente se for uma discussão isolada. O objetivo principal é, a partir do texto, fazer as discussões sobre o funcionamento da língua, sobre produção textual. Assim, apesar de ela afirmar não ter usado em suas aulas exercícios gramaticais isolados, não deixou de trabalhar a gramática (inclusive no sentido de nomenclatura), considerando que, no seu entendimento, existe uma forte relação entre conhecimento das regras da língua e desenvolvimento da escrita.

4.3 Discussão

Esta subseção está voltada para uma breve discussão que relacione e sintetize os dados obtidos a partir das entrevistas com as participantes, de modo que se possa fazer um levantamento das concepções de gramática que tanto Patrícia como Clara manifestam e da importância que elas estabelecem a essas concepções no contexto do ensino de LP. Será observado se houve mudanças em suas crenças sobre o papel da gramática no ensino de LP, como forma de compreender o processo de formação dessas futuras professoras.

Em linhas gerais, de acordo com os dados analisados, verificou-se que houve uma grande proximidade nas crenças manifestadas pelas participantes no que tange ao papel do ensino de gramática nas aulas de Língua Portuguesa, como se pode visualizar no quadro abaixo.

| Principais crenças relacionadas ao papel da “gramática” no ensino de LP levantadas | |
|---|---|
| Participante PATRÍCIA | Participante CLARA |
| 1. O ensino de LP é melhor na escola particular | 1. O ensino de LP foi bom, mesmo sendo um ensino tradicional |
| 2. Gramática são regras a serem seguidas que não são | 2. Gramática é um conjunto de regras |
| 3. Gramática são regras para falar e escrever bem | 3. Saber “gramática” serve para falar e escrever bem |
| 4. Saber “Gramática” não é suficiente para falar e escrever bem | 4. Não é preciso conhecer as regras (nomenclatura) da língua para falar e escrever bem |
| 5. O ensino de Gramática deveria ser realizado a partir de (pré) textos | 5. Os textos utilizados nas aulas de LP devem servir para que se extraiam deles as regras gramaticais da língua |

Quadro 5 - Principais crenças das participantes a respeito do papel da gramática no ensino de LP

Fonte: Elaborado a partir dos dados levantados pela pesquisadora

Por meio desse estudo, pôde-se fazer uma comparação entre as crenças das participantes. Primeiramente, Patrícia afirma que o ensino de LP na escola particular é melhor do que na escola pública (mesmo que não tenha estudado em escola particular). Por outro lado, Clara tem o cuidado de verbalizar que não pode dizer muito sobre o ensino de LP na escola pública, já que nunca a frequentou, mas não hesita em dizer que o ensino que teve (na escola particular em que estudou) foi bom. Assim, percebe-se que tanto Patrícia quanto Clara evidenciam que o ensino na escola particular e na escola pública são diferentes, pois a primeira deixa explícito que há distinção, por exemplo, *na diversidade do material, na escola particular tem muito mais instrumento e a competência dos professores talvez*; a segunda não se manifesta evitando algum juízo de valor, ou seja, apesar de não haver uma posição dela em dizer se há diferenças, firma que *naquela época era bom o ensino na escola particular*. Dessa forma, os dados direcionam para uma possível similaridade nas crenças tanto de Patrícia quanto de Clara de que o ensino de LP (e até o ensino de modo geral) seja melhor na escola particular.

Outra crença levantada por elas refere-se ao entendimento de que gramática é um conjunto de regras. Patrícia acredita que seja um conjunto de regras a serem seguidas, pois assim estarão *sendo mais bem influenciados na escrita, na fala*. No entanto essas regras não são seguidas. Para Clara, a gramática é principalmente um conjunto de regras porque *tem toda uma nomenclatura específica, tem uma determinação de como deve ser*. Logo, essa definição que as participantes atribuem à gramática, segundo Possenti (1999, p. 63), “não é uma definição muito precisa, mas não é equivocada”.

Logo, pode-se dizer que, para ambas, a palavra gramática sempre remete à gramática normativa, e como visto no capítulo 2, essa gramática está presente, essencialmente, no ensino de LP, portanto, as regras se estabelecem nas normas do falar e escrever “bem”. Para tanto, Franchi (1991, p. 48 apud Travaglia, 1997, p. 24) observa que em se tratando de gramática normativa, pode-se dizer que “gramática é conjunto sistemático de normas para bem falar e escrever, estabelecidas pelos especialistas, com base no uso da língua consagrado pelos bons escritores”. A menção a esse “falar e escrever bem” apareceu como uma das crenças manifestadas pelas participantes, como aparentes contradições, pois tanto Patrícia como Clara evidenciam que a gramática serve para falar escrever bem, porém, evidenciaram no decorrer das três entrevistas que para falar e escrever bem não precisa (ou não é suficiente) conhecer as regras da gramática. Essas possíveis incoerências (que a gramática serve (ou não) para falar e escrever bem) não indicam uma possível mudança de crenças, mas uma reflexão durante o intervalo de uma entrevista para outra, pois por estarem inseridas num contexto como o do curso de Letras, em que há muitas discussões relativas a teorias e metodologias de ensino em LP, talvez essas discussões tenham-nas influenciado a fazer com que mantivessem uma postura coerente com o que diziam e com o que professores, diretrizes e outros elementos recomendam. Em se tratando das Diretrizes, num segundo momento da entrevista, Clara demonstra estar ciente do que precisa ser feito no ensino de gramática, segundo os documentos orientadores; no entanto, admite que haja dificuldades, que professores acabam se limitando ao ensino de regras: *os professores ainda tem muita dificuldade de... de seguir o que as diretrizes estão determinando, acham que é mais complicado, então preferem... se deter a... a... faz um planejamento mais limitado a... a essas questões*.

Por último, as participantes manifestaram igualmente a crença de que se deve trabalhar a gramática a partir de textos, ou melhor, que o trabalho com textos deve ter como objetivo principal o trabalho com a “gramática”. Entretanto, nota-se nas análises e trechos das participantes que os textos vêm como pretexto para o ensino de regras gramaticais, entretanto, os PCNs (1998, p. 27) alertam que as atividades em LP correspondem, sobretudo, a atividades

discursivas, e que o trabalho com textos orais e escritos, bem como a análise e reflexão em torno destes deve permitir aos alunos o desenvolvimento e criação de ferramentas que possibilitam “ampliar sua competência discursiva”. No entanto, “deve-se ter em mente que tal ampliação não pode ficar reduzida apenas ao trabalho sistemático com a matéria gramatical”. Aliás, poder-se-ia dizer que mesmo os PCNs têm suas crenças, pois, como se vê na citação acima, é usada a palavra “apenas”, ou seja, subentende-se que a gramática deve ser trabalhada, mas não trabalhar APENAS isso. Contudo, como pôde ser percebido nas análises, tanto a participante Clara com a participante Patrícia evidenciaram que a gramática deve sempre ser trabalhada.

Logo, percebeu-se nesse trabalho uma forte interferência de contexto, professores e terceiros (DIRETRIZES, PCNs, etc.) como fatores que influenciam na construção das crenças. Ademais, Almeida Filho (1993) observa que a vivência do sujeito, o seu meio, influencia inteiramente seu ponto de vista e compreensão de mundo. Por fim, como já ressaltado no capítulo de crenças pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), apesar de professores compreenderem os princípios teóricos quais moldam a sua prática, em sala de aula o que se sobressai, geralmente, são as crenças que ele carrega consigo.

Feita essa reflexão em torno dos dados, o próximo capítulo tratará das considerações finais desse trabalho.

Capítulo 5

Considerações finais

Para a execução deste trabalho atentou-se em fazer um levantamento teórico para entender o que os teóricos discutem em relação ao ensino de gramática, metodologia de ensino em língua e portuguesa, bem como verificar os estudos em torno das crenças referentes ao ensino/aprendizagem de língua. De acordo com Barcelos (2006, p. 23) “as crenças exercem papel fundamental na reflexão, sendo a base dos questionamentos do professor”. Nesse sentido, pôde ser verificado nos estudos teóricos que as escolhas que os docentes fazem em relação à concepção de linguagem ou gramática refletir-se-ão em suas práticas pedagógicas.

Percebeu-se também que não são poucas as críticas referentes ao ensino de gramática, por essa razão é que se instaura há décadas uma discussão sobre as melhorias necessárias ao ensino de língua no Brasil, já que o ensino de gramática continua respaldando-se em modelos tradicionais (TRAVAGLIA, 1997).

Como bem ressaltou Possenti (1999) e Neves (2003), a norma-padrão deve ser ensinada na escola, mas só fará sentido se o professor partir do uso para a norma, porém, sem desprezar outras variantes que fazem parte do contexto social do estudante. Nesse sentido, é primordial que na escola os alunos tenham a oportunidade de conhecer as regras da norma-padrão, uma vez que o seu conhecimento permite ao aluno conhecer os aspectos formais da língua permitindo-lhes fazer escolhas condizentes com o ambiente em que se encontrarem. Além disso, vimos que estudiosos como Possenti (1999), Geraldi (2006), Travaglia (1997), Perini (2005), entre outros que embasam o presente trabalho, oferecem argumentos plausíveis para a importância do ensino de gramática.

Partindo dessa problemática, o objetivo dessa pesquisa foi verificar as crenças que duas alunas do curso Letras manifestam sobre o papel da gramática no ensino de língua portuguesa.

A metodologia utilizada para o desenvolvimento do tal estudo se baseou num estudo qualitativo de base etnográfica, utilizando como instrumento a entrevista. Para o desenvolvimento do trabalho procurou-se fazer um estudo longitudinal a fim de compreender se as crenças dessas professoras em formação se alternavam ou se mantinham entre um período e outro. Procurou-se também fazer uma comparação entre as crenças dessas participantes, levando em consideração que estas tiveram os mesmos professores e estudaram

os mesmos textos durante a pesquisa, bem como verificar as principais concepções de gramática adotadas pelas alunas do curso de Letras. Considerando que as duas estão em processo de formação, a investigação das crenças das professoras em formação se baseia no princípio de que estas podem determinar suas práticas de sala de aula.

A partir dos resultados obtidos, observou-se uma similaridade na forma de pensar das participantes sobre o ensino de língua portuguesa. Além disso, notou-se que as participantes possuem uma concepção tradicional no que se refere à gramática, pois acreditam que a gramática *serve para falar e escrever bem*; a gramática é um *conjunto de regras que devem ser seguidas*; textos *são pretextos para o ensino de gramática*, para extrair as suas regras; e que o seu estudo deve estar sempre presente nas aulas de língua portuguesa. Além disso, Clara evidencia que o *ensino na escola particular é melhor*, pois há mais instrumentos, os materiais são diversificados e os professores são melhores. Clara revela que teve um ensino bastante tradicional, no entanto, ela conseguiu aprender gramática, ou seja, nessa crença fica subentendido que o problema não está na metodologia empregada no ensino ou na concepção que o professor possui de gramática, mas sim no aluno, pois se houvesse esforço da parte dele, com certeza aprenderia a “gramática”.

As participantes apresentaram algumas crenças sobre gramática que ratificam outros estudos (MADEIRA, 2005), o que, no entanto, não nos permite afirmar de que forma exatamente elas influenciariam a prática de ambas em sala de aula. Para tanto, seria necessária uma verificação contextualizada desse processo, pois, como reforça Borg (2003, p. 81), “as crenças e as práticas dos professores são mutuamente informativas com os fatores contextuais tendo um papel importante em determinar até que ponto os professores conseguem programar a instrução de acordo com suas crenças”.

Por fim, com base neste estudo, novamente ressalta-se que as conclusões evidenciadas a partir dos dados coletados não se esgotam nesta investigação. Na verdade, elas oferecem abertura para outras interpretações, diferentes das expostas. Dessa forma, espera-se que esta pesquisa possa promover uma compreensão, sobretudo, do importante papel do estudo das crenças no processo de formação de professores de línguas.

Espera-se que a pesquisa em questão possa contribuir para uma atenção maior referente ao ensino dos conteúdos gramaticais, bem como no sentido de orientar para futuras reflexões sobre como professores e futuros professores devam direcionar o ensino de gramática nas aulas de língua portuguesa, levando-os a uma reflexão sobre seus papéis e suas atitudes diante do processo de ensino-aprendizado. Esperamos também que a partir desse trabalho, outros estudos sejam realizados sobre este assunto.

REFERÊNCIAS

ABRAHAM, R. G. e VANN, R. J. Strategies of two language learners: A case study. In: A. Wenden & J. Rubin (orgs.). **Learner strategies in language learning**. Londres: Prentice Hall, p. 85-102, 1987.

ABRAHÃO, Maria Helena Vieira. Metodologia na investigação das crenças. In: BARCELOS, Ana Maria Ferreira; _____ (Org.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. 1ª ed. Campinas: Pontes, 2006, p. 219-231.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: 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/DF: UnB; Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2007, p. 191-231.

ANDRÉ, Marli Eliza. D.F de. **Etnografia da prática escolar**. 15ª ed. Campinas, São Paulo: Editora Papirus, 2008.

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. 7ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

_____. **Dramática da língua portuguesa: tradição gramatical, mídia e exclusão social**. São Paulo: edições Loyola, 2005.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 8ª ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

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

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

_____. Metodologia de Pesquisa das Crenças sobre Aprendizagem de Línguas: Estado da Arte. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 1, n. 1, p. 71-92, 2001.

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

_____; KALAJA, P. Conclusion: Exploring possibilities for future research on beliefs about SLA. In: KALAJA; P; BARCELOS, A. M. F. (Ed.). **Beliefs about SLA: New Research Approaches**. Dordrecht: Kluwer, 2003. p. 231-238.

_____; ABRAHÃO, Maria Helena Vieira (Org.) **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. 1ª ed. Campinas: Pontes, 2006.
BOGO, Orlando. **Gramática: leitura crítica**. Curitiba: Livros HDV, 1988.

BORG, S. **Teacher cognition in language teaching: A review of research on what teachers think, know, believe and do**. *Language Teacher*, Cambridge, v. 36, p. 81-109, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. 7ª ed. São Paulo: Scipione, 1994.

_____. **Diante das letras: a escrita na alfabetização**. Campinas: MERCADO DE LETRAS, 1999.

DEWEY, J. **How we think**. Lexington, MA: D. C. Heath, 1933.

FARACO, Carlos Alberto. Por uma pedagogia da variação linguística. In: CORREA, D. A. (Org.). **A relevância social da Linguística: linguagem, teoria e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007.

_____; CASTRO, Gilberto. Por uma Teoria Linguística que Fundamente o Ensino da Língua Materna. **Educar em revista**. Curitiba: V. 15, 1999. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/view/2061/1713>>. Acesso em: 21. Set. 2011.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1986.

GERALDI, João Wanderley. (Org.). **O texto na sala de aula**. 4ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2006.

HOLEC, H. The learner as manager: Managing learning or managing to learn? In: WENDEN, A.; RUBIN, J. (Ed.) **Learner strategies in language learning**. London: Prentice Hall, 1987. p.145-156.

HORWITZ, E. **Using students' beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods course**. Foreign Language Annals, v.18, n.4, 1985, p.333-340.

_____. **The Beliefs about Language Learning of Beginning University Foreign Language Students**. The Modern Language Journal, 72, 1988.

HOSENFELD, C. **Students' mini theories of second language learning**. Association Bulletin, v.29, n.2, 1978.

LE BON, Gustave. **As opiniões e as crenças**. São Paulo: Ícone, 2002.

LEFFA, V.J. **A look at students' concept of language learning**. Trabalhos em Linguística Aplicada, n.17, p.57-65, jan./jun. 1991.

LOBATO, Lúcia Maria Pinheiro. **Sintaxe Gerativa do Português: da teoria padrão à teoria da regência e ligação**. Belo Horizonte: Vigília, 1986.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. 11. reimpressão. São Paulo: EPU, 2008.

LUFT, Celso Pedro. **Língua e Liberdade: por uma concepção da língua materna e seu ensino**. Porto Alegre: L&PM, 1985.

LYONS, John. **As idéias de Chomsky**. 2ª ed. São Paulo: Cultrix/Edusp, 1974.

_____. **Introdução à lingüística teórica**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

MADEIRA, Fabio. **Crenças de professores de Português sobre o papel da gramática no ensino de Língua Portuguesa**. *Linguagem & Ensino*, v. 8, n. 2, 2005, p. 17-38.

MARCUSCHI, L. **A Análise da Conversação**. 6ª ed. São Paulo: Ática, 2007.

MATOS E SILVA, R. V. **Contradições no ensino de português** – a língua que se fala x a língua que se ensina. São Paulo: Contexto, 1996.

MENDONÇA, M. Análise lingüística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

NEDER, M. L. C. Concepções de Linguagem e o ensino de língua portuguesa. **Revista Polifonia**, UFMT, v. 00, 1993.

NEVES, J. L. **Pesquisa qualitativa** - características, usos e possibilidades. Caderno de pesquisas em Administração, São Paulo, v. 1, nº 3, 2º sem./1996.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática na escola**. São Paulo: Contexto, 1994.

_____. **A gramática: história, teoria e análise, ensino**. São Paulo: UNESP, 2002.

_____. **Que gramática estudar na escola?** Norma e uso na Língua Portuguesa. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. **A vertente grega da gramática tradicional: uma visão do pensamento grego sobre a linguagem**. 2ª ed. rev. e atual. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

NUNAN, D. **Research methods in language teaching**. 6ª ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor de português precisa saber**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

PERFEITO, A. M.. Concepções de Linguagem, análise lingüística e proposta de intervenção. In: CLAPFL - I Congresso Latino-Americano de Professores de Línguas, 2007, Florianópolis. **Anais do I congresso Latino- Americano de Professores de Língua**. Florianópolis: EDUSC, 2007. p. 824-836.

PERINI, Mário A. **Sofrendo a Gramática**. 3ª ed. São Paulo: Ática, 2005.

POSSENTI, Sírio **Por que (não) ensinar gramática na escola?** Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1999.

_____. Sobre o ensino do português na sala. In: GERALDI, Wanderley. **O texto na sala de aula**. 4ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2006.

SADALLA, A.M.F.A. **Com a palavra, a professora: suas crenças, suas ações**. Campinas: Editora Alínea, 1998.

SANTOS, Emmanoel dos. **Certo ou Errado?** Atitudes e Crenças no Ensino da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Graphia, 1996.

SILVA, Kleber Aparecido da. “Espelho, espelho meu! Que tipo de professor de língua(s) serei eu?”- Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em letras (Inglês). In: _____; ALVAREZ, Maria Luisa Ortiz. **Perspectivas de investigação em Linguística aplicada**. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2008, p. 203-244.

_____. **Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em Letras (Inglês)**. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada), Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 2005.

_____. **Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas na Linguística Aplicada: um panorama histórico dos estudos realizados no contexto brasileiro**. *Linguagem & Ensino*, v. 10, n. 1, p. 235-271, jan./jun. 2007.

SHULMAN, L. Paradigms and research programs in the study of teaching. In: WITTROCK, M. (Org.). **Handbook of research on teaching**. New York: Macmillan, 1986. p. 3-36.

SOZIM, Miriam Martins. **A pesquisa sociolinguística para a sala e aula**. *Revista Uniletras*, UEPG, nº 16, p. 49-64, dez. 1994.

TERRA, Ernani. **Linguagem, língua e fala**. São Paulo: Scipione, 1997.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática: Ensino plural**. 3ª edição, São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 2ª edição, São Paulo: Cortez, 1997.

WHITE, C. **Expectations and emergent beliefs of self-instructed language learners**. System, v. 27, n. 4, p. 443- 457, 1999.

WATSON-GECEO, K.A. **Mind, language and epistemology**: toward a language socialization paradigm for SLA. The Modern Language Journal, Madison, v. 88, n. 3, p. 331-350, 2004.

WENDEN, A. **Helping language learners think about learning**. ELT Journal, v.40, n.1, p.3-12, 1986.

APÊNDICES - ROTEIROS DAS ENTREVISTAS

1º ROTEIRO DE ENTREVISTA DE PATRÍCIA E CLARA

Nome:

Idade:

- 1) Você estudou em colégio público ou particular?
- 2) Como era o ensino de língua portuguesa em sua escola?
- 3) Você acha que o ensino de língua portuguesa difere na escola pública e na escola particular? De que modo?
- 4) O que você entende por gramática?
- 5) Para que serve (ou serviu) estudá-la?
- 6) Você acha que se ensina gramática adequadamente na escola?
- 7) Se não acha, como deveria ser realizado o ensino de gramática nas aulas de Língua Portuguesa?
- 8) Comente as afirmações abaixo:
 - a) Saber gramática serve para falar e escrever bem.
 - b) O professor de português deve basicamente ensinar gramática.
 - c) O brasileiro fala muito mal português, porque não sabe gramática.
 - d) Não há problemas se uma pessoa usar a norma culta o tempo inteiro.
 - e) A gramática é um conjunto de regras que devem ser memorizadas e obedecidas.
 - f) Para falar bem a pessoa precisa basear-se nas estruturas que regem a escrita.

2º ROTEIRO DE ENTREVISTA DE PATRÍCIA

- 1) Perguntei a você “Se o ensino de LP difere na escola e na particular”, você disse que sim, por exemplo, na diversidade do material para ser trabalhado, na competência dos professores. Como você responderia a essa questão hoje? Mudou algo em relação ao que você achava antes ou não?
- 2) Perguntei a você “O que você entendia por gramática”, você me respondeu que são regras a serem seguidas, que geralmente não são. Você ainda acha isso ou mudou o seu ponto vista?
- 3) Você me disse que a gramática serviu para falar e escrever bem. Você continua afirmando isso ou hoje você pensa de outra forma?
- 4) Quando perguntei a você se “Se ensina gramática adequadamente na escola”, você me disse que depende muito do professor, que tem professor que não está preparado. Hoje, você acha isso mesmo, ou envolve mais que isso?
- 5) Em relação à pergunta “Como deveria ser realizado o ensino de LP nas aulas de LP”, você disse que tinha que fazer alguma coisa que chamasse a atenção, por exemplo, trabalhar com textos que viessem a chamar a atenção do aluno, envolvendo a gramática, a interpretação de texto. É isso mesmo ou hoje você responderia de outra forma, ou acrescentaria algo mais?
- 6) Numa questão você respondeu que a gramática serviu para você falar e escrever melhor. Depois você veio afirmar que sim, que serve para isso. Você pensa assim ainda ou mudou algo?
- 7) Quando eu perguntei a você se “O professor de português deve basicamente ensinar a gramática”, num primeiro momento você disse que deve, que a gramática é o início de tudo; em seguida, você reelaborou a sua resposta, disse que não, só a gramática não vai adiantar nada, tinha que envolver conhecimento de leitura de algum texto, de alguma informação, da literatura, da história. É isso mesmo ou hoje você responderia de outra forma?
- 8) Quando eu afirmei “O brasileiro fala muito mal o português porque não sabe gramática”, você disse que pode ser, vai da leitura, tem que aprender, tem que ser uma leitura do cotidiano, a falar bem, ter conhecimento lingüístico, e a gramática ajuda bastante. Você pensa dessa forma ainda, ou mudou o seu modo de pensar em relação a isso?
- 9) Você disse que é estranho usar a norma culta o tempo inteiro, mas que não há problemas. O que você acha disso?
- 10) Você afirmou que a gramática é um conjunto de regras que deveriam ser memorizadas e obedecidas, ainda disse: “eu não sei por que a gente tem o costume de falar errado né, digamos assim, por que a gente não aprende o certo né, por que a gente sempre aprende errado?”. Hoje você responderia de outra forma ou continua com essa afirmação?
- 11) Eu afirmei que “Para falar bem a pessoa precisa basear-se nas estruturas que regem a escrita”, você disse que praticando, lendo bastante a gramática, vai ter uma lingüística mais elaborada. Como você vê isso hoje, se é que mudou alguma coisa?

3º ROTEIRO DE ENTREVISTA DE PATRÍCIA

- 1) Em relação ao ensino em escola pública e escola particular, você acha que há alguma diferença na questão do material utilizado por elas? E quanto à competência dos professores, você acha que difere?
- 2) Como você definiria gramática hoje? Você já pensou diferente? Por que acha que mudou?
- 3) Você acha que existe relação entre gramática e escrita e fala? De que forma essa relação se estabelece?
- 4) Com a sua experiência no estágio de LP, com o que você tem observado em sala de aula, você acha que se ensina gramática adequadamente na escola?
- 5) Você acha que o ensino de gramática deveria ser realizado a partir de textos? De que forma?
- 6) Por que (para que) estudamos gramática? Você sempre achou isso? Se pensava diferente, o que a fez mudar de ideia?
- 7) Você acha que nas aulas de LP o professor deve ensinar basicamente gramática?
- 8) Você acha que o brasileiro fala mal o português?
- 9) Se sim, você acha que é porque ele não sabe gramática?
- 10) O que você entende por norma culta? Há problemas em usar a norma culta o tempo inteiro?
- 11) Para “falar bem” a pessoa precisa basear-se nas estruturas que regem a escrita?
- 12) Você acha que o que você pensa sobre o ensino de Língua Portuguesa mudou desde que você entrou no curso? Que mudanças seriam essas? Por que você acha que ocorreram?
- 13) Quais aspectos de sua formação acha que estão sendo mais interessantes? E os menos?
- 14) Como vê a relação entre a prática de ensino e demais disciplinas/atividades do curso em sua formação?

2º ROTEIRO DE ENTREVISTA DE CLARA

- 1) Eu perguntei a você “como foi o ensino de LP em sua escola”, e você disse que na época achava bom. Você ainda pensa que o ensino de LP em sua escola foi bom, ou mudou algo em relação a essa sua afirmação?
- 2) Eu perguntei a você se “Você acha que o ensino de LP difere na escola pública e na particular”, e você disse que ficava difícil de responder por ter estudado somente em escola particular. Hoje você conseguiria responder se difere ou não?
- 3) Quando eu perguntei “O que você entende por gramática, você disse que a gramática é o ensino de regras gramaticais. É isso mesmo?
- 4) Você disse estudar gramática serviu para lhe ajudar a escrever e falar bem. Você ainda acha que a gramática serve para escrever bem?
- 5) Você disse que não se ensina gramática adequadamente na escola, que o ensino é muito limitado às regras. Você ainda pensa dessa forma?
- 6) Você disse que o ensino de gramática nas aulas de LP deveria partir de textos e a partir daí extrair as regras. É isso mesmo, ou deveria ser de outra forma?
- 7) Você disse que a gramática serve para falar e escrever bem. Mudou alguma coisa em relação a essa sua afirmação ou é isso mesmo?
- 8) Quando eu fiz a afirmação “O professor de português deve basicamente ensinar gramática” para você comentar a respeito disso, você disse que não. Que os professores deve fazer com que o aluno escreva mais, leia mais e, a partir daí, desenvolver a oralidade e escrita, para depois ensinar as regras gramaticais. Mudou algo em relação a essa sua afirmação? A ordem continua a mesma?
- 9) Quando eu fiz a afirmação “O brasileiro fala muito mal português porque não sabe gramática”, você comentou que o brasileiro não fala mal, ela fala assim porque ele quer. Você continua afirmando isso? Gostaria de acrescentar algo em relação a essa afirmação?
- 10) Você disse que não há problemas em usar a norma culta o tempo todo. Você continua afirmando isso ou mudou algo?
- 11) Numa questão anterior, perguntei a você o que era gramática e você me respondeu que era o ensino de regras gramaticais. No decorrer da conversa, quando eu disse que “A gramática é um conjunto de regras para serem memorizadas e obedecidas”, você disse que é muito pouco para definir. Como você definiria a gramática?
- 12) Numa questão anterior, perguntei a você para que serve ou serviu estudar a gramática, e você me respondeu que serve para falar e escrever bem. Depois, lancei uma afirmação: “Para falar bem a pessoa precisa basear-se nas estruturas que regem a escrita”. Você comentou que não, que não precisa conhecer as regras para falar bem. O que mudou? Você acha que a gramática ajuda na oralidade e escrita, ou não?

3º ROTEIRO DE ENTREVISTA DE CLARA

- 1) Vim propor alguns tópicos sobre os quais gostaria que você falasse, a partir de sua experiência escolar. Como foi o ensino de Língua Portuguesa em sua escola? Como a professora abordava as questões gramaticais? O que você pensava a respeito do ensino de gramática, você gostava?
- 2) Você relatou que sempre estudou em escola particular. Com a disciplina de estágio, você está tendo a oportunidade de fazer observações em sala de aula em escola pública. Nas suas observações, você conseguiria responder se o ensino de LP difere na escola pública e na particular? De que modo? Conte sua experiência de aluna e de estagiária, comparando as duas.
- 3) Sabendo que há vários conceitos de gramática nas literaturas da área, você acha que se poderia dizer que a gramática é um conjunto de regras ou vai além disso? Como você definiria gramática hoje? Você já pensou diferente? Por que acha que mudou?
- 4) Por que (para que) estudamos gramática? Você sempre achou isso? Se pensava diferente, o que a fez mudar de ideia?
- 5) Antes do curso, você achava que existia algum método ideal para o ensino de gramática nas aulas de Língua Portuguesa? Você ainda acha isso? Por que acha que mudou a forma de pensar?
- 6) Você acha que a gramática ajuda a falar e escrever bem? De que modo?
- 7) Você acha que existe uma sequência didática antes de partir para o estudo de gramática? Quais seriam?
- 8) Passamos longos anos na escola estudando gramática nas aulas de LP. Às vezes, ouvíamos a professora falar que “o certo é dizer assim porque a gramática diz que é assim”. Você concorda com essa afirmação? Por que você acha que os professores dizem isso?
- 9) O que você entende por norma culta? Há problemas em usá-la o tempo todo?
- 10) Comente esta afirmação: a gramática é um conjunto de regras que devem ser memorizadas e obedecidas.
- 11) Comente esta afirmação: para falar bem a pessoa precisa basear-se nas estruturas que regem a escrita.
- 12) Você acha que o que você pensa sobre o ensino de Língua Portuguesa mudou desde que você entrou no curso? Que mudanças seriam essas? Por que você acha que ocorreram?
- 13) Quais aspectos de sua formação acha que estão sendo mais interessantes? E os menos?
- 14) Como vê a relação entre a prática de ensino e demais disciplinas/atividades do curso em sua