

SORAIA DA SILVA SOUSA

**LÍNGUA, LEITURA, GRAMÁTICA E ESCRITA NAS CRENÇAS DE
PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA EM FORMAÇÃO**

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

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Edleise Mendes

Salvador
2011

SORAIA DA SILVA SOUSA

**LÍNGUA, LEITURA, GRAMÁTICA E ESCRITA NAS CRENÇAS DE
PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA EM FORMAÇÃO**

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

Aprovada em 31 de maio de 2011

Banca Examinadora

Edleise Mendes Oliveira dos Santos – Orientadora _____

Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas-
UNICAMP.

Universidade Federal da Bahia.

Márcia Paraquett Fernandes - _____

Pós-doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas
- UNICAMP

Universidade Federal da Bahia.

Maria Luisa Ortiz Alvarez - _____

Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas-
UNICAMP.

Universidade de Brasília.

Dedico esta dissertação aos meus pais, Edvaldo Sousa e Elisete Sousa, por quem cultivo amor e gratidão.

AGRADECIMENTOS

A Deus, o mestre dos mestres, pela inspiração e proteção.

Às minhas amadas irmãs, Solange, Simone e Sandra, pela compreensão, generosidade e incentivo.

À minha querida orientadora Prof^ª. Dr^ª. Edleise Mendes, pelos valiosos ensinamentos, pelo exemplo de profissionalismo, sabedoria e pela competente e dedicada orientação.

Às minhas queridas amigas Suréia Barigchum e Waleska Moura, pelo apoio e pelas reflexões.

À minha querida amiga Maria Laura Petitinga Silva, pela generosidade, constante ajuda na realização desse estudo e sugestões valiosas.

Aos professores de Língua Portuguesa em formação, por permitirem que eu investigasse as suas crenças.

Às professoras Marcela Paim, Ana Paula Carneiro, Elisângela Mendes e ao professor Elmo Santos, pela cooperação na produção desta pesquisa.

Ao amado amigo Alzeniro Morais, pelas significativas contribuições, por sua constante atenção e seu afável carinho.

Ao estimado amigo Miguel Vieira de Mesquita, pelos valiosos conselhos, incentivo e companheirismo.

Aos colegas do Núcleo de Estudos em Língua Cultura e Ensino (LINCE) pelas experiências compartilhadas e relevantes contribuições.

Ler e escrever devem ser atividades do cotidiano, da vida que vivemos, significativas para a construção do que somos como sujeitos e cidadãos.

Edleise Mendes, 2006

RESUMO

Este trabalho traz os resultados de uma pesquisa, de caráter etnográfico, que tem por objetivo identificar as concepções e crenças sobre Língua, Leitura, Gramática e Escrita de professores de Língua Portuguesa em formação inicial, no curso de Licenciatura em Letras Vernáculas, da Universidade Federal da Bahia. As crenças desses sujeitos foram diagnosticadas em dois momentos específicos: no ingresso do curso e após dois semestres de formação. A partir dessa investigação, foi possível perquirir as crenças dos professores, neste instante de preparação formal para a atuação docente. Os dados gerados revelam que as experiências e saberes, interpretados nesse processo da graduação, possibilita a reformulação de algumas crenças trazidas pelos professores, havendo, no entanto, a ocorrência de outras que são conservadas. Através da realização desse estudo foi possível, ainda, identificar o laço coesivo que tais crenças mantêm com as concepções de língua, bem como compreender as percepções desses sujeitos sobre o comportamento de suas crenças sob a formação e sobre as contribuições do curso de Licenciatura em Letras Vernáculas para a atuação docente. Com as análises construídas nessa pesquisa pode-se fazer uma estimativa dos efeitos que tais crenças poderão ocasionar caso sejam adotadas como referencial dos seus planos de trabalho e das suas ações nas aulas de língua portuguesa.

Palavras-chave: Crenças, formação de professores, ensino de línguas.

ABSTRACT

This paper presents the results of an ethnographic survey, which aims at identifying the portuguese teachers' concepts and beliefs about language, reading, grammar and writing at the bachelor's degree in arts of federal university of bahia. Their beliefs were diagnosed in two specific moments: at the very beginning of the course and after two terms. From this research, it was possible to analyze the teachers' beliefs in the moment of formal training for the teaching performance. The data generated reveal that the experiences and knowledge, interpreted in the graduation process, enable the reformulation of some beliefs brought by teachers; however, there are some beliefs that are kept. Conducting this study it was also possible to identify the cohesive bond that such beliefs have with the concepts of language as well as, understand the perceptions of these teachers of their beliefs behavior in their training about the contributions of the bachelor's degree in vernacular literature for their teaching performance. Through this research it was possible to estimate the effects that such beliefs might produce if they are taken as reference for the teachers lesson planning and their actions in the portuguese language classes.

Keywords: beliefs, teacher training, language teaching.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 – Proporção da distribuição por sexo dos sujeitos da pesquisa	32
Figura 1 – O estudo das crenças por diferentes áreas do conhecimento	69

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Demonstrativo dos cursos de Letras/UFBA e suas respectivas modalidades	30
Quadro 2 - Demonstrativo das faixas etárias dos professores em formação – ingressantes no curso de Licenciatura em Letras Vernáculas/UFBA em 2009.1	32
Quadro 3 - Demonstrativo dos professores em formação do terceiro semestre em 2010.1	33
Quadro 4 - Instrumentos de Pesquisa	37
Quadro 5 - Definições de crenças por diversos autores atuantes na área da Linguística Aplicada	71
Quadro 6 - Demonstrativo dos diferentes períodos do percurso histórico do estudo das crenças na Linguística Aplicada	79
Quadro 7 - Motivos apontados pelos professores em formação - ingressantes para a escolha do curso	96
Quadro 8 - Comparativo das crenças sobre Língua, apresentadas por professores em formação - ingressantes e do terceiro semestre	121
Quadro 9 - Comparativo das crenças sobre Leitura, apresentadas por professores em formação – ingressantes e do terceiro semestre	126
Quadro 10 - Comparativo das crenças sobre Gramática, apresentadas por professores em formação – ingressantes e do terceiro semestre	130
Quadro 11 - Comparativo das crenças sobre Escrita, apresentadas por professores em formação – ingressantes e do terceiro semestre	135
Quadro 12 - Respostas do questionário I e do questionário II - Crenças sobre Língua	142

Quadro 13 - Respostas do questionário I e do questionário II – Crenças sobre Língua	144
Quadro 14 - Respostas do questionário I e do questionário II – Crenças sobre Língua	146
Quadro 15 - Respostas do questionário I e do questionário II – Crenças sobre Leitura	148
Quadro 16 - Respostas do questionário I e do questionário II – Crenças sobre Leitura	149
Quadro 17 - Respostas do questionário I e do questionário II – Crenças sobre Leitura	150
Quadro 18 - Respostas do questionário I e do questionário II – Crenças sobre Leitura	152
Quadro 19 - Respostas do questionário I e do questionário II – Crenças sobre Gramática	154
Quadro 20 - Respostas do questionário I e do questionário II – Crenças sobre Gramática	155
Quadro 21 - Respostas do questionário I e do questionário II – Crenças sobre Gramática	156
Quadro 22 - Respostas do questionário I e do questionário II – Crenças sobre Gramática	157
Quadro 23 - Respostas do questionário I e do questionário II – Crenças sobre Escrita	159
Quadro 24 - Respostas do questionário I e do questionário II – Crenças sobre Escrita	160
Quadro 25 - Respostas do questionário I e do questionário II – Crenças sobre Escrita	160
Quadro 26 - Respostas do questionário I e do questionário II – Crenças sobre Escrita	162

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Crenças sobre Língua de professores em formação - ingressantes no curso de Letras Vernáculas	103
Tabela 2 -	Crenças sobre Leitura de professores em formação - ingressantes no curso de Letras Vernáculas	107
Tabela 3 -	Crenças sobre Gramática de professores em formação - ingressantes no curso de Letras Vernáculas	110
Tabela 4 -	Crenças sobre Escrita de professores em formação - ingressantes no curso de Letras Vernáculas	114
Tabela 5 -	Crenças sobre Língua de professores em formação do terceiro semestre	120
Tabela 6 -	Crenças sobre Leitura de professores em formação do terceiro semestre	125
Tabela 7 -	Crenças sobre Gramática de professores em formação do terceiro semestre	129
Tabela 8 -	Crenças sobre Escrita de professores em formação do terceiro semestre	133
Tabela 9 -	Percepção dos professores em formação do terceiro semestre sobre a ocorrência de mudanças em suas crenças	137
Tabela 10 -	Componentes curriculares que mais contribuíram para a Formação do docente em Língua Portuguesa	138

SUMÁRIO

DEDICATÓRIA	3
AGRADECIMENTOS	4
EPIÍGRAFE	5
RESUMO	6
ABSTRACT	7
LISTA DE ILUSTRAÇÕES	8
LISTA DE QUADROS	9
LISTA DE TABELAS	11
CAPÍTULO 1 - INVESTIGANDO AS CRENÇAS	17
1.1 CONTEXTUALIZANDO O TEMA	17
1.2 ANTECEDENTES DA PESQUISA	20
1.3 OBJETIVOS E PERGUNTAS DE PESQUISA	22
1.4 ORIENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA	23
1.5 CENÁRIO E SUJEITOS DA PESQUISA	29
1.6 INSTRUMENTOS DA PESQUISA	34
1.7 PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	37
1.8 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO	39
CAPÍTULO 2 – REVISITANDO CONCEPÇÕES DE LÍNGUA, LEITURA, GRAMÁTICA E ESCRITA E SEUS ENTRELAÇAMENTOS COM O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	40
2.1 LINGUAGEM E INTERAÇÃO SOCIAL	40
2.2 GRAMÁTICA E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	47
2.3 LEITURA, ESCRITA E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	54

	13
CAPÍTULO 3 – CONHECENDO O PERCURSO DO ESTUDO DAS CRENÇAS	68
3.1 AS CRENÇAS E A VIDA HUMANA	68
3.2 A TRAJETÓRIA DO ESTUDO DAS CRENÇAS DE PROFESSORES E APRENDIZES NA ÁREA DA LINGUÍSTICA APLICADA – BREVE HISTÓRICO	78
3.3 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA	90
CAPÍTULO 4 - ANALISANDO AS CRENÇAS DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO	95
4.1 INTRODUÇÃO	95
4.2 PRIMEIRO MOMENTO DA FORMAÇÃO – ANÁLISE DAS CRENÇAS DOS INGRESSANTES	95
4.2.1 Motivo para a escolha do curso de Licenciatura em Letras Vernáculas	96
4.2.2 Expectativas de aprendizagens no curso de Licenciatura em Letras Vernáculas	97
4.2.3 Crenças sobre <i>Língua</i>	100
4.2.4 Crenças sobre <i>Leitura</i>	104
4.2.5 Crenças sobre <i>Gramática</i>	108
4.2.6 Crenças sobre <i>Escrita</i>	112

4.3 SEGUNDO MOMENTO DA FORMAÇÃO – ANÁLISE DAS CRENÇAS DOS PROFESSORES APÓS DOIS SEMESTRES DA TRAJETÓRIA DE SUA FORMAÇÃO	116
4.3.1 Crenças sobre <i>Língua</i>	117
4.3.2 Crenças sobre <i>Leitura</i>	122
4.3.3 Crenças sobre <i>Gramática</i>	127
4.3.4 Crenças sobre <i>Escrita</i>	131
4.4 PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES EM FORMAÇÃO SOBRE O COMPORTAMENTO DAS SUAS CRENÇAS	140
4.4.1 Crenças sobre <i>Língua</i>: análise e confronto dos questionários e entrevistas semi-estruturadas	141
4.4.1.1 Percepção da mudança	141
4.4.1.2 Percepção da conservação	146
4.4.2 Crenças sobre <i>Leitura</i>: análise e confronto dos questionários e entrevistas semi-estruturadas	147
4.4.2.1 Percepção da mudança	148
4.4.2.2 Percepção da conservação	152
4.4.3 Crenças sobre <i>Gramática</i>: análise e confronto dos questionários e entrevistas semi-estruturadas	153
4.4.3.1 Percepção da mudança	153
4.4.3.2 Percepção da conservação	157
4.4.4. Crenças sobre <i>Escrita</i>: análise e confronto dos questionários e entrevistas semi-estruturadas	158

4.4.4.1 Percepção da mudança	158
4.4.4.2 Percepção da conservação	161
4.5. PERCEPÇÕES SOBRE A RELAÇÃO ENTRE A FORMAÇÃO INICIAL E AS CRENÇAS SOBRE <i>LÍNGUA, LEITURA, GRAMÁTICA E ESCRITA</i>	163
4.6 PERCEPÇÕES SOBRE A CONTRIBUIÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS VERNÁCULAS PARA O EXERCÍCIO DOCENTE	166
CONSIDERAÇÕES FINAIS	173
REFERÊNCIAS	180
APÊNDICES	189
Apêndice A – Questionário – I	190
Apêndice B – Questionário – II	192
Apêndice C – Roteiro da entrevista semi-estruturada	194
ANEXOS	195
Anexo A - Fluxograma do Curso de Licenciatura em Letras Vernáculas – LET 401	196
Anexo B – Matriz Curricular do Curso de Bacharelado em Letras Vernáculas – LET 401	197
Anexo C – Matriz Curricular do Curso de Letras Vernáculas – Bacharelado	198
Anexo D – Código de Transcrição	199
Anexo E – Programa da disciplina LET A20 – Introdução à Semântica	200
Anexo F – Programa da disciplina LET A19 – Morfologia da Língua Portuguesa	202

Anexo G - Programa da disciplina LET A24 – Sintaxe da Língua Portuguesa	204
Anexo H – Programa da disciplina LET A13 – Introdução ao Estudo da Língua Portuguesa	206

CAPÍTULO 1 – INVESTIGANDO AS CRENÇAS

1.1 CONTEXTUALIZANDO O TEMA

As interações experimentadas pelo ser humano, ao longo do processo de maturação e socialização, o potencializa para a formulação e interiorização de crenças, as quais exercem influência significativa sobre a impressão que este tem de si, a sua percepção do mundo físico e social e sobre a avaliação que faz dos fatores que propiciam a aprendizagem de línguas. Tais crenças não resultam da atividade isolada, exclusiva, das estruturas cognitivas, mas decorrem do entrelaçamento fecundo entre elementos biológicos, psíquicos, afetivos e socioculturais. As interações sociais também podem favorecer a modificação ou a eliminação de crenças.

É na infância que, primeiramente, o sujeito toma consciência sobre os comportamentos, representações e metas historicamente valorizadas pelo seu grupo de referência, e estrutura, de modo seletivo, o seu repertório de crenças. Com a ampliação da sua rede de relacionamentos, provenientes do seu desenvolvimento, do contato com outras pessoas, colegas, professores e da inserção em instituições educativas, este tem a possibilidade de reformular a composição deste repertório, o qual servirá como orientador para suas atitudes.

O estudo das crenças tem sido o foco de interesse de pesquisadores de diversas áreas do conhecimento e, dessa forma, a produção de pesquisas que abordam essa temática tem aumentado. A este construto, são atribuídas várias conceituações, conforme explica Barcelos (2004):

O conceito de crenças não é específico da Linguística Aplicada (LA). É um conceito antigo em outras disciplinas como a Antropologia, Sociologia, Psicologia e Educação, e principalmente da Filosofia que se preocupa em compreender o que é falso e verdadeiro. [...] Não existe, em LA, uma definição única para esse conceito. Existem vários termos e definições, e essa é uma das razões que torna esse um conceito difícil de se investigar. (BARCELOS, 2004, p. 129).

Nas últimas décadas, a preocupação com a investigação das crenças presentes no ensino e na aprendizagem de línguas tornou-se saliente. Ao comentarem sobre a relevância de pesquisas dessa natureza, Gimenez e

Tonelotto (2007, p.59) realçam a importância do estudo das crenças de professores, asseverando que:

As crenças educacionais são aquelas manifestadas por professores e alunos, as quais portam suas convicções a respeito do processo ensino-aprendizagem e que podem ser reveladas por meio de suas comunicações e comportamentos. Considerando que o professor é um profissional que permanece a maior parte do tempo com seus alunos, e por ser ele possuidor de crenças sobre a sua profissão e sobre os alunos, torna-se fundamental conhecê-las, uma vez que elas influenciam as suas ações.

Citado por Pessoa e Sebba (2006, p. 46,47), Freeman (1996) salienta que a mudança de paradigma favoreceu uma recomendação importante para as agendas dessas pesquisas, ao propor o resgate das interpretações dos sujeitos e a compreensão de como eles veem e lidam com a realidade. Em sua observação, é válido percebermos que:

Com o desenvolvimento do domínio da formação e do pensamento do professor desde o início dos anos 80, houve uma mudança metodológica do paradigma processo-produto para o paradigma hermenêutico, que tem como foco principal o que as pessoas pensam e como elas compreendem o mundo em que vivem e agem [...]. Na área da formação, examinam-se os processos mentais dos professores sobre suas próprias ações e sobre o comportamento dos alunos; até mesmo o que os professores pensam sobre os pensamentos e crenças dos alunos [...]. (FREEMAN, 1996 apud PESSOA; SEBBA, 2006, p. 46,47).

Graças ao diligente trabalho de pesquisadores da área da Linguística Aplicada, os quais têm produzido investigações voltadas, dentre outros aspectos, para o escrutínio, revelação e análise das crenças de professores, tanto em formação inicial como em serviço, tais como os estudos realizados por: Barcelos (1995); Silva (2005); Garbuio (2005) ¹ e tantos outros, é que tem sido possível dar passos mais firmes no longo caminho que precisamos trilhar em direção ao conhecimento das teorias informais, ou seja, das crenças que

¹ O estudo realizado por Barcelos (1995) analisa as crenças formadoras da cultura de aprender línguas (inglês) de formandos do curso de Letras. Na produção de Silva (2005) é feito um levantamento das crenças e dos aglomerados de crenças e suas possíveis origens entre ingressantes no curso de Letras. A pesquisa de Garbuio (2005) é um estudo de caso, que interpreta as crenças que compõem a competência implícita de dois professores que trabalham em escolas de idiomas, sobre ensino de LE.

permeiam o pensamento dos professores, sua forma de planejar e motivam as estratégias para a tomada de decisões.

Pelo fato de considerar que ainda se faz necessário produzir mais ações com vistas a perquirir e interpretar as crenças dos professores, desenvolvemos o presente estudo, que representa mais um empreendimento, na área da Linguística Aplicada, comprometido com esta complexa e desafiante tarefa.

Assim, a pesquisa aqui apresentada tem como cerne de investigação, a identificação e análise das crenças sobre *Língua, Leitura, Gramática e Escrita* de professores de Língua Portuguesa em dois momentos de sua passagem pelo curso de Graduação em Letras: ao ingressar no curso e após dois semestres de formação. Neste estudo, procuramos, ainda, compreender até que ponto a sua participação nesse processo resulta na possibilidade de ressignificação dessas crenças.

Dentre as várias definições atribuídas para o construto crenças, das quais estamos cômicos, adotamos em nossa pesquisa a proposta por Barcelos (2006), por considerarmos mais abrangente e pertinente com a perspectiva da qual tecemos as considerações e reflexões sobre os resultados encontrados. Concordamos com essa autora quando afirma que crenças são:

Uma forma de pensamento, construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências, resultantes de um processo interativo de interpretação e (re) significação. Como tal, crenças são sociais (mais também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais. (BARCELOS, 2006, p. 18).

E, quando esta admite que as crenças “não são somente um conceito cognitivo, mas também social, porque nascem de nossas experiências e problemas [...]”. (BARCELOS, 2004, p. 132). Assim, entendemos que as crenças podem emergir e serem transformadas pelo uso da língua. Pois, advogamos que, esta última, é o espaço no qual os sujeitos interagem, dialogam, trocam ideias (mediante a realização de práticas discursivas materializadas em textos escritos e orais), se constituem e são constituídos, e reorganizam as suas crenças sobre a realidade que os cerca.

Lembramos, ainda, que privilegiamos o momento da formação inicial, para a realização desse estudo, porque entendemos que realizar o exame das crenças dos professores em formação, neste instante, de preparação formal

para a atuação docente, é o ponto de partida que os conduz à reflexão sobre os efeitos que as experiências e saberes interpretados, nessa fase, causam sobre o seu repertório de crenças e a sua identidade pessoal e profissional.

O arcabouço teórico no qual nos embasamos para fundamentar esta pesquisa contempla estudos que apresentam reflexões sobre: a metodologia da pesquisa qualitativa e iniciativas de pesquisa acadêmica sobre ensino e aprendizagem de línguas; a formação de professores; o ensino da língua portuguesa e investigações que têm como foco as crenças de professores.

Esta pesquisa não se constitui em um estudo para classificar se as crenças e concepções desses professores em formação são certas ou erradas. Além de trazer contribuições para a compreensão do repertório de crenças do professor de língua portuguesa, mostra como o instrumental de saberes construídos em sua formação pode servir de elemento balizador da atuação a ser desencadeada na sua relação com o ensino da língua materna.

A seguir, explicitaremos os antecedentes da pesquisa, os objetivos desse estudo, os questionamentos que cercam a temática abordada, a natureza da investigação e a orientação metodológica adotada para a sua consecução, as características do contexto pesquisado e dos participantes, os instrumentos, os procedimentos de geração e análise dos dados, e finalizaremos este capítulo detalhando a estrutura desta dissertação, mediante uma breve descrição dos assuntos abordados nos demais capítulos.

1.2 ANTECEDENTES DA PESQUISA

O percurso do estudo das crenças na área da Linguística Aplicada, no Brasil, tem sido marcado pela produção de trabalhos com diferentes focos de investigação. Já trilhamos duas décadas de reflexões, nas quais vimos surgir estudos que revelam as crenças de diferentes sujeitos: aprendizes (de escolas públicas, privadas ou de cursos livres), professores (em formação inicial, continuada ou em serviço) formadores de professores, a respeito de uma multiplicidade de aspectos relacionados ao ensino e à aprendizagem de línguas (materna ou estrangeira), tais como: a utilização das tecnologias da informação na leitura e produção de textos, o uso do dicionário para a

aprendizagem do vocabulário, a avaliação da aprendizagem, a representação do bom aluno ou do bom professor, além de pesquisas que tratam da relação entre crenças e a prática docente etc.

Essas produções serviram para construir um conjunto teórico que ilumina apenas algumas temáticas dessa linha de investigação, cuja complexidade e abrangência nos conscientizam de que para a exploração de todos os seus focos será necessário, ainda, arregimentar muitas análises, muitos aportes.

Segundo Barcelos (2007), a pesquisa sobre ensino e aprendizagem de línguas pode ser dividida em três períodos:

[...] um período inicial que vai de 1990 a 1995, um de desenvolvimento e consolidação que vai de 1996 a 2001, e o período de expansão que se inicia em 2002 e vai até o presente. BARCELOS (2007, p. 111).

Neste último período, no qual se avolumam as pesquisas sobre crenças de professores, investimos na realização de um estudo, no qual investigamos as crenças sobre *Língua, Leitura, Gramática e Escrita* de professores em formação inicial no curso de Licenciatura em Letras com Língua Portuguesa e suas Respectivas Literaturas, das Faculdades Jorge Amado², instituição da rede particular de ensino superior, da cidade do Salvador. Tal estudo resultou das inquietações gestadas nas nossas observações sobre a formação de professores e impulsionou os nossos anseios para prosseguirmos com o foco na investigação das crenças de professores.

No estudo realizado, fizemos uma análise comparativa das crenças apresentadas por dois grupos de estudantes do curso noturno: os ingressantes e os concluintes. A investigação mostrou os efeitos que os estudos produzidos no processo de formação causaram nas crenças dos professores, revelou as crenças compartilhadas pelos dois grupos de participantes e aquelas cujos concluintes reconheciam como referenciais das suas práticas no ensino da língua portuguesa.

Os resultados da pesquisa produzida foram apresentados em três comunicações temáticas, a primeira delas no VIII Congresso Brasileiro de

² Atualmente, as Faculdades Jorge Amado oferecem cursos nos níveis de graduação e pós-graduação e é denominada: Centro Universitário Jorge Amado – UNIJORGE.

Linguística Aplicada, realizado na Universidade de Brasília – UNB, no ano de 2007, e as demais em dois eventos ocorridos na capital baiana, o Encontro Interdisciplinar de Cultura e Educação – INTERCULT, promovido pelas Faculdades Jorge Amado, e no X Seminário de Linguística Aplicada, realizado em 2008, na Universidade Federal da Bahia- UFBA.

Essas experiências e o conhecimento sobre demais trabalhos que integram a agenda de estudos que analisam essa linha de investigação nos moveram na produção deste presente estudo e foram salutares para reconhecermos o quanto é necessário a identificação, desde a formação inicial, do que eles creem sobre *Língua, Leitura, Gramática e Escrita*, pois essas crenças podem orientar as suas ações e repercutir na visão que cultuam de si como professor da língua portuguesa.

Assim, com a realização desta investigação, acreditamos que pudemos interpretar as crenças dos professores em formação em diferentes momentos desse processo, bem como em que medida os estudos realizados nos semestres iniciais da graduação contribuíram para a reformulação de tais crenças e a preparação desses professores para o exercício da docência.

1.3 OBJETIVOS E PERGUNTAS DE PESQUISA

Este estudo tem como objetivo geral: Identificar as concepções e crenças sobre *Língua, Leitura, Gramática e Escrita* de professores de Língua Portuguesa em dois estágios de formação. Este objetivo mais amplo congrega alguns propósitos e intenções essenciais, descritos como objetivos específicos, são eles: a) Examinar as crenças sobre *Língua, Leitura, Gramática e Escrita* de professores de Língua Portuguesa em formação no ingresso do primeiro semestre e no início do terceiro semestre do curso de graduação em Licenciatura em Letras Vernáculas; b) Analisar os impactos que algumas disciplinas do campo dos estudos linguísticos causam na transformação das crenças cultivadas pelos professores em formação; c) Investigar a relação entre formação inicial X crenças.

Convinha-nos diagnosticar as crenças dos professores em formação em diferentes estágios e indagar acerca de possíveis reformulações ocorridas

nessas crenças. Desse modo, e com vistas a alcançarmos os objetivos propostos, buscamos responder a questões exploratórias, assim, formulamos as seguintes perguntas de pesquisa: a) Quais as crenças sobre *Língua, Leitura, Gramática e Escrita* dos ingressos no curso de graduação em Licenciatura em Letras Vernáculas?; b) Quais as crenças sobre *Língua, Leitura, Gramática e Escrita* dos professores em formação após dois semestres do momento do ingresso no curso de graduação em Licenciatura em Letras Vernáculas?; c) Quais os impactos que estudos sobre *Língua, Leitura, Gramática e Escrita*, produzidos nas disciplinas do campo linguístico, no curso de Licenciatura em Letras Vernáculas, causam nas crenças dos professores em formação?

1.4 ORIENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

Este estudo insere-se na abordagem qualitativa de pesquisa, pois ocupa-se em descrever e interpretar os significados que os sujeitos sociais, inseridos em um contexto acadêmico, conferem aos elementos constituintes da linguagem. Segundo André (1995, p. 16), a abordagem qualitativa de pesquisa:

[...] tem suas raízes no final do século XIX quando os cientistas sociais começaram a indagar se o método de investigação das ciências físicas e naturais, que por sua vez se fundamentava numa perspectiva positivista de conhecimento, deveria continuar servindo como modelo para o estudo dos fenômenos humanos e sociais.

Na trajetória histórica da abordagem qualitativa de pesquisa, ainda observamos que, em oposição a uma visão da ciência calcada na manipulação de variáveis e na experimentação, e que defende a postura neutra do pesquisador, os estudiosos das questões humanas e sociais vão debruçar-se sobre a interpretação dos fenômenos, sobre os múltiplos significados que as pessoas atribuem aos eventos sociais.

Na segunda metade do século XX, os trabalhos inseridos nessa abordagem ganham mais popularidade, inclusive na área dos estudos da linguagem e da educação, uma vez que estes, devido à sua natureza, poderiam explicar como os sujeitos sociais orientavam suas ações, conhecimentos, crenças, sua linguagem e formas de interação diante da nova realidade que se configurava

por influência das ideias veiculadas pelos manifestos de diferentes grupos. De acordo com André (1995, p. 20):

A década de 60 foi marcada por vários movimentos sociais, por lutas contra a discriminação racial e social e pela igualdade de direitos. Foi também nessa década que aconteceram as rebeliões estudantis da França, o que precipitou o interesse dos educadores pelo que estava se passando realmente dentro das escolas e das salas de aula e pelo uso da abordagem antropológica ou etnográfica como forma de investigação do dia-a-dia escolar. Por outro lado, os métodos qualitativos também ganham popularidade porque buscavam retratar os pontos de vista de *todos* [grifo da autora] os participantes, mesmo dos que não detinham poder nem privilégio, o que casava muito com as ideias democráticas que apareceram na década de 60. Além disso, a área de sociologia, que vinha sendo dominada pelas ideias do funcionalismo por mais ou menos 20 anos, também se volta para o enfoque fenomenológico durante os anos 60.

Esse conjunto de acontecimentos contribuiu para popularizar ainda mais estudos dessa natureza nos anos 80 e 90 (sobretudo na área da educação) e para ressaltar a importância da produção de pesquisas que tivessem uma maior preocupação em considerar o papel ativo dos sujeitos produtores de discursos. Para isso, maior enfoque foi dado ao fato de que seria necessário ao pesquisador atentar para o que era dito pelas pessoas e para as suas ações, compreendendo-as como práticas situadas culturalmente, como um produto mediante o qual são revelados os significados e as interpretações que esses sujeitos atribuem às suas interações com o mundo e com o conhecimento.

Nessa última década, em que temos presenciado a uma crescente valorização dos estudos de base qualitativa, mais ainda tem sido enfatizado que o pesquisador, ao desenvolver uma investigação dessa natureza, assuma o compromisso ético de procurar compreender como os eventos sociais e as práticas discursivas são entendidas sobre o ponto de vista dos participantes, garantindo a sua integridade, respeitando seus direitos e interesses.

Recorremos às palavras de Bortoni-Ricardo (2008, p. 34) para mostrar alguns dos aspectos em que a pesquisa qualitativa difere da pesquisa quantitativa, pois segundo a referida autora:

Na pesquisa quantitativa, trabalha-se com variáveis procurando estabelecer uma relação entre elas. A variável dependente é a que é explicada; a variável independente é a explicação. Na pesquisa qualitativa, não se procura observar a influência de

uma variável em outra. O pesquisador está interessado em um processo que ocorre em determinado ambiente e quer saber como os atores sociais envolvidos nesse processo o percebem, ou seja: como o interpretam.

Ao relacionar as características das pesquisas que estão inseridas na perspectiva qualitativa, Vieira-Abrahão (2006, p. 220) menciona que, apesar de existirem diferentes abordagens, elas reúnem aspectos comuns:

a) são naturalistas, ou seja, são realizadas dentro de contextos naturais; b) são descritivas, ou melhor, os dados coletados tomam a forma de palavras ou figuras e não números; são processuais não se preocupando com resultados ou produtos; d) são indutivas, ou seja, os dados são analisados indutivamente, sem buscar evidências que comprovem ou não hipóteses previamente estabelecidas; e) buscam significados, ou melhor, são voltadas para as maneiras como os participantes envolvidos constroem significados de suas ações e de suas vidas. [...] São incluídos nesse paradigma o estudo de caso, a pesquisa-ação e a pesquisa etnográfica.

Reconhecemos que alguns desses aspectos listados por Vieira-Abrahão (2006) estão presentes nessa investigação sobre as crenças de professores em formação, a qual se configura como uma pesquisa de natureza etnográfica e insere-se no paradigma qualitativo. Produzimos significados a partir da compreensão das crenças manifestas nas afirmações escritas e nas palavras expressas pelos professores em formação em um ambiente natural e identificamos o laço coesivo que estas mantêm com as diferentes concepções de linguagem; realizamos a análise interpretativa: dos dados constantes nos questionários e das transcrições dos depoimentos gravados nas entrevistas semi-estruturadas.

Também procedemos à compreensão da percepção desses sujeitos sobre o comportamento das crenças diagnosticadas, em momentos específicos (ao ingressarem no curso e após dois semestres de formação), e das contribuições das experiências vivenciadas no curso para a sua formação docente, mediante a triangulação dos respectivos dados gerados com a utilização dos diferentes instrumentos. Os dados quantitativos foram também incluídos nas análises e serviram para auxiliar as argumentações.

Neste estudo, as crenças não são vistas como ideias pré-concebidas, nem apenas como um conhecimento metacognitivo, algo estável, mas são

reconhecidas como dinâmicas, culturais, interativas, passíveis de mudança por influência de experiências providas de processos formativos e acessíveis aos sujeitos.

Acreditamos que de acordo com o problema da pesquisa em questão, justifica-se a escolha da pesquisa etnográfica, pois a observância aos seus princípios nos ajudou a compreender as crenças dos professores em formação sobre *Língua, Leitura, Gramática e Escrita* e a visão deles sobre os impactos que o processo de formação profissional pode ter ocasionado nessas crenças. É importante lembrarmos, aqui, das palavras de Telles (2002, p. 102), as quais são bastante esclarecedoras e nos mostram que a pesquisa etnográfica:

É frequentemente utilizada para tentar compreender vários comportamentos e relações de/entre grupos de pessoas (professores, alunos, de uma sala de aula, pais, funcionários e administradores de uma escola, etc.) dentro de um contexto social específico (escola, comunidade, família, etc.). Seu propósito é descrever e interpretar a cultura e o comportamento cultural dessas pessoas e grupos [...].

Neste tipo de pesquisa, o pesquisador deve aproximar-se da realidade estudada e reorientar, quando a situação exigir, seu plano de trabalho. Segundo André (1995, p. 28, 29):

[...] o pesquisador é o instrumento principal na coleta e na análise dos dados. Os dados são mediados pelo instrumento humano, o pesquisador. O fato de ser uma pessoa o põe numa posição bem diferente de outros tipos de instrumentos, porque permite que ele responda ativamente às circunstâncias que o cercam, modificando técnicas de coleta, se necessário, revendo as questões que orientam a pesquisa, localizando novos sujeitos, revendo toda a metodologia ainda durante o desenrolar do trabalho.

Desde o nosso primeiro contato com os professores em formação, os deixamos cientes dos objetivos desse estudo e sobre a relativa autonomia que tínhamos sobre o plano da pesquisa, que consistia na realização do diagnóstico das suas crenças em dois momentos da sua formação, com o emprego de diferentes instrumentos. Eles seriam avisados, previamente, pelos diferentes meios que tínhamos disponibilizado para o nosso contato (por telefone, e-mail) sobre qualquer mudança que necessitasse ocorrer nas etapas planejadas para melhor favorecer essa investigação.

Informamos, ainda, aos sujeitos desse estudo, que a nossa intenção não era emitir julgamentos sobre suas afirmações, mas identificar suas crenças, através de uma variedade de dados que seriam gerados em momentos específicos, e interpretar os significados que atribuíam aos temas em questão. Agindo assim, acreditamos ter nos aproximado daquilo que é apontado por André (1995) a qual afirma que na pesquisa etnográfica:

[...] o pesquisador faz uso de uma grande quantidade de dados descritivos: situações, pessoas, ambientes, depoimentos, diálogos, que são por ele reconstruídos em forma de palavras ou transcrições literais. (ANDRÉ, 1995, p. 29).

É importante ressaltarmos que na área da Linguística Aplicada, no montante das pesquisas sobre crenças, notamos que, nos últimos anos, houve um expressivo incremento de estudos desenvolvidos com base no paradigma qualitativo, conforme afirma Barcelos (2007, p. 60-61) em seu balanço das pesquisas sobre esta temática:

A metodologia predominante é a pesquisa qualitativa, com destaque para a pesquisa etnográfica e estudos de caso e, felizmente, para uso de vários instrumentos. Os instrumentos mais utilizados continuam sendo os questionários, entrevistas, observações e gravações de aulas (principalmente com professores em serviço) [...] os vários estudos podem ser incluídos dentro do que denominei de abordagem contextual, confirmando que desenhos de pesquisas com vários instrumentos se mostram mais adequados para lidar com as várias nuances e sutilezas do complexo sistema de crenças.

Nas investigações que analisam a relação entre crenças e ações, diferentes abordagens metodológicas são empregadas. No seu artigo intitulado *Metodologia de pesquisa das crenças sobre Aprendizagem de Línguas: Estado da Arte*, Barcelos (2001) agrupa esses estudos em três principais abordagens: abordagem normativa, abordagem metacognitiva e abordagem contextual.

A primeira abordagem inclui pesquisas em que as crenças dos sujeitos são consideradas como ideias pré-concebidas que influenciam na sua abordagem de aprender e de ensinar. Nesses estudos:

[...] O método de investigação mais comumente adotado é o questionário com escalas tipo *Likert*, em que os alunos apenas dizem se concordam ou não com as afirmações pré-estabelecidas pelos pesquisadores. A relação entre crenças e ações não é investigada, mas apenas sugerida. (BARCELOS, 2001, p. 77).

Os estudos agrupados na abordagem metacognitiva definem crenças como conhecimento metacognitivo que se constituem em teorias de ação. Nesta abordagem é dada mais importância à linguagem dos participantes ao lhes proporcionar a chance de refletir e narrar suas experiências e atitudes para o ensino e a aprendizagem de línguas, em entrevistas. Barcelos (2001, p. 80) nos esclarece que:

Os estudos dentro dessa abordagem definem crenças como conhecimento metacognitivo, caracterizado por Wenden (1987) como conhecimento estável e falível. [...] A metodologia não envolve o uso de questionário *Likert-scale*, como BALLI, mas o uso de entrevistas, que são analisadas de acordo com o seu conteúdo, e podem envolver também o uso de questionários semi-estruturados. [...] a abordagem metacognitiva não infere as crenças através das ações, mas somente através das intenções e das declarações verbais.

Na abordagem contextual, os estudos detalham a influência do contexto sobre o desenvolvimento das crenças. Segundo Vieira-Abrahão (2006, p. 220):

Dentro da última abordagem citada por Barcelos, a abordagem contextual, as crenças são inferidas de ações contextualizadas, ou seja, as crenças são inferidas dentro do contexto de atuação do participante investigado. A relação entre crenças e ação não é mais apenas sugerida, mas passa a ser investigada, por meio de observações, entrevistas, diários e estudos de caso. As crenças [...] passam a ser vistas como dinâmicas, culturais, sociais e emergentes.

Barcelos (2001, p. 84) nos revela, ainda, que, “na prática, as distinções entre as três abordagens podem não ser tão distintas. As escolhas metodológicas frequentemente dependem dos tipos de perguntas de pesquisa”.

Procuramos inserir essa investigação, de cunho etnográfico, na abordagem contextual, uma vez que buscamos considerar a relação dos sujeitos com o contexto universitário no qual a pesquisa foi realizada, e, dessa forma, focalizamos a percepção dos professores em formação no seu ambiente de estudo, caracterizando suas interações com os sujeitos formadores e com os saberes e discussões que circulam, que fluem, no espaço acadêmico.

O emprego de tal metodologia permitiu-nos, ainda, uma aproximação dos participantes da investigação, visto que o nosso trânsito por esse ambiente para a consecução das nossas atividades, na pós-graduação, dessa

Universidade, possibilitou-nos momentos de comunicação direta com os professores em formação, e permitiu que obtivéssemos informações importantes (por exemplo, o andamento dos sujeitos no curso, seu envolvimento em grupos de pesquisa na condição de bolsista etc.) que propiciaram a realização da pesquisa em diferentes momentos e a possibilidade de traduzir teoricamente suas crenças.

1.5 CENÁRIO E SUJEITOS DA PESQUISA

A presente investigação foi realizada na Universidade Federal da Bahia (UFBA), instituição pública que desenvolve atividades nas áreas de ensino, pesquisa e extensão. Atualmente, esta universidade oferece cursos nos níveis de graduação e pós-graduação (*Lato Sensu* – Especialização e Aperfeiçoamento; *Stricto Sensu*- Mestrado e Doutorado). Na graduação, possui cursos nas áreas das Ciências Físicas, Matemática e Tecnologia; Ciências Biológicas e Profissões da Saúde; Filosofia e Ciências Humanas, Letras e Artes.

A principal forma de ingresso nos cursos desse nível é feita pela aprovação no concurso vestibular, realizado anualmente. Há, ainda, a possibilidade de acesso a esses cursos mediante reingresso para uma nova habilitação, transferência e matrícula para portadores de diploma. As Unidades Universitárias da UFBA estão distribuídas em diferentes Campus.

Dentre as unidades que integram o Campus de Ondina, bairro da Orla Marítima da cidade do Salvador, funciona o Instituto de Letras (ILUFBA), no qual estão alocados os Cursos de Letras. Estes cursos passaram por vários momentos até ter a sua instalação nesta atual localidade, como nos mostram, a seguir, as informações disponíveis no site do ILUFBA - Departamento de Fundamentos para o Estudo das Letras, o qual assim afirma:

A história dos cursos de Letras em nosso Estado começou em 1941, com a criação da Faculdade de Filosofia da Bahia, uma iniciativa da Liga de Educação Cívica, tendo como principal idealizador, o professor Isaías Alves. Inicialmente, a Faculdade funcionava na Praça da Piedade, numa sede provisória cedida pela escola de Ciências Econômicas. Em 1944, no entanto, instalou-se em prédio próprio, na Av. Joana Angélica, 183. Em

1946, a Faculdade de Filosofia passou a fazer parte da recém-fundada Universidade Federal da Bahia. Com pouco mais de 20 anos, em 1968, Letras obteve sua independência, com a criação do Instituto de Letras. Suas instalações, entretanto, continuaram no bairro de Nazaré, na antiga sede da Faculdade de Filosofia, até 1986, quando se transferiu, provisoriamente, para as dependências da Biblioteca Central da UFBA. Em 1991, sua nova sede foi finalmente inaugurada, no Campus Universitário de Ondina. (UFBA, 2010).

No quadro abaixo, mostramos como os cursos de Letras são oferecidos, e também suas respectivas modalidades:

Curso	Modalidade
Letras Vernáculas	Licenciatura / Bacharelado
Letras Vernáculas com uma Língua Estrangeira Moderna ou Clássica	Licenciatura
Língua Estrangeira: Alemão, Espanhol, Francês, Inglês, Italiano, Grego e Latim.	Licenciatura / Bacharelado

Quadro 1- Demonstrativo dos Cursos de Letras/UFBA e suas respectivas modalidades

Cada modalidade apresenta características específicas, a licenciatura está direcionada para “formar professores de língua e literatura vernácula e/ou estrangeira para o Ensino Fundamental e Médio”. O bacharelado visa a “atender a demandas profissionais, como as de tradutores, intérpretes, secretários bilíngues, redatores, revisores e críticos literários” (UFBA, 2010).

No que diz respeito ao perfil do profissional egresso desses cursos, é esperado que este, em ambas as modalidades, contemple a capacidade de:

[...] reflexão crítica e de pesquisa sobre as questões e os temas relativos aos conhecimentos linguísticos e literários. Entretanto, o perfil do Bacharel difere do perfil de Licenciado pela exclusão das disciplinas pedagógicas e pela ênfase em conhecimentos específicos, tanto no que se refere às peculiaridades linguísticas e culturais dos idiomas em pauta quanto às possibilidades de atuação no mercado de trabalho. (UFBA, 2010).

Nesta pesquisa, trabalhamos com os estudantes do curso de Licenciatura em Letras Vernáculas, ingressantes no primeiro semestre do ano de dois mil e nove, pois interessava-nos identificar e compreender as crenças

que estes sujeitos trazem quando iniciam um processo de formação inicial. Nesse curso, a integralização curricular é concluída perfazendo um total de três mil cento e cinquenta e oito horas (C.H.: 3158), a qual é distribuída em quantidade variável (de 272h a aproximadamente 408h) por oito semestres (v. Fluxograma, Anexo – A).

O elenco de componentes do seu currículo é formado por disciplinas obrigatórias (teóricas, práticas, pedagógicas) que versam sobre os estudos linguísticos, literários, técnicas de pesquisa e a práxis pedagógica, além de disciplinas optativas (teóricas, práticas, pedagógicas) e atividades complementares. O grupo de disciplinas obrigatórias que compõem o primeiro semestre é o mesmo para a licenciatura e o bacharelado. Somente a partir do segundo semestre diferencia-se o conjunto de disciplinas das habilitações pelo acréscimo do componente LETA 40 – Oficina de leitura e produção de textos acadêmicos, apenas oferecido para o bacharelado (v. Matrizes Curriculares, Anexos – B e C).

A escolha por esse curso foi motivada pelo fato de reconhecermos que na área da Linguística Aplicada, no contexto brasileiro, a maioria das investigações, já produzidas, envolvendo professores em formação inicial, volta-se para o estudo das suas crenças sobre o ensino e a aprendizagem de Língua Estrangeira, o que, a nosso ver, justifica a necessidade desse estudo que realizamos, o qual traz reflexões sobre as crenças e a formação daqueles que atuarão no ensino da Língua Portuguesa.

Além disso, escolhemos a UFBA por ser esta a única instituição do sistema público federal, na capital baiana que, tradicionalmente, vem habilitando e capacitando professores para o ensino da língua materna.

O primeiro momento dessa investigação foi realizado com um total de oitenta (80) estudantes ingressantes no primeiro semestre do ano de 2009, no curso de Licenciatura em Letras Vernáculas LET- 401 e LET- 480, de três turmas diferentes (sendo cada turma correspondente a um turno específico: matutino, vespertino e noturno), as quais foram escolhidas aleatoriamente.

O nosso encontro com estes sujeitos ocorreu na primeira semana de aula (no mês de março de 2009). O contato inicial foi mediado pelas professoras M.P. e A.P., da disciplina LET. A13 - Introdução ao Estudo da Língua

Portuguesa - as quais permitiram-nos a aplicação do primeiro instrumento para a geração de dados (o questionário - I), durante o horário das suas aulas. Orientamos os participantes a responder livremente às questões do instrumento, ou seja, sem que houvesse consulta a qualquer tipo de material (texto, apostila, esquema etc.).

Os participantes desse estudo são sujeitos de ambos os sexos, sendo cinquenta e nove mulheres e vinte e um homens, todos adultos. Vejamos a proporção da distribuição por sexo, em percentuais, apresentada no gráfico 1.

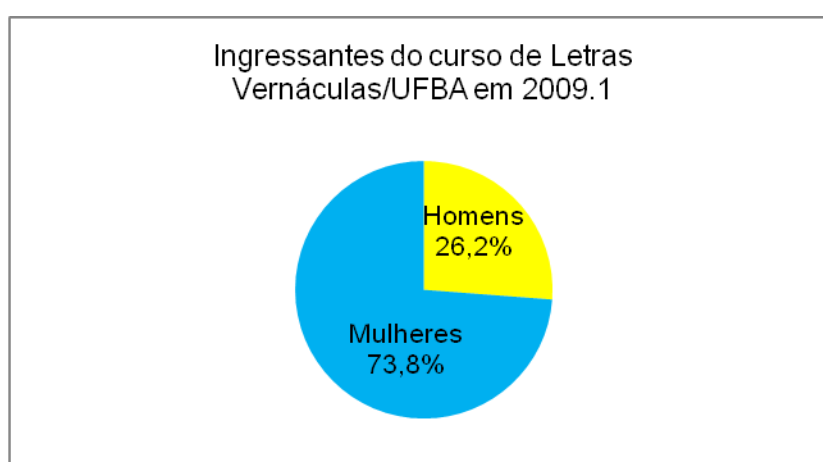


Gráfico 1 – Proporção da distribuição por sexo dos sujeitos da pesquisa

O maior contingente de sujeitos apresenta idades que correspondem à faixa etária – 1. As faixas etárias 3 e 4 são as que possuem, respectivamente, o menor número. Esse quantitativo, em termos percentuais, pode ser visualizado no seguinte quadro:

Faixa Etária	Idades	Percentual (%)
1	De 18 a 25 anos	78,8
2	De 25 a 35 anos	18,8
3	De 35 a 45 anos	1,2
4	De 45 a 60 anos	1,2

Quadro 2 – Demonstrativo das faixas etárias dos professores em formação - ingressantes

A maioria desses sujeitos (96,2%) é egressa do Ensino Médio, e está cursando a graduação pela primeira vez. Os demais (3,8%), já passaram por

uma formação nesse nível, sendo dois deles graduados em Filosofia, e um graduado em Economia.

Dentre os que informam possuir uma ocupação profissional em atividade, apenas três deles afirmam ter experiência como docentes, dois deles atuam apenas com o ensino de língua inglesa, e o outro ensina língua portuguesa e as demais disciplinas do segmento de primeira a quarta séries, do Ensino Fundamental - I. Os demais sujeitos trabalham em diferentes ocupações nas áreas: administrativa, comercial, industrial, de segurança, cultural e de comunicação, em ambos os sistemas (público e privado). Quarenta e três dos professores em formação, que responderam ao questionário, não informaram ter alguma experiência de trabalho anterior, nem ocupação atual além da atividade de ser estudante universitário.

O nosso segundo encontro com os professores em formação ocorreu no primeiro semestre do ano de 2010. Contamos, nesse momento, com a participação de trinta e três sujeitos, sendo vinte e uma mulheres e doze homens. Podemos ver essa distribuição, em termos percentuais, no quadro a seguir:

Professores em formação	Participantes	Percentual (%)
Homens	12	36,4
Mulheres	21	63,6
Total	33	100

Quadro 3 – Demonstrativo dos professores em formação do terceiro semestre

Somente compuseram a amostra investigada, no segundo momento da pesquisa, os participantes que atendiam aos seguintes requisitos: a) ter cursado e alcançado a aprovação em todas as disciplinas do primeiro semestre; b) ter cursado e obtido aprovação perfazendo um crédito equivalente ou superior a cinquenta por cento das disciplinas do segundo semestre; c) estar regulamente matriculado para cursar o terceiro semestre.

Dos dezoito professores em formação, que responderam ao questionário, informando não possuir experiência docente, e apenas exercer a atividade de ser estudante universitário, cinco deles estão integrados em grupos de pesquisa em funcionamento na UFBA, na condição de bolsistas.

Dentre os que informam possuir uma ocupação profissional em atividade, apenas um deles afirma ter experiência como docente, atuando com o ensino de língua portuguesa e as demais disciplinas do segmento de primeira a quarta séries, do Ensino Fundamental - I. Os demais sujeitos trabalham em diferentes ocupações nas áreas: administrativa, comercial, industrial, de segurança, em ambos os sistemas (público e privado).

Apenas com os alunos do noturno o contato foi mediado pela professora E.M da disciplina de LET A24 – Sintaxe da Língua Portuguesa – a qual cedeu uma parte do tempo da sua aula para a aplicação do questionário – II. Com os demais sujeitos, dos turnos matutino e vespertino, o contato foi realizado durante os intervalos das aulas. Nesse segundo momento, os sujeitos também foram orientados a responder, livremente, ao instrumento, ou seja, sem consulta a qualquer material.

Para a realização das entrevistas, fizemos agendamentos prévios, considerando a disponibilidade de horário de cada participante (geralmente antes do início das aulas ou após o seu término). Os depoimentos foram gravados em equipamento de áudio. Cada entrevista teve a duração média de quarenta minutos e foram realizadas em diferentes salas de aula do Instituto de Letras e do Pavilhão de Aulas de Federação – III (PAF – III), em variados turnos.

1.6 INSTRUMENTOS DA PESQUISA

Para a geração de dados, escolhemos os seguintes instrumentos: questionários estruturados mistos (contendo algumas questões fechadas apresentando possíveis respostas a serem consideradas pelos respondentes e outras abertas) e entrevistas semi-estruturadas. Adotamos o emprego desses instrumentos, em conjunto, porque consideramos que esta diversificação assegura maior clareza à análise dos dados. Nesse ponto, convergimos com a afirmação de Vieira-Abrahão (2006, p. 221) que assim nos adverte:

[...] para um estudo adequado das crenças dentro de uma perspectiva mais contemporânea de investigação, que é contextual, que se insere dentro do paradigma qualitativo e da

pesquisa de base etnográfica, nenhum instrumento é suficiente por si só, mas a combinação de vários instrumentos se faz necessária para promover a triangulação de dados e perspectivas.

Quanto ao questionário, esta autora mostra-nos, ainda, algumas vantagens de recorreremos à sua aplicação. Vieira-Abrahão (2006), refletindo sobre as afirmações de McDonough & McDonough, observa:

Muito embora os questionários sejam trabalhosos para elaborar, apresentam as seguintes vantagens para o pesquisador: o conhecimento que se necessita é controlado por perguntas, o que garante precisão e clareza; os questionários podem ser utilizados em pequena e grande escala; os dados podem ser coletados em diferentes momentos; e os questionários permitem respostas em diferentes locais. (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006, p. 221).

No primeiro momento da pesquisa, utilizamos o questionário - I, o qual contém itens com perguntas abertas e fechadas. Foram distribuídos cento e quinze questionários (115). Entretanto, tabulamos apenas oitenta deles, os demais (35) não puderam ser incluídos nesta análise devido aos seguintes motivos: a) foram respondidos por estudantes que não eram ingressantes no curso de letras no primeiro semestre de 2009 (8); b) estavam incompletos - com mais de oitenta por cento dos itens sem apresentar respostas - (5); c) foram respondidos por alunos que faziam intercâmbio e não eram ingressantes (6); d) foram preenchidos por estudantes que não cursavam Letras, os mesmos eram, respectivamente, dos cursos de jornalismo e pedagogia (2); e) foram respondidos por estudantes do curso de Letras Vernáculas com Língua Estrangeira (14).

O instrumento usado contém quatro itens: o primeiro é voltado para a aquisição dos dados pessoais e profissionais do informante; o segundo, para identificar os motivos que concorreram para que o mesmo escolhesse o curso de Licenciatura em Letras Vernáculas; o terceiro, para saber o que o estudante espera aprender no curso; o quarto solicita que sejam definidos: *Língua, Leitura, Gramática e Escrita* (v. Questionário - I, Apêndice - A).

Esse instrumento, usado inicialmente para a geração de dados, foi eficiente, uma vez que nos ajudou a identificar os motivos que contribuíram para que os professores em formação escolhessem o curso de Licenciatura em

Letras Vernáculas; reconhecer as expectativas que nutriam em relação às aprendizagens a serem alcançadas no referido curso e suas crenças sobre *Língua, Leitura, Gramática e Escrita*.

No segundo momento da pesquisa, utilizamos o questionário – II, o qual possui, apenas, itens com questões abertas. Foram distribuídos quarenta e dois (42) questionários. Contudo, tabulamos apenas trinta e três deles, os demais (9) não compuseram a análise por que: a) foram respondidos por estudantes que apresentavam pendências (com histórico contendo trancamento, ausência de inscrição ou reprovação) em disciplinas do segundo semestre (8); b) estavam incompletos – com mais de oitenta por cento dos itens sem apresentar respostas - (1).

O questionário – II contém cinco itens, os quais estão estruturados na seguinte ordem: o primeiro tem o propósito de coletar informações sobre os dados pessoais e profissionais do informante; o segundo solicita que sejam expostas definições para *Língua, Leitura, Gramática e Escrita*; o terceiro questiona a influência que as experiências e os conhecimentos adquiridos no curso exerceram sobre a visão desse sujeito acerca dos termos definidos; o quarto indaga sobre quais disciplinas contribuíram para a sua formação docente e o quinto item solicita que o informante revele o seu desempenho no cumprimento dos componentes curriculares, o qual deve ser respondido com base em um código. (v. Questionário – II, Apêndice – B).

A utilização desse instrumento foi importante, pois através das respostas descritas pudemos identificar o comportamento das crenças dos participantes deste estudo, sob o processo de formação inicial, e avaliar a ocorrência de conservação ou contraposição quanto à maneira como definem *Língua, Leitura, Gramática e Escrita* mediante a comparação com as respostas do questionário – I, prestadas no instante do ingresso no curso.

Nesse momento da pesquisa, utilizamos, também, a entrevista semi-estruturada (v. Roteiro da Entrevista, Apêndice - C). A respeito da relevância desse instrumento para a pesquisa de crenças, lembramos da asserção de Vieira-Abrahão (2006), a partir da qual nos respaldamos para utilizá-lo. Segundo esta autora:

As entrevistas semi-estruturadas [...] são caracterizadas por uma estrutura geral, mas permitem maior flexibilidade. Neste tipo de instrumento, o pesquisador prepara algumas questões orientadoras, ou procura ter em mente algumas direções gerais que orientarão o seu trabalho. Essas questões ou direções gerais são, então, utilizadas sem que se siga uma ordem fixa, o que permite a emergência de temas e tópicos não previstos pelo entrevistador. É um instrumento que melhor se adequa ao paradigma qualitativo por permitir interações ricas e respostas pessoais [...]. (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006, p. 223).

Obtivemos mais dados fazendo o uso desse instrumento, mediante o qual pudemos motivar os professores em formação a narrar verbalmente quais eram as suas percepções sobre os efeitos que as experiências e saberes provindos do ambiente acadêmico, no decorrer dos três semestres consecutivos, tinham causado nas suas crenças. Durante a nossa conversa, eles puderam fazer incursões sobre as respostas registradas nos questionários e, em contrapartida, pudemos detectar o nível de compreensão dos sujeitos sobre as sentenças apresentadas.

No quadro – 4 apresentamos uma síntese dos instrumentos que compuseram os dados:

Instrumento	Quantidade	Quando
Questionário – I	80	Início do 1º semestre de 2009.1
Questionário – II	33	Início do 1º semestre de 2010.1
Entrevistas semi-estruturadas	14	Após o término da geração dos dados do Questionário – II

Quadro 4 – Instrumentos de pesquisa

Realizamos quatorze entrevistas semi-estruturadas, as quais foram gravadas e ouvidas integralmente, posteriormente, procedemos à transcrição dos depoimentos apresentados para os itens questionados, de acordo com um código (baseado em Mendes, 2004) adaptado. (v. Código de Transcrição, Anexo – D).

1.7 PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Neste estudo, de natureza etnográfica, fizemos uso de técnicas e instrumentos de geração de dados que contribuíram para a compreensão dos

fenômenos estudados e dos sujeitos em seu contexto de formação acadêmica. Adotamos diferenciados procedimentos para o tratamento das informações geradas a cada etapa de sua realização.

No período inicial, em que buscamos diagnosticar as crenças trazidas pelos ingressantes, e, posteriormente, a sua identificação após dois semestres de formação, realizamos tal levantamento mediante a solicitação aos sujeitos da pesquisa do preenchimento dos questionários. Após a seleção dos oitenta questionários que integraram o primeiro momento e dos trinta e três questionários que circunscreveram a amostra do segundo momento, procedemos, em ambos os períodos, à leitura detalhada de cada instrumento. Posteriormente, atentamos para inferir as crenças pela interpretação e categorização das respostas às questões abertas.

Após a análise preliminar dos questionários, realizamos, no segundo momento, as entrevistas com uma amostra composta por participantes que, naquela ocasião, estavam cursando o terceiro semestre. As respostas das questões abertas serviram como roteiro para os questionamentos, conversas e reflexões propostas nas entrevistas.

As entrevistas foram realizadas individualmente. Os aspectos observados em campo, as solicitações e sugestões dos professores foram anotadas. À medida que as entrevistas eram concluídas, procedíamos à transcrição e seleção dos depoimentos que seriam apresentados como excertos para exemplificar, fundamentar, os comentários postos no capítulo – 4 que expõe a análise dos dados. A identidade dos sujeitos foi preservada, desse modo, eles foram representados por um código (formado pela letra A - acompanhada de um número correspondente a cada participante). Além dessas ações, realizamos também a análise dos planos de curso das disciplinas dos três semestres iniciais do curso, através da qual pudemos detectar a perspectiva a partir da qual os conteúdos selecionados são abordados.

Os dados gerados foram analisados e confrontados com as teorias que tratam do estudo das crenças e da formação de professores de língua materna. Através da descrição e interpretação das respostas dadas pelos sujeitos, identificamos as crenças trazidas pelos professores ao ingressarem na graduação e após dois semestres de formação, e quais concepções as

norteiam, bem como, as percepções desses sujeitos sobre o comportamento de suas crenças e sobre as contribuições do curso para a sua atuação docente.

1.8 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

A presente dissertação está estruturada em cinco capítulos. Nesse primeiro, tratamos da introdução; das experiências que antecederam as iniciativas que encaminharam a produção desta pesquisa; da orientação teórico-metodológica; da caracterização do contexto no qual a investigação foi realizada; dos objetivos e perguntas que nortearam o estudo; da descrição dos sujeitos participantes; da apresentação dos instrumentos de pesquisa, bem como detalhamos os procedimentos utilizados para a geração e a análise dos dados.

Após o capítulo inicial, apresentamos algumas reflexões sobre o uso social da linguagem e como as diferentes concepções propuseram variadas formas de compreender a sua funcionalidade e o ensino da leitura, da gramática e da escrita.

No terceiro capítulo discutimos, na fundamentação teórica, a trajetória do estudo das crenças de professores e aprendizes na área da Linguística Aplicada e as implicações da discussão desta temática sobre a formação de professores para o ensino de línguas.

Em seguida, apresentamos, no quarto capítulo referente à análise dos dados, discussões sobre os resultados gerados no primeiro momento da investigação, mediante a utilização questionário – I, e do segundo momento, através da utilização do questionário – II e da realização das entrevistas semi-estruturadas.

No último capítulo, tecemos, nas considerações finais, algumas reflexões sobre a experiência alcançada com a realização desse estudo, a importância da continuidade de investigações desta natureza e suas contribuições para a formação de professores.

Finalizamos esta dissertação, mostrando nas referências as fontes teóricas consultadas, os apêndices e os anexos.

CAPÍTULO 2 - REVISITANDO CONCEPÇÕES DE LÍNGUA, LEITURA, GRAMÁTICA E ESCRITA E SEUS ENTRELAÇAMENTOS COM O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

2.1 LINGUAGEM E INTERAÇÃO SOCIAL

A vida humana estrutura-se e organiza-se através do uso interativo que os seres sociais fazem da linguagem. É por meio dela que, desde o estágio inicial da existência, o indivíduo toma conhecimento do mundo e de si mesmo.

As experiências linguísticas, que ocorrem na infância, no relacionamento da criança com os adultos e com os seus pares, fazem com que ela reconheça a composição dos papéis sociais, do ambiente (objetos, espaços) em que está inserida e compreenda as regras que devem regular as suas ações. No decorrer do processo de desenvolvimento cognitivo e de inserção social do indivíduo, essas experiências ampliam-se, possibilitando a sua participação na dinâmica das relações sociais e de trabalho dos diversos sistemas políticos e na luta por mudanças sociais.

Nenhum movimento de transformação social, ocorrido na história, deixou de ter, como base subjacente, a utilização de um conjunto linguístico de significações. Os reinos, a ascensão e queda de tiranias, as guerras, os modos de produção, as crenças, os processos de dominação, bem como a articulação das estratégias de independência nacional, os acordos internacionais e as conquistas científicas e espaciais que configuraram a diversidade cultural presente em escala mundial, tiveram como esteio a utilização interativa da linguagem.

As implicações que a linguagem exerce sobre a organização e a mudança da sociedade são tão significativas que seu estudo, por séculos, tem despertado a atenção de pesquisadores. De acordo com Ianni (2002, p.11): “a história do mundo moderno tem sido também uma história de teorias e pesquisas sobre a linguagem. Desde o Renascimento [...], têm sido notáveis as realizações dos estudos sobre a linguagem”. Essas investigações trouxeram explicações importantes sobre as suas origens, o seu funcionamento e as

influências que pode exercer sobre as configurações socioculturais e civilizatórias da humanidade.

No decorrer do século XX, em que se ampliam as reflexões sobre o modo de produção capitalista e seus efeitos nos aspectos político-econômicos, nas manifestações culturais, artísticas, e ocorrem os avanços nas pesquisas nas áreas da Linguística e da Linguística Aplicada, testemunhamos o alvorecer de variadas definições e concepções sobre a linguagem.

Além disso, vemos ocorrer também, nesse período, o aprofundamento das investigações preocupadas em desvelar como ocorre a estruturação do trabalho pedagógico para o ensino das línguas a partir de sua ancoragem em cada uma dessas concepções. Para Ianni (2002, p.12):

[...] esse é o século em que se dá o 'giro linguístico' tal a importância e a influência dos problemas da linguagem com os quais se defrontam a filosofia, a literatura, e as ciências sociais. São notáveis as questões postas e repostas consensuais e polêmicas, novas e antigas, especulativas e experimentais, sobre as quais debruçam-se uns e outros: língua e fala, código e mensagem, comunicação e informação, [...] cibernética e informática, texto e contexto [...]. Quando se forma a sociedade mundial, na esteira da globalização do capitalismo [...] recoloca-se o contraponto linguagem e sociedade com todas as suas implicações.

Assim, no âmbito dos estudos linguísticos, presenciamos, inicialmente, a formulação de concepções sobre a linguagem que deixaram à margem a atividade dos sujeitos nos processos de transformação das línguas e como as trocas discursivas refletem na formação da identidade. Segundo Geraldi (1996), tal processo não ocorreu ao acaso, mas decorreu do fato de que:

Herdamos do estruturalismo francês uma concepção de linguagem como capacidade humana de construção de sistemas semiológicos e, emaranhados na discussão sobre o objeto da ciência linguística, acabamos nos debruçando sobre a língua como um sistema de signos utilizados por uma comunidade para a troca comunicativa. (GERALDI, 1996, p.50).

Com o surgimento de teorias e novas abordagens, as quais, contrapondo-se às preocupações descritivistas e decodificadoras de mensagens, buscam compreender o funcionamento da linguagem verbal, trilhando pelas vias que dão legitimidade ao seu caráter interacional e à

visibilidade na forma como a atuação dos seus usuários, nos variados eventos e instâncias, possibilita o entrelaçamento desta com outros recursos expressivos, encontramos os meios para compreender o dinamismo da linguagem e os problemas da prática do seu uso. Segundo Costa (2010, p. 3):

As vertentes foram muitas [...], o que produziu a atenção também sobre os trabalhos de cunho funcionalista que já se desenvolviam. Preocupados com a contextualização da língua e da interação social, que, segundo esse ponto de vista, geram as estruturas, privilegiam o discurso e a semântica, esta em abordagens mais amplas que aquelas propostas pelo estruturalismo. Assim o sujeito, a historicidade, a interação na comunicação humana, a dinamicidade avultam em muitas tendências, o que aponta, entre outras coisas, para uma mais possível interdisciplinaridade.

[...] os interessados no fenômeno das línguas começaram o século XX com a utopia do recorte objetivo, da documentação empírica, do isolamento do objeto para observações sistemáticas etc. O avançar do século evidenciou as suas limitações.

Os cultores da concepção que entende a linguagem como processo ou forma de interação social viram, com acuidade, na propagação de seus pressupostos, a oportunidade para “superar as limitações e o reducionismo das concepções anteriores” (MAGNANTI, 2001, p. 2) e promover uma renovação no ensino da língua. Esta nova concepção aduziu que muito além de ser algo partejado da mente e mais do que possibilitar o envio de mensagens a um receptor passivo, a linguagem atua como lugar de interlocução de sujeitos. Recorremos, ainda, às palavras de Travaglia (2005, p. 23) para esclarecer que:

Nesta concepção o que o indivíduo faz ao usar a língua não é tão-somente traduzir e exteriorizar um pensamento, ou transmitir informações a outrem, mas sim de realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor). A linguagem é, pois, um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico. Os usuários da língua ou interlocutores interagem enquanto sujeitos que ocupam lugares sociais e ‘falam’ e ‘ouvem’ desses lugares de acordo com formações imaginárias (imagens) que a sociedade estabeleceu para tais lugares sociais. [...].

Dessa forma o diálogo em sentido amplo é que caracteriza a linguagem.

O triunfo desta concepção veio acompanhado das críticas feitas por seus defensores às restrições apresentadas por aquelas que a antecedeu, e a

consequente valorização da dimensão formadora da linguagem, expressa, sobretudo, nas afirmações do russo Mikhail Mikhailovich Bakhtin (1895-1975), como assevera Magnanti (2001, p.2), evocando esse autor:

Agora a linguagem é vista como instrumento de interação social e formadora de conhecimento. Essa concepção supera a concepção da linguagem como sistema preestabelecido, estático, centrado no código, uma vez que Bakhtin afirma que a verdadeira substância da língua [...] não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas [...] mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação e das enunciações.

A enunciação deve ser compreendida como uma réplica do diálogo social [...]. Ela é de natureza social, portanto ideológica, não existindo fora do contexto social. É o produto da interação de indivíduos socialmente organizados.

E, através da imersão em práticas sociais, nas quais a enunciação ganha sentido sob a forma de discursos³, os sujeitos revelam a consciência de si, do seu constante *dever* e reconhecem outros usuários da linguagem. Como nos mostra Moita Lopes (1996, p. 6):

A noção de alteridade está implícita no próprio conceito de interação, já que esta pressupõe ação conjunta entre dois atores. É a presença do outro com quem interagimos que, em última análise, nos faz ser quem, como e por que somos através no envolvimento no discurso [...]. E o outro é entendido aqui como alguém presente face a face na interação ou representado mentalmente pelo participante de uma interação, como no caso da interação mediada pela língua escrita. Como Bakhtin (1981) indica, quando alguém produz um enunciado, pelo menos duas vozes podem ser ouvidas simultaneamente, já que todo texto é um encontro dialógico com as vozes de outros: 'A palavra dirige-se a um interlocutor: ela é função da pessoa desse interlocutor' (Bakhtin, 1981:112), ou, ainda: 'Essa orientação da palavra em função do interlocutor tem uma importância muito grande. Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém.

Podemos entender, dessa forma, que a participação interativa dos sujeitos nos eventos em que envolvem o uso da linguagem permite-lhes a (re) construção da sua identidade, mobiliza o seu sentimento de completude pela aproximação com os outros e a percepção da diferença, ou seja, nesta

³ De acordo com Brandão (2009, p. 15), discurso é tudo o que o homem fala ou escreve em termos de linguagem. Há um número bastante variado de discursos que circulam em nossa sociedade. Dessa forma é que podemos falar em discurso científico, religioso, político, jornalístico, acadêmico, do cotidiano etc.

concepção, admite-se que os usuários da linguagem não são seres prontos, mas sujeitos que modificam seus saberes pelas interpretações gestadas nas mediações a que têm acesso pela língua, quer seja pela fala, pela escrita ou escuta de textos de diferentes gêneros. Essa asserção, presente na concepção em foco, tem como referência a visão bakhtiniana, a qual concebia o homem não como um ser biológico abstrato, mas histórico e social. Bakhtin também reconhecia o caráter histórico da língua e considerava que ela estava integrada ao viver humano, pois afirmava que:

[...] Na verdade, a língua não se transmite; ela dura e perdura sob a forma de um processo evolutivo contínuo. Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar. (BAKHTIN, 2006, p. 109).

Além da percepção da historicidade do sujeito e da linguagem verbal, nesta concepção, fertilizou-se, ainda, o entendimento de que as variedades linguísticas, não ocorrem ao acaso, mas espelham a diversidade dos contextos sociais de interação, como nos mostram Chaves e Carmo (2000, p.216):

Dentro dessa concepção de linguagem, importa o estudo das relações constituídas entre os sujeitos no momento em que falam, e as variações linguísticas ou dialetais são entendidas como reflexos das variedades sociais, das diferenças entre os grupos sociais, da diversidade de falantes e de situações, assim como os fatores internos da língua.

Esse conjunto de princípios teóricos apresentados por essa concepção passou a ser considerado, pelos profissionais das letras, como o elemento basilar no qual deveria fundamentar-se um ensino da língua que tivesse o propósito de ser mais produtivo.

Assim, sinalizaram que a dimensão mais funcional da linguagem deveria ocupar o epicentro do trabalho com a língua portuguesa. E isso exige que os objetivos e conteúdos de ensino contemplem atividades: de análise de textos orais e escritos; de leitura de gêneros diversos (editoriais, notícias, cartas, artigos, avisos, propagandas) e da produção literária brasileira; de reflexão sobre as variedades linguísticas e o reconhecimento da presença de elementos linguísticos, de diferentes matrizes, nos falares do povo brasileiro; de escrita de textos, de diferentes gêneros, dos quais nos utilizamos para informar,

argumentar, fazer solicitações, avisar etc.. Porque não faz sentido priorizar-se, na aula, a prática de uma escrita destituída de autoria e de objetividade, nem o estudo de frases soltas, visto que não é dessa forma que interagimos com os demais usuários da linguagem.

Ainda tem sido reivindicado pelos profissionais das letras que as ações voltadas para o ensino da língua estejam respaldadas na concepção de linguagem como interação, pois, a partir dessa perspectiva, poderemos experimentar situações dialógicas nas quais a gramática, a leitura e a escrita estejam em consonância com os reais usos que fazemos desses elementos cotidianamente. Segundo Antunes (2007, p.31):

Ao longo dos estudos sobre a linguagem, diferentes perspectivas se sucederam, umas mais centradas na língua como sistema potencial, como conjunto de signos à disposição dos falantes, outras mais voltadas para os usos reais que os interlocutores fazem da língua, nas diferentes situações sociais de interação verbal.

Tais perspectivas estiveram subjacentes às concepções que, em diferentes momentos, forneceram os subsídios, a partir dos quais foram extraídos os princípios que regeram o trabalho em torno do ensino e da aprendizagem da língua portuguesa nos espaços educativos da realidade brasileira.

Nesse contexto, as reflexões ocorridas no âmbito da Linguística e da Linguística Aplicada, sobretudo nas últimas décadas, nos ajudaram a compreender que nenhuma ação para o ensino da língua, seja ela materna ou estrangeira, é aleatória, como bem aponta Antunes (2003, p. 39):

Nada do que se realiza na sala de aula deixa de estar dependente de um conjunto de princípios teóricos, a partir dos quais os fenômenos linguísticos são percebidos e tudo, conseqüentemente, se decide. Desde a definição dos objetivos, passando pela seleção dos objetos de estudo, até a escolha dos procedimentos mais corriqueiros e específicos, em tudo está presente uma determinada concepção de língua, de suas funções, de seus processos de aquisição, de uso e de aprendizagem.

Além disso, as obras de pesquisadores envolvidos nestas áreas vêm revelando em que medida o cultivo de determinada concepção de linguagem exerce influência sobre as práticas realizadas no trabalho com a leitura a escrita e a

gramática, e apresentando propostas com vistas a reformular as práticas vigentes e repensar a formação inicial e continuada de professores.

Encontramos, por exemplo, na coletânea intitulada *O texto na sala de aula*⁴, organizada por Geraldi (2006), considerações que reiteram a necessidade de pensarmos sobre os objetivos pretendidos para o ensino da língua e os efeitos positivos que as ações lastreadas numa concepção sociointeracional da linguagem podem favorecer no intuito de minimizar as deficiências nele apresentadas. Geraldi (2006, p. 41) aponta que, no decorrer dos estudos linguísticos, são encontradas três concepções sobre a linguagem, as quais apresentam diferentes maneiras de concebê-la:

A linguagem é a expressão do pensamento: essa concepção ilumina, basicamente os estudos tradicionais [...];

A linguagem é instrumento de comunicação: essa concepção está ligada à teoria da comunicação e vê a língua como código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor certa mensagem [...];

A linguagem é uma forma de interação: mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como lugar de interação humana [...].

Grosso modo, essas três concepções correspondem às três grandes correntes dos estudos linguísticos:

- a gramática tradicional;
- o estruturalismo e o transformacionalismo;
- a linguística da enunciação.

A respeito desta última concepção, este autor ainda nos explica que focalizar a linguagem a partir do processo interlocutivo e, partindo deste foco, pensar o processo educacional, significa admitir alguns pressupostos fundamentais:

a) que a *língua* não está de antemão pronta, dada como um sistema de que o sujeito se apropria para usá-la segundo suas necessidades específicas do momento de interação, mas que o próprio processo interlocutivo, na atividade da linguagem, a cada vez a (re) constrói;

b) que os sujeitos se constituem como tais à medida que interagem com os outros, sua consciência e seu conhecimento de mundo resultam como 'produto' deste mesmo processo. Neste sentido, o sujeito é social já que a linguagem não é o

⁴ Esta coletânea foi lançada em 1984. As práticas sobre a leitura e a produção de textos na escola são seriamente discutidas pelos autores dos vários capítulos que a compõe, cuja leitura, ainda hoje, pode ser recomendada para a reflexão de muitos educadores que atuam no ensino da língua portuguesa.

trabalho de um artesão, mas um trabalho social e histórico seu e dos outros e é para os outros e com os outros que ela se constitui. Também não há um sujeito dado, pronto, que entra na interação, mas um sujeito se completando e se construindo nas suas falas;

c) que as interações não se dão fora de um contexto social e histórico mais amplo; na verdade, elas se tornam possíveis enquanto acontecimentos singulares, no interior e nos limites de uma determinada formação social, sofrendo as interferências, os controles e as seleções impostas por esta. Também não são, em relação a estas condições, inocentes. São produtivas e históricas e como tais, acontecendo no interior e nos limites do social, constroem por sua vez limites novos. (GERALDI, 1997, p.6).

Essas palavras de Geraldi (1997) deixam-nos cientes de que nem na escola, nem nas instituições formadoras de docentes há mais lugar para o estudo de uma língua “engessada”, abstrata, uniforme, que se centra na análise de frases descontextualizadas, mas o que deve estar presente nessas instâncias são análises, explicações, questionamentos e discussões acerca de como a língua funciona por meio de discursos orais e escritos, produzidos para atender às finalidades comunicativas dos interlocutores.

Discutiremos, a seguir, como ocorreu o entrelaçamento das diferentes concepções de linguagem com o que se viu no dia-a-dia das nossas salas de aula, no que tange ao ensino da língua portuguesa, para o ensino fundamental e médio, e as condições históricas que favoreceram esta conexão.

2.2 GRAMÁTICA E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Antes de discutirmos sobre as concepções que regeram o ensino da gramática nas aulas de língua portuguesa, e como vem sendo debatido publicamente novos encaminhamentos para o seu estudo, é necessário tecer algumas considerações acerca de como este termo pode ser compreendido a partir de várias acepções.

De um modo geral, as várias formas de conceituar gramática coexistem e são produtos humanos, estão respaldadas nas visões, nas crenças que os usuários da língua têm sobre a sua importância e o seu significado.

De acordo com Antunes (2007, p. 25) ao mencionar a palavra *gramática*, pode-se estar falando:

- a) das regras que definem o funcionamento de determinada língua, como em: 'gramática do português'; nesta acepção a gramática corresponde ao saber intuitivo que todo falante tem de sua própria língua, a qual tem sido chamada de 'gramática internalizada';
- b) das regras que definem o funcionamento de determinada norma, como em: 'a gramática da norma culta', por exemplo;
- c) de uma perspectiva de estudo, como em: 'a gramática gerativa', 'a gramática estruturalista', 'a gramática funcionalista'; ou de uma tendência histórica de abordagem, como em: 'a gramática tradicional', por exemplo;
- d) de uma disciplina escolar, como em: 'aulas de gramática';
- e) de um livro, como em: 'a gramática de Celso Cunha'.

Podemos dizer que, na primeira acepção, é admitido que em qualquer condição de uso, a língua é regulada por uma gramática. Esta é aprendida naturalmente, sem requerer alguém especializado para o seu ensino, e compreende os conhecimentos "que habilitam o falante a produzir frases e sequências de palavras de maneira tal que essas frases e sequências são compreensíveis e reconhecidas como pertencendo a uma língua". (POSSENTI, 1996, p. 69). Observamos que, na segunda acepção, paira o entendimento de que a gramática "não abarca toda a realidade da língua". (ANTUNES, 2007, p. 30). Neste sentido, somente são considerados como gramatical e "corretos" os usos linguísticos que se enquadram na variedade prestigiada socialmente. Na terceira acepção, a gramática está consubstanciada em diferentes ramos dos estudos linguísticos que construíram específicos modos de concebê-la. E na quarta e quinta acepções, a gramática corresponde, respectivamente, a uma matéria de ensino escolar e a um compêndio, o qual "pode adotar uma perspectiva mais descritiva ou mais prescritiva". (ANTUNES, 2007, p. 33).

Em relação às repercussões que as diferentes concepções de linguagem tiveram, historicamente, sobre o ensino da gramática, podemos apontar que nas práticas escolares orientadas sobre a concepção cuja linguagem é concebida como *expressão do pensamento*, a ênfase dada ao ensino da gramática assentou-se na ótica teórico-normativa, e esteve pautada no estudo dos conceitos e das classificações dos termos presentes nas orações. Com este enfoque, pretendia-se que os alunos pudessem "entender e

seguir as prescrições em relação à concordância, à regência, à acentuação, à pontuação, ao uso ortográfico etc.” (PERFEITO, 2010, p. 826).

De acordo com as discussões apresentadas por Perfeito (2010, p. 825), a concepção de linguagem como expressão do pensamento:

[...] é um princípio sustentado pela tradição gramatical grega, passando pelos latinos, pela Idade Média e pela Moderna, teoricamente só rompida no início do século XX, de forma efetiva, por Saussure (1969). Preconiza que a expressão é produzida no interior da mente dos indivíduos. E da capacidade de o homem organizar a lógica do pensamento dependerá a exteriorização do mesmo, por meio da linguagem articulada e organizada.

No âmago desta concepção viceja a premissa de que a língua, que é considerada como a tradução do pensamento, é organizada pela regularidade de regras, devendo, portanto, ser apresentada com clareza e precisão por seus usuários, tais regras, explica Travaglia (2005, p. 21):

[...] se constituem nas normas gramaticais do falar e escrever ‘bem’ que, em geral, aparecem consubstanciadas nos chamados estudos linguísticos tradicionais que resultam no que se tem chamado de gramática normativa ou tradicional.

Para isso, as múltiplas aparências da língua devem ser lapidadas, ou seja, submetidas às normas que apresentam maior aceitação social. Assim, as propostas para o seu ensino, acabam por relegar a segundo plano o estudo da heterogeneidade linguística e das variações que são empregadas nas diferentes situações de uso. Segundo Ribeiro (2001, p. 152):

O ensino gramatical que se sistematiza com base nessa concepção de linguagem é enformado no aspecto prescritivo da língua, tem na análise sintática e morfológica sua estratégia mais tradicional, enfatizando o ensino da nomenclatura, que nada acrescenta ao aluno no exercício de elaboração das ideias e muito pouco auxilia na formação do pensamento através da língua.

A ênfase nessas análises alija da sala, também, o estudo sobre as condições que cercam a produção de um enunciado, pois presume-se que:

A enunciação é um ato monológico, individual, que não é afetado pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece.

[...] o modo como o texto, que se usa em cada situação de interação está constituído não depende em nada de para quem se fala, em que situação se fala (onde, como, quando), para que se fala. (TRAVAGLIA, 2005, p. 21, 22).

A concepção da linguagem como expressão do pensamento orientou as práticas escolares para o ensino da língua portuguesa durante décadas, até ser solapada por outras concepções, porém ainda é possível encontrarmos seus vestígios em algumas ações de professores que seguem uma visão normativa para o ensino da gramática. Como assevera Perfeito (2010, p. 826):

Tal ensino, enfatizado até os anos 60, no Brasil, apresenta-se, ainda hoje, apesar do surgimento de inovações teóricas linguísticas e educacionais, como prática acentuada nas escolas de ensino fundamental e médio. Por conseguinte, quase sempre desvinculado das atividades de leitura e produção textual.

O reconhecimento da linguagem como *instrumento de comunicação* deu pujança a um processo de superação da influência que a visão da linguagem como expressão do pensamento exercia sobre o ensino da língua. A respeito dos aspectos que encaminharam a construção da ótica que compreendia a linguagem a partir de sua função comunicativa, Perfeito (2010, p. 826, 827) faz o seguinte comentário:

Caudatários de Saussure [...] atribuíram à organização interna da língua (a *langue*) o nome de *estrutura*. Devido a empréstimos da teoria da comunicação/informação, a dicotomia saussureana acaba sendo analisada, depois, em termos de código-mensagem, com simplificação excessiva da comunicação linguística à função informativa. A função essencialmente informativa da linguagem, nos estudos estruturalistas, é revista por Jakobson (1973), ao ampliar o modelo de Karl Bühler, o qual reconhece três funções básicas da linguagem, de acordo com a incidência no *emissor* (função expressiva/ emotiva); no *receptor* (função apelativa/ conativa) ou no referente/contexto (função referencial/ informativa). Jakobson considera outros fatores intervenientes (funções constitutivas) no ato da comunicação verbal: a mensagem, o canal e o código, classificando as funções, de acordo com o fator que se destaca no ato da comunicação.

O modelo proposto para o ensino de língua portuguesa entre as décadas de 60 e 70 foi desenhado a partir dos fundamentos extraídos do estruturalismo, da teoria da comunicação e do estudo das funções da linguagem. O objetivo do ensino, neste período, “assumiu um caráter pragmático e utilitarista [...], o aluno passou a ser visto como um emissor-receptor de códigos os mais diversos, e não mais apenas o verbal” (PIETRI, 2008, p.38). Tal modelo encontrou

respaldo legal nas considerações (de caráter tecnicista) apresentadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 5692/71.

De acordo com a concepção na qual a linguagem é vista como instrumento de comunicação (visão que embasou as práticas do ensino da língua portuguesa principalmente na década de 70), a língua é considerada como um código responsável pela transmissão de uma mensagem. Este entendimento mobilizou atividades para o ensino da língua centradas em exercícios para a aprendizagem de conceitos dos elementos presentes na comunicação, além de identificação das funções da linguagem e atenção aos estudos da oralidade e à produção textual. No que tange ao trabalho para o estudo da gramática, Perfeito (2010, p. 827) assim observa:

Em termos gramaticais, sem o abandono, na prática, do ensino da gramática tradicional, a concepção de linguagem como forma de comunicação focaliza o estudo dos fatos linguísticos por intermédio de exercícios estruturais morfossintáticos, na busca da internalização inconsciente de hábitos linguísticos, próprios da norma culta. Isto é revelado, por exemplo, em livros didáticos ou em apostilas, que apresentavam exercícios mecânicos tais como: atividades de seguir modelo(s), de múltipla escolha e/ou completar lacunas.

Quanto às denominações atribuídas à disciplina escolar voltada para o estudo da língua, no período sob a orientação da concepção em foco, Pietri (2008, p. 38) nos apresenta a seguinte informação:

[...] a disciplina que tradicionalmente se denominou *português* passou a ser denominada, nas séries fundamentais do ensino, *comunicação e expressão* (séries iniciais do 1º grau), e *comunicação em língua portuguesa* (séries finais do 1º grau). Apenas no 2º grau ela continuou sendo denominada *língua portuguesa e literatura brasileira*.

Estas denominações aparecem distribuídas, de modo semelhante, em forma de títulos ou subtítulos de muitos livros didáticos utilizados para cada segmento.

Com os trabalhos que começam a frutificar a partir dos anos 80, os quais estavam embasados na concepção de linguagem de caráter interacionista (da qual se depreende que o uso da língua faculta ao sujeito não apenas a possibilidade de exteriorizar um pensamento ou transmitir uma mensagem, mas a capacidade para atuar sobre o seu interlocutor e interagir com ele, num contexto sócio-histórico), novas propostas despontaram no cenário brasileiro,

com o intuito de substituir as orientações que anteriormente regiam o ensino de língua portuguesa, à luz das investigações oriundas de pesquisas realizadas, principalmente, por estudiosos das áreas da Linguística e da Linguística Aplicada.

Dentre as propostas, podemos citar a de reconhecer o *texto* como o elemento básico para o seu estudo, em lugar da palavra isolada e da mera análise de frases descontextualizadas. As observações de Kleiman (2002, p. 45) nos trazem mais detalhes acerca dos aspectos que ganharam saliência, nesse período, segundo essa autora:

[...] As características do texto, a sua legibilidade, os diversos mecanismos de textualização, as relações de similitude e diferença entre o oral e o escrito, as relativas dificuldades de leitura de determinados gêneros tornam-se relevantes para a pesquisa. A área que trouxe e traz importantes subsídios para essas questões é a Linguística Textual.

Além desses aspectos, é abordada, também, a noção de intertextualidade (da qual escrevemos ou lemos um texto recorrendo a outros textos) e florescem investigações em várias áreas que buscaram analisar a linguagem em situação de uso como, por exemplo, a Pragmática, a Análise da Conversação, a Sociolinguística, a Análise do Discurso.

Os estudos produzidos nessas áreas vão contribuir para orientar uma mudança de foco na alfabetização e no ensino da leitura e da escrita; intensificar os pontos salutares do trabalho que objetivasse a análise dos variados gêneros textuais; mostrar que as variedades linguísticas ou dialetais são reflexos das variedades sociais, bem como da diversidade de falantes, e muito mais. Ao comentar, especificamente, sobre o envolvimento prático de linguistas nas questões relacionadas ao ensino da língua, Ilari (2009, p. 20) salienta que, a partir dos anos 80:

[...] não só foi constante a participação de linguistas em cursos de treinamento e estágios de educadores em serviço, mas alguns grandes linguistas estiveram à frente de importantes projetos pedagógicos [...].

Esse envolvimento serviu, ainda, para que novos olhares fossem lançados sobre as práticas escolares e fosse proposta a elaboração de livros didáticos abrigados sob a concepção sociointeracionista da linguagem.

Conforme nos mostra Antunes (2003, p.96), tendo como referência esta concepção, as práticas pedagógicas para o ensino da gramática devem, entre outras coisas, trabalhar em sala uma gramática que seja funcional:

Com isso se pretende privilegiar o estudo das regras dos usos sociais da língua, [...] de suas condições de aplicação em textos de diferentes gêneros. Deve-se propor, portanto, uma gramática que tenha como referência o funcionamento da língua, o qual, como se sabe, acontece não através de palavras soltas, mas apenas mediante a condição do texto. Assim o professor deve apresentar uma gramática que privilegie, de fato, a aplicabilidade real de suas regras, tendo em conta, inclusive, as especificidades de tais regras, conforme esteja em causa a língua falada ou escrita, o uso formal ou informal da língua [...].

Esta autora ainda salienta que além da gramática, deve haver o empenho em conhecer e analisar os outros componentes constitutivos da língua, visto que:

[...] a língua apresenta mais de um componente (léxico e gramática), seu uso está sujeito a diferentes tipos de regras e normas (regras de textualização e normas sociais de atuação). Restringir-se, pois, à sua gramática é limitar-se a um de seus componentes apenas. É perder de vista sua totalidade e, portanto, falsear a compreensão de suas múltiplas determinações. (ANTUNES, 2007, p.41).

Assim, a concepção interacionista da linguagem (em cuja ótica a língua é reconhecida enquanto entidade complexa, promotora da interação entre os sujeitos e da identidade cultural dos grupos), a qual passou a embasar o trabalho para o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa, a partir de 80, serviu como orientação às práticas para este fim, na década posterior, e vem sendo apontada, por um considerável número de estudiosos da área da Linguística Aplicada, como viável para fundamentar um ensino mais contextualizado, menos excludente e socialmente produtivo.

Veremos, a seguir, no próximo item, as implicações propostas para o trabalho com a leitura e a escrita.

2.3 LEITURA, ESCRITA E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

A relação do ser humano com a leitura e a escrita tem sido o ponto para o qual têm convergido os olhares de pesquisadores de diversas áreas. Dentre as inquietações que os pungem, encontramos as que os impulsionam a investigar como as inovações da tecnologia da informática (as quais possibilitam a comunicação entre os sujeitos em escala planetária) têm afetado a forma como lemos e como escrevemos, e, ainda, como a escola (entidade que na nossa sociedade atual, se constituiu como o *locus*, por excelência, responsável em assegurar a aprendizagem da língua) tem conseguido tornar aqueles que a ela têm acesso, proficientes na produção de textos orais e escritos, adequados aos diferentes contextos.

Através dos estudos desenvolvidos principalmente na área da Linguística Aplicada tem sido possível compreender relevantes aspectos da complexidade que envolve a relação do homem com a leitura e a escrita e como tal relação alterou-se no decorrer do tempo e, também, como a orientação de diferentes concepções de linguagem encaminhou o trabalho desenvolvido com as práticas de leitura e de escrita de textos nas aulas de língua portuguesa.

Temos assistido, principalmente nos últimos trinta anos, a calorosos pronunciamentos de educadores e linguistas aplicados em prol da efetivação de práticas cujo trabalho com a leitura e a escrita reflita os usos que as pessoas fazem desses elementos no seu dia a dia.

Tal defesa é fruto do reconhecimento de que as práticas embasadas nas concepções que avultaram no passado (nas quais a língua é vista como expressão do pensamento ou como instrumento de comunicação) apenas sustentam a artificialidade no estudo da língua e conduz a um ensino improdutivo que não consegue tornar a totalidade dos nossos alunos sujeitos críticos e produtores de textos adequados às concretas circunstâncias que envolvem o seu uso. E, também, do reconhecimento de que somente através da multiplicação de ações lastreadas numa concepção que considere a língua como uma atividade sócio-cognitiva, histórica e promotora da interação humana, podemos favorecer a ampliação das potencialidades comunicativas

dos sujeitos. Pois, de seu cerne, emana a visão de que a integração entre a leitura e a escrita é algo imprescindível e não se pode deixar exilado da sala de aula o estudo dos elementos culturais que substanciam as mudanças na língua e configuram a diversidade de interações dialógicas entre as pessoas.

Recorremos às palavras de Kock e Elias (2007) para expor o significado que a leitura adquire em cada uma das concepções de língua. De acordo com essas autoras, subjaz à concepção de língua como representação do pensamento o entendimento de que a leitura é uma atividade:

[...] de captação das ideias do autor, sem se levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor, a interação autor-texto-leitor com propósitos constituídos sócio-cognitivo-interacionalmente. O foco de atenção é, pois, o autor e suas intenções, e o sentido está centrado no autor, bastando tão somente ao leitor captar essas intenções. (KOCK; ELIAS, 2007, p.10).

Assim, nessa perspectiva, o sujeito autor é o soberano do seu dizer. E o seu texto, portanto, é o produto lógico do seu pensamento.

As autoras Kock e Elias (2007, p.10) ainda nos dizem que na concepção em que a língua é considerada como instrumento de comunicação, a leitura: “[...] é uma atividade que exige do leitor o foco no texto, em sua linearidade, uma vez que ‘tudo está dito no dito’”. Dessa forma, ao defrontar-se com o texto, cabe ao leitor, o sujeito decodificador, realizar o reconhecimento do sentido das palavras nele contidas, e da sua estrutura.

Sobre a influência dessas concepções muitos professores do passado (e, inequivocamente, também não poucos dos que lidam com o ensino de língua portuguesa em nossos dias) sacralizaram a crença de que o trabalho com a leitura consistia em fazer o aluno fisgar do texto o que o autor quis dizer sem, necessariamente, apontar outros sentidos para a leitura realizada, e chegar à interpretação autorizada. Tal prática de leitura:

[...] É uma prática *monológica* e *monovocal*, porque ao texto é negada a sua natureza dialógica em relação a outros textos. É também uma prática autoritária, porque ao leitor cabe apenas o reconhecimento e a assimilação do que é explicado pela autoridade do livro didático e da palavra do professor. O contexto em que foram produzidos o texto e a sua relação com outros textos, o conhecimento que o leitor tem ou não desse contexto, a cultura que traz consigo, nada disso é levado em conta. (JURADO e ROJO, 2006, p. 43).

Nas aulas de língua portuguesa obedecia-se, constantemente, ao ritual de trabalhar ao lado dos conhecimentos prescritivos da gramática normativa, a leitura e “interpretação” do texto (com ênfase aos clássicos), seguida por exercícios de escrita, os quais traziam questões que versavam sobre a verificação da compreensão do texto e propunham, por fim, a produção de uma redação (sobre diferentes temas, para cada segmento, a qual era, muitas vezes, aproveitada como instrumento de avaliação para a atribuição de uma nota).

A respeito da prática da escrita no espaço escolar, é bom lembrarmos de que é relativamente recente, no contexto educacional brasileiro, a atenção dada formalmente ao seu ensino, como bem aponta Bunzen (2006, p. 141):

Durante um longo período, que vai desde o final do século XVIII até meados do século XX, percebemos um destaque muito maior para o ensino das regras gramaticais e da leitura-entendida como uma prática de decodificação e memorização de textos literários- do que do escrever. O ensino da composição, como eram chamados os textos escritos pelos alunos, estava reservado praticamente para as últimas séries do chamado ensino secundário, nas disciplinas retórica, poética e literatura nacional. Nesta época, fazer composição significava escrever a partir de figuras ou títulos dados tendo como base os textos- modelos apresentados pelo professor.

Assim, durante o tempo em que predominava o entendimento de que o texto correspondia à tradução do pensamento lógico (e frutificava a premissa de que o “bom escritor” era aquele que possuía o domínio da habilidade de expressá-lo com clareza), o ensino da língua portuguesa, em sua modalidade escrita, insistiu na prática da apreensão das características dos textos literários das obras-primas nacionais, a fim de que o estudante pudesse redigir sua “redação” seguindo, imitando, o exemplo do repertório linguístico empregado nessas obras.

Os sinais de mudanças para o trabalho com a escrita somente começaram a despontar a partir da segunda metade do século XX, quando surgem os novos enfoques para o seu ensino (em um contexto que tinha como pano de fundo a visão de que produzir um texto era submeter uma mensagem a uma codificação para o ato de comunicação). As novas propostas foram oriundas dos resultados obtidos com a observação e a análise científica sobre

as produções dessa modalidade e as ações realizadas para a sua aprendizagem em sala de aula. A esse respeito são esclarecedoras as explicações dadas por Pietri (2008, p. 39) acerca do período em que isso acontece:

Nos anos finais da década de 70, a escrita escolar se constituiu em objeto de estudos linguísticos, ou seja: a escrita se constituiu em objeto de investigação acadêmica num momento em que o valor tradicionalmente atribuído à escrita na escola era relativizado [...].

E, especialmente sobre o estudo da redação, este autor ainda nos fala que:

A redação escolar se constituiu em objeto de estudo em pesquisas acadêmicas, no Brasil, quando passou a integrar o exame vestibular do CESCEM (Centro de Seleção de Candidatos às Escolas Médicas e Biológicas), em São Paulo. Não havia no país até então, pesquisas que tivessem como objeto de estudo o texto produzido em contexto escolar.

Em 1976, a primeira pesquisa que tratou da redação produzida em prova de vestibular recorreu a trabalhos estrangeiros para fundamentar a análise sobre a eficácia dessa produção escrita enquanto recurso de avaliação [...]. (PIETRI, 2008, p. 39).

A obrigatoriedade da prova de redação em língua portuguesa nos processos seletivos para o ingresso no ensino superior⁵ serviu tanto para consolidar o ensino da redação no Ensino Médio, como para que os resultados do seu estudo servissem de material para as pesquisas que objetivavam, em certa medida, “diagnosticar” a “qualidade” da produção dos egressos desse segmento. Conforme Bunzen (2006, p. 146):

Por causa dessa determinação superior, as escolas começaram a dar mais ênfase ao ensino de redação – que sempre estava mesmo em terceiro plano – e introduziram uma “nova disciplina” na grade curricular do Ensino Médio (com denominações variadas, entre elas, *técnicas de redação*) com o objetivo de ensinar os alunos a fazer redações.

Na realidade, o que encaminhava, mormente, a dinâmica das aulas de redação era a ação reducionista de treinar o aluno a dissertar sobre determinado assunto (os mais prováveis de serem “cobrados” nas provas dos

⁵ Segundo BUNZEN (2006, p.146) foi através da publicação do Decreto Federal nº 79.298, de 24 de fevereiro de 1977, que a prova de redação tornou-se obrigatória nos vestibulares. A redação acabou, comumente, se transformando também em um instrumento para “medir” a escolarização dos candidatos a um emprego.

concursos públicos) e, através da correção (feitas pelo professor ou por um monitor) dos seus “erros”, ensinar-lhe as “dicas” do que deveria constar na estrutura textual e os cuidados para evitar os “tropeços” no emprego das normas gramaticais⁶. Neste sentido, é importante observarmos a asserção de Bunzen (2006, p. 148) que assim declara:

Para se contrapor a essa prática, que não leva em consideração as condições de produção das diversas atividades de linguagem que circulam na sociedade (inclusive na própria escola), surgiram discussões em torno de uma prática de ensino da escrita fundamentada nas operações de construção de textos diversos e não apenas de redações. E é justamente durante os anos de 1980 e 1990 que os professores, já habituados ao exercício de redação, foram bombardeados com a expressão ‘produção de textos’[...].

Empenhados em obliterar as práticas empobrecedoras no trabalho com a escrita na escola, educadores e estudiosos da linguagem propuseram a reformulação de tal ensino. Neste período, também são lançados novos olhares sobre os processos alfabetizadores.

Durante a década 80, por exemplo, Emília Ferreiro e Ana Teberosky deixaram evidente que o aluno constrói hipóteses sobre a escrita e reorganiza os seus saberes sobre ela.⁷ Tal construção “tem o sentido de uma autêntica revelação, e é o grande momento inaugural que abre caminho para a aprendizagem da escrita”. (ILARI, 2009, p. 16). Outros autores, à luz dos conceitos linguísticos, também semearam no campo em prol da efetividade na aquisição da escrita, a qual se tornaria possível, mediante a oposição às tarefas mecânicas e descontextualizadas. Segundo Bazarim (2010, p. 3), essas publicações:

Forneceram informações que auxiliaram no entendimento do processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Tais obras divulgaram resultados de pesquisas que apontavam que a alfabetização não era um processo baseado apenas na percepção e memorização; que as crianças, quando chegam à escola, a despeito de sua situação socioeconômica, deveriam

⁶ Essa mesma orientação corretiva ressoou em alguns programas da mídia televisiva, nos quais podíamos assistir a “mestres” que, partindo de explicações simplistas e da análise de questões pontuais, forneciam ao grande público os “macetes” para “resolver” problemas na escrita de textos.

⁷ Estas pesquisadoras são as autoras do livro *Psicogênese da língua escrita*, o qual ganhou ampla circulação no Brasil, na década de 80. Este material apresenta importantes informações sobre a evolução da aprendizagem da escrita.

ser respeitadas enquanto usuária de sua língua materna, pois sabem e utilizam intuitivamente as regras que regem o funcionamento desta língua.

Também passou a ser requerida, para a alfabetização de adultos, a inclusão das vivências dos sujeitos na aprendizagem da leitura e da escrita e o seu reconhecimento como ação cultural. Aspecto defendido, há tempos, pelo educador Paulo Freire, um dos pensadores seminais da pedagogia crítica que se opunha à educação bancária e à prática de uma alfabetização mecânica.

O que se propunha, em termos de mudança, era decorrente da expansão da nossa concepção de linguagem. Segundo Costa Val (1998, apud Bunzen, 2006, p.149):

Essa ampliação deve-se, principalmente, ao fato de não se conceber a língua como um sistema fixo, e sim como um sistema que vai se construindo e reconstruindo historicamente pela ação dos usuários.

Dessa forma, nas aulas de língua portuguesa não poderia deixar de estar em cena a reflexão crítica sobre as facetas (históricas, ideológicas, políticas) envolvidas no processo de reconstrução da língua, nem a análise de como os sujeitos interagem através da produção de textos (contemplando, com isso, a compreensão das intenções que cercam a geração de um enunciado, o dito e o não-dito, as entrelinhas, quem o produz, para quem o dirige, de que forma o realiza, e em qual contexto). Como salienta Cavalcante e Melo (2006, p. 198):

Não é necessário, no ensino da língua, formar alunos linguistas ou gramáticos e muito menos analistas da fala, analistas de texto ou da conversação, mas levá-los a perceber a riqueza que envolve o uso efetivo da língua [...].

A mobilização dos profissionais das letras, visando deslocar o ensino da língua portuguesa dos moldes tradicionais, se não na totalidade das ações, ao menos em parte, concorreu para dar robustez à noção de que não podemos prescindir, nas nossas aulas, da articulação de três práticas: a leitura de textos; a produção de textos (orais e escritos); a análise linguística (na qual compreendemos a regularidade das regras gramaticais). Nesse sentido, é válido atentarmos para as palavras de Geraldi (2006, p. 106), que ao reconhecer a importância dessas práticas, discorre que elas:

[...] têm dois objetivos: tentar ultrapassar, apesar dos limites da escola, a artificialidade que se institui na sala de aula quanto ao

uso da linguagem; possibilitar, pelo uso não artificial da linguagem, o domínio da língua padrão em suas modalidades oral e escrita.

Este autor ainda nos esclarece que a análise linguística deve ser entendida como “a recuperação sistemática e assistemática, da capacidade intuitiva de todo o falante de comparar, selecionar e avaliar formas linguísticas” (GERALDI, 2006, p. 91). Esta prática não é um “mero conhecimento de uma metalinguagem, mas sim reflexão sobre o fenômeno linguístico em suas manifestações concretas, que são os discursos”. (GERALDI, 2006, p. 107). E sobre a produção de textos, Geraldi (2006, p. 91) nos explica que em tal prática privilegia-se o “uso efetivo e concreto da linguagem, com fins determinados pelo locutor ao falar e escrever”.

Com o propósito de desencarcerar a prática da escrita do mero exercício de produzir redações limitadas quanto a sua relevância sociocomunicativa e a prática da leitura da mera decodificação de sinais gráficos e da condição de extratora de informações de um material escrito, os educadores e os profissionais das letras também apontaram para a premência de uma revisão na maneira de abordá-las em sala de aula. Isso porque elas passam a ser consideradas, sob o prisma da concepção sociointeracional da linguagem, que estava em voga, como “um processo de interlocução entre leitor/texto/autor” (Geraldi, 2006, p. 107). Recorremos, ainda, às palavras de Kock e Elias (2007, p. 11) para esclarecer que:

Nessa perspectiva, o sentido de um texto é construído na interação texto-sujeitos e não algo que preexista a essa interação. A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo.

Desta maneira, o que está no texto e o que constituem o saber do leitor (produto das suas vivências e experiências de leitura) se enfrentam, entrelaçam, nesse movimento de reconstrução. Como observa Lajolo (1982, p.16):

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuí-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos

significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono de sua própria vontade entregar-se a essa leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista.

Assim, ler e escrever configuram-se como atividades propiciadoras da articulação de novos saberes, pois “produz sentidos tanto quem escreve quanto quem lê textos”. (MARCUSCHI, 1999, p.9). Essas práticas se manifestam num tempo e num espaço sociais e sobre diversos gêneros. Como afirmam Jurado e Rojo (2006, p. 40):

Considerando que os enunciados produzidos nas enunciações se constituem de formas variadas – como gêneros -, ler é compreender ativamente essas formas de enunciados [...]. Em outras palavras, lemos e escrevemos de formas diversas a depender da esfera social em que estamos.

A publicação dos documentos oficiais (nos anos 90), tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN – para o Ensino Fundamental e Médio); as Diretrizes Curriculares, pôs em relevo, apesar das inconsistências presentes em algumas das suas orientações, o propósito de concentrar o trabalho pedagógico no estudo dos usos sociais da língua e da reflexão acerca desses usos, e sinalizou a necessidade de conceber a leitura, a escrita e a gramática a partir da concepção interacional de linguagem.

No entanto, observamos que a valorização de tais pressupostos não conseguiu, de imediato, fazer desaparecer o tipo de prática historicamente adotada pela escola, uma vez que a sua incorporação, no dia a dia da aula de língua portuguesa encontrou como óbice, tanto a má formação de professores, como a limitação de recursos das escolas brasileiras (principalmente as públicas que, em muitos casos, só dispõem do livro didático como único material sobre o qual se efetivam as práticas de leitura e escrita; e da sala de aula, como espaço exclusivo para sua realização, devido à precariedade, ou ausência da biblioteca escolar).

Isso tudo vem gerando, em contrapartida, um ensino combalido, marcado por deficiências, que pouco contribui para ampliar a competência comunicativa do aluno para a leitura e escrita de textos. A situação do trabalho com a leitura, comumente visto nos últimos anos, ainda está fortemente

baseado nas práticas que se desenvolveram entre os séculos XVI e XIX, das quais se depreende que:

O ensino da leitura vai desde o desenvolvimento da capacidade de decodificar a palavra escrita até a capacidade de compreender textos escritos – mais como uma decifração do sentido pronto no texto, considerado como uma combinação de palavras com significados únicos literais, monofônicos, cabendo ao leitor apenas o domínio desses significados para chegar à interpretação autorizada. Não há o que construir, não há o que compartilhar, o que criticar, com o que dialogar; há somente o que decodificar. (JURADO E ROJO, 2006, p. 42).

Comumente, temos visto, na maioria das aulas de língua portuguesa, em que há o trabalho com a leitura de um texto, a obediência a um roteiro invariável, o qual contempla, primeiramente, a leitura do aluno (a silenciosa, para que através dela possa sublinhar as palavras desconhecidas e identificar elementos gramaticais – verbo, substantivo, artigo, numeral, adjetivo etc. - e a em voz alta, para o aferimento da capacidade de leitura e possíveis “correções” aos seus “erros” de pronúncia) passando pela leitura e questionamentos, feitos pelo professor, geralmente, sobre os elementos explícitos no texto. Ele indica, quase sempre, a escrita de uma redação cujo tema é alusivo ao assunto presente no material lido. A esse respeito, é pertinente observarmos os comentários de Kleiman (2008) que ao se deparar com rotinas dessa natureza assim afirma:

A prática da sala de aula, não apenas da aula de leitura, não propicia a interação entre professor e aluno. [...] Trata-se, na maioria dos casos, de um monólogo do professor para os alunos escutarem. Nesse monólogo o professor tipicamente transmite para os alunos uma versão, que passa a ser a versão autorizada do texto.

Sabe-se, pelas pesquisas recentes, que é durante a interação que o leitor mais inexperiente compreende o texto: não é durante a leitura silenciosa, nem durante a leitura em voz alta, mas durante a conversa sobre aspectos relevantes do texto. Muitos aspectos que o aluno sequer percebeu ficam salientes nessa conversa, muitos pontos que ficaram obscuros são iluminados na construção conjunta da compreensão. Não é, contudo, qualquer conversa que serve de suporte temporário para compreender o texto. (KLEIMAN, 2008, p. 24).

No que tange, especificamente, à prática da leitura de textos da literatura, no ensino médio, por exemplo, Martins (2006, p. 94) denuncia que:

Na escola, incentiva-se a quantidade de obras literárias lidas durante o ano, mas não há uma real preocupação sobre como tais obras são de fato lidas, de que modo se estabelece a relação texto – leitor. O aluno não consegue acompanhar o ritmo de leituras indicadas pelo professor e começa a encarar a leitura literária como uma prática cansativa.

[...] a leitura de obras literárias tem quase sempre como objetivo final a produção de uma redação sobre o texto lido ou o preenchimento das tradicionais fichas de leitura.

O resultado que alcançamos com essas práticas é a geração de um leitor aprisionado, que não reconstrói os sentidos do texto, que não tem autonomia para interpelar o que lê, nem desenvolve a competência necessária para escrever, produtivamente, textos de diferentes gêneros.

Nesses tempos contemporâneos, onde assistimos ao esgarçar de práticas digitais de leitura e escrita diante das suas tradicionais formas de representação manuais e tipográficas, em que a leitura se realiza pelo contato com diferentes mídias, tem sido reivindicado, com agudeza, pelos profissionais das letras, que o espaço escolar funcione como entidade multicultural, na qual o aluno possa aprimorar a sua competência investigativa e analítica sobre a língua, para tornar-se capaz de ser um leitor-escritor-navegador crítico e familiarizado com o acelerado mecanismo de fusão das diferentes linguagens presentes na era digital.

Estes profissionais têm apontado que, as novas modalidades de práticas sociais de leitura e de escrita, instauradas pelas tecnologias eletrônicas de comunicação, configuram um estado de letramento que adquire contornos bem diferentes daqueles exercidos apenas pelo contato com o texto impresso. Por que:

[...] a tela como espaço de escrita e de leitura traz não apenas novas formas de acesso à informação, mas também novos processos cognitivos, novas formas de conhecimento, novas maneiras de ler e escrever, enfim, um novo letramento, isto é, um novo estado ou condição para aqueles que exercem práticas de leitura e de escrita na tela. (SOARES, 2002, p.152).

E, desta forma, têm insistido, ainda, que o caminho viável para não deixarmos o nosso aluno alijado dos novos processos de interação que ocorrem no mundo digital e nos diversos espaços de socialização, é fazer da escola um lugar no qual se possa oportunizar ao estudante a efetiva articulação

entre a prática de leitura e de escrita diversificadas e a vida. Como enfatiza a observação de Rojo (2009, p. 107):

Um dos objetivos principais da escola é, justamente, possibilitar que seus alunos possam participar das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) da vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática. Para fazê-lo, é preciso que a educação linguística leve em conta hoje, de maneira ética e democrática:

- Os **multiletramentos ou letramentos múltiplos**, deixando de ignorar ou apagar os letramentos culturais locais de seus agentes (professores, alunos, comunidade escolar) e colocando-os em contato com letramentos valorizados, universais e institucionais [...];
- Os **letramentos multissemióticos** exigidos pelos textos contemporâneos, ampliando a noção de letramentos para o campo da imagem, da música, das outras semioses que não somente a escrita. O conhecimento e as capacidades relativas a outros meios semióticos estão ficando cada vez mais necessários no uso da linguagem [...].

Assim, é importante lembrarmos que as inovações tecnológicas afetam a maneira pela qual lidamos com a leitura e a escrita em vários aspectos, primeiramente, por que a possibilidade de operacionalizá-las diante de um espaço como a tela do monitor, por exemplo, exige, inevitavelmente, a ativação de habilidades cognitivas e sensoriais em um fluxo diferenciado daquele experimentado sobre a materialidade do texto impresso.

Ao leitor é requerida a dinamização, a ampliação de múltiplas habilidades para que ele possa mesclar a leitura do texto digital com a audição de sons, e a visualização dos sinais que acompanham a sua circulação no espaço virtual.

Além desse aspecto, lembramos, ainda, que a representação eletrônica da escrita permite que a sua interação com o leitor ocorra de modo não-linear⁸, como nos explica Soares (2002, p.150):

[...] o texto no papel é escrito e é lido linearmente, sequencialmente – da esquerda para a direita, de cima para baixo, uma página após a outra; o texto na tela – o hipertexto – é escrito e é lido de forma multilinear, multi-sequencial,

⁸ A questão da quebra da linearidade da leitura não é específica ao texto digital. A observância à sequência dependerá da escolha do leitor, pois, nada impede que ele leia um livro impresso saltando páginas. Marcuschi (2001, p. 83) nos informa que existem materiais como, por exemplo, “as enciclopédias, os dicionários, as obras de consulta e os catálogos que não são lidos linearmente, mas em múltiplas direções”.

acionando-se *links* ou nós que vão trazendo telas numa multiplicidade de possibilidades, sem que haja uma ordem predefinida. A dimensão do texto no papel é materialmente definida: identifica-se claramente seu começo e seu fim, as páginas são numeradas, o que lhe atribui uma determinada posição numa ordem consecutiva – a página é uma unidade estrutural; o hipertexto, ao contrário, tem uma dimensão que o leitor lhe der: seu começo é ali onde o leitor escolhe, com um clique, a primeira tela, termina quando o leitor fecha, com um clique, uma tela, ao dar-se por satisfeito ou considerar-se suficientemente informado – enquanto a página é uma unidade estrutural, a tela é uma unidade temporal.

Diante dessa realidade, alguns profissionais das letras têm apontado que para a escola enfrentar o desafio de tornar os seus alunos proficientes no uso da língua é necessário promover a inserção de novos suportes de leitura e escrita no dia a dia da aula, a fim de que ao lado das ferramentas tradicionais (como o lápis, a caneta, a borracha, o papel e o livro), estes sujeitos possam realizar também a produção de textos deslizando os seus dedos num teclado e encontrem, mediante a leitura na telinha, as possíveis formas de aprimorá-la consultando outras fontes (sites contendo arquivos com dicionários, gramáticas, referências, excertos, tradutores, corretores ortográficos, mensagens, mapas, gráficos, *e-books*, *blogs* etc.) que o ajudem a enriquecer o seu texto.

Além da necessidade de garantir o incremento material (principalmente para as unidades escolares cujos insumos pedagógicos são mais escassos) e de promover a acessibilidade dos alunos ao aparato digital moderno, tem sido reiterado que é imprescindível haver na escola a implementação de estratégias didáticas diversificadas para torná-los leitores das entrelinhas, competentes para saber filtrar o que está além dos elementos linguísticos apresentados na textualidade da língua, saber usar adequadamente variados elementos gramaticais do padrão culto, ou distanciados desse parâmetro para garantir o sucesso da interação verbal, e, ainda, para saber deplorar a prática da escrita que se realiza pelo limitado ato de copiar, recortar e montar fragmentos de textos extraídos da internet, a qual, uma vez exercitada, apenas contribui para minar seu potencial criativo de produtores textuais.

A nosso ver, para que o trabalho com a leitura e a escrita, nesse contexto em que as diferentes culturas podem ser interconectadas pelo uso

das tecnologias da informação e da comunicação, impulsiona a formação de sujeitos autônomos e a sua consequente inserção social, se faz necessário, precipuamente, calcar o ensino da língua numa concepção que a considere como lugar de interação entre as pessoas, pois, sob sua orientação, poderemos assegurar o desenvolvimento de uma ação menos transmissiva e mais reflexiva, visto que, em seu âmago, cultiva-se a premissa de que as práticas escolares devem estar sintonizadas com autênticos usos que fazemos, cotidianamente, da língua e devem, ainda, abordar como se alternam suas funções semânticas, discursivas, textuais, para garantir a reciprocidade comunicativa entre os interlocutores (no interior ou externamente aos ambientes virtuais). A afirmação de Moita Lopes e Rojo (2005) coaduna-se com o que acabamos de mencionar, segundo esses autores:

A natureza construcionista, sócio-interacional e situada da linguagem é importante porque traz à tona o fato de que a linguagem não ocorre em um vácuo social e que, portanto, textos orais e escritos não têm sentido em si mesmos, mas interlocutores (escritores e leitores, por exemplo) que, situados no mundo social – com seus valores, projetos políticos, histórias e desejos, constroem seus significados para agir na vida social. Os significados são contextualizados. Essa compreensão é extremamente importante no mundo altamente semiotizado da globalização, uma vez que possibilita situar os discursos a que somos expostos e recuperar sua situacionalidade social ou seu contexto de produção e interpretação: quem escreveu, com qual propósito, a partir de que ideologias, onde foi publicado, quando, quem era o interlocutor projetado etc. Tal teorização tem uma implicação prática, porque possibilita trabalhar em sala de aula com uma visão de linguagem que fornece artifícios para os alunos aprenderem, na prática escolar, a fazer escolhas éticas entre os discursos que circulam. (MOITA LOPES; ROJO, 2005, apud JURADO; ROJO, 2006, p. 52).

Desse modo, entendemos que deixa de ser prioritária, nas aulas de língua portuguesa, a realização de atividades improdutivas, empenhadas em fazer o aluno memorizar definições; localizar nos textos palavras ou frases idênticas àquelas mencionadas em uma pergunta; capturar apenas uma maneira de abordar o texto para se chegar a uma interpretação autorizada (dispensando-se o resgate da sua experiência), pois o mais significativo é:

[...] reconstruir, em face de uma leitura de um texto, a caminhada interpretativa do leitor: descobrir porque este sentido foi construído a partir das 'pistas' fornecidas pelo texto.

Isso significa se perguntar, no mínimo, que variáveis sociais, culturais e linguísticas foram acionadas pelo aluno para produzir a leitura que produziu. Isso significa dar atenção ao fato de que a compreensão é uma forma de diálogo. É dar às contrapalavras do aluno, em sua atividade responsiva, a atenção que a palavra merece. É fornecer-lhe contrapalavras que outros leitores deram aos mesmos textos. Não é por nenhuma opção ideológica prévia que é necessário dar a palavra a quem foi silenciado: é uma necessidade linguística ouvi-la se se quiser compreender a atividade com textos como uma produção de sentidos. (GERALDI, 1999, p. 112).

Entendemos, ainda, ser impertinente exercitar a escrita, somente, pelo mero registro de palavras soltas (tão comuns nos ditados), pela produção de frases inventadas e de dissertações com temas áridos, pois estas atividades pouco contribuem para ampliar a sua competência comunicativa. Como nos recomenda Antunes (2009, p. 218):

Tudo o que envolve:

- a dialogicidade da língua,
 - a construção e a expressão de sentidos e intenções,
 - em textos escritos e orais,
 - formais e informais,
 - de gêneros diferentes,
 - com propósitos comunicativos diversos,
 - conforme as práticas sociais de que fazem parte
- é que passa a ser o núcleo do ensino e da avaliação.

Sabemos que a incorporação desses elementos e o abandono das concepções do passado, nas quais a leitura e a escrita são abordadas em sala destituídas de valor interacional e real, só poderá tornar-se efetiva mediante o investimento maciço dos órgãos institucionais – acadêmicos e administrativos - na formação (inicial e continuada) dos docentes (além do seu engajamento com a pesquisa), de tal maneira que lhes forneçam o suporte teórico e prático necessários para orientá-lo no desenvolvimento de uma postura mais colaborativa, reflexiva, de respeito às diferenças e menos autoritária e excludente, com vistas a trabalhar o estudo da língua portuguesa (tanto da oralidade, da gramática, da leitura e da escrita), em sala de aula, ‘atenado’ com as inovações do nosso mundo e condizente com as condições reais de seu uso.

CAPÍTULO 3 – CONHECENDO O PERCURSO DO ESTUDO DAS CRENÇAS

3.1 AS CRENÇAS E A VIDA HUMANA

A produção de ideias e teorias recheadas de interpretações sobre como a vida se organiza e como a linguagem aparece representada em diferentes expressões culturais, desde tempos remotos, ganhou espaço privilegiado no pensamento, na reflexão humana. Essas teorias informais constituem o repertório de crenças dos usuários das línguas.

O interesse pela compreensão das crenças humanas tem gerado a realização de investigações em várias áreas do conhecimento. Nas últimas décadas, as pesquisas sobre crenças ganharam destaque, por exemplo, na Psicologia Social. Nesta área, podemos encontrar estudos que analisam como as crenças parentais influenciam o desenvolvimento dos filhos e afetam as interações entre ambos; como as crenças humanas se relacionam com as manifestações de fé e a expressão da religiosidade, aspecto também estudado em trabalhos realizados na área da Teologia.

Em Educação, encontramos pesquisas sobre as crenças de coordenadores pedagógicos, dos professores (sobre aspectos relacionados ao ensino de matemática, de ciências, de música, da educação física) etc.. Paralelamente a estas produções científicas surgiram, na Linguística Aplicada (LA), estudos que investigam as crenças sobre o ensino e a aprendizagem de línguas. Podem ser encontrados nesta área trabalhos que analisam: crenças de professores e aprendizes sobre o ensino de uma língua estrangeira; crenças de professores sobre o uso das tecnologias no ensino; crenças do professor em formação inicial/em serviço; crenças de professores e aprendizes sobre o uso do dicionário na aprendizagem do vocabulário; crenças de professores sobre a avaliação da aprendizagem etc.

No diagrama, a seguir, é ilustrado, resumidamente, como as crenças são investigadas por diferentes “olhares”, por diferentes áreas:

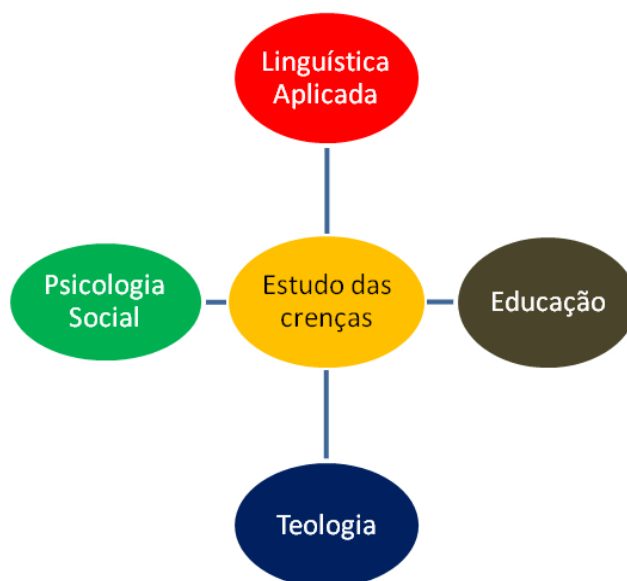


Figura 1 – O estudo das crenças por diferentes áreas do conhecimento

Exatamente pelo fato de que várias áreas têm investigado as crenças humanas, inúmeras definições são atribuídas a este termo. Não há uma uniformidade quanto à maneira como este é conceituado, nem quanto aos sinônimos empregados para substituí-lo. Segundo nos informa Alvarez (2007, p. 198):

De acordo com a Psicologia, as crenças representam um conjunto de atitudes, valores, julgamentos, axiomas, opiniões, ideologias, percepções, concepções, preconceitos, disposições, teorias implícitas, teorias explícitas, teorias pessoais, processos mentais internos, estratégias de ação, regras de prática, princípios práticos, perspectivas, repertórios de entendimento e estratégia social.

Nessa área, como nos lembra Garbuio (2006, p. 89):

Rockeach (1960, 1968) utiliza o termo sistema de crenças. O autor (1968, apud Pajares 1992, p. 113) define crenças como 'qualquer simples questão, consciente ou inconsciente, inferida daquilo que a pessoa diz ou faz e geralmente precedida da frase, Eu acredito que... '.

Alguns teóricos importantes, atuantes na área da Filosofia, também definiram o termo crenças. Através das citações apresentadas em Barcelos (2004, p. 129), podemos constatar este fato:

Charles S. Peirce (1877/1958), filósofo americano, definiu crenças como ‘ideias que se alojam na mente das pessoas como hábitos, costumes, tradições, maneiras folclóricas e populares de pensar’ (p.91). É interessante notar que o prefixo *folk* usado por Peirce é incorporado a conceitos recentes como, por exemplo, *folklinguistic theories* (Miller & Ginsberg, 1995) e *folklinguistics* (Preston, 1991).

A definição de crença de John Dewey (1933) mostra sua natureza dinâmica e sua inter-relação com o conhecimento: ‘[crenças] cobrem todos os assuntos para os quais ainda não dispomos de conhecimento certo, dando-nos confiança suficiente para agirmos, bem como os assuntos que aceitamos como verdadeiros, como conhecimento, mas que podem ser questionados no futuro’. (Dewey, 1933, p. 6, tradução de Silva, 2000, p. 20).⁹

Barcelos (2004, p. 129), ainda, reitera que “não existe, em LA, uma definição única para esse conceito. Existem vários termos e definições, e essa é uma das razões que torna esse um conceito difícil de se investigar”.

A multiplicidade de definições mostra que a investigação das crenças não é uma tarefa simples. Contudo, tal variedade, ao invés de representar um entrave para sua investigação, revela a importância do investimento no seu estudo na LA. Como atesta Madeira (2008, p.50):

[...] a profusão de termos utilizados e de definições dadas ao conceito de crenças pode ser vista de duas maneiras. Por um lado, mostra o potencial do constructo para a Linguística Aplicada na área de ensino/ aprendizagem de línguas e, por outro, reflete a complexidade que envolve o campo de investigação.

Ao comentar sobre a variedade de conceitos existentes, para designar o termo crenças, Silva (2007, p. 237), contudo, nos esclarece que:

O conceito de crenças já foi ressignificado na LA, e, portanto, para os estudiosos dessa área do conhecimento, o referido conceito não é relacionado com religião ou superstição.

Esse mesmo autor, ainda, mostra alguns termos que são atribuídos às crenças, os quais servem para exemplificar a dessemelhança que esse conceito estabelece com a noção de religiosidade, ao ser abordado nas pesquisas em LA (onde há uma significativa produção de investigações com foco nas crenças sobre o ensino e a aprendizagem de línguas: materna e/ou

⁹ As referências dos teóricos citados encontram-se em Barcelos (2004, p. 148-156).

estrangeira), e recorre às citações apresentadas por Barcelos (2004, p. 130) para afirmar que, nesta área, termos como:

[...] representações dos aprendizes (Holec, 1987), ‘filosofia de aprendizagem de línguas (Abraham e Vann, 1987), ‘conhecimento metacognitivo’ (Wenden, 1986), ‘crenças’ (Wenden, 1986), ‘crenças culturais’ (Gardner, 1988), ‘representações’ (Riley, 1989, 1994), ‘teorias folclórico-linguísticas de aprendizagem (Miller e Ginsberg, 1995), ‘cultura de aprender’ (Almeida Filho, 1993; Cortazzi e Jin, 1996), ‘cultura de ensinar’ (Almeida Filho, 1993), ‘cultura de aprendizagem’ (Riley, 1997), ‘concepções de aprendizagem e crenças’ (Benson e Lor, 1999), ‘cultura de aprender línguas’ (Barcelos, 1995), [...] são empregados para se referir às crenças sobre aprendizagem de línguas. (BARCELOS, 2004, p.130 apud SILVA, 2010, p. 26).¹⁰

Dentre as variadas definições de crenças, formuladas por pesquisadores da LA, citamos no quadro, abaixo, aquelas que, a nosso ver, refletem a natureza multidimensional das crenças¹¹:

Definições de crenças formuladas por pesquisadores da Linguística Aplicada	
Alvarez (2007, p. 200)	Crenças: Uma firme convicção, opinião e/ou ideia que tem o indivíduo com relação a algo. Essa convicção está ligada a intuições que têm como base as experiências vivenciadas, o tipo de personalidade e a influência de terceiros, pois elas são construídas socialmente e repercutem nas suas intenções, ações, comportamento, atitude, motivações e expectativas para atingir determinado objetivo. Elas podem ser modificadas com o tempo, atendendo às necessidades do indivíduo e a redefinição de seus conceitos, se convencido de que tal modificação lhe trará benefícios.
Barcelos (2001, p. 72)	Crenças: 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.

¹⁰ As referências dos teóricos elencados nessa citação encontram-se em Barcelos (2004, p. 148-156).

¹¹ Algumas dessas definições referem-se, especificamente, às crenças sobre o ensino e/ou a aprendizagem de LE/L2, contudo, nada impede que estes termos e definições sejam empregados (ressalvadas as adequações) em trabalhos que têm como foco a análise das crenças sobre o ensino e a aprendizagem da língua materna.

<p>Wenden (1986, p. 5 apud Barcelos, 2004, p. 130)</p>	<p>Crenças: Opiniões que são baseadas em experiências e opiniões de pessoas que respeitamos e que influenciam a maneira como eles [os alunos] agem.</p>
<p>Félix (1998, p.26)</p>	<p>Crenças: Opinião adotada com fé 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>
<p>Perina (2003, p. 10-11 apud Silva, 2010, p. 29)</p>	<p>Crenças: As crenças são ‘verdades pessoais, individuais, baseadas na experiência, que guiam a ação e podem influenciar a crença de outros’.</p>
<p>Barcelos (2004, p. 132)</p>	<p>Crenças: As crenças não são somente um conceito cognitivo, mas também social, porque nascem de nossas experiências e problemas, de nossa interação com o contexto e da nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca.</p>
<p>Madeira (2005, p. 19)</p>	<p>Crenças: São o que se ‘acha’ sobre algo – o conhecimento implícito que se carrega, não calcado na investigação sistemática.</p>
<p>Magalhães (2004, p. 66 apud Silva, 2010, p. 32)</p>	<p>Representações: Uma cadeia de significações construída nas constantes negociações entre os participantes das interações entre os participantes das interações e as compreensões, expectativas, intenções, valores e ‘verdades’, referentes a teorias do mundo físico, a normas, valores, e símbolos do mundo social e a expectativas do agente sobre si mesmo enquanto sujeito em um contexto particular (isto é, significações sobre o seu saber, saber fazer e poder para agir) que, a todo momento, são colocados para avaliação, desconstruídas e revistas.</p>
<p>Garbuio (2009, p. 117)</p>	<p>Crenças: São ideias, pressupostos fundamentados em experiências e interferem fortemente nas ações dos professores, são construtos de verdades que aderimos ou não e construídas a partir da história do indivíduo e de sua interação com o meio.</p>

Silva (2005, p.77)	<p>Crenças: Ideias ou conjunto de ideias para as quais apresentamos graus distintos de adesão (conjecturas, ideias relativamente estáveis, convicção e fé). As crenças na teoria de ensino e aprendizagem de línguas são essas ideias que tanto alunos, professores e terceiros têm a respeito dos processos de ensino/aprendizagem de línguas e que se (re) constroem neles mediante as suas próprias experiências de vida e que mantêm por certo período de tempo.</p>
--------------------	---

Quadro 5 – Definições de Crenças, por diversos autores atuantes na área da Linguística Aplicada

Temos consciência de que outros termos e definições poderão surgir, na LA, para designar **crenças**, uma vez que, nessa área a produção de pesquisas abordando esse conceito está em expansão. Asseveramos, contudo, que as definições elencadas no Quadro – 5 revelam, de modo contundente, que as crenças cultivadas pelos sujeitos envolvidos no processo, no qual haja o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem de línguas (materna ou estrangeira), constituem-se em saberes validados sobre esse evento educativo, os quais agregam uma realização individual e social. Recorremos, ainda, às palavras de Barcelos (2006, p.19-20) para esclarecer que as crenças, atualmente, são caracterizadas, como:

- **Dinâmicas:** isso significa que as crenças mudam através de um período de tempo, como por exemplo, no curso de nossa história de vida, bem como dentro de uma mesma situação. [...] Essa dinamicidade, segundo Dufva (2003), não significa que as crenças são geradas imediatamente, mas são sempre ancoradas em algo – ‘incidentes do passado, pessoas que foram significativas, assuntos que lemos ou ouvimos na mídia ou opiniões de nossos professores na escola’ (p.143).
- **Emergentes, socialmente construídas e situadas contextualmente:** [...] as crenças não estão dentro das nossas mentes como uma estrutura mental pronta e fixa, mas mudam e se desenvolvem à medida que interagimos e modificamos nossas experiências e, somos ao mesmo tempo modificados por elas. [...] Dessa forma, as crenças incorporam as perspectivas sociais, pois nascem no contexto da interação e na relação com os grupos sociais [...].
- **Experienciais:** De acordo com os desenvolvimentos recentes nos estudos da cognição, ‘todos os processos cognitivos, assim como a linguagem, nascem da natureza contextual da existência humana e da experiência’

(Langacker, 1990 apud Watson-Gegeo, 2004, p. 333). [...] Hosenfeld (2003), citando Dewey (1938), Kalaja (1995) e Barcelos (2000), afirma: 'As crenças dos aprendizes são parte das construções e reconstruções de suas experiências' (p. 39).

- **Mediadas:** As crenças podem ser vistas como instrumentos, ferramentas disponíveis as quais podemos usar ou não dependendo da situação, tarefa e pessoas interagindo conosco (Alanen, 2003). Para Dufva (2003), as crenças são meios de mediação usados para regular a aprendizagem e a solução de problemas.
- **Paradoxais e contraditórias:** as crenças são 'sociais, mas também individuais e únicas; são compartilhadas, emocionais, diversas, mas também uniformes' (BARCELOS e KALAJA, 2003, p. 233).
- **Relacionadas à ação de uma maneira indireta e complexa:** As crenças não necessariamente influenciam as ações.
- **Não tão facilmente distintas do conhecimento:** De acordo com Woods (2003) 'as crenças não se separam facilmente de outros aspectos como conhecimento, motivação e estratégias de aprendizagem' (p. 226-227)¹².

Embora seja coerente a afirmação de que as crenças não estão infensas à mudança, convém salientar que existem variados fatores que podem obstar esse processo. Barcelos (2007, p.117) reconhece, pelo menos, três deles, tais como: "a natureza das crenças; a relação entre crenças e ação; e a influência dos fatores contextuais". A seguir, discorreremos, brevemente, sobre cada um deles e seus reflexos nos processos educativos.

Quanto à natureza, é possível apontar que a depender da sua configuração, pode-se alcançar maior ou menor suscetibilidade de haver nas crenças a ocorrência de alterações. Parafraseando Rockeach (1968), Kudiess (2005, p. 45) comenta que este autor esclarece que "as crenças diferem em intensidade e poder, variam dentro de uma dimensão central e periférica e quanto mais central for essa crença, mais ela irá resistir à mudança".

As crenças centrais possuem quatro características:

- a) são mais interconectadas com outras e, por esse motivo, se comunicam mais entre si e, dessa forma, trazem mais consequências para outras crenças;
- b) estão mais relacionadas com a identidade e com o 'eu' do indivíduo;
- c) são compartilhadas com outros;

¹² As referências dos teóricos mencionados nessa citação encontram-se em Barcelos (2006, p. 38-42).

- d) derivam de nossa experiência direta (ver para crer). (BARCELOS, 2007, p. 117).

Destarte, podemos compreender que as crenças centrais são aquelas pelas quais cultivamos mais apreço, mais estima e, dessa forma, relutamos em substituí-las. Pelo fato delas ocuparem uma posição nuclear, conseguem estabelecer um consistente elo com outras crenças, a sua alteração (ou abandono) torna-se algo difícil de ser exequível sem provocar um abalo nas várias teias do sistema. Por essa razão, a sua conservação tende a ser prolongada, e para a sua substituição, enfrenta-se maior resistência. Barcelos (2007, p. 118) nos mostra o que se faz necessário para superar tal condição: “é preciso não só haver uma alternativa para ocupar o lugar dessas crenças como também essa alternativa deve ser reconhecida como plausível de ocupar esse lugar nessa estrutura”. Diferentemente das crenças centrais, as crenças periféricas, se mostram, então, mais propensas à mudança porque são mais arbitrárias e têm menos conexões.

Além da natureza, outro fator que pode obstruir a ocorrência de mudanças nas crenças é a relação que estas estabelecem com as ações. Tal relação é bastante complexa, por isso, precisamos, inicialmente, esclarecer que ela pode ocorrer de diferentes maneiras, conforme nos explica Richardson (1996):

A primeira delas seria uma relação de *causa-efeito*, em que as crenças influenciam as ações. A segunda seria uma relação interativa em que crenças e ações se influenciam mutuamente. E a terceira seria dentro da tradição hermenêutica que sugere ‘uma relação complexa entre as crenças de professores e suas ações’. (RICHARDSON, 1996, p. 104, apud BARCELOS, 2006, p. 25).

Observando cada uma dessas diferentes maneiras de processamento da relação entre crenças e ações, expostas por Richardson (1996), podemos fazer algumas observações: a) na primeira maneira, concebe-se que a transformação das ações seria precedida pela mudança das crenças, e, dessa forma, havendo a conservação das crenças, ocorreria, invariavelmente, a manutenção das ações, dos comportamentos; b) numa relação interativa, como sugere a segunda maneira, as crenças acarretariam mudanças ou conservação

nas ações e vice-versa; c) na terceira maneira, cuja relação entre crenças e ação é hermenêutica, e na qual o pensamento e as ações dos sujeitos são situados dentro das complexidades dos contextos, é admitido que pode haver divergências entre crenças e ações, ou seja, a ocorrência de mudança das crenças pode não implicar, necessariamente, em modificação do comportamento.

Barcelos (2006, p. 29), citando Johnson (1994, p.38) nos mostra como isso ocorre, especificamente, com os professores em serviço:

Johnson (1994) explica a dissonância de crenças e ações afirmando que algumas crenças dos professores podem ser muito fortes e que mesmo que os professores tenham consciência dessa discrepância, eles não se sentem com poder para mudar suas práticas, pois possuem poucas imagens alternativas, ou às vezes nenhuma, na qual eles possam se basear. De acordo com Johnson, 'os professores podem vivenciar boa dose de dissonância quando eles se percebem ensinando de uma maneira que é inconsistente com suas crenças projetadas ou recém-emergentes sobre eles mesmos como professores e sobre o seu ensino'.

Nesse caso, tal preservação do comportamento pode ser decorrente da forte influência dos fatores externos ao professor, os quais estão presentes na escola ou numa esfera mais ampla, como por exemplo, no sistema educacional.

Vários são os fatores contextuais que moldam a sala de aula, e podem contribuir para que os professores adotem, em sala de aula, posturas dissonantes às suas crenças, são eles: a) a resistência dos alunos a novas maneiras de ensinar (do professor) e de aprender; b) a superlotação das salas de aula e a excessiva carga horária de trabalho; c) a exigência da coordenação (ou da direção) para que o professor reproduza a abordagem do material didático e/ou para o cumprimento do programa fixo de ensino; d) alunos desmotivados; e) a exigências dos pais; f) a pressão para adotarem as ações e estratégias de ensino valorizadas por professores mais experientes e g) as crenças dos alunos, são forças influentes na prática do professor¹³.

¹³ Convém não esquecer, nesse momento, que a despeito de todas as pressões, os professores são capazes de, seguindo as suas crenças pessoais, filtrar as influências externas e fazer com que a sua prática venha a convergir com as suas crenças.

É importante ressaltar, também, que no caso específico dos professores em formação inicial, os fatores contextuais decorrentes do ambiente universitário como, por exemplo, o discurso acadêmico; os enfoques das disciplinas do currículo de Licenciatura em Letras; as abordagens de ensino dos professores; a possibilidade de acesso a diferentes teorias sobre a linguagem e a experiência de estágio pode influir na conservação ou na alteração das crenças desses sujeitos sobre a sua futura atuação docente, durante a sua participação nesse processo de formação.

O mapeamento do comportamento das crenças dos professores de línguas (materna ou estrangeira) e a consequente identificação das condições que resultam em suas transformações por influência da formação (inicial ou em serviço) tem se revelado como um profícuo objeto de estudo, o qual ainda requer a produção de mais investigações para ser compreendido de modo mais amplo.

Em alguns estudos, recentemente, produzidos na LA, vem sendo afirmado que o processo de mudança das crenças não é repentino, mas processual. Isso é observado, por exemplo, nos resultados do estudo realizado Pessoa e Sebba (2006), com professores de um centro de línguas¹⁴. Estas pesquisadoras reconhecem que:

[...] o professor não muda da noite para o dia, com pacotes de formação prontos. Ele muda procedimentos simples – a aula é feita deles – para alterar suas teorias mais simples e elas irem convencendo-os, aos poucos, de que sua filosofia de ensino deve mudar para obter resultados de aprendizagem mais eficazes. (PESSOA; SEBBA, 2006, p. 62).

Tais autoras, afirmam, ainda, que a explicitação das crenças e a reflexão sobre a prática contribuem para a ocorrência da alteração no trabalho do professor.

Na investigação realizada por Kudiess (2005), são reveladas algumas condições que estão envolvidas no processo de mudança nas crenças. O estudo teve como objetivo “conhecer o que sabem, pensam e creem os

¹⁴ Segundo as autoras, nesta pesquisa, foi utilizada a estratégia da reflexão interativa como instrumento de desenvolvimento profissional de três professoras do Centro de Línguas da Universidade Federal de Goiás, objetivando “analisar se tal estratégia, estimulada pela prática e teoria, provoca mudança nas teorias pessoais e na prática pedagógica das três professoras, e, em caso afirmativo, que mudanças são realizadas”. (PESSOA e SEBBA, 2006, p. 44).

professores de inglês sobre o ensino e a aprendizagem da língua”. (KUDIESS, 2005, p. 52) ¹⁵. Esta pesquisadora observa que as crenças:

[...] sempre que em contato com novas experiências, passam por um processo de ‘amadurecimento’, seja através dos questionamentos dos professores, reflexões, conflitos, dúvidas ou simplesmente pela assimilação de novos conhecimentos, informações e aprendizagens, podendo vir a se transformar em outras crenças (sofrerem mudanças) acomodar novas informações, fazendo com que os professores adaptem as suas crenças a uma situação específica. (KUDIESS, 2005, p. 79).

Nesses trabalhos, encontramos enfoques diferenciados daqueles estudos que investigaram as crenças no momento inicial da pesquisa sobre essa temática na área da Linguística Aplicada, aqui no Brasil, como veremos no próximo item, no qual refletimos sobre as produções realizadas nessa área.

3.2 A TRAJETÓRIA DO ESTUDO DAS CRENÇAS DE PROFESSORES E APRENDIZES NA ÁREA DA LINGUÍSTICA APLICADA – BREVE HISTÓRICO

Os estudos sobre crenças, situados na área da Linguística Aplicada, começaram a ser produzidos nas décadas finais do século passado. Conforme atestam as palavras de Barcelos (2004, p. 124):

Pode-se dizer que o início dessa pesquisa se deu em meados dos anos 80, no exterior, e em meados dos anos 90, no Brasil. Observando-se os anais do Congresso da Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB) de 1995, não se encontra nenhuma referência e estudos a respeito de crenças. Já no congresso da ALAB de 1997, havia pelo menos quatro trabalhos a respeito de crenças sobre a aprendizagem de línguas. Além disso, desde 1995, o número de dissertações e teses a esse respeito tem crescido bastante [...]. Isso mostra, mais uma vez a importância desse conceito no Brasil e o crescente interesse por ele.

Desde os anos iniciais até o presente momento, testemunhamos que, além dos trabalhos sobre a aprendizagem de línguas, têm surgindo na LA estudos sobre crenças específicas, as quais vêm sendo investigadas em variados contextos educativos e mediante a utilização de uma multiplicidade de

¹⁵ Participaram dessa investigação, dez professores de inglês de escolas particulares de línguas do Sul do Brasil.

instrumentos para a geração de dados. Temos, atualmente, um considerável conjunto teórico de produções sobre crenças, o qual é quantitativamente superior ao que tínhamos em períodos anteriores.

Cronologicamente, o percurso do estudo sobre as crenças, na LA, no contexto brasileiro, está estruturado em três diferentes períodos. Agrupamos, no quadro abaixo, a duração de cada um deles, conforme é identificado por Barcelos (2007, p.28):

Percurso histórico do estudo das crenças na Linguística Aplicada	
Períodos	Duração
Inicial	de 1990 a 1995
Desenvolvimento e Consolidação	de 1996 a 2001
Expansão	de 2002 até o presente

Quadro 6 – Demonstrativo dos diferentes períodos do percurso histórico do estudo das crenças, na LA.

A referida autora afirma que o início da investigação deste conceito não foi uma tarefa fácil, devido, principalmente, ao fato de não termos aqui muitos estudos a esse respeito. Assim, no *Período Inicial*, conforme nos explica Barcelos (2007, p. 30):

[...] alguns trabalhos existentes e pioneiros abordaram o assunto de forma periférica, enquanto outros estudaram as crenças adotando o conceito de cultura de aprender.

Uma produção relevante, neste período, foi o artigo publicado no periódico: *Trabalhos em Linguística Aplicada*, escrito por Leffa (1991), o qual foi elaborado a partir de um estudo que analisou as narrativas de alunos de uma escola pública. De acordo com as explicações de Silva (2007, p. 251), esse trabalho:

[...] investigou as concepções de alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental (5ª série) e mostra que, mesmo antes de iniciar o estudo de uma LE, eles já trazem concepções sobre língua, linguagem e aprendizagem de línguas.

Posteriormente a essa produção, foram produzidos dois significativos trabalhos que tangenciam às concepções sobre a aprendizagem de línguas (Viana, 1993; Carmagnani, 1993), os quais ainda são, frequentemente, citados como referências em estudos de crenças. Recorremos às palavras de Barcelos (2007, p. 30 - 31) para mostrar as considerações postas em cada um deles:

Viana (1993) alertava para a existência de mitos dentro do contexto brasileiro. Para o autor, os alunos trazem concepções estereotipadas sobre o processo de aprender línguas que dizem respeito ao tempo de aprendizagem [...], ao tipo de exposição à língua [...], manifestação de desempenho [...], nível de dificuldade e conceito de fluência. Essas crenças são influenciadas pela mídia e pela falta de reflexão, de acordo com Viana.

O estudo de Carmagnani (1993), mais voltado para a aprendizagem autônoma, traz considerações importantes a respeito de crenças, embora esse termo não tenha sido usado. [...] Carmagnani detectou que os participantes de seu estudo concebiam a aprendizagem como agradável, prazerosa, sem conflitos e comandada por um professor ou uma instituição [...]¹⁶.

Conforme salienta Barcelos (2004, p. 128), as crenças, ou a cultura de aprender são colocadas por Almeida Filho (1993) como: “uma das forças atuantes no modelo de operação global do ensino de línguas capaz de influenciar todo o processo de aprendizagem de LE”.

O termo *cultura de aprender*, cunhado por Almeida Filho, foi posteriormente utilizado por Barcelos (1995) em uma pesquisa, na qual se investigou as crenças de estudantes de Letras sobre a aprendizagem de Inglês. Nesse estudo, essa pesquisadora identificou que “os estudantes de Letras possuíam uma imagem negativa do próprio curso e expectativas baixas em relação ao mesmo”. (BARCELOS, 2007, p. 35).¹⁷

Essa investigação e o estudo realizado por Damião (1994), no qual são comparadas as crenças de professores de inglês em duas escolas de idiomas são “as primeiras dissertações sobre o conceito de crenças defendidas no Brasil”. (BARCELOS, 2007, p. 32).

No âmbito internacional evidencia-se também o crescente interesse de pesquisadores pelo estudo das crenças, o qual é confirmado pela realização de eventos e publicações que discutem esse assunto, como nos lembra Silva (2010, p. 25):

¹⁶ Em Barcelos (2007, p. 64 - 69) podemos encontrar as referências desses dois trabalhos. Esta autora esclarece que os participantes do trabalho de Viana (1991) são estudantes do curso de Letras, e Silva (2007, p. 255) afirma que o estudo de Carmagnani (1993) é uma pesquisa qualitativa, a qual foi também realizada com estudantes do curso de Letras.

¹⁷ Os resultados dessa pesquisa feita por Barcelos estão registrados na sua dissertação de mestrado intitulada: *A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras*, a qual foi defendida na UNICAMP, em 1995.

[...] na conferência da Associação Internacional de LA, realizada em 1999, no Japão (Tóquio), 'houve um simpósio sobre crenças de aprendizagem de línguas' que contou com a participação de renomados estudiosos da LA (Gaies, Sakui, Barcelos, Benson, Cotteral, Ellis, Horwitz, Hosenfeld, Midorikawa, Mori, Robson, Shaw, Victori, Wenden; entre outros), 'e, mais tarde, no mesmo ano foi publicado um volume do periódico *System*, dedicado às crenças sobre aprendizagem de línguas'. (SILVA, 2010, p. 25).

Além do *System*, em outros periódicos, como: “[...] *Applied Linguistics; ELT Journal; Foreign Language Annals; International Journal of Applied Linguistic; Journal of Curriculum Studies; [...] Teaching and Theacher*” (Silva, 2010, p. 25), foram publicados artigos, escritos por diferentes autores, sobre crenças na aprendizagem de línguas.

Segundo a observação de Barcelos (2007, p. 35), no contexto brasileiro, nesse *Período Inicial*, “todos os estudos, com exceção de Leffa (1991) tratam de professores pré - serviço (Viana, 1993; Carmagnani, 1993; Barcelos, 1995) ou em serviço (Gimenez, 1994) ¹⁸.

No *Período de Desenvolvimento e Consolidação* (de 1996 a 2001) tivemos um expressivo incremento do número de pesquisas sobre crenças, com diferenciados enfoques. De acordo com Barcelos (2007, p. 36), este período agrega estudos com as seguintes características:

- Foco nas culturas de aprender (Garcia, 1999), ensinar (Félix, 1998; Reynald, 1998) e avaliar (Rolim, 1998);
- Utilização do BALLI para investigar as crenças de alunos de Letras em uma instituição (Carvalho, 2000), comparar as crenças de alunos de instituições diferentes (Silva, 2000), investigar a relação entre crenças, autonomia e motivação (Moreira, 2000);
- Crenças de alunos em contexto de ensino médio (Cunha, 1998);
- Crenças mais específicas, como por exemplo, crença a respeito do bom professor de línguas (Silva, 2000), crenças de alunos e professores sobre escola pública (Custódio, 2001), iniciando assim uma tônica que irá se consolidar em outros estudos sobre crenças mais específicas no período de expansão [...];

¹⁸ Barcelos (2007, p. 35) utiliza o termo professores pré-serviço para referir-se aos estudantes de Letras que estão se preparando para serem professores. Lembramos que adotamos o termo: *professores em formação inicial*, para designar os estudantes de Letras que participam da nossa pesquisa.

- Primeiros estudos de crenças a respeito de outras línguas estrangeiras: espanhol (Marques, 2001) e francês (Saquetti, 1997).¹⁹

No que tange, especificamente, à investigação das crenças de professores, há, nesse período, um significativo número de estudos realizados com sujeitos atuantes em instituições públicas, nos quais os pesquisadores utilizaram, em conjunto, vários instrumentos (questionários, entrevistas, anotações de campo e observação e gravação - em áudio ou vídeo - da atuação docente daqueles que já se encontravam em serviço) para a geração dos dados.

É importante ressaltar que as pesquisas que investigam as crenças de professores em formação inicial têm como participantes, os professores que estavam em fase de conclusão do curso de Letras. Mediante as palavras de Barcelos (2007), podemos entender mais detalhes sobre o foco investigativo de algumas dessas produções. Segundo a referida autora:

[...] O estudo de Silva, I. (2000) investigou as crenças sobre o bom professor de alunos de Letras do último período e as mudanças nas suas crenças após o curso de metodologia e prática de ensino de línguas. [...] Seus resultados revelaram que os alunos consideram bom professor aquele que é fluente em inglês; domina e usa técnicas de ensino variadas e planeja cuidadosamente suas aulas, dentre outros [...].
Em 2001, Silva, L. investigou e comparou as crenças de alunos formandos de Letras de sete instituições de ensino superior do estado de Minas Gerais utilizando o BALLI e entrevistas com alunos. Os resultados sugerem que não houve diferenças nas crenças dos alunos das diferentes instituições. (BARCELOS, 2007, p. 40-41).

O último ano desse período (2001) coincide com o momento no qual é realizado, na capital mineira, mais um evento significativo na área da LA: o Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada (CBLA). Segundo a análise feita por Silva (2010, p. 23):

No ano de 2001, o CBLA contou com a participação de inúmeros pesquisadores, sendo que foram apresentados três

¹⁹ As referências dos teóricos mencionados nessa citação encontram-se em Barcelos (2007, p. 63-69). Nesta mesma obra, Barcelos (p. 45) comenta que o questionário BALLI (*Beliefs about Language Learning Inventory* – Inventário de Crenças sobre Aprendizagem de Línguas), desenvolvido por Horwitz (1985) foi um dos instrumentos mais utilizados (na íntegra ou em versões adaptadas) na investigação de crenças nesse período, contudo, essa intensidade diminuiu no *Período de Expansão*.

trabalhos sobre CEAL. Neste evento, pela primeira vez esse importante tópico fez parte de uma conferência.²⁰

Como vimos, no *Período de Desenvolvimento e Consolidação*, frutificaram-se os estudos sobre crenças, na LA, com defesas de dissertações abordando essa temática, em diferentes universidades brasileiras.

O interesse pelo estudo das crenças ampliou-se, ainda mais, no momento subsequente, ou seja, a partir do *Período de Expansão* (de 2002 até o presente), no qual podemos evidenciar a vitalidade desse construto, principalmente pelo significativo aumento de trabalhos apresentados em publicações periódicas e em coletâneas. Essas produções são, em grande parte, fruto de pesquisas, que movimentam a agenda dos programas de pós-graduação *Stricto Sensu* (mestrado e doutorado), com as defesas de dissertações e teses sobre crenças. Os resultados dessas pesquisas ganham maior circulação no país, inclusive em forma de artigos (de livros e de revistas impressas ou eletrônicas), graças ao empenho de respeitadores estudiosos, atuantes na área da LA, para divulgá-los.

Há, nesse período, um substancial crescimento do interesse em investigar as crenças presentes na formação de professores e sobre os aspectos específicos que envolvem a aprendizagem de variadas línguas, como nos confirma Barcelos (2007, p. 45):

Uma característica marcante dos estudos desse período diz respeito ao aumento da investigação de crenças mais específicas como crenças sobre vocabulário (Vechetini, 2005; Conceição, 2004), gramática (Carrazai, 2002), bom aluno (Araújo, 2004), apenas para citar algumas. Este é o período com maior número de dissertações e com a primeira tese sobre crenças defendida no Brasil (Conceição, 2004).²¹

Comentamos, sucintamente, nos parágrafos que se seguem, os aspectos abordados em algumas produções citadas, anteriormente, por Barcelos (2007).

²⁰ A sigla CEAL, utilizada por Silva (2010) significa Crenças sobre Ensino e Aprendizagem de Línguas. A conferência realizada sobre esse tópico foi proferida pela Prof^a.Dr^a. Ana Maria Ferreira Barcelos, com o título: *Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística aplicada e ensino de línguas estrangeiras*.

²¹ As referências dos teóricos mencionados nessa citação encontram-se em Barcelos (2007, p. 63-69).

O trabalho realizado por Conceição (2004), a primeira tese sobre crenças produzida no contexto brasileiro, a qual foi defendida na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG):

[...] buscou identificar, não apenas as crenças dos informantes em relação ao dicionário, mas, ainda, as relações dessas crenças com as experiências anteriores de aprendizagem dos alunos e a influência dessas crenças nas suas ações de aprendizagem, bem como as contribuições do dicionário para a retenção dos itens lexicais na memória dos aprendizes. (CONCEIÇÃO, 2007, p. 55).

A autora fez um estudo de caso e utilizou variados instrumentos para a geração de dados (questionários escritos e entrevistas individuais). Os informantes do estudo foram “cinquenta e um alunos do terceiro grau, estudando inglês instrumental em uma universidade federal do estado de Minas Gerais”. (CONCEIÇÃO, 2007, p. 55).

Lembramos que Conceição (2007) apresenta um recorte dessa pesquisa, em forma de artigo (nomeado: *Crenças sobre o uso do dicionário na aprendizagem de vocabulário em LE*), no décimo primeiro volume da *Revista Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa*, uma publicação semestral da Associação dos Professores de Língua Inglesa do Estado de São Paulo (APLIESP).

Outra produção importante, realizada com professores em serviço, de um curso de extensão, é a pesquisa de Carrazai (2002). Segundo nos esclarece Barcelos (2007), esse estudo:

[...] Investigou as crenças a respeito de gramática de nove professores em serviço em um curso de extensão de língua inglesa, as origens dessas crenças e como elas são contextualizadas. Os resultados indicaram que os professores viam gramática como interação entre forma e função e como facilitadora da aquisição da aprendizagem. As fontes das crenças faziam referência a fatores contextuais, como preocupação com os alunos, percepção dos professores sobre seu conhecimento gramatical e sua experiência em sala de aula [...]. (BARCELOS, 2007, p. 48).

Ressaltarmos que é sobre esse importante elemento: gramática, que se desenvolve a segunda tese a respeito de crenças no Brasil, de autoria de Madeira (2006), trata-se de uma investigação de cunho etnográfico que tem como objetivos principais:

[...] estabelecer a maneira pela qual o aprendizado da língua ficou registrado para o aluno participante da pesquisa, supostamente resultado, em boa medida, do ensino formal de LE já realizado até o momento da pesquisa; [...] dar a conhecer as crenças dos aprendizes observados sobre a importância do tratamento explícito da gramática no processo de ensino recebido, crenças essas trazidas de experiências progressas de aprendizagem e confrontadas com a experiência de aprendizagem num novo contexto, o da pesquisa realizada. (MADEIRA, 2006, p. 7).

Tal pesquisa, foi realizada numa Universidade Pública do Estado de São Paulo, teve como participantes “alunos de língua inglesa em cursos oferecidos a alunos e à comunidade pela Escola de Extensão dessa Universidade”. (MADEIRA, 2006, p. 11). Segundo o autor, os resultados dessa investigação mostram que as crenças sobre o papel do enfoque explícito na gramática variam de acordo com o nível de proficiência dos alunos: iniciantes, intermediários e avançados. Os alunos iniciantes e avançados são os que mais valorizam o ensino explícito da gramática.

Lembramos, ainda, que Madeira (2005) realizou um relevante estudo no qual investigou as crenças de professores de língua portuguesa sobre o papel da gramática nas aulas dessa disciplina. Os sujeitos desse estudo foram trinta e dois professores da rede pública de ensino que participavam de um programa de formação continuada, oferecido por uma universidade pública paulista. Esse pesquisador considera que os resultados desse estudo mostram que existe, por parte desses professores: “[...] um questionamento do ensino regido pelo modelo gramatical tradicional e um esforço por mudança das práticas em sala de aula”. (MADEIRA, 2005, p. 18). Os resultados dessa pesquisa foram publicados, na forma de artigo, em: *Linguagem & Ensino*, um importante periódico que apresenta produções na área da LA.

Já a pesquisa de Araújo (2004), contou com a participação de professores que lecionavam no sistema público. As questões centrais focalizadas neste estudo de caso:

[...] estão relacionadas ao conhecimento e à análise das crenças de duas professoras de inglês, participantes de um Projeto de Educação Continuada, sobre o que seja autonomia na aprendizagem de línguas e o que essas educadoras fazem na prática para que os seus aprendizes sejam autônomos. (ARAÚJO, 2006, p. 189).

Com base nos dados gerados nessa investigação, a autora observa que a incorporação do discurso profissional (contendo novos conceitos sobre o que seja a linguagem, ensinar e aprender uma LE, o papel do professor e dos alunos), com o qual as professoras tiveram contato no Projeto, aliado oportunidade de experimentação na prática:

[...] pode ter favorecido a reconstrução de algumas crenças e ações das professoras, possibilitando-lhes, dessa forma, efetuar um movimento significativo de mudanças rumo a uma prática mais consciente e voltada para o desenvolvimento da autonomia do aprendiz. (ARAÚJO, 2006, p. 200).

No que tange, especificamente, aos estudos que tiveram como participantes os professores em formação inicial, encontramos, neste *Período de Expansão*, valiosas pesquisas que revelam, dentre outros aspectos: as prováveis origens das crenças pregressas ao processo de formação na graduação; fecundas reflexões acerca das crenças que tais sujeitos cultivam sobre o ensino de línguas; sobre o curso de Letras; sobre a capacitação para a atuação docente etc. Dentre os estudos envolvendo participantes nessa condição, comentamos, aqui, brevemente, apenas os realizados por Silva (2005); Gratão (2006) e Alvarez (2007).²²

O estudo produzido por Silva (2005) trata-se de uma pesquisa qualitativa, de base etnográfica, feita em uma instituição localizada numa cidade de médio porte, do interior paulista, que tem por objetivo:

- a) Levantar as crenças, os aglomerados de crenças e as suas possíveis origens entre os alunos ingressantes num curso de Letras;
- b) Evidenciar se as crenças e os aglomerados de crenças influenciam a prática pedagógica do futuro professor;
- c) Observar se há coerência entre o dizer e o fazer dos sujeitos participantes da pesquisa. (SILVA, 2006, p. 113).

Utilizando-se de questionários, entrevistas semi-estruturadas, gravação de micro aulas em áudio e vídeo e registro de observações, para a geração de dados, esse pesquisador detectou que, para os participantes da pesquisa, “[...]”

²² Silva (2010, p. 63) nos informa que outros pesquisadores, tais como: Mendes, 2009; Bedran, 2008; Mesquita, 2008; Lopes, 2007; Veloso, 2007; Rozenfeld, 2007, Barata, 2006; Barci, 2005 e Fernandes, 2005, também realizaram pesquisas sobre crenças de professores em formação inicial, nesse *Período de Expansão*. Contudo, privilegiamos tecer comentários somente desses autores porque tivemos acesso a mais informações acerca desses estudos, mediante a leitura dos artigos, que esses pesquisadores extraíram de suas pesquisas e publicaram em periódicos.

o curso de Letras é um curso fraco, sem nenhum reconhecimento [...]”. (SILVA, 2005, p. 117), e dentre os aglomerados de crenças sobre ensino de línguas, eles acreditam que ensinar uma língua estrangeira é ter conhecimento de sua totalidade; para se aprender inglês na sua totalidade, é preciso viver no país onde essa língua é falada e que é muito difícil aprender inglês na escola pública. Esse pesquisador comenta que grande parte das crenças e aglomerados de crenças que esses sujeitos possuem teve como origem a sua experiência como aprendizes e, em menor proporção, à cultura de terceiros.

É válido ressaltar que Silva (2006) apresenta um recorte dessa pesquisa, em forma de artigo (nomeado: O futuro professor de língua inglesa no espelho: crenças e aglomerado de crenças na formação inicial), na coletânea organizada por Barcelos e Vieira-Abrahão (2006), intitulada: *Crenças e Ensino de Línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Essa obra é de seminal importância, e tem sido frequentemente consultada por estudiosos da LA, pois é a primeira coletânea publicada, no contexto brasileiro, sobre crenças no ensino de línguas.

Quanto à pesquisa realizada por Gratão (2006), salientamos que esse trabalho de investigação, realizado na Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN), na cidade de Mossoró (RN), com nove concluintes do curso de Letras, em formação inicial, que já se encontravam no exercício da docência, identificou algumas crenças desses sujeitos, as quais foram agrupadas em três categorias, são elas: a) que aprender o idioma (inglês) confere status e a possibilidade de inserção e ascensão social; b) que aprender inglês amplia os horizontes culturais; c) que aprender inglês seja atingir um alto grau de competência linguística. Os resultados parciais desse estudo mostraram, ainda, que esses professores em formação compartilham de uma perspectiva tradicional de ensino e que muitas de suas crenças foram construídas a partir de suas experiências como aprendizes.

Um recorte desses resultados parciais foi apresentado, em forma de artigo, na *Revista Intercâmbio*, que é um periódico no qual são veiculados trabalhos sobre estudos da linguagem. Asseveramos que também outros periódicos, por exemplo: a *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*; *Trabalhos em Linguística Aplicada*; *DELTA*; *The ESPecialist*; *Horizontes de Linguística*

Aplicada e a revista *Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa* têm sido instrumentos prodigiosos na veiculação de vários trabalhos da LA, que apresentam implicações teóricas e práticas acerca de pesquisas sobre crenças presentes no ensino e na aprendizagem de línguas e sobre a formação de professores, sobretudo nesse *Período de Expansão*.

Outro valioso estudo, desse período, realizado com professores em formação inicial, é a investigação realizada por Alvarez (2007). Trata-se de uma pesquisa qualitativa que procurou detectar e investigar as crenças, mitos, motivações e expectativas dos estudantes de Letras/ espanhol de uma universidade do Distrito Federal. Os resultados parciais dessa pesquisa mostram que os participantes possuem crenças diferentes sobre o conceito de aprender língua estrangeira; acreditam que a melhor forma de aprender uma LE seria praticando-a, oralmente, no país onde essa língua é falada e que para ser bom professor é necessário ter o domínio da LE, ter um excelente desempenho linguístico.

Um recorte dos resultados parciais desse estudo foi publicado em forma de artigo (nomeado: *Crenças, motivações e expectativas de alunos de um curso de formação Letras/ Espanhol*), na coletânea intitulada: *Linguística Aplicada: múltiplos olhares*. Lembramos que esta obra foi organizada por Alvarez e Silva (2007), e traz, além desse artigo, mais um que discorre sobre crenças, de autoria de Barcelos (cujo título é: *Crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas: reflexões de uma década de pesquisas no Brasil*). Seu lançamento ocorreu no mais recente CBLA, realizado na Universidade de Brasília (UnB), em 2007. Nesse evento, pela segunda vez, a importante temática das crenças na aprendizagem de línguas foi discutida em uma conferência²³.

Ao olharmos para as pesquisas aqui arroladas, podemos constatar que os estudos realizados nesse *Período de Expansão* foram desenvolvidos em diferentes contextos, utilizam diversificados instrumentos para a geração de

²³ A conferência apresentada sobre essa temática foi proferida pela Prof^a. Dr^a. Ana Maria Ferreira Barcelos, com o título: *Desafios e perspectivas na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas*. Segundo Silva (2010, p.24), nesse evento tivemos, ainda, a apresentação de 12 simpósios, 9 comunicações individuais e 2 pôsteres com estudos sobre crenças.

dados, revelam crenças específicas de diferentes sujeitos (professores em serviço, em formação inicial) e apresentam um arcabouço teórico com reflexões sobre a formação de professores.

Lembramos que o *Período de Expansão* não findou, pois se prolonga em nossos dias, ainda sinalizando que estamos em um momento frutífero para o estudo das crenças.

Recentemente, ao fazer um balanço das pesquisas sobre crenças, mediante uma análise documental, Silva (2010) teceu algumas observações sobre novas fronteiras, ou seja, sobre alguns caminhos que caracterizam a atual agenda de pesquisas dessa temática. Esse autor nos informa que:

[...] A grande maioria dos estudos investigam o ensino de língua inglesa, embora já seja possível elencarmos alguns estudos que tiveram como cerne o ensino e aprendizagem de outras LÉs: o francês (Santos, 1997; Saquetti, 1997, o italiano (Bedran, 2008; Veloso, 2007), o alemão (Rozenfeld, 2007), espanhol (Carraro, 2007; Taset, 2006; Nonemacher, 2002; Marques, 2001) e o português para falantes de outras línguas (Mendes, 2009; Mesquita, 2008). Em nossa concepção é necessário que se investigue o ensino de outras línguas, especialmente a língua brasileira de sinais (Libras), línguas indígenas e especialmente do ensino e da aprendizagem de língua portuguesa como língua materna ou como língua internacional. (SILVA, 2010, p. 68).

Concordamos com as observações feitas por Silva (2010) principalmente no que tange à língua portuguesa porque entendemos que o aumento de investigações que revelem como as crenças interferem no processo de sua aprendizagem em nossas escolas pode, ainda, servir para que sejam encaminhadas ações no intuito de desfazer imagens negativas que professores e alunos têm sobre esse processo e favorecer a melhoria da qualidade do ensino dessa língua.

Por fim, reafirmamos que a pesquisa da qual essa dissertação é fruto, está comprometida em ser mais uma contribuição, na LA, para a compreensão das crenças de professores em formação, para o ensino da Língua Portuguesa, e para estimular a produção de mais trabalhos nesse sentido que nos possibilite entender como as crenças pregressas desses sujeitos reagem a diferentes configurações de processos de formação inicial.

No próximo item, apresentamos algumas reflexões sobre como a formação de professores para o ensino da Língua Portuguesa no Brasil passou por reconfigurações, por influência das variadas correntes dos estudos linguísticos, as quais serviram também como lastro para formar crenças diversas sobre a forma de abordar o ensino dessa língua em sala de aula.

3.3 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA

Atualmente, a formação de professores para o ensino da língua portuguesa, no Brasil, é realizada nos cursos de Licenciatura em Letras Vernáculas, os quais são oferecidos em instituições (universidades, faculdades) dos sistemas público e privado, em diferentes modalidades (presencial ou à distância).

Muito se tem discutido, em nossos dias, que a formação inicial para a atuação docente, voltada ao ensino da língua, contemple a efetiva articulação entre os conhecimentos sobre os estudos linguísticos e o processo didático, e que em tal formação proponham-se interfaces com aportes teóricos que propiciem reflexões sobre as diferentes concepções de linguagem, principalmente, daquela em que está em foco a sua natureza sociointeracional.

Além disso, essa formação deve estar sintonizada com as diretrizes adotadas pela legislação educacional vigente. Desde a implantação dos primeiros cursos de Licenciatura em Letras diferentes demandas foram suscitadas para a formação do professor de língua portuguesa.

De acordo com Fiorin (2006, p.13), os cursos de Letras:

[...] apareceram no Brasil no bojo dos projetos de criação das Faculdades de Filosofia apenas nos anos 30 do século XX. Embora houvesse reivindicações anteriores para a existência de uma formação superior em línguas e literaturas e mesmo uma experiência datada de 1908, na Faculdade de Filosofia São Bento, em São Paulo, no mosteiro de mesmo nome e outra com a criação de uma instituição livre denominada Faculdade Paulista de Letras e Filosofia, que funcionou na cidade de São Paulo de 1931 a 1934, os primeiros cursos de Letras no Brasil surgem nos anos 30: 1934, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo; em 1935, na Universidade do Distrito Federal; em 1939, na

Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil e na Universidade de Minas Gerais.

Pelo que vimos, através das afirmações de Fiorin (2006), a formação do profissional da área das Letras, de modo institucional, é relativamente recente no contexto brasileiro. Dentre as finalidades elencadas para os cursos de Letras, então instaurados, foram estabelecidas as de:

- a) preparar trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades culturais de ordem desinteressada ou técnica;
- b) preparar candidatos para o magistério de ensino secundário, normal e superior;
- c) realizar pesquisas nos vários domínios da cultura que constituem objeto do seu ensino. (LAJOLO, 1988, p. 1).

A formação de profissionais para o ensino aparecia, em termos práticos, suplementar ao núcleo de estudos que tinha por foco as postulações da ciência da linguagem, semelhante a algumas versões que encontramos em experiências recentes. Como salienta Lajolo (1988, p. 1), essa semelhança se dava, principalmente pela:

[...] configuração bipartida que assumia a forma de consecução de seus objetivos: confinavam a licenciatura a umas tantas matérias cursadas fora do curso de Letras, e num ano que se somava aos anos dedicados às línguas e literaturas.

A respeito desse problema estrutural, Matêncio (1994, p. 86) comenta que essa forma consistia em uma divisão de responsabilidades:

[...] as disciplinas que tratam do estudo da linguagem cabiam às faculdades de Letras (as antigas faculdades de Filosofia, Ciências e Letras) e o ensino de disciplinas da licenciatura às faculdades de Educação ou Pedagogia.

Entre as décadas de cinquenta e sessenta, as mudanças na sociedade e a amplitude da circulação dos princípios estruturalistas nos meios acadêmicos, passaram a demandar, com maior ênfase, a observância de tais princípios na formação dos profissionais das Letras, e a encaminhar mudanças na formação de professores, que se encontrava fortemente pautada numa tradição filológica e gramatical. Acerca desse momento Mendes (2011, p.3) nos esclarece que:

O estruturalismo saussureano, e os seus posteriores desenvolvimentos, mudaram a cara dos cursos de Letras no Brasil, sobretudo nos idos das décadas de 50/60, quando essa corrente alcançou adeptos em todos os campos dos estudos

da linguagem. Além da introdução da Linguística como disciplina, os cursos de Letras e, sobretudo, as licenciaturas começaram a operar com novas visões de língua e de linguagem, antes ancoradas em vertentes que, em maior ou menor grau, conduziam os estudos em desenvolvimento [...].

A ampla circulação da concepção que concebe a língua como instrumento de comunicação no âmbito das universidades, conquistou espaço nas abordagens feitas nos diferentes componentes curriculares dos cursos de Letras. Sob a influência dessa concepção, os professores formados nesses cursos desenvolveram crenças de que o ensino da língua deveria capacitar o aluno para ser emissor e receptor de mensagens e para compreender diferentes códigos verbais e não-verbais.

As críticas propostas a essa concepção, apontaram reformas e a incorporação de novos referenciais teóricos a serem considerados no processo de formação nesses cursos, culminando com encaminhamentos de estudos que atentassem para a valorização de uma visão sociointerativa da língua. Mendes (2010, p. 6), ainda, nos explica que:

Embora essa visão de língua tenha dominado o cenário dos cursos de Letras e, conseqüentemente, fincado suas raízes nas salas de aula de língua materna, sobretudo a partir da segunda metade do século XX, também a partir dessa época começou a ser germinado um outro modo de conceber a língua, agora ancorado nas tendências sociointeracionistas e enunciativas de estudo da linguagem.

E, esse novo modo de pensar a língua pôs em relevo a necessidade de fazer com que nesses cursos se abrissem espaços para a discussão sobre a importância da reconfiguração do ensino da língua portuguesa nas escolas, no qual deveria ocorrer o abandono da prática de decodificação de mensagens para que fossem desenvolvidas práticas que contemplassem o estudo do texto, do discurso e suas condições de produção.

O caminho encontrado por algumas universidades para atender ao movimento de estudiosos e profissionais das Letras, defensores da incorporação dos novos pressupostos na formação de professores, foi e ainda vem sendo o da reestruturação dos componentes curriculares do curso de Licenciatura em Letras.

Tal mudança é constatada pela introdução de disciplinas que estão entrelaçadas com a perspectiva sociointeracional e enunciativa da língua, e com novas concepções sobre ensino e aprendizagem, e pela ampliação das categorias de formação continuada, a fim de favorecer a atualização dos professores em serviço, objetivando, assim, melhorar a atuação desses sujeitos e minimizar, pelo menos do ponto de vista pedagógico, o estado de crise em que se encontra o ensino da língua portuguesa nas escolas, o qual é confirmado pelo baixo desempenho linguístico apresentado pelos alunos.

Nessas últimas décadas, em que a má formação do professor vem sendo apontada como um dos principais fatores geradores do fracasso escolar e da insuficiente competência do alunado para a produção de textos orais e escritos, tem sido proposto, como solução para esse problema, que na passagem pela graduação em Licenciatura em Letras Vernáculas haja mais exposição dos futuros professores a novos pressupostos teórico-metodológicos sobre o ensino da língua portuguesa e que a sua formação habilite o acadêmico a desenvolver práticas alinhadas com os princípios expressos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Sabemos que tais prerrogativas são válidas para melhorar a formação inicial de docentes para o ensino da língua, e, como ainda acrescenta Silva (2008, p. 165):

[...] cabe aos cursos universitários formadores na nova geração de professores a tarefa de atualizarem o seu currículo para atenderem às necessidades nacionais reais sem abrir mão de se constituírem o espaço de pesquisa, de reflexão e de formação de novos pensadores.

Contudo, não podemos ignorar o fato de que ao lado dessas medidas deve haver ação governamental na reestruturação de benefícios à carreira docente e na alocação de recursos que revertam a precariedade das condições físicas e materiais das escolas para que haja melhores condições de trabalho ao futuro professor, pois como bem observa Matêncio (1994, p. 89):

[...] não é apenas o conhecimento de conteúdos linguísticos ou de teorias da aprendizagem que irá proporcionar aos profissionais de ensino de língua materna posturas mais eficazes em sala de aula.

Somente a reunião de uma formação de qualidade com condições favoráveis de gestão dos espaços educativos abrirá as possibilidades para que saberes e crenças sobre o ensino da língua portuguesa, ancorados em propostas que viabilizem a percepção das relações que permeiam o uso da linguagem, possam ser traduzidas em ação docente.

CAPÍTULO 4 – ANALISANDO AS CRENÇAS DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO

4.1- INTRODUÇÃO

Neste capítulo, procedemos à análise dos dados gerados em dois momentos da trajetória dos professores em formação inicial. O mesmo está estruturado em duas partes. Inicialmente, discutimos os resultados alcançados com a investigação realizada no momento do ingresso desses sujeitos no curso de Licenciatura em Letras Vernáculas, no primeiro semestre do ano de dois mil e nove, os quais foram gerados com a aplicação do questionário – I, que nos possibilitou diagnosticar: a) os motivos que impulsionaram os participantes a escolher o referido curso; b) as suas expectativas sobre as aprendizagens que seriam alcançadas; c) as crenças trazidas por esses participantes sobre os significados de *Língua, Leitura, Gramática e Escrita*.

Em seguida, procedemos à discussão dos dados investigados após dois semestres de formação de uma parte desses participantes, os quais foram gerados mediante a utilização do questionário – II e das entrevistas.

Através do uso destes dois instrumentos, conseguimos identificar as crenças dos participantes sobre os construtos em questão; suas percepções sobre o comportamento das suas crenças; e suas percepções sobre as contribuições do curso de Licenciatura em Letras Vernáculas para a formação docente no ensino da Língua Portuguesa. Expomos essas discussões nas seções e subseções distribuídas a seguir.

4.2. PRIMEIRO MOMENTO DA FORMAÇÃO – ANÁLISE DAS CRENÇAS DOS INGRESSANTES

Os dados analisados nesse momento da investigação provêm do exame das respostas apresentadas ao questionário – I, o qual foi respondido por um grupo de oitenta participantes da pesquisa, os quais eram ingressantes nos cursos de Licenciatura em Letras Vernáculas (401 e 480 em 2009.1), que estavam presentes na aula da disciplina LET A 13 – Introdução ao Estudo da

Língua Portuguesa. As análises dos aspectos de que tratam as indagações abordadas, respectivamente, nos itens II, III, IV desse instrumento estão topicalizadas nas subseções abaixo.

4.2.1 Motivo para a escolha do curso de Licenciatura em Letras Vernáculas

Os dados gerados revelam que o motivo predominante da preferência pelo curso de Licenciatura em Letras Vernáculas, apresentado pela maioria dos professores em formação - ingressantes, é justificado pela escolha da opção [2.1] do questionário – I: *Vontade de trabalhar com ensino da língua portuguesa*. Este motivo representa 76,3% das indicações feitas pelos participantes. A segunda opção [2.2] - *Busca de uma nova oportunidade de emprego* - foi escolhida apenas por 6,2%. As demais opções apresentam os seguintes percentuais: [2.3] *Influência de outras pessoas* – 6,2%; [2.5] *Outros* - corresponde a 11,3%. A opção [2.4] - *Sou professor (a) de Língua Portuguesa e quero aperfeiçoar-me* – não foi escolhida por nenhum participante.

Para melhor observação desses resultados, apresentamos, no Quadro - 7, um resumo dos motivos que contribuíram para que os participantes dessa pesquisa escolhessem o curso de Licenciatura em Letras Vernáculas. Vejamos.

Motivos para a escolha do curso de Licenciatura em Letras Vernáculas		
Opções	Número de citações	Percentual (%)
[2.1] – Vontade de trabalhar com o ensino da Língua Portuguesa	61	76,3
[2.2] – Busca de uma nova oportunidade de emprego	5	6,2
[2.3] – Influência de outras pessoas	5	6,2
[2.4] – Sou professor (a) de Língua Portuguesa e quero aperfeiçoar-me	-	-
[2.5] – Outros	9	11,3
Total	80	100

Quadro –7 Motivos apontados pelos professores em formação - ingressantes para a escolha do curso

Observamos que uma significativa parte desse grupo de sujeitos tem interesse pessoal em cursar a licenciatura com vistas a profissionalizar-se, a

adquirir a titulação para, futuramente, exercer a atividade da docência, na qual tenha como objeto de trabalho o ensino da língua portuguesa.

As outras opções não foram representativas para o universo investigado e, talvez, já apontem para o fato de que os participantes estão conscientes de suas escolhas. Isso pode nos dar pistas sobre o perfil desses sujeitos, sobretudo em relação ao fato de que, como primeira opção, desejam ser professores, interesse que acarretará expectativas que nem sempre serão atendidas pelo curso, como veremos no decorrer da análise dos dados.

Os motivos apontados na opção [2.5] - *Outros*, compreendem, de um modo geral, justificativas que afirmam que a escolha do curso foi motivada pelo interesse dos participantes em aprofundar, expandir os seus conhecimentos sobre a Língua Portuguesa. Percebemos que essas justificativas, de certa forma, são refletidas também nas expectativas que eles nutrem em vista dos conhecimentos que esperam alcançar para melhorar seu desempenho em atividades de uso da língua, os quais acreditam que poderão ser proporcionados pelo curso.

4.2.2. Expectativas de aprendizagens no Curso de Licenciatura em Letras Vernáculas

No que se refere às expectativas que os professores em formação - ingressantes têm sobre as aprendizagens a serem alcançadas no curso, as variadas respostas, dadas ao terceiro item do questionário (o qual indaga: *O que você espera aprender no curso de Licenciatura em Letras Vernáculas?*), revelam que eles objetivam aprender conhecimentos sobre a língua portuguesa para atingir finalidades práticas. Agrupamos suas afirmações em duas asserções distintas, para as quais tais declarações estavam relacionadas. Na primeira delas, reunimos um total de 57,5% das respostas, nas quais estava evidente que, através das experiências vivenciadas no curso de Licenciatura em Letras Vernáculas, esses sujeitos esperam:

- a) **Melhorar o seu desempenho na produção de textos orais e escritos.**

Como identificamos nos depoimentos transcritos a seguir:

A35: *“Espero aprender a produzir textos, a ler com mais técnica, a ter uma visão mais crítica a respeito da língua e aprender a adequar a minha linguagem”.*

A48: *“Expressar-me melhor, aprender o português de forma aprofundada, falar e escrever com clareza”.*

A30: *“Melhorar minha noção da língua portuguesa em relação à gramática, escrita e leitura”.*

A63: *“Espero o aprimoramento do conhecimento da língua portuguesa, desenvolver o poder crítico e melhorar a escrita e a comunicação”.*

Embora a maioria desses sujeitos tenha a visão de que o seu ingresso em um curso superior em Letras é o meio através do qual irão aprender mais sobre a língua, para melhorar a sua condição individual de usuário desta, como interlocutor, leitor e escritor de textos, e “sanar” possíveis deficiências e dificuldades trazidas (provavelmente da acidentada passagem pela escola regular - fundamental e média) convém destacar, aqui, que tal propósito não é finalidade exclusiva do curso. Certamente, o curso de Licenciatura em Letras Vernáculas não tem o objetivo de ser um repositório de informações suplementares dos conteúdos (provavelmente, do estudo de uma das variedades da língua) que não foram apreendidos na Educação Básica.

Essa expectativa espelha uma crença muito difundida no senso comum, a qual carrega uma visão estereotipada que sustenta a afirmação de que nesse curso o sujeito pode “aprender português”, ou seja, atingir, rapidamente, o efetivo “domínio” das regras gramaticais, para poder falar e escrever sem “erros”.

Além disso, a convivência com aqueles professores, egressos dos cursos de Letras, que em suas práticas fazem questão de se revelarem como “poderosos guardiães”, por excelência, dos macetes para escrever “redações-modelos”, “imbatíveis”, para as avaliações de concursos e que demonstram serem hábeis nas “análises sintáticas” e ágeis nas “classificações dos termos das orações”, reforçam, em muitos estudantes, a falsa ideia de que foi a sua passagem pelos vários anos da graduação que forneceu “todas” as ferramentas para que memorizassem essas informações e com destreza as exibissem a seus alunos, induzindo-os à esperança de alcançar também esse “domínio” se passarem por uma formação dessa natureza.

Na segunda asserção, reunimos um montante formado por um percentual com 42,5% de respostas nas quais percebemos que os participantes esperavam:

b) **Aprofundar os seus conhecimentos da língua e da literatura para ensiná-la com competência.** Conforme mostram os excertos abaixo, extraídos dos questionários:

A8: *“Tudo o que for necessário para poder transmitir, com eficiência, os conhecimentos da nossa língua e literatura para os alunos”.*

A21: *“Boas condições de ensino da língua portuguesa e literatura, para que, dessa forma, eu possa ensinar aos meus alunos”.*

A43: *“Dominar a escrita da língua para atuar no meu trabalho, aprender o conhecimento teórico, para saber de onde vem toda essa complexidade da língua, para futuramente me tornar uma ótima professora”.*

A62: *“Aprender o uso da língua portuguesa, sua estrutura, e poder aplicá-la da melhor forma possível no ensino”.*

A77: *“Aprofundar o conhecimento, neste caso, da língua portuguesa no intuito de ampliar e diferenciar o ensino da mesma”.*

Pelo que pudemos observar, das respostas analisadas e dos excertos aqui transcritos, uma significativa parte dos ingressantes nutre a esperança de que a sua formação inicial no curso de Licenciatura em Letras Vernáculas possa, efetivamente, fazê-los “dominar” os conhecimentos de sua área, e transformá-los em objeto de ensino. Os saberes sobre a língua e os procedimentos didáticos para abordá-los em contextos educativos são, na perspectiva desses sujeitos, conhecimentos que não estão dissociados e devem ser estudados, em conjunto, na graduação.

A partir da confrontação dessas asserções com os indicativos que mostram que a maioria dos participantes almeja exercer a atividade docente, podemos depreender que eles consideram que o principal requisito para habilitar alguém a ser um “bom professor” de língua portuguesa consiste em ter o “domínio efetivo” das práticas de leitura e escrita, ou estarem muito familiarizados com o padrão culto da língua, ou seja, daqueles conteúdos que, certamente, serão “cobrados” para ensinar. É provável que, futuramente, julguem que o curso não atendeu às suas expectativas, pois, pela sua

decorrente amplitude, não esteve direcionado para “tratar”, somente, dessas questões específicas.

Pelo fato de realçarem que necessitam aprender, aprofundar, melhorar, seus conhecimentos sobre essas habilidades específicas, eles revelam que não estão cientes dos saberes que já possuem sobre a língua e ingressam no curso cultivando uma crença aliada a uma imagem negativa de serem usuários deficitários da língua portuguesa.

4.2.3 Crenças sobre Língua

Quanto aos significados apresentados para *Língua*, há importantes aspectos a serem observados entre as respostas escritas, no quarto item do questionário – I, pelos professores em formação - ingressantes no curso.

Observamos que esses sujeitos apresentaram variadas declarações para definir este termo, as quais foram agrupadas por diferentes categorias de crenças, e, com a apresentação de alguns excertos, mostramos, aqui, o entrelaçamento que essas respostas possuem com tais categorias.

A nossa intenção ao estabelecermos algumas categorias organizadoras para a compreensão do sentido de *Língua* está atrelada à possibilidade de analisar as representações dos participantes da nossa pesquisa e agrupá-las de modo coerente, com o objetivo de mapear as crenças reveladas. Não objetivamos trabalhar, portanto, com definições fechadas e definitivas, mas com visões mais amplas e flexíveis, que trazem em si uma variedade de formulações as quais, de modo geral, apresentam características em comum, embora diversificadas na forma como foram redigidas.

Assim, ao selecionarmos, por exemplo, a categoria de compreensão da *Língua* como *transmissão - expressão do pensamento; expressão das ideias; expressão verbal*, aí incluímos uma variedade de respostas que, em sua essência, trazem esses modos de ver a língua, como podemos visualizar mais adiante. Do modo como procedemos para *Língua*, assim o fizemos para o mapeamento das crenças investigadas sobre os demais construtos - *Leitura, Gramática e Escrita* -, as quais são apresentadas nas demais subseções.

De acordo com o que esclarecemos anteriormente, organizamos as afirmações desses sujeitos, as quais apontam, inicialmente, que a língua pode ser entendida como:

- a) **Transmissão – expressão do pensamento; expressão das ideias dos indivíduos, expressão verbal.** Nessa categoria, a língua é vista como uma representação da fala, ou ainda, como um produto lógico, fruto das intenções psicológicas de quem o produz, como nos mostram os excertos dos seguintes sujeitos:

A26: *“É a expressão verbal de um povo”.*

A28: *“É a maneira mais palpável de transmissão de nosso pensamento”.*

A48: *“Forma de expressão oral. Expressão do pensamento”.*

A77: *“É o meio pelo qual o indivíduo expressa os seus pensamentos, seja de forma escrita ou oral”.*

- b) **Um instrumento social de comunicação; sistema de signos; conjunto de signos,** conforme atestam algumas respostas, transcritas, abaixo:

A2: *“Conjunto de signos codificados por uma sociedade”.*

A5: *“Instrumento utilizado como meio de comunicação entre a sociedade”.*

A11: *“É um conjunto de signos que possibilita a comunicação em uma determinada sociedade”.*

A22: *“Sistema de signos”.*

A38: *“É a maneira que as pessoas utilizam para se comunicarem”.*

A24: *“Instrumento de comunicação da sociedade”.*

- c) **Meio de interação social; lugar de interação.** Podemos visualizar esta crença nas respostas a seguir:

A37: *“Interação social na qual um povo se desenvolve”.*

A68: *“Instrumento de interação social”.*

- d) **Representação da cultura e da identidade de um povo; representação das ideias de um povo,** como revelam as respostas:

A14: *“Conjunto de manifestações de aspectos culturais e singular pelo qual é desenvolvida a comunicação”.*

A30: “É um fator de identificação quando falada e independente de nacionalidade”.

A31: “Processo verbal de comunicação, identificação de um povo. Através da língua pode ser expressa a identidade do indivíduo, idade, região, classe social, entre outros”.

A62: “É a identificação da cultura de um povo através de mecanismo oral e escrito”.

e) Uma forma de linguagem, um dos modos de comunicação.

Podemos identificar essa crença nas respostas de:

A1: “Uma das formas da linguagem”.

A41: “Dialeto usado na comunicação”.

A51: “Capaz de expressar-se em suas várias formas de linguagem”.

f) Objeto de estudo da linguística e/ou dos linguistas. Conforme afirmam:

A56: “É o objeto de estudo da linguagem humana”.

A60: “É o objeto de estudo da Linguística”.

A70: “É o objeto de estudo da Linguística que tem interface com diversas outras áreas do conhecimento”.

Além dessas, esses professores em formação/ingressantes apresentam outras definições, nas quais a *Língua* é compreendida de modo genérico, amplo, sem especificações de sua funcionalidade, e dos usos que seus usuários fazem da mesma. Assim, agrupamos como *desfocadas* as respostas que, por serem demais vagas e/ou imprecisas, não se enquadram nas categorias anteriores, como as que exemplificamos abaixo:

g) Crenças desfocadas. Percebemos isso nas respostas de:

A3: “Sistema variável”.

A52: “Fenômeno heterogêneo e variável”.

Para todas as categorias anteriores, não explicitamos o total das respostas, mas a exemplificação de alguns excertos que são, no conjunto das respostas, representativos do que desejamos comentar.

Para melhor visualização desses dados, organizamos, na tabela a seguir, as categorias das crenças com as respectivas frequências com que são observadas nas definições apresentadas pelos professores em formação - ingressantes:

Crenças sobre Língua	Número de citações	Percentual
Instrumento social de comunicação; sistema de signos; conjunto de signos.	40	50,0%
Transmissão – expressão do pensamento, expressão das ideias dos indivíduos, expressão verbal	15	18,8%
Representação da cultura e da identidade de um povo; representação das ideias de um povo.	6	7,5%
Objeto de estudo da Linguística e/ ou dos linguistas	6	7,5%
Uma forma de linguagem, um dos modos de comunicação	5	6,2%
Crenças desfocadas	5	6,2%
Meio de interação social; lugar de interação	3	3,8%
Total	80	100%

Tabela 1- Crenças sobre Língua de professores em formação - ingressantes no curso de Letras Vernáculas

É relevante notar que a noção de língua como instrumento social de comunicação; sistema de signos; conjunto de signos prevalece entre as demais respostas, estando presente em cinquenta por cento delas. Percebemos que a maioria desses professores, em formação inicial, ao ingressarem no curso de Licenciatura em Letras Vernáculas, traz a crença de que a língua possibilita o repasse de mensagens que são decifradas pelos seus usuários.

A essa crença subjaz a ideia de que a língua pode ser considerada como um conjunto organizado de sinais, um código que veicula uma mensagem, daquele que a produz para quem a recebe. Tal ideia é originária da década de 1970, e traz consigo tal força que ainda aparece, com muita frequência, nos enunciados dos professores em serviço, nas definições desse construto e atividades presentes nos livros didáticos, sobretudo nos manuais de instruções ao professor.

Como vimos, apenas três participantes consideraram, em suas respostas, o caráter interacional da língua. Acreditamos que as experiências progressas desses sujeitos não os tenham possibilitado maior aproximação com uma visão em que a língua fosse reconhecida como forma de ação, de prática social, histórica, cultural, de construção de identidades, visto que poucas referências são feitas a esses aspectos em suas afirmações. Nessa perspectiva, é importante lembrarmos, aqui, o que nos diz Antunes (2009, p. 34) a respeito da concepção de língua que comumente permeia as práticas escolares:

A pesquisa acerca do que se faz nas aulas de línguas – embora aqui nos detenhamos mais nas aulas de português - tem revelado que ainda prevalece (salvo algumas exceções) uma concepção de língua demasiado estática [...], demasiado simplificada e reduzida, descontextualizada (sem interlocutores, sem intenções) e, portanto, falseada. Isto é, ainda predomina uma concepção de língua como sistema abstrato, virtual apenas, despregado dos contextos de uso [...], uma língua que, nesses termos, facilmente se esgota em um estudo da morfologia das palavras e da sintaxe das frases [...].

Pelo fato das práticas pedagógicas do ensino fundamental e médio estar, em grande parte, ancoradas em concepções de língua que deixam de considerá-la como atividade social, elas acabam influenciando os estudantes fazendo com que muitos desses sujeitos cheguem à Universidade crendo que a língua representa apenas um signo, um código de comunicação e, por conseguinte, que eles são somente emissores e receptores de mensagens vinculadas através desse código.

4.2.4. Crenças sobre Leitura

Quanto à significação sobre a *Leitura*, identificamos, através da análise das respostas, que os professores em formação - ingressantes compreendem esse construto de variadas formas, decorrentes das crenças que formulam.

Semelhantemente ao modo como tratamos, anteriormente, das afirmações apresentadas sobre a *Língua*, agrupamos, também, por categorias, as variadas respostas desses sujeitos, as quais revelam o sentido que atribuem

à *Leitura* e, através da utilização dos excertos extraídos do questionário – I, torna-se evidente para quais categorias tais formulações convergem.

Organizamos as afirmações dos professores em formação - ingressantes, apontando que elas revelam que a *Leitura* pode ser entendida como:

- a) **Decodificação de um material escrito e/ou de imagens.** Esta atividade pode ser realizada pela decifração, reconhecimento tanto dos elementos linguísticos que compõe algo que foi escrito, como dos aspectos presentes em um símbolo, uma imagem. Os excertos, abaixo, exemplificam essa afirmação:

A1: *“Decodificar palavras, imagens, símbolos, enfim, os signos linguísticos”.*

A29: *“Decodificação de símbolos usados para a comunicação”.*

A35: *“É a decodificação de uma mensagem, seja ela escrita, de símbolos etc”.*

A61: *“É a decodificação de sinais gráficos ou imagéticos”.*

A76: *“Ato de decodificar uma mensagem”.*

- b) **Atividade de interpretação/compreensão de textos e de variadas formas de expressão.** Nesta crença, a leitura é concebida como o processo pelo qual se chega à compreensão do conteúdo de um texto e das ideias nele abordadas, e dos eventos que ocorrem na vida cotidiana, como nos mostram as declarações feitas por:

A6: *“Atividade que implica na compreensão de textos”.*

A36: *“Interpretação da escrita”.*

A15: *“Compreensão de um texto ou de um fato qualquer”.*

A67: *“É a capacidade de entendimento, de interpretação de um escrito, de uma imagem”.*

- c) **Atividade de acesso ao conhecimento, à cultura.** Esta crença está associada ao entendimento de que a leitura é a atividade que possibilita ao sujeito a aquisição de informações, a ampliação do saber, como aparece nas respostas abaixo:

A10: *“A busca avançada do conhecimento”.*

A16: *“Ampliação do conhecimento através da linguagem escrita”.*

A33: *“Obtenção de conhecimento com o uso de livros ou textos, que visa compreender o conteúdo estudado”.*

A38: *“É a busca por informações, conhecimento ou distração”.*

A49: *“Absorção de conteúdos diversos que provocam a ampliação do senso analítico, questionador e formador de ideias”.*

A68: *“Oportunidade de absorção de conhecimento pessoal”.*

- d) **Apreensão do conteúdo de um texto; identificação das ideias do texto e/ou do autor.** Podemos identificar essa crença nas respostas a seguir:

A45: *“É a forma de interpretar um texto segundo suas ideias, em consonância com as do escritor”.*

A50: *“É entender o que o autor quer passar de alguma maneira, pode ser complexa ou não”.*

Reunimos as respostas que apresentavam imprecisão ou um tratamento genérico, inespecífico, quanto à definição de *Leitura* e, por não se enquadrarem nas categorias anteriores, as agrupamos na de:

- d) **Crenças desfocadas.** Os excertos abaixo ilustram isso.

A46: *“De tudo aquilo que está em nossa volta: livro, figura, símbolo, entre outros”.*

A51: *“Momento de importância para o estudante, o leitor”.*

Organizamos, na tabela a seguir, as categorias de crenças acompanhadas das respectivas frequências com que são observadas nas definições de *Leitura* apresentadas pelos professores em formação - ingressantes:

Crenças sobre Leitura	Número de citações	Percentual
Atividade de interpretação/ compreensão de textos e de variadas formas de expressão	28	35,0%
Atividade de acesso ao conhecimento, à cultura	26	32,5%
Decodificação de um material escrito e/ou de imagens	12	15,0%
Crenças desfocadas	10	12,5%
Apreensão do conteúdo de um texto; identificação das ideias do texto e/ou do autor	4	5,0%
Total	80	100%

Tabela 2 – Crenças sobre *Leitura* de professores em formação - ingressantes no curso de Letras Vernáculas

Observamos, pela análise das respostas, que uma significativa parcela dos participantes cultivava uma visão ainda tradicional sobre a *Leitura*, uma vez que o seu foco está direcionado para a concepção de que ela é uma ferramenta para a interpretação de textos escritos e variadas expressões.

É provável que essa crença tenha origem nas experiências que estes sujeitos construíram como aprendizes da língua. Em alguns livros didáticos e nas práticas escolares, de ensino fundamental e médio, ainda persistem propostas em que o ensino do português centra-se, prioritariamente, no desenvolvimento da competência de identificar, responder a indagações sobre informações presentes nos textos. Resulta disso o trabalho com atividades compostas, por exemplo, de exercícios em que se pede para circular e “retirar” frases, trechos e palavras que, supostamente, identifiquem a ideia “central” do texto.

Embora apareça por mais vezes nas respostas dos participantes, a crença de que a leitura pode ser uma atividade de interpretação/compreensão de textos ou fatos, ela apresenta uma pequena diferença em relação à crença de que a leitura funciona como meio de ampliação do intelecto. É provável que esta última tenha forte influência nas respostas por ser constantemente reforçada através de discursos persuasivos que são veiculados na mídia impressa e televisiva, em campanhas publicitárias de incentivo à leitura. Tal

visão da leitura é valorizada no senso comum, mas não encontra unanimidade entre os estudiosos da linguagem, como atesta Matêncio (1994, p. 40):

Vincula-se comumente essa atividade ao ato de retirar informações do texto, privilegiando-se como a maneira correta de acumular conhecimentos sobre conteúdos e deixando-se de lado seu caráter complexo. Mas a leitura assim como a escrita, é amplamente diversificada e ultrapassa a mera decodificação e extração de informações.

4.2.5. Crenças sobre Gramática

No que tange à *Gramática*, podemos perceber que as respostas apresentadas pelos professores em formação - ingressantes apontam para diferentes categorias de crenças.

Assim, organizamos as afirmações desses sujeitos, as quais nos revelam que a *Gramática* pode ser entendida como:

- a) **Conjunto de estruturas e regras de uma língua**, como nos mostram os excertos a seguir:

A2: *“Conjunto de regras ou estrutura de uma língua”.*

A14: *“Parte e conjunto estrutural da língua”.*

A42: *“Regras da Língua Portuguesa”.*

A61: *“São as regras estabelecidas para a execução da fala e da escrita”.*

A70: *“Dependendo do contexto, gramática pode ser um conjunto de regras acordadas”.*

- b) **Normas que regem o uso correto da língua, oralmente e por escrito**. Podemos identificar essa categoria pelas respostas apresentadas por:

A4: *“Conjunto de normas padrão da língua”.*

A13: *“Conjunto de normas a serem seguidas que visa à padronização da linguagem”.*

A16: *“Um conjunto de normas e padrões estabelecidos à sociedade e considerados corretos”.*

A67: *“É a que impõe as regras, determina as normas cultas, como cada palavra deve ser escrita, a estrutura de uma frase, de um texto”.*

A72: *“É um conjunto de normas escritas que possuem a função de prescrever como se fala e se grava a língua culta, o idioma-padrão”.*

- c) **Área de estudo da Linguística; área que estuda o uso da linguagem.** Conferimos a presença desta categoria nas respostas mencionadas pelos seguintes sujeitos:

A1: *“Uma área que se interessa pelo uso da linguagem”.*

A35: *“É a sistematização do estudo de uma língua, que serve como referência para estudos, análises de uma língua”.*

A50: *“Estudo sobre regras do português falado e escrito”.*

- d) **Livro que reúne e determina as regras de uma língua.** Nesta categoria, a gramática é considerada como um compêndio que fixa normas da língua. Evidenciamos esse aspecto nas respostas de:

A6: *“Uma espécie de ‘manual de instruções’ de determinada língua”.*

A30: *“É um livro que serve como padrão para a língua e a escrita. É um manual de consulta para falantes de determinadas línguas”.*

A48: *“Livro para consultas como: estruturas frasais, maneira de como devemos escrever corretamente. Serve para a utilização de verificação de normas ortográficas”.*

A56: *“Manual. É um livro de consultas quando se tem dúvida ou interesse em saber ou identificar alguma regra ou norma”.*

A63: *“É o manual onde contém as regras para que se possa falar e escrever da forma correta”.*

Os participantes apresentam outras respostas sobre *Gramática*, nas quais a sua definição é apresentada de modo genérico, amplo. Por não se enquadrarem nas categorias anteriores, agrupamos essas respostas como:

- e) **Crenças desfocadas.** Podemos identificar isso através das afirmações:

A55: *“É a forma organizada que se dá à escrita”.*

A49: *“É guardiã da linguagem”.*

Expomos as categorias de crenças sobre a *Gramática* na Tabela - 3, na qual revelamos, ainda, a intensidade com que elas são flagradas nas respostas dos professores em formação - ingressantes:

Crenças sobre Gramática	Número de citações	Percentual
Normas que regem o uso correto da língua, oralmente e por escrito	54	67,5%
Conjunto de estruturas e regras de uma língua	13	16,2%
Livro que reúne e determina as regras de uma língua	7	8,8%
Área de estudo da Linguística; área que estuda o uso da linguagem	4	5,0%
Crenças desfocadas	2	2,5%
Total	80	100%

Tabela 3- Crenças sobre *Gramática* de professores em formação - ingressantes no curso de Letras Vernáculas

Diante da análise que fizemos, é possível constatar que a maioria dos ingressantes crê que a *Gramática* apresenta uma natureza coercitiva, uma vez que estabelece normas ou regras, as quais devem ser tomadas como referência pelos usuários da língua que desejam falar e escrever “corretamente”.

Tais normas estão associadas à variedade padrão, culta, mais prestigiada socialmente. Dessa maneira, quaisquer outras formas diferentes deste modelo são entendidas como “erro”. Estes participantes não fazem menção explícita, ou seja, não destacam em suas respostas, a validade do uso gramatical que está presente em expressões textuais construídas em outras variedades linguísticas.

Acreditamos que os professores em formação - ingressantes trouxeram estas crenças porque este modelo de definição de gramática, por muito tempo, esteve presente nas gramáticas pedagógicas e nos livros didáticos adotados para o ensino fundamental e médio. Além disso, é possível que, durante a sua passagem pela escola, eles tenham experimentado práticas nas quais o ensino da gramática foi exercitado sob o prisma da correção, com a finalidade de tomá-la como referência para classificar positiva ou negativamente o que acontece na escrita e na fala. Recorremos às palavras de Antunes (2003, p. 33) para ratificar que, tradicionalmente, o trabalho com a gramática tem girado em torno de atividades que a consideram, dentre outros aspectos, como:

[...] predominantemente prescritiva, preocupada apenas com marcar o “certo” e o “errado”, dicotomicamente extremados, como se falar e escrever bem fosse apenas uma questão de falar e escrever corretamente, não importando o que se diz, como se diz, quando se diz e se tem algo a dizer.

E, para além da escola, em outras instâncias, o tratamento dado à gramática fortalece a crença de que a finalidade do seu estudo está centrada na tarefa de executar “consertos”, para “polir” a língua. A esse respeito, Silva (2008, p.174) faz um comentário importante, o qual se coaduna com o que acabamos de afirmar:

Ademais, pelo sucesso que fazem os programas de televisão que contratam professores tradicionais para o exercício de correção de frases, permanece na sociedade a convicção de que o ensino fundamental deve ter como objetivo ensinar a falar e escrever segundo as regras da Gramática Normativa. Ela ainda é persuadida de que é pelo conhecimento da análise gramatical que se aprende a ler, a escrever, e a falar. Para ela, por conseguinte, o objetivo do ensino da Língua Portuguesa é ainda o saber gramatical [...].

Sem dúvida, uma parcela significativa dos ingressantes no curso de Licenciatura em Letras reage com aceitação a essa visão cultivada sobre a gramática, e formula crenças influenciadas por esta noção.

Somente um pequeno grupo, apenas treze participantes apresentam respostas que podem ser vinculadas ao princípio de que a língua compreende um conjunto de regras gramaticais que são combinadas na estruturação de enunciados, as quais especificam o seu funcionamento. Tal princípio é afirmado por Antunes (2003, p. 85):

Toda língua tem sua gramática, tem seu conjunto de regras, independentemente do prestígio social ou do nível de desenvolvimento econômico e cultural da comunidade que é falada. Quer dizer, não existe língua sem gramática.

Nesse sentido, é necessário ressaltar que todas as circunstâncias de uso interacional da língua que possibilita a construção da identidade cultural dos grupos sociais são reguladas por regras, que não são rígidas, imutáveis, mas funcionais, modificam-se para atender à finalidade do evento de uso da língua e o objetivo de seus usuários. Como vimos, poucos participantes fazem menção a esses aspectos das regras gramaticais.

4.2.6 Crenças sobre Escrita

Quanto às significações mencionadas para a *Escrita*, identificamos, através da análise das respostas, que os professores em formação - ingressantes apresentam também variadas afirmações para defini-la.

Semelhantemente ao modo como tratamos, anteriormente, das afirmações apresentadas para os demais construtos, agrupamos, também, por categorias de crenças, as variadas respostas desses sujeitos, as quais revelam o sentido que atribuem à *Escrita* e, através da exemplificação feita com excertos ilustrativos, mostramos para quais categorias tais formulações apontam.

As significações atribuídas à *Escrita*, apresentadas nas variadas respostas dos professores em formação/ingressantes, revelam que este construto pode ser entendido como:

a) Materialização da oralidade, do pensamento; registro da oralidade.

Nessa categoria, tem-se a ideia de que a escrita funciona como um registro da atividade cognitiva, da manifestação emocional e da manifestação verbal, servindo, assim, para que tais aspectos não evanesçam, ou seja, para assegurar o salvamento, a sua recuperação em forma de textos escritos. Vemos a sua presença nas declarações abaixo:

A13: *“Materialização da fala”.*

A37: *“Passar para o papel aquilo que já está formulado na mente, formando assim, palavras, frases”.*

A54: *“Forma pela qual transcrevemos de forma concreta pensamentos, sentimentos”.*

A70: *“É a forma de documentar e registrar a fala”.*

A72: *“Maneira estritamente humana de registrar de maneira simbólica (usando símbolos gráficos) nossos pensamentos, sentimentos etc.”.*

b) Exteriorização das ideias, do pensamento, das palavras, conforme atestam as respostas:

A34: *“Forma de expressar os conhecimentos de um sistema e as ideias”.*

A38: *“É o meio de expor ideias através de palavras”.*

A39: *“É o ato de ordenar ideias de forma coerente por meio das palavras”.*

A53: *“Forma de expressar sentimentos, pensamentos e compreender etapas da vida”.*

- c) **Conjunto de sinais e símbolos gráficos.** Esta crença está expressa nas respostas apresentadas por:

A40: *“Representação da língua através de símbolos”.*

A11: *“São sinais gráficos, que constituem uma forma de linguagem que nos permite uma interação no meio social em que vivemos”.*

A19: *“Expressão de uma língua através de signos, códigos”.*

A76: *“Um código da linguagem”.*

- d) **Manifestação da língua/ linguagem através dos textos,** conforme observamos nas afirmações:

A6: *“Manifestação da linguagem através de textos”.*

A9: *“Capacidade de executar a atividade de produção textual”.*

- e) **Uma das modalidades de uso da língua; uma das formas de produzir comunicação.** Nesta crença, vemos que a escrita é considerada como um insumo do qual um indivíduo ou grupo social lança mão para difundir informações. É possível notar esse aspecto nas respostas apresentadas a seguir:

A29: *“Forma com a qual posso me comunicar através de símbolos”.*

A35: *“É uma das maneiras de comunicação que requer mais atenção do que o ato de falar, já que o contato entre emissor e receptor é mais ‘distante’”.*

A16: *“Meio de comunicação de relevante importância para a sociedade, pois, através dele, temos acesso a uma gama de informações indispensáveis ao desenvolvimento”.*

A60: *“É a forma de comunicação padronizada na sociedade”.*

A seguir, mostramos ainda algumas das afirmações que os ingressantes trazem sobre *Escrita*. Reunimos as respostas nas quais os participantes expõem mais em que consiste a forma de realização da escrita, suas características, do que, especificamente, o seu significado e as classificamos como:

f) **Crenças desfocadas.** Os excertos transcritos servem como exemplo:

A22: “Organização dos códigos”.

A66: “Depende do meio social, cultural e da “graduação” ao qual está inserido”.

A51: “Modo de expressão do leitor, professor etc.”.

Podemos visualizar na tabela, a seguir, as categorias das crenças acompanhadas com as respectivas frequências com que são identificadas nas respostas dos professores em formação - ingressantes:

Crenças sobre Escrita	Número de citações	Percentual
Exteriorização das ideias, do pensamento, das palavras	34	42,5%
Materialização da oralidade, do pensamento; registro da oralidade	23	28,7%
Conjunto de sinais e símbolos gráficos	6	7,5%
Uma das modalidades de uso da língua; uma das formas de produzir comunicação	6	7,5%
Crenças desfocadas	5	6,2%
Manifestação da língua/linguagem através de textos	3	3,8%
Total	80	100%

Tabela 4 – Crenças sobre *Escrita* de professores em formação - ingressantes no curso de Letras Vernáculas

Apesar das múltiplas respostas apresentadas, é possível identificar, claramente, que prevalece, entre a maioria dos participantes, a crença de que a *Escrita* significa uma atividade de revelação do produto extraído do pensamento e uma forma de expressar as palavras e registrá-las em algum suporte. Uma significação que contemple o caráter interativo da escrita, e como ela cumpre diversas funções comunicativas é pouco mencionada por esses sujeitos.

Como observa Britto (2006, p. 123), “tradicionalmente, a língua escrita tem sido vista e pensada como uma representação gráfica, ou uma transposição, na melhor hipótese, da oralidade”. Os dados gerados confirmam esta premissa, pelo enfoque, em maior proporção, a esse aspecto restrito da

escrita sem, contudo, haver consideração de que a escrita é o meio de que dispomos, também, para alcançar objetivos mais amplos como afirma Antunes (2003, p. 48):

[...] Toda escrita responde a um propósito funcional qualquer, isto é, possibilita a realização de alguma atividade sociocomunicativa entre as pessoas e está inevitavelmente em relação com os diversos contextos sociais em que essas pessoas atuam. Pela escrita alguém informa, avisa, adverte, explica, comenta, opina, argumenta, instrui, resume, documenta, faz literatura, organiza, registra e divulga o conhecimento produzido pelo grupo. Se 'falar é uma forma de comportamento', como afirma Searle (1981, p. 27), escrever também o é.

Seria bom que, desde o início da graduação, os professores dos diferentes componentes curriculares fortalecessem esta consciência de que a escrita não se encerra, necessariamente, no registro das ideias, das palavras e, possibilitassem aos sujeitos em formação, a construção de crenças a partir de uma visão mais ampla a respeito da escrita.

Observamos que apenas três participantes (o que corresponde a um percentual de 3,7% de respostas em branco) não responderam a este item do questionário.

Em síntese, podemos afirmar que os resultados alcançados nesse primeiro momento da pesquisa revelam aspectos importantes sobre a investigação de crenças de professores em formação, dentre os quais destacamos o fato de que o levantamento das percepções desses sujeitos, de maneira diagnóstica, no instante do ingresso, atesta que eles chegam ao curso trazendo um repertório variado de percepções, imagens, compreensões que se constituem em aglomerados de crenças sobre a sua formação e sobre os construtos *Língua, Leitura, Gramática e Escrita*. Tais crenças decorrem de suas vivências e revelam indícios sobre suas experiências escolares na educação básica, como nos lembra Madeira (2007, p. 93) “experiências pregressas de aprendizagem, questões afetivas e o contexto sócio-cultural são exemplos de apenas alguns dos fatores inter-relacionados que atuam na formação de crenças [...]”.

De acordo com o que é apresentado pelos dados, suas formulações atestam que grande parte do conjunto de crenças sobre os construtos

investigados possui forte laço coesivo com concepções nas quais a língua é vista como uma representação da atividade cognitiva ou como um sistema estruturado que abarca um conjunto de signos cuja finalidade é propiciar, em primeira instância, a comunicação. Como sabemos, essas concepções contrastam com as perspectivas contemporâneas que valorizam a dimensão discursiva da língua, as quais admitem que ela funciona como atividade social e propiciadora da interlocução dos seus usuários.

Vimos, ainda, que esses sujeitos cultivam crenças sobre a leitura pouco favoráveis ao reconhecimento das suas múltiplas funções sociais, por atrelar a sua atividade à busca da interpretação e de captura de informações; trazem, ainda, percepções que valorizam o caráter coercitivo da gramática da língua; e a escrita como representação de ideias e da oralidade.

No próximo item, apresentamos algumas reflexões sobre os dados gerados após dois semestres do instante do ingresso dos participantes no curso.

4.3 SEGUNDO MOMENTO DA FORMAÇÃO – ANÁLISE DAS CRENÇAS DOS PROFESSORES APÓS DOIS SEMESTRES DA TRAJETÓRIA DE SUA FORMAÇÃO

Apresentamos, nesta seção, a análise das crenças sobre *Língua, Leitura, Gramática e Escrita* dos professores em formação após dois semestres no curso de Licenciatura em Letras Vernáculas.

Os dados deste momento foram gerados em duas etapas. Na primeira delas, com a utilização do questionário – II, através do qual foram postas em evidência as crenças sobre *Língua, Leitura, Gramática e Escrita* de trinta e três professores em formação, bem como, a reflexão desses sujeitos acerca dos efeitos proporcionados por esta experiência no comportamento de suas crenças e sobre a contribuição das disciplinas cursadas para a sua preparação à docência.

São tecidas considerações gerais sobre as respostas apresentadas por esse grupo de sujeitos para cada aspecto em foco, sem, no entanto, confrontá-las individualmente. Dessa forma, conseguimos uma visão sobre o todo e a

identificação da recorrência ou não de certas categorias de crenças já mapeadas, no primeiro momento dessa investigação.

Os participantes que constituem o universo de investigação dessa etapa são professores em formação que cursaram e obtiveram aprovação em todas as disciplinas do primeiro semestre e alcançaram créditos equivalentes ou superiores a cinquenta por cento das disciplinas do segundo semestre, e que estavam matriculados em todas as disciplinas do terceiro semestre. Tais sujeitos representam uma amostra do grupo daqueles oitenta que ingressaram nos cursos de Licenciatura em Letras Vernáculas (401 e 480), no primeiro semestre do ano de dois mil e nove.

Na segunda etapa, utilizamos as entrevistas semi-estruturadas, as quais foram realizadas com somente uma parte representativa dos trinta e três participantes que formaram o universo investigado na primeira.

São apresentadas considerações a partir das análises individualizadas feitas sobre o modo como esses sujeitos percebem: a) o comportamento das suas crenças acerca dos construtos investigados; b) os efeitos que a formação nos três semestres iniciais exercera nas suas crenças acerca desses construtos e, ainda, a sua percepção sobre o Curso de Licenciatura em Letras Vernáculas e a sua contribuição para o processo docente, para o ensino da Língua Portuguesa. Expomos essas discussões nas seções e subseções distribuídas a seguir.

4.3.1. Crenças sobre Língua

Em relação à *Língua*, há relevantes observações sobre as respostas que os professores em formação no terceiro semestre apresentaram, no segundo item do questionário – II, para definir esse construto.

Quando analisamos o conjunto de afirmações apresentadas, observamos que os participantes apresentavam noções variadas sobre a *Língua*. No entanto, pudemos identificar que essas afirmações refletiam algumas categorias de crenças que também apareceram nas respostas do universo investigado no primeiro momento desta pesquisa, as quais são mostradas, nesse momento, acompanhadas por variados excertos para

evidenciar o entrelaçamento que essas apresentam com as categorias das crenças estabelecidas.

Conforme explicamos na análise dos dados do primeiro momento, o estabelecimento de categorias favoreceu o mapeamento das crenças que serviam de referência comum para as diferentes formas de significar a *Língua*, expressa nos escritos desses sujeitos. Utilizamos também esse procedimento para a análise dos dados sobre os construtos *Leitura*, *Gramática* e *Escrita*, como veremos nas demais subseções.

Diante do exposto, organizamos as respostas dos sujeitos, revelando que a *Língua* pode ser entendida como:

a) Transmissão, expressão do pensamento, expressão das ideias dos indivíduos, expressão verbal, como atestam as respostas de:

A68: *“Realização específica da faculdade da língua usada pelos falantes nativos para expressar ideias sentimentos e realizações”.*

A39: *“É através da língua que o indivíduo expressa seu pensamento, sua ideologia”.*

A80: *“É o modo como se organiza e se expressa o modo e a maneira como o falante fala. A língua é inerente a cada falante”.*

b) Um instrumento social de comunicação; sistema de signos, conjunto de signos, como podemos constatar nas respostas a seguir:

A10: *“É a característica comum entre os diferentes povos. A língua é o instrumento de comunicação entre os componentes de uma mesma comunidade ou de comunidades diferentes. A língua rege nações”.*

A22: *“É um sistema de signos”.*

A54: *“Sistema de comunicação utilizado de forma particular e/ou coletiva, falada e/ou escrita”.*

A58: *“Instrumento de comunicação entre indivíduos. A língua é una e diversa”.*

A71: *“Conjunto de signos linguísticos utilizado por uma comunidade que pode ser externado através da fala e da escrita”.*

A67: *“A língua é uma e diversa. Una, por ser uma e diversa, pela variedade de se apresentar. A língua é um conjunto de signos linguísticos”.*

- c) **Representação da cultura e da identidade de um povo, representação das ideias de um povo.** Essa afirmação aproxima-se da ideia de que na língua são expressos traços culturais, como nos mostram as respostas:

A4: *“Características comuns a uma dada localidade que compartilha de uma ideia, cultura e conseqüente domínio linguístico”.*

A6: *“Conhecimento cultural de um indivíduo, apreendido e transmitido pela literatura, escrita e fala”.*

A11: *“É o conjunto de conhecimentos sociais e culturais de um indivíduo, expresso de forma oral ou escrita”.*

- d) **Uma forma de linguagem, um dos modos de comunicação.** Nessa premissa, a língua é definida, de modo genérico, como o resultado de um sistema de signos organizados, o qual se manifesta no uso da fala e da escrita, como nos diz:

A1: *“A definição mais usual de língua seria um dado idioma utilizado dentro de uma comunidade. No entanto, podemos defini-la num âmbito maior como uma face de um sistema comunicativo”.*

A15: *“É o vernáculo falado pelos habitantes de algum país”.*

A resposta na qual a *Língua* foi definida de modo vago, amplo, sem apresentar correlação com as categorias anteriormente listadas, nomeamos como:

- e) **Crença desfocada.** Como aparece na resposta:

A60: *“É algo que se modifica no tempo e no espaço”.*

Para possibilitar uma melhor visualização da frequência com que essas categorias de crenças são evocadas, nas definições apresentadas pelos professores em formação no terceiro semestre, as organizamos na tabela a seguir:

Crenças sobre Língua	Número de citações	Percentual
Instrumento social de comunicação; sistema de signos; conjunto de signos.	20	60,6%
Transmissão – expressão do pensamento, expressão das ideias dos indivíduos, expressão verbal	5	15,2%
Representação da cultura e da identidade de um povo; representação das ideias de um povo.	4	12,1%
Uma forma de linguagem, um dos modos de comunicação	3	9,1%
Crença desfocada	1	3,0%
Total	33	100%

Tabela 5- Crenças sobre *Língua* de professores em formação no terceiro semestre.

Prevalece entre os professores em formação a noção de que a *Língua* corresponde a um instrumento de comunicação social; sistema de signos, conjunto de signos, pois esta crença aparece na maioria das respostas, estando presente em vinte delas. Podemos identificar, a partir da frequência dessas respostas, que houve uma conservação do significado atribuído ao construto *Língua*, ao compararmos com as respostas apresentadas no momento do ingresso desses sujeitos no curso. Esta é uma crença robusta, visto que não apontou sinais de mudança, e mesmo depois de transcorridos dois semestres de formação, a mesma foi expressivamente valorizada pelos professores.

Para melhor visualização do conjunto de crenças sobre *Língua* que foram diagnosticadas nessa investigação, o emolduramos em um quadro, no qual podemos identificar as crenças que apresentam predominância de indicações nos dois momentos:

Crenças sobre <i>Língua</i>	Professores em formação/ Ingressantes 2009.1 (%)	Professores em Formação/ 3º semestre 2010.1 (%)
Instrumento social de comunicação, sistema de signos; conjunto de signos	50,0	60,6
Transmissão – expressão do pensamento, expressão das ideias dos indivíduos, expressão verbal	18,8	15,2
Representação da cultura e da identidade de um povo	7,5	12,1
Objeto de estudo da Linguística e/ou dos linguístas	7,5	–
Uma forma de linguagem, um dos modos de comunicação	6,2	9,1
Crenças desfocadas	6,2	3,0
Meio de interação social; lugar de interação	3,8	–
Total	100	100

Quadro 8 - Comparativo das crenças sobre *Língua* apresentadas por professores em formação - ingressantes e do 3º semestre

A observação do quadro aduz evidências de que as crenças desveladas no segundo momento não apresentam muita variação do que foi encontrado no primeiro momento.

Curiosamente, a crença de que a *Língua* pode ser um meio de interação social, um lugar de interação, como mencionado por alguns ingressantes, no início do primeiro semestre do curso, não foi citada por nenhum professor em formação no terceiro semestre, nem é verbalizada por aqueles que participaram das entrevistas, como veremos mais adiante.

Isso sinaliza que esses professores em formação ainda precisam se aproximar de perspectivas teóricas mais amplas que os ajudem a refletir, sistematicamente, sobre a natureza interativa da língua para não relegá-la à segundo plano nos projetos que orientarão as suas práticas, pois dentre os princípios disponíveis na Linguística contemporânea considerados relevantes para o ensino, tal como foi proferido por Marcuschi (2000, p. 8), reside o fato de considerar outras particularidades da natureza da língua que vão além da ênfase ao seu caráter comunicativo e representativo do pensamento, pois o referido autor postula que é de maior relevância considerar, para o seu ensino, os princípios que reconhecem que a *Língua*:

- Não pode ser tida como um simples instrumento de representação do mundo como se dele fosse um espelho, pois ela é constitutiva da realidade. É muito mais um guia que um espelho da realidade;
- É uma atividade de natureza sócio-cognitiva, histórica e situacionalmente desenvolvida para promover a interação humana;
- Se dá e se manifesta em textos orais e escritos ordenados e estabilizados em gêneros textuais para uso em situações concretas;
- Não transparente, mas opaca, o que permite a variabilidade de interpretação nos textos e faz da compreensão um fenômeno especial na relação entre os seres humanos [...]. (MARCUSCHI, 2000, p.8).

Podemos presumir, diante do exposto, que quanto mais distanciados esses professores estiverem desses princípios na graduação, menos terão a probabilidade de, futuramente, desenvolverem práticas produtivas que incluam no estudo da língua a análise do conjunto de aspectos que envolvem a sua constante mudança e a “[...] exploração dos sentidos, das intenções, das implicações socioculturais dos usos da língua” (ANTUNES, 2009, p. 30).

Notamos, ainda, que alguns sujeitos revelam compreender o caráter não uniforme da língua, ou seja, a sua possibilidade de apresentar variações linguísticas, como atestam, por exemplo, as respostas de A58 e A67.

Acreditamos que os estudos realizados no curso tenham contribuído para que esses participantes construíssem essa percepção. A diversidade linguística do português é um dos temas que integra, por exemplo, o Programa da disciplina LET A13 - Introdução ao Estudo da Língua Portuguesa. No entanto, parece que os professores em formação estudam a variedade sem que sejam orientados sobre como poderão abordá-la em sala de aula, na sua prática docente. Esse fato é criticado por alguns participantes com os quais realizamos as entrevistas semi-estruturadas, como veremos adiante.

4.3.2 Crenças sobre Leitura

No que tangencia a *Leitura*, as variadas respostas dos professores em formação apontam para categorias de crenças que mostram que ela pode ser entendida como:

a) Decodificação de um material escrito e/ou de imagens. Nesta categoria, a leitura corresponde a uma atividade que possibilita a identificação dos aspectos linguísticos presentes em um texto e em representações artísticas. Os excertos, abaixo, exemplificam essa afirmação:

A15: *“É a interpretação, ou melhor, a decodificação da escrita”.*

A45: *“Codificação de uma determinada expressão da língua segundo um suporte escrito, pintado, fotografado etc”.*

A61: *“Decodificação de uma língua”.*

b) Atividade de interpretação/compreensão de textos e de variadas formas de expressão. Nessa categoria, concebe-se o entendimento de que, é possível realizar a leitura interpretativa tanto do texto escrito como de acontecimentos e representações artísticas. Podemos constatar esse entendimento em algumas das respostas dos professores em formação, transcritas abaixo:

A41: *“É o ato de compreender e usufruir, da melhor maneira, aquilo que está sendo analisado”.*

A54: *“Compreensão da forma escrita, através de seu reconhecimento pela oralização”.*

A60: *“É o reconhecimento de grafemas; interpretação de textos escritos, isto é, ler e entender a ideia principal; compreensão de comportamentos humanos etc. Ou seja, quando se fala em “leitura” não se pode restringir somente a algo escrito. Tudo pode ser digno de leitura”.*

A64: *“Prática do ser humano interpretar os signos linguísticos e entendê-los”.*

c) Atividade de acesso ao conhecimento, à cultura. Esta categoria está associada à visão de que a leitura é o meio que favorece ao leitor a ampliação do intelecto, como nos mostram as respostas:

A12: *“Exercício de aprendizagem e propiciador de aquisição de maior vocabulário e melhor escrita”.*

A16: *“Meio de acesso ao conhecimento, forma de integração que possibilita o maior envolvimento de nossa capacidade crítica, trazendo reflexões sobre diversas áreas do saber”.*

A33: *“É a prática da absorção do conhecimento verbal”.*

A38: *“Uma das formas pela qual as pessoas adquirem conhecimento. É utilizado ainda para aprimorar a escrita ou apenas para passar tempo”.*

A68: *“Prática de fundamental relevância na formação humanizadora. Ajuda no acúmulo de capital de conhecimento do indivíduo”.*

d) Apreensão do conteúdo de um texto; identificação das ideias do texto e/ou do autor, como aparece nas respostas de:

A6: *“Apreensão do conteúdo de um determinado texto, literário ou não, através da decodificação de letras e símbolos”.*

A19: *“De modo geral, aquilo que se apreende através da assimilação feita dos sinais, que pode ser um texto escrito, um quadro pintado, um filme...”.*

e) Atividade de construção de sentidos; interação texto/leitor. Parece haver nessa categoria sinais de que alguns professores em formação percebem que a leitura, além de favorecer o resgate dos aspectos disponíveis na superfície do texto, possibilita, no processo de sua realização, que o leitor, segundo sua experiência ou maturidade, relacione as informações contidas no texto lido com o seu contexto de produção, segundo nos revela a afirmação de:

A71: *“A interação entre o texto, o leitor e quem escreveu o texto”.*

A80: *“Reflexão a respeito do texto que está sendo lido, analisado, compreendido. A leitura requer não apenas reflexão do texto, mas a função dele com o mundo em que está inserido, o contexto em que se insere”.*

Esses professores em formação apresentam, ainda, outras respostas sobre a *Leitura*, nas quais a sua definição é apresentada de modo genérico, amplo. Por não se enquadrarem nas categorias anteriores, agrupamos essas respostas como:

f) Crenças desfocadas. Vemos isso na afirmação:

A4: *“Desenvolvimento da prática linguística”.*

A11: *“Desenvolvimento das práticas linguísticas”.*

Na tabela - 6, mostramos a incidência com que essas categorias de crenças são observadas nas variadas respostas apresentadas pelos professores em formação no terceiro semestre:

Crenças sobre Leitura	Número de citações	Percentual
Atividade de interpretação/ compreensão de textos e de variadas formas de expressão	9	27,3%
Atividade de acesso ao conhecimento, à cultura	9	27,3%
Decodificação de um material escrito e/ou de imagens	5	15,2%
Apreensão do conteúdo de um texto; identificação das ideias do texto e/ou do autor	4	12,1%
Crenças desfocadas	4	12,1%
Atividade de construção de sentidos; interação texto/leitor	2	6,1%
Total	33	100%

Tabela 6 – Crenças sobre *Leitura* de professores em formação do terceiro semestre

Identificamos que estes sujeitos ainda cultivam uma visão tradicional sobre a leitura, uma vez que as crenças que apresentam maior pontuação são aquelas em que a *Leitura* é compreendida como o caminho pelo qual trilhamos para interpretarmos um texto, e como o mecanismo pelo qual ampliamos o nosso saber, adquirimos cultura e conhecimento.

Essas crenças estão amalgamadas à concepção que percebe a linguagem como um código, donde se depreende que ao leitor cabe apenas o reconhecimento do sentido das palavras e da estrutura do texto e a captura das informações nele contidas.

Chamou-nos a atenção o fato de que a crença na qual a *Leitura* é compreendida como atividade de interação entre o escritor e o leitor emergiu nas respostas apresentadas nesse segundo momento, porém com poucas indicações, e que ainda é pouco mencionada pelos professores em formação, a atuação autônoma e reflexiva do sujeito diante do ato da leitura, bem como, a sua intervenção preenchendo, criativamente, os pontos lacunosos dos textos, das imagens e como põe em confronto o que lê com outras leituras já

realizadas, com suas vivências, e, ainda, como suas convicções são abaladas ou reforçadas por essa prática.

Vejam, a seguir, no Quadro - 9, as crenças sobre a *Leitura* que apresentaram maior predominância na visão dos sujeitos, dos dois universos investigados.

Crenças sobre <i>Leitura</i>	Professores em formação/ Ingressantes 2009.1 (%)	Professores em Formação/ 3º semestre 2010.1 (%)
Atividade de interpretação/ compreensão de textos e de variadas formas de expressão	35,0	27,3
Atividade de acesso ao conhecimento, à cultura	32,5	27,3
Decodificação de um material escrito e/ou de imagens	15,0	15,2
Apreensão do conteúdo de um texto; identificação das ideias do texto e/ou do autor	5,0	12,1
Crenças desfocadas	12,1	12,1
Atividade de construção de sentidos; interação texto/leitor	–	6,1
Total	100	100

Quadro 9 - Comparativo das crenças sobre *Leitura* apresentadas por professores em formação - ingressantes e do 3º semestre

A análise do quadro deixa-nos cientes de que as crenças sobre a *Leitura* que apresentam maior pontuação, as quais são as mais valorizadas pelos sujeitos, são, exatamente, aquelas que não parecem refletir uma visão mais ampla do caráter dialógico da leitura que engloba a construção de significados, o qual é desejável que seja compreendido pelo professor para conduzir, na atualidade, ações mais efetivas no seu trabalho, como ressalta Muniz e Lima (2006, p. 157):

O caráter dialógico da leitura poderá contribuir para a construção do indivíduo/ sujeito, agente, atuante, autoconsciente e comprometido com o processo do autodesenvolvimento e do desenvolvimento humano. Isto porque, o diálogo entre o leitor e o autor, praticado no ato de ler, possibilita a percepção, a aquisição, o aprendizado, a compreensão, o questionamento, a crítica e a reflexão a respeito dos conhecimentos, das sensibilidades, das intuições despertadas no processo da leitura dialógica. Essa gama de saberes produzidos no processo de ler pode possibilitar ao indivíduo/sujeito o autoconhecimento, o conhecimento mais consciente do seu entorno e o despertar para a consciência de que a forma de existir de cada ser humano depende da forma

com que ele se relaciona e significa as suas leituras do mundo e de como constrói suas relações.

Essa consciência poderá despertar no indivíduo o desejo de ressignificar, transformar antigos preconceitos, 'verdades', crenças e padrões egoístas, separatistas e consumistas [...]. (MUNIZ; LIMA, 2006, p. 157).

É cabível lembramos, ainda, que os resultados comentados, aqui, nos mostram que é necessário expor esses professores, gradativamente, a postulações que considerem a natureza interacionista e diversificada da leitura, para orientar um alargamento das crenças prevalecentes e dar-lhe condições de desenvolver, futuramente, atividades produtivas que levem em conta o conhecimento prévio do aluno e o seu posicionamento crítico, e que a abordagem da leitura de diversos textos, em sua sala de aula, seja utilizada para produzir fecundos debates, questionamentos, exposição de opiniões e possibilidades de desvendar visões subjacentes que estão além da superfície dos textos.

4.3.3. Crenças sobre Gramática

Quanto à significação da *Gramática*, notamos, através da análise das respostas, que os professores em formação no terceiro semestre apresentam variadas afirmativas para ilustrar a maneira como a compreendem.

Agrupamos, também, por categorias de crenças, tais respostas, as quais revelam o sentido que atribuem à *Gramática*. Através da utilização dos excertos, torna-se evidente para quais categorias tais formulações convergem.

De acordo com as variadas respostas, os professores em formação revelam que a *Gramática* pode ser entendida como:

a) **Conjunto de estruturas e regras de uma língua**, segundo afirmam:

A12: “*Conjunto de regras estabelecidas de forma formal de uma língua*”.

A34: “*Sistema que busca representar e organizar o funcionamento da língua*”.

A67: “*Conjunto de regras de uma língua, indicando sua forma gramatical*”.

b) **Normas que regem o uso correto da língua, oralmente e por escrito.**

Estão de acordo com as afirmações feitas por:

A16: *“Sistema de regras e normas padrões estabelecidas e vistas como corretas por uma parte dos estudiosos da língua (gramáticos) e que, ainda hoje, devem ser seguidas por aqueles que almejam o ‘bem falar’”.*

A64: *“Norma a ser seguida para a prática da boa escrita”.*

A71: *“Conjunto de normas e regras em que se ensina a utilização da língua de forma ‘correta’”.*

c) **Capacidade que os humanos possuem; sistema internalizado.**

Identificamos essa crença nas respostas de:

A15: *“É a capacidade que todos os seres humanos têm de falar uma língua natural”.*

A22: *“É um sistema internalizado”.*

d) **Livro que reúne e determina as regras de uma língua.** Nesta crença, a gramática é representada na figura de um manual, o qual armazena as normas da língua. Observamos essa afirmação em:

A10: *“A gramática possui diversas acepções que irão depender do ponto de vista adotado, mas a principal é a de que se trata de um livro constituído de normas e regras que definem o uso adequado da língua”.*

A38: *“Livro que geralmente é utilizado como instrumento para se ditar regras de como se escrever e falar de maneira adequada”.*

As respostas que apresentavam a definição de *Gramática*, de forma imprecisa, vaga, ou de modo genérico, e que não apontavam para nenhuma das categorias de crenças dentre as que foram estabelecidas, agrupamos como:

e) **Crenças desfocadas.** Isso é revelado na resposta:

A59: *“É o português na sua ciência”.*

As categorias de crenças sobre *Gramática* seguem elencadas na tabela abaixo, na qual revelamos a frequência e o percentual com que elas são

mencionadas nas respostas dos professores em formação no terceiro semestre:

Crenças sobre Gramática	Número de citações	Percentual
Normas que regem o uso correto da língua, oralmente e por escrito	17	51,5%
Capacidade que os humanos possuem; sistema internalizado	7	21,2%
Conjunto de estruturas e regras de uma língua	5	15,1%
Livro que reúne e determina as regras de uma língua	2	6,1%
Crenças desfocadas	2	6,1%
Total	33	100%

Tabela 7- Crenças sobre *Gramática* de professores em formação do terceiro semestre

Mediante o exame dessas citações, é possível afirmarmos que estes sujeitos conservam a crença de que a gramática possui uma natureza prescritiva por impingir à língua a manutenção de regras fixas, as quais funcionam como balizas para evitar corruptelas em seu uso. Esta visão da gramática é evocada, com força, também nos discursos dos sujeitos que participaram das entrevistas, como discutiremos mais adiante.

Observamos que as respostas apresentadas pelos professores em formação no terceiro semestre, para significar a *Gramática*, convergem para as crenças que outrora foram desveladas no primeiro momento da investigação.

A seguir, podemos visualizar que, de um modo geral, o conjunto de crenças sobre a *Gramática* apresenta poucas alterações nos dois universos investigados, havendo, no entanto, no segundo momento, o aparecimento da crença que considera a *Gramática* como uma capacidade interna, inerente ao falante, e nenhuma menção que apontasse a crença de que a gramática poderia ser compreendida como a área de estudo da Linguística. Examinemos, pois, o quadro – 10, a seguir:

Crenças sobre <i>Gramática</i>	Professores em Formação/ Ingressantes 2009.1 (%)	Professores em Formação/ do 3º semestre 2010.1 (%)
Normas que regem o uso correto da língua, oralmente e por escrito	67,5	51,5
Capacidade que os humanos possuem; sistema internalizado	–	21,2
Conjunto de estruturas e regras de uma língua	16,2	15,1
Área de estudo da Linguística; área que estuda o uso da linguagem	5,0	–
Livro que reúne e determina as regras de uma língua	8,8	6,1
Crenças desfocadas	2,5	6,1
Total	100	100

Quadro 10 - Comparativo das crenças sobre *Gramática* apresentadas por professores em formação - ingressantes e do 3º semestre

A observação do quadro nos ajuda a interpretar que a crença sobre a gramática prevalecente nos dois momentos de investigação, é aquela em que se mostra uma tendência a associar esse termo, estritamente, à gramática normativa. Transcrevemos, aqui, palavras de Travaglia (2005, p. 30) para lembrar que a gramática normativa:

[...] apresenta e dita normas de bem falar e escrever, normas para a **correta** utilização oral e escrita do idioma, prescreve o que se deve e o que não se deve usar na língua. Essa gramática considera apenas uma variedade da língua como válida, como sendo a língua verdadeira. [grifo do autor].

Se a crença do sentido estritamente normativo da gramática for assumida para orientar as práticas desses professores, não é exagerado pensar que estes seguirão práticas tradicionalmente arraigadas para o seu ensino, as quais têm por ritual: o exercício de reconhecimento e classificação de unidades morfológicas; análises de estruturas, a identificação de alguns usos da língua como “erros” e a supervalorizar a correção gramatical etc.

Notamos, ainda, que a crença no significado da gramática como um sistema internalizado, a qual não fora citada por nenhum participante no momento do ingresso, apareceu, no segundo momento, com um significativo número de indicações. Isso revela que durante os semestres cursados houve uma aproximação desses participantes com pressupostos teóricos que

concebem esse construto a partir do enfoque gerativista, de base chomskyana, que concebe a língua como um dispositivo inato, atrelado à noção de competência linguística em oposição à performance, ou seja, a capacidade de uso. Aos formalistas, desse modo, interessa a competência. A ideia da língua como dispositivo inato, de caráter sistêmico, exerceu, em muitos casos, influência sobre as crenças dos professores em formação no segundo momento da investigação. Tal influência, como podemos observar, é refletida sobre o que eles formulam a respeito da gramática nesse instante da formação.

4.3.4 Crenças sobre Escrita

No que tange à *Escrita*, podemos evidenciar que as respostas apresentadas pelos professores em formação no terceiro semestre apontam para diferentes categorias de crenças. Elencamos cada uma delas, conjuntamente com excertos ilustrativos para exemplificar o entrelaçamento que essas respostas apresentam.

Quanto às significações apresentadas para a *Escrita*, as variadas formulações revelam ela pode ser entendida como:

a) **Materialização da oralidade, do pensamento; registro da oralidade.**

Nesta categoria, tem-se a ideia de que a escrita funciona como um registro da atividade cognitiva, da manifestação emocional e da expressão verbal, servindo, assim, para que tais aspectos não evanesçam, ou seja, para assegurar o salvamento, a sua recuperação em forma de textos escritos. Vemos a presença disso nas declarações de:

A70: *“É a forma de documentar e registrar a fala”.*

A12: *“Representação gráfica dos termos falados”.*

A27: *“Manifestação de pensamentos e ideias numa folha de papel.*

b) **Exteriorização das ideias, do pensamento, das palavras,** como é descrito nas respostas de:

A67: *“Exteriorização da fala, é a forma de realizar formalmente, com base nas regras gramaticais, a oralidade”.*

A80: *“Expressão de pensamentos e análises de dados”.*

c) **Conjunto de sinais e símbolos gráficos**, conforme atestam as respostas:

A11: *“É um conjunto de sinais gráficos utilizados para transmitir uma mensagem”.*

A34: *“Representação gráfica dos conhecimentos de um sistema linguístico”.*

d) **Manifestação da língua/ linguagem através de textos**. Podemos identificar essa crença nas respostas de:

A15: *“É a língua se manifestando através de textos”.*

A44: *“É a comunicação verbal, grafada. Textos escritos em uma dada língua”.*

e) **Uma das modalidades de uso da língua, uma das formas de produzir comunicação**, como é possível constatar nas afirmações apresentadas por:

A1: *“Utilizar os códigos disponíveis da língua com fins comunicativos”.*

A35: *“A escrita é uma das modalidades de uso da língua. Essa modalidade é, geralmente, mais monitorada do que a fala, logo, mais próxima da gramática tradicional”.*

A61: *“Meio de comunicação”.*

Abaixo, mostramos ainda algumas das crenças que os professores em formação no terceiro semestre apresentam sobre a *Escrita*. Reunimos as respostas nas quais os sujeitos expõem mais em que consiste a realização da escrita do que, especificamente, o seu significado e, por não se enquadrarem nas categorias anteriores, classificamos tais respostas como:

d) **Crenças desfocadas**. Os excertos transcritos servem como exemplo:

A74: *“Normatização da língua”.*

A4: *“Prática da escrita”.*

Podemos visualizar, na tabela - 8, a seguir, o quanto essas categorias de crenças aparecem nas variadas respostas apresentadas pelos professores em formação no terceiro semestre:

Crenças sobre Escrita	Número de citações	Percentual
Materialização da oralidade, do pensamento; registro da oralidade	12	36,4%
Exteriorização das ideias, do pensamento, das palavras	7	21,2%
Uma das modalidades de uso da língua; uma das formas de produzir comunicação	7	21,2%
Conjunto de sinais e símbolos gráficos	3	9,0%
Manifestação da língua/ linguagem através de textos	2	6,1%
Crenças desfocadas	2	6,1%
Total	33	100%

Tabela 8 – Crenças sobre *Escrita* de professores em formação do terceiro semestre

Apesar das múltiplas respostas apresentadas, é possível identificar, claramente, que prevalece, entre a maioria dos professores em formação, a crença de que a *Escrita* significa uma atividade, primordialmente, de registro da manifestação verbal e das ideias.

É significativo ressaltar que as crenças mapeadas que obtiveram a maior número de indicações, nos dois momentos, contrastam com as reflexões contemporâneas, nas quais se reconhecem que o registro individual, e a exteriorização das ideias são apenas algumas das faces da escrita e não um fim para a sua realização, como parece ser compreendido pela maioria desses participantes.

Como sabemos, para além da dimensão representacional, a escrita apresenta outras dimensões, e, dentre elas, a discursiva. A respeito, especificamente, da utilização da escrita como auxiliar do processo de materialização dos processos cognitivos, Oliveira (2006, p. 112) faz um comentário significativo. A referida autora afirma que:

Esse uso da língua escrita, em sua função de internalização, de auto-regulação e de auto-organização, torna-se significativo quando se pensa na questão do produtor de texto, como autor de seu próprio texto, porque a escrita para si, muitas vezes, pode ser o ponto de partida para a escrita para o outro, funcionando como um rascunho mental [...].

É, pois, necessário que esses professores percebam que a escrita como registro, materialização, pode consistir em um passo importante para se alcançar a produção do texto que favorecerá uma relação mais ampla com quem a ele tiver acesso pela sua leitura, pois, como nos lembra Geraldi (1996, p. 71) “[...] escrever é ser capaz de colocar-se na posição daquele que registra suas compreensões para ser lido por outros, e, portanto, com eles interagir”.

Acrescentamos, ainda, que é relevante oportunizar aos professores em formação o contato com pressupostos que os ajudem a compreender que a escrita de textos, enquanto prática social é o meio pelo qual interagimos com variados interlocutores em diferentes situações comunicativas. Deve compor o conjunto de crenças desses sujeitos o entendimento de que a escrita de textos, muito mais do que uma forma de registro de ideias e da fala, é uma atividade interacional que se dirige a algum leitor. Ela é produzida situada num contexto sócio-histórico e visa atender finalidades específicas. Acreditamos, portanto, que o entendimento desses aspectos que constituem a escrita pode orientá-los na consecução de abordagens mais produtivas, em sua atividade docente.

Para uma melhor visualização das crenças sobre a escrita, que foram desveladas nos dois momentos da investigação, as emolduramos no quadro a seguir:

Crenças sobre <i>Escrita</i>	Professores em formação/ Ingressantes 2009.1 (%)	Professores em Formação/ 3º semestre 2010.1 (%)
Materialização da oralidade, do pensamento; registro da oralidade	28,7	36,4
Exteriorização das ideias, do pensamento, das palavras	42,5	21,2
Uma das modalidades de uso da língua; uma das formas de produzir comunicação	7,5	21,2
Conjunto de sinais e símbolos gráficos	7,5	9,0
Manifestação da língua/linguagem através de textos	3,8	6,1
Crenças desfocadas	6,2	6,1
Total	100	100

Quadro 11- Comparativo das crenças sobre *Escrita* apresentadas por professores em formação - ingressantes e do 3º semestre

Em nenhum dos dois momentos investigados pudemos observar, no conjunto de crenças reveladas sobre a Escrita, afirmações em que se reconhecesse, explicitamente, o seu caráter mediador na construção de sentidos, e que este decorre do arranjo, da combinação, de variadas marcas da textualidade. Nem mesmo dentre aquelas afirmativas em que se evoca a crença de que a escrita manifesta-se em textos, há uma menção clara sobre a diversidade textual que pode ser revelada pelas implicações do seu uso em variados contextos.

Observamos que a crença de que a escrita significa uma das modalidades de uso da língua, apresenta um número significativo de indicações. As suas formulações indicam que esses participantes reconhecem que a escrita estabelece uma relação dinâmica e não dicotômica, estanque, com outras modalidades e que ela é realizada como objetivo promover a comunicação. Não notamos, no entanto, considerações que apontassem que a articulação da escrita com as diferentes formas de manifestação da língua visam promover a interlocução entre os seus usuários. O número de indicações apresentado para essa crença é equivalente ao apresentado pela crença de que a escrita corresponde à exteriorização das ideias, do pensamento, das palavras.

Quanto ao questionamento apresentado no terceiro item do questionário (o qual indaga se os conhecimentos adquiridos ao longo dos últimos semestres fizeram com que estes participantes pensassem sobre os conceitos de *Língua, Leitura, Gramática e Escrita* diferentemente do momento do ingresso no curso de Licenciatura em Letras Vernáculas), prevaleceu, nas respostas expostas pelos professores em formação no terceiro semestre, a afirmação de que houve a promoção de uma mudança na maneira como eles passaram a conceber, a definir, cada um desses construtos devido à influência efetiva dos conhecimentos construídos nessa fase. Isso é percebido nas variadas justificativas apresentadas:

A12: *“Sim, porque existem várias teorias e com o estudo delas se pode questionar e rever esses conceitos de diferentes formas”.*

A22: *“Sim, pois vários conceitos que eu tinha antes foram desconstruídos a partir desses conhecimentos”.*

A35: *“Sim. Na academia temos acesso a diversas teorias linguísticas e estudos sobre a língua que nos fazem repensar valores e conceitos aprendidos na vida escolar. Assim, os conceitos que tínhamos no primeiro semestre foram reformulados com novos conhecimentos”.*

Apenas dois professores afirmaram que não mudaram as suas crenças, justificando das seguintes formas:

A59: *“Confesso que ainda não. Mas é pelo meu próprio interesse e não pelas matérias”.*

A64: *“Não. Tenho nestes conceitos ideias fixas das quais não encontrei outras noções que possam substituí-las”.*

Na tabela - 9, mostramos, em termos percentuais, a percepção dos professores acerca da mudança de suas crenças:

Percepção dos professores sobre a ocorrência de mudança em suas crenças sobre <i>Língua, Leitura, Gramática e Escrita</i> .	Número de citações	Percentual
Afirmção de mudança nas crenças sob a influência dos conhecimentos experimentados no curso da graduação	31	93,9%
Afirmção que os conhecimentos experimentados no curso não proporcionaram mudanças em suas crenças	2	6,1%
Total	33	100%

Tabela 9 – Percepção dos professores em formação no terceiro semestre, sobre a ocorrência de mudanças em suas crenças

Embora haja uma tendência dos professores em formação em afirmar a ocorrência de modificação de suas crenças, pudemos constatar, mediante uma comparação entre o conjunto apresentado nos dois universos investigados, que parece ter havido, no segundo momento, uma reiteração das crenças diagnosticadas sobre *Língua, Leitura, Gramática e Escrita*, por apresentar poucas novidades em relação ao elenco de crenças desvelado no primeiro momento da investigação.

Não constatamos, efetivamente, no segundo momento, indícios de uma substancial reconfiguração, que pudesse constituir um conjunto diferenciado contendo uma alteração geral do quadro das crenças já mapeadas.

É significativo lembrar que essa observação se refere ao universo dos trinta e três professores investigados no segundo momento da pesquisa e não objetiva confrontar, individualmente, as respostas, como o fizemos, posteriormente, na análise das entrevistas semi-estruturadas.

Nas respostas apresentadas ao quarto item do questionário - II, os professores em formação revelaram quais os componentes curriculares que contribuíram, efetivamente, para a sua formação como docente para o trabalho com o ensino da Língua Portuguesa.

Agrupamos, na tabela a seguir, o número de indicações apresentadas para cada um deles:

Componentes curriculares que mais contribuíram para a formação docente

Código/título do componente	Número de citações
Primeiro Semestre	
LET A09 - Oficina de Leitura e Produção de Textos	12
LET A10 - Introdução aos Estudos Literários	15
LET A11- Introdução aos Estudos Linguísticos	13
LET A12 – Introdução ao Estudo da Língua Latina	10
LET A13 – Introdução ao Estudo da Língua Portuguesa	18
LET A14 – Técnicas de Pesquisa	5
Segundo Semestre	
LET A16 – Estudo de Teorias e Representações da Literatura e da Cultura	12
LET A17 – Fonética e Fonologia da Língua Portuguesa	16
LET A18 – Leitura de Textos em Língua Latina	4
LET A19 – Morfologia da Língua Portuguesa	23
Terceiro Semestre	
LET A20 – Introdução à Semântica	9
LET A21 – A Literatura Brasileira e a Construção da Nacionalidade	8
LET A22 – A Literatura Portuguesa e o Imaginário Brasileiro	6
LET A23 – Introdução à Linguística Românica	6
LET A24 – Sintaxe da Língua Portuguesa	22

Tabela 10 – Componentes curriculares que mais contribuíram para a formação do docente em Língua Portuguesa.

A frequência de indicações apresentadas na tabela -10 atesta que, do ponto de vista dos professores em formação, os componentes curriculares mais significativos, ou seja, que mais contribuíram para a sua preparação ao ensino foram: a) do primeiro semestre: LET A 10 Introdução aos Estudos Literários e LET A 13 – Introdução ao Estudo da Língua Portuguesa, a qual

lidera no número de indicações; b) do segundo semestre: LET A - 19 Morfologia da Língua Portuguesa; c) do terceiro semestre: LET A – 24 Sintaxe da Língua Portuguesa, ocupando o primeiro lugar na preferência apontada pelos professores em formação.

Ressaltamos que os componentes curriculares mais votados pelos professores em formação são importantes, uma vez que eles poderão ajudar esses sujeitos, dentre outras questões, a realizarem leituras críticas sobre como a nossa língua é utilizada na produção literária servindo como produtora de conhecimentos a respeito das variadas expressões culturais, e ampliar os seus saberes sobre os estudos linguísticos, cujos pressupostos trazem explicações sobre o funcionamento da língua, por seus falantes.

Contudo, preocupa-nos o fato de que a abordagem feita nesses componentes perca esse foco, desconsidere tais fatores e centre-se em uma visão tradicional e limitada dos possíveis usos da língua, pois, em uma breve observação da matriz curricular e dos programas do elenco de disciplinas do primeiro, segundo e terceiro semestres, constatamos que os conteúdos listados, por exemplo, para as disciplinas de Sintaxe, Morfologia e Introdução à Semântica, trazem poucas bases e aportes teóricos para serem estudados à luz da perspectiva que reconhece a linguagem como prática social e discursiva.

Na disciplina de Introdução à Semântica, por exemplo, o enfoque inicial é voltado à Semântica Estrutural (v. programa, Anexo – E); em Morfologia da Língua Portuguesa concentra-se no estudo de conceitos básicos: morfologia, morfema etc. passando, posteriormente ao estudo das regras morfofonêmicas, estrutura mórfica dos verbos e estrutura mórfica dos nomes (v. programa, Anexo – F), em Sintaxe da Língua Portuguesa, dentre os seus conteúdos do primeiro bloco, valoriza-se o estudo dos componentes da gramática, tipos de predicação, termos da oração, estruturas sintagmáticas e suas funções sintáticas etc. (v. programa, Anexo - G) e dentre os conteúdos da disciplina de Introdução ao Estudo da Língua Portuguesa, são listados acompanhando a observação das noções sociolinguísticas, o estudo: dos conceitos de norma, sistema; dos níveis de análise da língua e dos tipos de frase e estruturas sintáticas básicas do português (v. programa, Anexo – H).

Assim, observamos que embora essas disciplinas pudessem contribuir para discussões mais amplas sobre a língua e suas variações em diferentes contextos de uso, tais componentes curriculares abordam o estudo desta sob a perspectiva estritamente teórica e estrutural, estando ainda muito voltado para a análise de unidades da palavra, havendo pouca vinculação com a sua utilização em situações sociais que demandam o seu uso real.

4.4 PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES EM FORMAÇÃO SOBRE O COMPORTAMENTO DAS SUAS CRENÇAS

A partir da análise das respostas gerais e da identificação das categorias de crenças investigadas nos dois universos de sujeitos desta pesquisa, em momentos específicos, logo constatamos que era necessário procedermos a uma observação pormenorizada para melhor retratar: a) as percepções desses sujeitos a respeito do comportamento das suas crenças sobre *Língua, Leitura, Gramática e Escrita*, ou seja, como verbalizam suas percepções acerca da reação de suas crenças sob o processo de formação na graduação; b) suas percepções sobre a relação entre a formação nos três semestres iniciais do curso e as suas crenças sobre os construtos investigados; c) a percepção deles sobre o Curso de Licenciatura em Letras Vernáculas e a sua contribuição para o processo docente, para o ensino da Língua Portuguesa.

Para obtermos esse retrato e tentarmos compreender essas percepções foi necessário realizarmos um recorte do universo investigado, nesse segundo momento da pesquisa, e lançarmos o foco para os relatos de somente uma parte desse montante, o qual foi configurado por um total de quatorze (14) professores em formação, voluntários, que estavam cursando, regularmente, todos os componentes curriculares do terceiro semestre e que haviam respondido, integralmente, todos os itens dos questionários – I e II, e não apresentavam histórico de trancamento parcial.

Com este grupo, realizamos, individualmente, as entrevistas semi-estruturadas, as quais foram gravadas em equipamento de áudio e tiveram a duração média de quarenta minutos²⁴.

Discorreremos, nas subseções que se seguem, sobre as análises de cada questionamento proposto no roteiro de entrevista. Intitulamos cada uma das subseções pela referência ao tema/aspecto indagado nas perguntas. Para ilustrar as afirmações explicitadas em nossa análise e fundamentar os argumentos postos em nossa observação, em alguns casos, confrontamos os dados gerados nos demais instrumentos utilizados com os excertos da transcrição das entrevistas. Vejamos, a seguir, o que discutimos em cada subseção.

4.4.1. Crenças sobre Língua: análise e confronto dos questionários e entrevistas semi-estruturadas

4.4.1.1 Percepção da mudança

Realizamos a entrevista semi-estruturada mostrando, inicialmente, ao entrevistado, em uma planilha, as suas respostas sobre as suas significações apresentadas para *Língua*, as quais foram transcritas do questionário I, e do questionário – II e, após proporcionarmos ao professor em formação o exame das suas respostas indagamos: *O que você percebeu sobre o comportamento das suas crenças sobre o termo Língua, após observar a resposta do momento do ingresso no curso e após dois semestres da sua formação?*

Percebemos, nos discursos apresentados sobre a percepção do comportamento das crenças, a ocorrência de diferentes posicionamentos que apontavam para: a) declaração de mudança das crenças; b) declaração de conservação. É necessário ressaltar que essa pergunta foi reformulada, durante a entrevista, para identificarmos, ainda, as percepções desses sujeitos sobre o exame das respostas para os demais termos investigados - *Leitura*,

²⁴ Lembramos que as entrevistas foram agendadas previamente e realizadas de acordo com a disponibilidade de horário de cada participante, geralmente nos intervalos das aulas, nas salas de aula do PAF –III e do ILUFBA.

Gramática e Escrita -, e as declarações que ouvimos revelaram, também, esses posicionamentos, como será discutido mais adiante.

Dentre os quatorze entrevistados, onze deles, ou seja, a maioria, afirmam que percebem a ocorrência de mudança na forma de pensar a definição do termo *Língua*, pela comparação das respostas apresentadas nos dois momentos de formação. Apenas três professores em formação confirmam que percebem a permanência no seu modo de pensar o significado de *Língua*.

A observação detalhada dos dois tipos de declarações permitiu-nos detectar algumas particularidades. Comentaremos, aqui, nesta subseção, inicialmente, as que estão relacionadas à percepção da mudança e, na próxima, da conservação das crenças.

Dentre as onze afirmações que atestavam a percepção de mudanças na forma de compreender a *Língua*, observamos, no entanto, que em quatro delas, o que esses sujeitos consideram como mudança refere-se apenas a alguma diferenciação que ocorre no nível do plano de elaboração das declarações, na maneira como foram redigidas, contudo elas apontam para um mesmo campo de compreensão sobre o termo.

Detectamos isso ao confrontar as respostas desses sujeitos apresentadas nos dois momentos da investigação. A exibição dos excertos ilustra o que acabamos de afirmar. Vejamos:

Crenças sobre Língua		
A16	Q-I	<i>É uma forma de comunicação utilizada por um determinado país.</i>
	Q - II	<i>Sistema complexo e estruturado que as pessoas utilizam para se comunicar e que está dividido em níveis, como a sintaxe, a morfologia, a fonologia e a semântica.</i>
A41	Q - I	<i>Dialeto usado na comunicação</i>
	Q - II	<i>Fenômeno no qual se dá a comunicação, identificando um povo, uma cultura etc.</i>
A58	Q - I	<i>Objeto de comunicação, espécie de linguagem.</i>
	Q - II	<i>Instrumento de comunicação entre indivíduos, a língua é una e diversa.</i>
A71	Q-I	<i>É o conjunto de códigos, que são usados para expressar a linguagem falada e a escrita, idioma.</i>
	Q-II	<i>Conjunto de signos linguísticos utilizado por uma comunidade que pode ser externado através da fala e da escrita.</i>

Quadro 12 – Respostas do Questionário -I (Q-I) e do Questionário -II (Q-II)

É possível notar, pela comparação das respostas, que há sinais de adição de termos que sugerem a ampliação, a formalização na produção da resposta, mas a conservação da noção apresentada no primeiro momento da investigação é o que prevalece.

Com a observação empreendida sobre essas afirmações, é possível evidenciar que a compreensão da língua, em ambos os momentos, volta-se para a ênfase na sua natureza comunicativa, ao aspecto estrutural, para a crença de que a *Língua* representa a capacidade interna para a expressão oral por meio da fala, da escrita; e o meio pelo qual uma informação é transmitida.

A presença dessas ideias é confirmada nas declarações espontâneas apresentadas na entrevista, conforme nos mostram os depoimentos desses sujeitos transcritos a seguir:

A16: *“E eu continuo acreditando que a língua é um sistema complexo e estruturado que as pessoas utilizam para se comunicar”.*

A41: *“A definição de língua que se aproxima com o que eu penso hoje é a do questionário –II: que a língua é o fenômeno no qual se dá a comunicação, identificando um povo, uma cultura etc. E (.) eu vejo a língua hoje como algo heterogêneo, passível de modificações, de mudanças”.*

A58: *“Continuo a pensar que a língua é una e diversa (?) e quero dizer que (...) a língua é um sistema social e depositado na mente de cada indivíduo que nos permite fazer a comunicação verbal e escrita e que propicia a fala, o fundamento da fala”.*

A71: *“A língua para mim, é esse conjunto de signos linguísticos que é externado na fala (.), a língua é esse conjunto de signos linguísticos que é utilizado por uma determinada comunidade”.*

Naquelas situações em que interpretamos que há uma reconfiguração das crenças, notamos que, de um modo geral, ocorre sempre, a transição dos modos de conceber esse construto no instante do ingresso no curso, para novas crenças que estão entrelaçadas à visão formalista da língua. Isso ocorre, por exemplo, nas declarações de A44, A45, A34, A59, A70, A74, A80 vejamos no quadro a seguir:

Crenças sobre Língua		
A44	Q -I	<i>É o código estabelecido por lei, formulado a partir das necessidades da sociedade.</i>
	Q-II	<i>É o sistema de comunicação de uma dada sociedade, convencionado a partir de seu prestígio social e político.</i>
A34	Q -I	<i>Idioma falado por um grupo social para expressar ideias, significados, pensamentos.</i>
	Q-II	<i>Sistema organizado de códigos compartilhados por vários indivíduos.</i>
A45	Q -I	<i>É a forma de expressão mais objetiva e direta.</i>
	Q-II	<i>Meio de comunicação oral que é delimitada segundo uma determinada territorialidade.</i>
A59	Q-I	<i>Cada pessoa ou região tem um modo diferente de falar e isso não os classifica como certo ou errado.</i>
	Q-II	<i>É a capacidade interna de cada indivíduo se expor diante de uma situação. Conjunto de signos linguísticos.</i>
A70	Q -I	<i>É o objeto de estudo da Linguística que tem interface com diversas áreas do conhecimento.</i>
	Q-II	<i>Apesar de ser individualizada é também coletiva, já que cada indivíduo utiliza a língua e respeita um código de signos estipulado em comunidade.</i>
A74	Q -I	<i>Forma de expressão humana.</i>
	Q-II	<i>Um sistema utilizado na comunicação que pode ser estudado de forma particular ou coletiva.</i>
A80	Q -I	<i>Um código utilizado na linguagem.</i>
	Q-II	<i>É o modo como se organiza e se expressa o modo como cada falante fala. A língua é inerente a cada falante.</i>

Quadro 13 - Respostas do Questionário -I (Q-I) e do Questionário -II (Q-II)

Esse aglomerado de crenças que revelam que a língua pode ser considerada como conjunto de códigos; meio de comunicação, ou como uma expressão do falante apareceu, também, no momento da entrevista, nas declarações, nos seus discursos. Transcrevemos aqui o que ouvimos desses sujeitos:

A34: *“Entendo, hoje, a língua como um sistema organizado de vários códigos, representado graficamente ou verbalmente. Existe uma ordem nesse código que proporciona sentido, que facilita a comunicação, que proporciona a comunicação”.*

A44: *“A resposta do questionário - II é basicamente o que eu penso hoje, que a língua é o sistema de comunicação de uma sociedade, convencionado a partir de seu prestígio social e político. O que eu tenho visto aqui, na Universidade, tem servido para formar essa ideia”.*

A45: *“O que penso hoje se aproxima da definição de que a língua é um meio de comunicação oral segundo uma determinada territorialidade (...). Aí nessa conceituação está implícita a questão da funcionalidade da língua, da língua como um sistema de comunicação”.*

A70: *“A resposta do questionário - Il persiste, é o que eu penso, porque é mais abrangedora e que já demonstra o caráter multifacetado da língua”.*

A74: *“Eu acho que a língua é um sistema universal de comunicação, dividido entre fala e escrita. (inaud.) A língua é universal ?, mas cada língua tem a sua particularidade”.*

A80: *“Eu acho que a língua é um código, né, que é utilizado para a expressão do falante, (.) é inerente a cada falante”.*

Pode-se depreender, pela análise das respostas, que a visão da língua como sistema estruturado, como um código seja a que esses participantes mais se familiarizaram durante os estudos realizados nos dois semestres e, por isso, ela encontra eco em suas declarações.

Acreditamos que ainda torna-se necessário a esses professores em formação a construção de uma percepção mais ampla sobre a *Língua* que leve em conta a natureza contextualizada e intencional, da interação verbal, tal visão, como sabemos, pode servir como instrumento fundamental para orientar, futuramente, em sua atuação docente, abordagens mais significativas para um ensino que possa deslocar o foco do estudo dos aspectos estruturais da língua, como comumente ainda pode ser visto em nossas escolas, e promover reflexões sobre como a língua propicia a construção das identidades e como atua na teia de relações sociopolíticas experimentadas por seus usuários, como é lembrado por Antunes (2007, p. 22):

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

Creemos, assim, que o entendimento sobre esses aspectos da língua, ainda, precisa transitar pelo repertório de crenças desses professores em formação.

4.4.1.2 Percepção da conservação

Dentre o montante dos três professores em formação que afirma a percepção de conservação das crenças, há a indicação de diferentes motivos para explicar o comportamento de conservação. As respostas de A27, A33 e A64 ilustram a manutenção sobre o que acreditam a respeito da *Língua*, vejamos o quadro a seguir:

Crença sobre Língua		
A27	Q - I	<i>O que se fala, método de comunicação.</i>
	Q- II	<i>Capacidade de comunicação pertencente ao ser humano; um sistema de comunicação.</i>
A33	Q - I	<i>Comunicação dentro de um sistema de linguagem, para interação de conhecimento.</i>
	Q- II	<i>É o meio de comunicação interacional realizado por humanos.</i>
A64	Q - I	<i>Certamente é o meio que os humanos usam para se comunicar.</i>
	Q- II	<i>Meio utilizado para a comunicação dos seres humanos, sendo esta característica inata.</i>

Quadro 14 - Respostas do Questionário -I (Q-I) e do Questionário -II (Q-II)

Como vimos, é evidente que nos registros das afirmações feitas nos diferentes instrumentos ocorrem reelaborações tais como redução/adição de alguns termos, contudo percebemos que a menção à natureza comunicativa da língua não se apaga, nem é substituída, ou seja, ela aparece no primeiro momento, na ocasião do ingresso no curso, e é reiterada após dois semestres de formação, quando foi realizado o segundo momento da investigação.

Após o exame das respostas, os professores fizeram algumas declarações importantes acerca das suas percepções, as quais são transcritas, a seguir:

A27: *“Meu pensamento continuou o MESMO, e as disciplinas que contribuíram para isso permanecer foram: Introdução à Língua Portuguesa e Morfologia nas quais eu tive mais contato com a língua portuguesa, desde o 1º semestre até então. Meu pensamento continua o mesmo, graças a essas matérias que contribuíram”.*

A33: *“Acredito que não houve uma diferença grande entre as minhas respostas, elas foram bem parecidas. As disciplinas de Introdução me ajudaram na formulação desse conceito. E na pesquisa (referindo-se ao grupo de pesquisa do qual é bolsista), vejo a forma de utilização da língua como comunicação mesmo”.*

A64: *“A minha concepção não mudou. Os estudos aqui não me fizeram pensar diferente (.), continuo achando isso da mesma forma”.*

Como podemos perceber, os entrevistados justificam que a manutenção da crença ocorrera em decorrência da influência de alguns componentes curriculares.

Podemos depreender das declarações desses participantes, que os estudos que são produzidos nos semestres iniciais do curso, não os oportuniza um contato maior com outras visões sobre a língua que os permita compreendê-la de forma diferenciada da perspectiva que a concebe como um instrumento, ou um conjunto de signos, que propicia a comunicação. Esta concepção parece ser a que possui maior circulação, e que embasa as abordagens realizadas em sua formação e, por isso, ela é refletida no seu conjunto de crenças.

Entendemos que a pouca familiaridade dos participantes com as visões que concebem a língua como o lugar no qual os sujeitos interagem com o mundo, revela, a tendência estruturalista que orienta o caráter da sua formação inicial e, ainda, o quanto ela os têm deixado distanciados de perceber a língua como dimensão constituinte da sua identidade e da sua atuação social.

4.4.2 Crenças sobre Leitura: análise e confronto dos questionários e entrevistas semi-estruturadas

4.4.2.1 Percepção da mudança

Reelaboramos a primeira pergunta da entrevista para indagá-los sobre as suas percepções a respeito das significações apresentadas a *Leitura*. Mostramos, em uma planilha, as suas respostas transcritas do questionário I, e do questionário – II e, após proporcionarmos ao professor em formação o exame delas, indagamos: *O que você percebeu sobre o comportamento das suas crenças sobre a Leitura, após observar a resposta do momento do ingresso no curso e após dois semestres da sua formação?*

Dentre os quatorze entrevistados, doze afirmam que percebem a ocorrência de mudança na forma de pensar a definição de *Leitura*, pela comparação das respostas apresentadas nos dois momentos de formação.

Apenas dois professores em formação confirmam que percebem a permanência no seu modo de pensar o significado da *Leitura*.

Dentre as declarações que atestavam a percepção de mudanças na forma de compreender a *Leitura*, observamos, também, que, em cinco delas, verifica-se a tendência a considerar como mudança apenas alguma diferenciação ocorrida no nível do plano de elaboração das declarações, mas as formas de compreendê-la não sofrem abalos, seguem uma mesma direção, não ocorrendo, de fato, uma substancial alteração que caracterizasse uma mudança na noção cultivada sobre o termo em questão. A exibição dos excertos, nos Quadros – 15 e 16, pode exemplificar isso:

Crenças sobre Leitura		
A16	Q-I	<i>Ampliação do conhecimento através da linguagem escrita.</i>
	Q - II	<i>Meio de acesso ao conhecimento, forma de integração que possibilita maior envolvimento de nossa capacidade crítica, trazendo reflexões sobre diversas áreas do saber.</i>
A41	Q - I	<i>Ato de ler, de tirar conclusões a respeito de algo.</i>
	Q - II	<i>É o ato de compreender e usufruir, da melhor maneira, aquilo que está sendo analisado.</i>
A58	Q - I	<i>Oportunidade de absorção de conhecimento pessoal.</i>
	Q - II	<i>Prática de fundamental importância na formação humanizadora. Ajuda no acúmulo de capital de conhecimento do indivíduo.</i>

Quadro 15 - Respostas do Questionário -I (Q-I) e do Questionário -II (Q-II)

A partir da observação dos excertos, percebemos que há nas respostas de A58 e A16, a crença de que a leitura propicia o enriquecimento intelectual, e a aquisição de conhecimento permeia as respostas apresentadas nos dois momentos, embora a forma de elaboração da afirmativa apresente, no segundo momento, maior complexidade. Fato semelhante ocorre com as respostas apresentadas por A41, as quais refletem, em ambos os momentos investigados, a crença de que a leitura implica na compreensão resultante da análise de algo.

Identificamos, ainda, que as afirmações feitas por A34 e A59 apontam para a noção de que a leitura pode ser entendida como um meio para se chegar à interpretação de uma determinada expressão. Vejamos o quadro:

Crenças sobre Leitura		
A34	Q-I	<i>Consiste na avaliação de um texto, buscando entender o seu significado</i>
	Q - II	<i>Ato que busca o entendimento por meio da interpretação dos códigos de uma determinada língua.</i>
A59	Q-I	<i>O passo para absorver o conhecimento de um determinado texto.</i>
	Q - II	<i>É o ato de desenvolvimento ou exposição do que está no papel.</i>

Quadro 16 - Respostas do Questionário -I (Q-I) e do Questionário -II (Q-II)

Percebemos que essas crenças a respeito da *Leitura* também se fizeram presentes em suas declarações espontâneas, durante a entrevista. Observemos o que foi dito por esses sujeitos, através da exposição dos excertos a seguir:

A34: *“Continuo achando que a leitura é o ato que busca o entendimento do texto, por meio da interpretação dos códigos de uma língua. Entendimento dos códigos verbais e não verbais, imagéticos, dos sinais que o ser humano dá”.*

A59: *“Eu acredito que a leitura é o passo para absorver o conhecimento de um determinado texto, né (.), semelhante à resposta do 1º semestre (...). Quando você pega um texto pode não saber do que se trata, pode não entender um assunto, mas no momento em que você vai estudando, vai tendo um conhecimento, não só daquele texto, mas de um apanhado que você tem à sua disposição”.*

A16: *“Eu continuo achando que a leitura é um meio de acesso ao conhecimento, forma de integração que possibilita o maior envolvimento de*

nossa capacidade crítica, trazendo reflexões sobre diversas áreas do saber. Além disso, acrescentaria que a leitura é o nosso material de estudo, Sem a leitura o nosso curso não existiria”.

A41: “O que eu penso hoje se aproxima da resposta do questionário -II, (.) eu acredito que a leitura é o ato de compreender e usufruir aquilo que está sendo lido, seja em códigos verbais e não-verbais”.

A58: “Continuo a pensar, também, que a leitura é uma prática de fundamental relevância na formação humanizadora. Ajuda no acúmulo de capital de conhecimento do indivíduo”.

Percebemos alterações mais significativas, apenas, nas respostas de sete professores, conforme expõe o quadro a seguir:

Crenças sobre Leitura		
A44	Q-I	<i>É a união da oralidade com a cognição.</i>
	Q - II	<i>É a interpretação que fazemos das coisas do mundo, independente de ser verbal, visual.</i>
A45	Q-I	<i>É a forma de interpretar um texto em consonância com as ideias do escritor.</i>
	Q - II	<i>Compreensão de uma determinada expressão da língua segundo um suporte escrito, pintado, fotografado, etc.</i>
A27	Q-I	<i>Ato de ler.</i>
	Q - II	<i>Ato de ler, busca do conhecimento através do que está escrito.</i>
A71	Q - I	<i>É a oralização do que está escrito, troca entre quem escreveu e quem está decodificando.</i>
	Q - II	<i>É a interação entre o texto, o leitor, e quem escreveu o texto.</i>
A70	Q - I	<i>É a oralização da escrita a partir da sua interpretação de texto.</i>
	Q - II	<i>É algo subjetivo, individual, pois cada pessoa a realiza de um modo, conforme a sua bagagem linguística, histórica e cultural.</i>
A74	Q - I	<i>Através da observação, a compreensão de algo.</i>
	Q - II	<i>Uma forma de oralizar a escrita.</i>
A80	Q - I	<i>Conhecimento e estudo mais aprofundado de um texto</i>
	Q - II	<i>Reflexão a respeito do texto que está sendo lido, analisado, compreendido. A leitura requer não apenas reflexão do texto, mas a função dele com o mundo em que está inserido, o contexto em que se insere.</i>

Quadro 17 - Respostas do Questionário -I (Q-I) e do Questionário -II (Q-II)

Chamou-nos a atenção o fato de que, nas afirmativas desse universo entrevistado, em que notamos a ocorrência de alguma alteração das respostas, dentre as crenças que emergiram depois de um período em formação, somente em duas delas podemos visualizar alguma referência ao papel interacional da leitura, e o reconhecimento da relação que um texto possui com o seu contexto de enunciação e prevê a presença mais ativa do leitor, na reflexão sobre o mesmo.

Pela análise empreendida, é possível afirmar que nos componentes curriculares dos semestres iniciais do curso tem-se dado pouca ênfase a um trabalho com a leitura que contemple o entendimento de que ela não se reduz à decifração, tradução dos variados textos, mas que a leitura possibilita a construção de sentidos, envolve as crenças do leitor, e suas inferências para posicionar-se criticamente, de tal maneira que a consideração a esses aspectos não são frequentes nas declarações dos professores em formação.

Entendemos que é significativo trazer aqui as palavras de Marcuschi, B. (2006, p. 64) para reiterar que:

A leitura não deve ser confundida com uma simples atividade de extração de informações contidas na superfície textual. A leitura está associada à compreensão, entendida enquanto processo de construção de sentidos, produção de conhecimentos baseada em atividades inferenciais, isto é, uma complexa relação entre conhecimentos pessoais no confronto com conhecimentos textuais [...]. Ao reagir a um texto, o leitor produz sentidos, lançando mão do conhecimento partilhado e de um conjunto de contextualizadores, seja do ponto de vista textual, social ou cultural.

A nosso ver, na formação inicial, não se deve deixar de proporcionar uma maior aproximação do professor com princípios que fortaleçam a compreensão de que a leitura se realiza sob diferentes objetivos, e que a construção de sentidos é ativada pela leitura, pois, essas postulações trazem implicações práticas para o seu ensino, e precisam povoar o conjunto de crenças do professor, pois ele deve estar ciente (desde os semestres iniciais) de que terá o importante papel de orientar o aluno a interagir com os gêneros textuais, ativando conhecimentos linguísticos, textuais e extra-linguísticos, de modo a analisá-los criticamente e não somente extrair deles informações.

4.4.2.2 Percepção da conservação

Dentre os quatorze entrevistados, somente dois deles percebem que houve uma conservação no entendimento revelado sobre a *Leitura*, atrelada à visão de que ela corresponde a um meio para ampliação de conhecimentos e interpretação de textos escritos. Vejamos as suas afirmações, nos dois momentos da investigação:

Crenças sobre Leitura		
A33	Q-I	<i>Obtenção de conhecimento com o uso de livros ou textos, que visa compreender o conteúdo estudado.</i>
	Q - II	<i>É prática da absorção do conhecimento verbal.</i>
A64	Q - I	<i>Meio utilizado para adquirir conhecimentos, tornando indivíduos com uma visão ampla do meio que os cerca.</i>
	Q - II	<i>Prática do ser humano para interpretar signos linguísticos e entendê-los.</i>

Quadro 18 - Respostas do Questionário -I (Q-I) e do Questionário -II (Q-II)

As declarações desses sujeitos à entrevista nos deram mais clareza acerca do que eles criam sobre a *Leitura*. Observemos o que nos disseram:

A33: *“Também não vejo grandes mudanças entre as respostas (?). O que tem contribuído para a conservação dessa ideia é a minha experiência própria, nem tanto as disciplinas (.) penso, ainda, que a leitura é a prática de absorção do conhecimento verbal”.*

A64: *“Para mim essa concepção não mudou, só fiz acrescentar um pouquinho mais. O meu pensamento ainda é fixo. O modo como os professores passaram essas questões não me fizeram mudar a minha concepção de leitura (.) a escrita é um conjunto de signos linguísticos, então cabe ao humano se ater a esse conhecimento e saber interpretar esses signos. A leitura é ISso”.*

Nestes trechos, podemos ver que os participantes revelam que suas crenças pregressas sobre a leitura não sofreram alteração diante dos estudos realizados no curso. É importante lembrarmos, nesse momento, das palavras de Vieira-Abrahão (2004) quando diz:

Os futuros professores trazem para seus cursos de formação crenças e aglomerados de crenças adquiridas ao longo de suas experiências [...]. Essas, por sua vez, funcionam como

filtros de insumos recebidos por meio da exposição às teorias e práticas. (VIEIRA-ABRAHÃO, 2004, p.131 apud SILVA; ROCHA; SANDEI, 2005, p.20).

Desse modo, as crenças robustas, já enraizadas por esses sujeitos não sofreram abalos nem revisões, permaneceram, praticamente, inalteradas depois de dois semestres.

4.4.3 Crenças sobre Gramática: análise e confronto dos questionários e entrevistas semi-estruturadas

4.4.3.1 Percepção da mudança

Para identificarmos as percepções dos entrevistados sobre o comportamento das suas crenças acerca da *Gramática*, permitimos que examinassem as respostas que foram apresentadas no questionário – I e II. Em seguida, reformulamos a primeira pergunta do roteiro de entrevistas e indagamos: *O que você percebeu sobre o comportamento das suas crenças sobre a Gramática, após observar a resposta do momento do ingresso no curso e após dois semestres da sua formação?* Diante do questionamento proposto, onze professores em formação afirmam que houve mudança na forma de compreender esse constructo. Contudo, só observamos mudanças mais significativas nas formulações de quatro participantes.

Ao analisarmos as variadas respostas dos dois momentos, percebemos que a referida “mudança” foi caracterizada essencialmente por dois fatores: o primeiro pela reelaboração da maneira como o sujeito descreve a sua resposta, ou seja, de como menciona o que pensa sobre o termo em questão, sem, no entanto, desvincular-se essencialmente da crença que a sustenta, semelhante ao que já fora identificado, de modo acentuado, nas análises que fizemos sobre *Língua e Leitura*, e fora discutido anteriormente.

Recolhemos alguns excertos para ilustrar o que acabamos de comentar. Apresentaremos, inicialmente, as afirmações de quatro participantes, as quais se aproximam do primeiro fator observado:

Crenças sobre Gramática		
A41	Q-I	<i>Normas pré-estabelecidas de uma língua.</i>
	Q - II	<i>É a norma que rege a língua e, de certa forma, é necessária para a padronização da escrita.</i>
A58	Q - I	<i>Estudo normativo, regra.</i>
	Q - II	<i>Uma sistematização da língua, normatização. Tende a ser conservadora.</i>
A27	Q - I	<i>Regras para uma boa escrita e uma boa fala.</i>
	Q - II	<i>É a forma que utilizamos para seguir certas normas, regras.</i>
A80	Q - I	<i>As normas padrões da linguagem, da língua portuguesa ou das línguas naturais.</i>
	Q - II	<i>Organização da língua vernácula. Os conceitos, as normas, tudo está inserido nesta gramática.</i>

Quadro 19 - Respostas do Questionário -I (Q-I) e do Questionário -II (Q-II)

Podemos perceber, pela análise das respostas, que a noção normativa da gramática aparece, em ambos os momentos.

O segundo fator foi caracterizado pela complementação da resposta apresentada no ingresso do curso apenas pela exposição das características, ou dos tipos de gramática, sem, contudo, traçar-lhe uma nova significação que apontasse uma forma diferente de concebê-la, e, ainda, pela permanência de afirmações amplas, genéricas a respeito da significação da *Gramática*. Apresentamos, a seguir, excertos de três participantes que atestam essa observação. Vejamos:

Crenças sobre Gramática		
A45	Q - I	<i>Um conjunto de normas com o objetivo de padronizar a língua.</i>
	Q - II	<i>Possui uma definição em dois planos prioritários: um que corresponde à padronização da língua e outro que descreve seu funcionamento, articulação etc.</i>
A70	Q - I	<i>Dependendo do contexto, gramática pode ser um conjunto de regras acordadas.</i>
	Q - II	<i>O conjunto de normas que procura perpetuar a língua. A gramática pode ser descritiva e prescritiva.</i>
A59	Q - I	<i>É a estrutura de texto bem dividido em parágrafos, frases, e palavras.</i>
	Q - II	<i>É o português na sua ciência.</i>

Quadro 20 - Respostas do Questionário -I (Q-I) e do Questionário -II (Q-II)

As formulações desses participantes refletem bem a influência dos estudos realizados nos componentes curriculares. Percebemos que, no segundo momento, A45 e A70, por exemplo, revelam ter mais informações sobre o construto em foco, mas não notamos a ocorrência de uma ressignificação das crenças. Suas respostas sinalizam que esses participantes podem não estar sendo expostos a outros referenciais que apresentem pressupostos teóricos diferenciados e com novos conceitos sobre o que seja gramática, e, dessa forma, eles não estão sendo orientados a questionar suas crenças, nem a reformulá-las.

Observamos, ainda, que as formulações de A59 trazem definições amplas sobre a gramática. Isso revela indícios de que este participante pode estar com dificuldade em articular os conhecimentos construídos e ter um posicionamento claro sobre o significado desse construto.

Dentre as respostas em que identificamos a ocorrência de alguma reformulação, parece haver uma transição das convicções apresentadas no instante do ingresso no curso para uma noção da Gramática atrelada ao entendimento de que ela pode significar o conjunto de regras que o falante de uma língua, habilmente, domina. Associa-se, portanto, ao conceito da gramática internalizada, como pode ser visto nas afirmações apresentadas por A44, A74, A34 e A33:

Crenças sobre Gramática		
A44	Q-I	<i>São as regras estabelecidas para cada língua em forma de escrita.</i>
	Q - II	<i>É o corpo de uma dada língua, a faculdade da linguagem, aparato genético que nos faz falar qualquer língua.</i>
A74	Q - I	<i>Conjuntos de normas prescritas da língua portuguesa.</i>
	Q - II	<i>Uma faculdade de linguagem que é presente em qualquer falante de uma língua natural.</i>
A34	Q - I	<i>Conjunto de regras diretamente ligadas à norma padrão da língua.</i>
	Q - II	<i>Sistema que busca representar e organizar o funcionamento da língua.</i>
A33	Q - I	<i>Normas padrões da escrita de determinada língua.</i>
	Q - II	<i>A gramática do indivíduo é a capacidade interna que o permite fazer uso da linguagem, já a gramática normativa é o conjunto de regras do bem falar e do bem escrever.</i>

Quadro 21 - Respostas do Questionário -I (Q-I) e do Questionário -II (Q-II)

Percebemos que é promovido ao professor em formação mais aproximações com os pressupostos teóricos nos quais a noção de gramática está referenciada numa visão formalista da língua. Recorremos às palavras de Costa Val (2002, p. 109), para lembrar que:

Da teoria gerativa, que em sua fundação se apoia na concepção humboldtiana de língua como *energeia*, filiando-se à linhagem de estudos que vêem a língua como atividade mental, nos veio a noção de gramática como saber linguístico do falante, internalizada de maneira ativa e produtiva desde os primeiros anos de vida.

Acreditamos que é necessário favorecer aos professores em formação maior contato com as teorias que lidam com os conceitos que abordam a gramática como parte integrante dos processos discursivos, a fim de que possam desenvolver na sua atuação docente, um ensino da gramática que não esteja apenas centrado no estudo dos aspectos estruturais da língua.

4.4.3.2 Percepção da conservação

Os sujeitos que afirmam ter percebido uma conservação sobre o que pensavam a respeito da *Gramática*, apresentam em suas respostas a permanência de uma noção normativa, prescritiva e corretiva sobre ela. Os excertos nos ajudam a visualizar como essa conservação acontece nas respostas de três professores em formação. São eles, A16, A64 e A71:

Crenças sobre Gramática		
A16	Q-I	<i>Um conjunto de normas e padrões estabelecidos à sociedade e considerados corretos.</i>
	Q - II	<i>Sistema de regras e normas padrões estabelecidas e vistas como corretas por uma parte dos estudiosos da língua (gramáticos) e que, ainda hoje, devem ser seguidas por aqueles que almejam o “bem falar”.</i>
A64	Q - I	<i>Norma que define o modo de escrita de determinada cultura.</i>
	Q - II	<i>Norma a ser seguida para a prática da boa escrita.</i>
A71	Q - I	<i>Conjunto de regras que prescreve uma forma padrão.</i>
	Q - II	<i>Conjunto de normas e regras em que se ensina a utilização da língua de forma correta.</i>

Quadro 22 - Respostas do Questionário -I (Q-I) e do Questionário -II (Q-II)

Essas respostas parecem expressar que esses professores reconhecem que o conhecimento sobre a Gramática possibilita alguém a falar e/ou escrever “melhor”. As suas declarações verbais evocam essa ideia. Podemos observar isso, atentando para o que foi dito por eles na entrevista:

A16: *“A minha visão de gramática continua sendo essa do segundo questionário (.) a gramática é um sistema de normas, de padrões estabelecidos e vistos como corretos por uma parte de estudiosos da língua – gramáticos - e que, ainda hoje devem ser seguidas por aqueles que almejam o “bem falar”.*

A64: *“A gramática continua, para mim, sendo um tipo de norma que a gente TEM que seguir para que se tenha uma boa escrita, para falar bem, para se comunicar bem com as pessoas. É uma norma que a gente TEM que seguir (.) Uma norma padrão”.*

A71: “O que está na gramática é mais utilizado na escrita, isso é reforçado aqui na Universidade, mas na fala, nem sempre []. A partir dos estudos linguísticos passei a entrar em contato com diferentes tipos de gramática. Penso que a gramática normativa como é visto nas escolas é o conjunto de regras que prescreve a maneira correta de como se deve falar/escrever”.

Pela análise desses depoimentos, pudemos observar que esses professores em formação conservam uma crença sobre a gramática aliada a uma concepção simplista e muito difundida no senso comum e presente no imaginário de muitos professores, a qual considera que basta “saber gramática” para ter habilidade e competência na produção de textos (orais e escritos), de forma adequada à qualquer situação de interação verbal. Sabemos, evidentemente, que essa crença não encontra respaldo nas postulações teóricas dos estudos sobre a linguagem, pois como nos alerta Antunes (2007, p. 53):

[...] um dos maiores equívocos consiste em se acreditar que o conhecimento da gramática é suficiente para se conseguir ler e escrever com sucesso os mais diferentes gêneros de texto, conforme as exigências da escrita formal e socialmente prestigiada [...].

Como podemos perceber, pela análise dos dados apresentados nos questionários e nas entrevistas, ainda há, por parte desses sujeitos, a valorização de uma visão tradicional sobre o significado da gramática, visto que suas afirmações não ressaltam, com ênfase, a sua flexibilidade e o seu caráter não-coercitivo.

4.4.4 Crenças sobre Escrita: análise e confronto dos questionários e entrevistas semi-estruturadas

4.4.4.1 Percepção da mudança

Movidos pelo objetivo de identificar, também, as percepções dos professores em formação acerca das respostas que revelavam as suas crenças sobre a *Escrita*, nos dois momentos da pesquisa, deixamos que

revissem tais respostas e, em seguida, indagamos para esses sujeitos: *O que você percebeu sobre o comportamento das suas crenças sobre a Escrita, após observar a resposta do momento do ingresso no curso e após dois semestres da sua formação?*. Dentre os quatorze entrevistados, nove deles confirmam que houve mudança na forma de entender esse termo, e cinco percebem que as suas afirmações eram equivalentes.

Ao focalizarmos as respostas daqueles que reconheceram nelas a mudança para o termo em questão, notamos que sete entrevistados apontam como mudança as diferenças contidas na superfície, no modo de redigi-las ou formulá-las discursivamente pela complementação, ampliação, redução ou substituição de termos, contudo convergem para um mesmo campo de entendimento. Isso pode ser percebido pela observação dos excertos, nos Quadros 23 e 24 a seguir:

Crenças sobre Escrita		
A16	Q-I	<i>Meio de comunicação de relevante importância para a sociedade, pois, através dele, temos acesso a uma gama de informações indispensáveis ao desenvolvimento.</i>
	Q - II	<i>Organização de palavras que transmitem uma informação, que carregam um sentido.</i>
A34	Q - I	<i>Forma de expressar os conhecimentos de um sistema e as ideias.</i>
	Q - II	<i>Representação gráfica dos conhecimentos de um sistema linguístico.</i>
A71	Q - I	<i>A exteriorização daquilo que se está pensando através de palavras.</i>
	Q - II	<i>A utilização de signos linguísticos a fim de se comunicar, ou expressar pensamentos, ideias.</i>
A80	Q - I	<i>Descrever nossas opiniões, pensamentos, ideias. Expressar o que é sentido.</i>
	Q - II	<i>Expressão de pensamentos e análises de dados.</i>

Quadro 23 - Respostas do Questionário -I (Q-I) e do Questionário -II (Q-II)

Podemos observar que, nas diferentes afirmações acima, encontramos, em ambos os momentos, a presença de indícios que apontam para o entendimento de que a escrita pode representar uma das formas de produzir

comunicação, e de expressar conhecimentos, saberes, não havendo, portanto, uma efetiva ressignificação conceitual dessas crenças.

Nas afirmações de A58, A44 e A74, não notamos diferenças significativas, uma vez que nelas reflete-se o entendimento de que a escrita representa a materialização da fala ou das ideias, vejamos:

Crenças sobre Escrita		
A58	Q - I	<i>Oportunidade de expressão de conhecimento pessoal.</i>
	Q - II	<i>Arte de expor o conjunto de argumentos do ser humano, transformação de algo que se encontra na mente, para o material.</i>
A44	Q - I	<i>É a transmissão das palavras para o papel, computador, é a forma que nos permite utilizar a leitura.</i>
	Q - II	<i>É a comunicação verbal, grafada. Textos escritos em uma dada língua.</i>
A74	Q - I	<i>Uma forma de concretizar os pensamentos e a língua.</i>
	Q - II	<i>Normatização da língua.</i>

Quadro 24 - Respostas do Questionário -I (Q-I) e do Questionário -II (Q-II)

Dentre aquelas respostas em que interpretamos que ocorreu alguma alteração, notamos que, de um modo geral, a formulação direciona-se para o reconhecimento da escrita como um meio que possibilita a comunicação. Essa observação pode ser identificada nos excertos transcritos a seguir:

Crenças sobre Escrita		
A41	Q-I	<i>Ato de escrever. Seja o que pensamos, lemos etc.</i>
	Q - II	<i>Forma privilegiada e mais usual para comunicação das pessoas.</i>
A45	Q - I	<i>Instrumento através do qual damos significado e sentidos à nossa visão de mundo.</i>
	Q - II	<i>Forma de grafar os processos delineados pela gramática, pela língua e que possibilitará, através da leitura, uma compreensão premeditada.</i>

Quadro 25 - Respostas do Questionário -I (Q-I) e do Questionário -II (Q-II)

As declarações espontâneas desses professores em formação, na entrevista, possibilitou-nos expandir a compreensão sobre as suas formulações apresentadas nos questionários e identificar que, embora elas não ilustrassem,

explicitamente, que entendiam a escrita como um meio utilizado para a comunicação, essa crença permeia os seus discursos. Vejamos os seus comentários aqui transcritos a seguir:

A41: *“Hoje, penso que a escrita é uma das formas das quais as pessoas se expressam e uma forma indispensável de comunicação, de identificação de cultura, de gênero, de características psicológicas”.*

A45: *“O que penso hoje se aproxima da resposta do segundo questionário, que a escrita é uma forma de grafar os processos delineados pela gramática, pela língua e que possibilitará, através da leitura, uma compreensão premeditada. A escrita serve como um meio de comunicação”.*

Esses sujeitos ainda observaram que suas crenças partem de uma visão da escrita como algo mecânico, para uma visão que considera a sua funcionalidade. Contudo, percebemos que, em seus discursos não chegam a levar em conta, explicitamente, que a escrita é regulada pela referência à situação de uso.

O que se observa com maior intensidade nas declarações dos professores em formação é a falta de considerações que espelhassem a crença na escrita como uma atividade que apresenta correlação com fatores contextuais, pois como nos lembra Antunes (2009, p. 209):

Com efeito, escrever é, simultaneamente, inserir-se num contexto qualquer de atuação social e pontuar nesse contexto uma forma particular de interação verbal. Daí que, além das determinações do sistema linguístico, a interação verbal por meio da escrita está sujeita também às determinações dos contextos socioculturais em que essa atividade acontece.

A nosso ver, esse aspecto é fundamental de ser percebido pelo professor de língua portuguesa, principalmente para encaminhar, produtivamente, o seu trabalho com o estudo da literatura e a produção de textos.

4.4.4.2 Percepção da conservação

Dentre os cinco entrevistados que reconheceram a permanência no modo de conceber a *Escrita*, percebemos que em suas afirmações, em ambos os momentos, permeia a crença de que é possível entendê-la como meio para

registro, materialização do pensamento ou da expressão verbal, observemos o Quadro -26:

Crenças sobre Escrita		
A27	Q - I	<i>Transpor para o papel as palavras.</i>
	Q - II	<i>Manifestação de pensamentos e ideias numa folha de papel.</i>
A33	Q - I	<i>Interação de ideias por meio de símbolos ou letras.</i>
	Q - II	<i>É a prática de transmissão de conhecimentos e pensamentos através da linguagem verbal.</i>
A59	Q - I	<i>Exposição de ideias e compartilhamento de conhecimentos.</i>
	Q - II	<i>Colocar no papel o que está internalizado na mente ou na língua.</i>
A64	Q - I	<i>Registros deixados através de muitas pesquisas. O modo como o indivíduo se expressa utilizando as palavras.</i>
	Q - II	<i>Capacidade do homem transportar os signos linguísticos ao meio externo (no papel).</i>
A70	Q - I	<i>É a forma de documentar e registrar a fala.</i>
	Q - II	<i>É o registro do código linguístico de um povo.</i>

Quadro 26 - Respostas do Questionário -I (Q-I) e do Questionário -II (Q-II)

As declarações desses sujeitos à entrevista sugerem que a conservação do entendimento da escrita como um meio de materialização e que, também, possibilita a transmissão de ideias justifica-se ou pela falta de aproximação com outras formas diferenciadas de concebê-la; ou por estar em consonância com a maneira como esse termo é reconhecido no ambiente acadêmico; ou, ainda, por alguns não saberem identificar, claramente, por que sustentaram tal ideia sobre a escrita. Transcrevemos, a seguir, fragmentos daquilo que ouvimos na entrevista:

A27: *“A minha definição continuou a MESMA (...). Nenhuma disciplina, ou discussão me mostrou algo diferente. Escrever, para mim, é transpor para o papel aquilo que eu penso (.). Até para estudar eu preciso escrever o que eu estou pensando para fixar melhor os conhecimentos”.*

A33: *“Acredito que os dois conceitos não se diferenciaram muito. É um conceito que eu tinha antes de entrar na Universidade e que aqui se fortaleceu, pelas produções que somos levados a fazer nas disciplinas, no projeto (refere-se ao projeto do qual é bolsista). Continuo acreditando que a escrita é a prática*

de transmissão de conhecimentos e pensamentos através da linguagem verbal”.

A59: *“A escrita é a exposição do que você interno para querer passar para as pessoas (...), é a gente expor nossos conhecimentos sobre um determinado assunto e partilhar nossas ideias, nossos conhecimentos (.) e eu vejo isso aqui”.*

Notamos que esses participantes julgam que suas crenças iniciais sobre o construto em questão, encontram-se em alinhamento com as visões trazidas pelos componentes curriculares. Podemos depreender, diante do exposto, que esses professores estão inseridos num processo de formação, no qual pouca oportunidade tem sido dada para que eles reflitam sobre as visões que se contrapõem às crenças expressas e, por isso, estas crenças são reiteradas.

Suas afirmações revelam que o significado que atribuem à escrita parece não ser posto em análise pelo enfrentamento de questões problematizadoras a esse respeito. Além disso, as vivências ocorridas nesse processo de formação pouco contribuem para que possam identificar, com clareza, os fatores que influenciam a manutenção de crenças recorrentes. Podemos observar esse fato pela forma como são apresentadas as declarações de A64 e A70:

A64: *“Para mim, essa concepção não mudou só fiz acrescentar um pouquinho mais”.*

A70: *“Acho que não houve mudanças, mas não sei por que (...), não sei informar”.*

4.5 PERCEPÇÕES SOBRE A RELAÇÃO ENTRE A FORMAÇÃO INICIAL E AS CRENÇAS SOBRE LÍNGUA, LEITURA, GRAMÁTICA E ESCRITA

Através da realização das entrevistas semi-estruturadas pudemos detectar, ainda, as visões dos professores em formação sobre a influência da sua formação na configuração e/ou reestruturação das crenças sobre os construtos investigados. Os dados provêm do exame das respostas apresentadas ao quinto questionamento do roteiro da entrevista, que assim

indaga: 5) *Você acha que há relação entre o que você pensa sobre esses termos e a formação do professor que você será?*

Parece haver por parte da maioria dos entrevistados a certeza de que as suas crenças sobre *Língua, Leitura, Gramática e Escrita* foram modeladas, em grande parte, pelas abordagens e experiências presentes em sua formação nesse curso. Essa premissa é expressa nas palavras a seguir:

A16: *“Essas ideias eu amadureci aqui no curso de Letras. Essas definições são muito discutidas aqui”.*

A27: *“A minha definição desses termos vem se formando aqui dentro, aqui tudo se forma de maneira mais completa []. Para mim tem sido essencial, para mim, construir e aprimorar, aqui, esses conceitos []”.*

A34: *“Esses conceitos eu construí aqui na Universidade, antes eu não pensava assim não [], pensava tudo isso de uma forma unilateral e simples”.*

A33: *“Acredito que grande parte das minhas respostas está relacionada com o que eu tenho visto, em sala de aula, na Universidade”.*

A41: *“Acho que a formação aqui na academia veio contribuir muito para essa mudança nos conceitos que eu tinha”.*

A44: *“Acho que o que eu vejo aqui é o que está me ajudando a construir as minhas ideias sobre esses conceitos”.*

A45: *“Essa visão que eu construí foi mais em função das leituras que a gente tem aqui, no contato com as apostilas de Introdução à Linguística”.*

A59: *“Acredito que tudo o que eu sei hoje, é por causa do que eu aprendi, aqui, até agora”.*

A70: *“Pelas minhas respostas dá pra perceber que muita coisa foi construída aqui, mas outras a gente já carrega, tudo mundo traz alguma coisa e acrescenta aqui, e enriquece os conceitos com as discussões [...]”.*

A74: *“Quando a gente entra aqui, desconstrói tudo, todos os conceitos”.*

A80: *“Tudo o que a gente aprende sobre gramática, literatura lá fora a gente deleta (?), desconstrói aqui. Hoje, eu defendo muito a questão da variação e o não-preconceito linguístico. A formação que eu recebi aqui fez, também, eu pensar tudo isso que respondi, e a base foram os primeiros semestres”.*

A análise dos depoimentos desses professores sugere que o seu conjunto de crenças sobre os termos *Língua, Leitura, Gramática e Escrita* decorre das experiências pessoais e da influência dos saberes experimentados

nos semestres iniciais do curso. Tal fato atesta a natureza contextual das crenças, como é reforçado por Barcelos (2000): “as crenças são parte das nossas experiências e estão inter-relacionadas com o meio em que vivemos”. (BARCELOS, 2000, p.59 apud BARCELOS, 2004, p. 137).

É provável que a prática docente desses professores em formação seja fortemente orientada pelas crenças que estão sendo formadas e ou/ fortalecidas nesse processo. Isso pode ser observado nos comentários apresentados A58 e A71, vejamos:

A58: *“Penso em aproveitar o que tenho visto aqui, que é bem contemporâneo para levar para a sala de aula [...] essas novidades sobre a língua, a gramática, a escrita e a fala, e inserir, gradativamente, na minha aula”.*

A71: *“Acho que a visão que a gente passa a ter da língua, da leitura, da gramática e da escrita, aqui na Universidade, é muito importante para a formação dos novos professores”.*

Dentre os entrevistados apenas um deles afirma que os seus conceitos sobre *Língua, Leitura, Gramática e Escrita* derivam de crenças construídas em experiências pregressas, as quais não sofreram influência do processo de formação inicial. Essa afirmação pode ser flagrada em seu comentário:

A64: *“Os meus conceitos são conceitos básicos nos quais eu acredito, então, eu tentarei unir o meu conceito com o conceito já presente na Universidade, para fazer uma comparação e fazer com o que meus alunos possam entender de uma forma mais prática, essas questões, por que essa forma como eu entendo esses conceitos é uma forma mais didática, então farei o MÁximo possível para que meus alunos entendam isso de uma forma mais didática, para que eles possam também ampliar os seus conhecimentos. (...) Eu me interesso por literatura e sei que a teoria que eu aprendo aqui não vai servir de auxílio para os meus alunos”.*

Pelo que vimos, as abordagens que estão sendo encaminhadas na fase inicial do curso de Licenciatura em Letras Vernáculas estão lastreadas, predominantemente, em teorias que trazem visões sobre a língua a partir de pressupostos alinhados ao paradigma formalista. Se nos demais semestres do curso os professores em formação não forem familiarizados com visões que

concebam a língua como prática social, não será exagerado presumir que eles abordarão o seu ensino, orientados por perspectivas que deixam de considerá-la como um processo dinâmico, contextualizado e funcional.

4.6 PERCEPÇÕES SOBRE A CONTRIBUIÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS VERNÁCULAS PARA O EXERCÍCIO DOCENTE

Nesta seção, tecemos alguns comentários sobre as declarações dos professores em formação acerca das suas percepções sobre os enfoques dos componentes curriculares e como os estudos experimentados durante os semestres iniciais do curso de Licenciatura em Letras Vernáculas têm contribuído para a sua preparação para a futura atuação como professor de Língua Portuguesa.

Os depoimentos que são expostos, aqui, em forma de excertos, trazem os argumentos e sugestões de alterações que deveriam ser implementadas nessa fase, os quais foram apresentados para o sexto questionamento da entrevista semi-estruturada que, assim, interroga: 6) *Você acredita que é necessária uma revisão/mudança nos componentes curriculares do primeiro e segundo semestre do curso para que favoreça uma melhor formação do professor de língua portuguesa?*

As respostas a essa indagação revelam opiniões que procedem de uma avaliação parcial que esses sujeitos fazem do curso. Pelas declarações dos professores em formação, é possível notar que, a maioria dos entrevistados identifica que, no curso de Licenciatura em Letras, falta uma efetiva articulação entre o que é abordado nos componentes curriculares com a prática pedagógica. Essa asserção aparece, claramente, representada nos comentários de:

A16: *“Acho que só as disciplinas de educação são voltadas para a formação do professor. Acho que o curso deve discutir o papel do professor em sala de aula, que o professor de Morfologia, por exemplo, deveria explicar o assunto e fazer um paralelo de como você vai explicar aquele assunto para o seu aluno, como*

“você vai aplicar a morfologia na sala de aula, ISSO é interessante tanto na fonologia, morfologia, sintaxe, em geral. Falta ISSO! Alguns professores discutem bastante, outros não discutem NADA! Não ensinam a aplicabilidade daquilo, não fazem relações (.). Acho que o grande problema é isso (?), porque a gente vai para o colégio despreparado em relação a isso. Porque aqui em Letras você aprende o assunto e em educação, somente como ensinar, você não aprende a como ensinar aquele assunto específico, nas disciplinas de educação você aprende a como lidar com o aluno. Acho que as disciplinas daqui precisam ter essa perspectiva de levar isso para o aluno, estudar os PCN, já no terceiro semestre. A finalidade do curso de licenciatura é ensiNAR, se você prepara o professor para ensiNAR você precisa discutir essas coisas”.

O depoimento de A16 revela que nos semestres iniciais do curso os estudos realizados sobre os aspectos linguísticos são dissociados de análises que mostrem os procedimentos pedagógicos para abordá-los em sala de aula. Esses fatores são tratados no curso como realidades estanques.

Essa situação criticada por A16 é algo crucial, pois, sabemos que oportunizar ao professor somente conhecimentos sobre a língua sem orientá-lo sobre a maneira como transformar esses saberes em objeto de ensino, não o ajuda a desenvolver a competência necessária para a atuação docente. Instrumentalizar o professor em formação apenas de saberes sobre os aspectos lexicais, sintáticos, morfológicos da língua, como é focalizado, por exemplo, em algumas disciplinas iniciais do curso, sem que a ele seja favorecida a reflexão sobre como enfocar, em sala de aula, o estudo desses aspectos engajando-os em práticas sociais nas quais está presente o uso da leitura, da escrita e da gramática, contribui muito pouco para ação desse professor.

Notamos, ainda, que A16 revela que são poucos os docentes que fazem alguma referência às formas de ensino dos conteúdos. Isso sinaliza que pode haver por parte alguns docentes do ensino superior envolvidos na formação de professores, um desconhecimento sobre como trabalhar o objeto de ensino da disciplina de língua portuguesa adequando-o às demandas do ensino fundamental e médio.

Vejamos, ainda, o que nos disse A34:

A34: *“Eu acho que a instituição só tem um direcionamento para a pesquisa (...), não vejo tanta ênfase na formação dos professores. Percebo que aqui tem um estudo mais direcionado para a pesquisa (...). Acho que a deficiência daqui é não formar professores. Aqui o foco mesmo é a pesquisa (.). Estou no 3º semestre e estou preocupado em como é que eu vou desenvolver esse caráter de professor?. Minha prática de professor? Já que a gente tem que aprender isso sozinho?”.*

As palavras de A34 revelam a tendência para a qual convergem as abordagens do curso. De acordo com o que é mencionado por esse participante, são poucos os encaminhamentos que visam prepará-lo para a realidade educacional na qual irá atuar. As abordagens centram-se nos estudos sobre a língua, voltam-se para a pesquisa e distanciam o seu foco da formação do professor.

É válido lembrar que, é importante promover a aproximação do professor em formação em grupos de pesquisa que funcionam na universidade, pois essa experiência pode fazê-lo conhecer as questões que estão sendo investigadas, bem como os resultados de pesquisas que apontam soluções para os problemas no ensino e na aprendizagem da língua portuguesa. Contudo, essa aproximação não pode ocorrer em detrimento da sua capacitação para a atuação docente.

Os professores em formação ressaltam, ainda, que é necessário vivenciar atividades práticas no início do curso, vejamos os excertos:

A41: *“Nesses três semestres da graduação, eu sinto falta de prática, que tenhamos oportunidade de ir à prática para exercitar o que temos discutido em sala de aula, nos textos teóricos, que são longos e cansativos, mais que deixam sua contribuição para a nossa formação, mas falta essa complementação de teoria junto com a prática, que eu acho que daria mais certo vivenciar, na prática, aquilo que aprendemos nos textos teóricos. Eu vejo que a relação do ensino da academia com a preparação para o ensino é muito deficiente, porque o curso de Letras tem duas vertentes: uma para a licenciatura e outra para o bacharelado, eu vejo, aqui, muito mais ênfase para o bacharelado, para a pesquisa, do que para a licenciatura!. Os alunos aqui são,*

o tempo todo, incentivados à pesquisa e não ao ensino, à licenciatura. Há pouca relação entre as matérias e o que o professor vai ter que ensinar (...).

A45: *“Eu acho que precisamos de uma formação para profissionais que vão dar aula. Eu acho que é complicado aqui!, porque a gente só vai ter disciplinas, como Didática, por exemplo, no 5º semestre. Se a intenção é formar profissionais para dar aulas, formar professores, seria necessário incluir outras disciplinas para trabalhar essa questão da Didática, já no 2º semestre”.*

A44: *“Acho que a partir do segundo semestre, [] já que se tem a intenção de formar o professor, deve-se mudar muita coisa (.), por exemplo, os professores se empenham muito nas matérias de lingüística, de literatura, mas não trabalham, de nenhuma forma, a questão profissional, de como você lidar com aluno e do que você deve apresentar em sala de aula. A visão que você tem aqui é de pesquisador, é a visão totalmente acadêmica, que às vezes não dá pra você transpor o que aprende aqui para a escola. [] São coisas muito teóricas que você precisa ter um amadurecimento para isso. Acho que precisamos de disciplinas de didática, já no começo, ou de inserir, dentro das matérias, como se pode dar aula”.*

A71: *“Acho que no curso de licenciatura as matérias deveriam ser mais voltadas para a sala de aula porque há uma grande diferença entre aprender algo e você passar aquilo que você aprendeu. Observo que em outros lugares o curso é mais voltado, realmente, para a sala de aula. Eu percebo, aqui, essa dificuldade porque as matérias que a gente vai pegar de práxis pedagógica, de sala de aula, são matérias no final do curso e se a gente é convidado, é chamado para fazer um estágio, sente dificuldade na maneira como vai abordar o assunto, como vai chegar para os alunos e passar o que a gente aprendeu. Acho que seria importante rever a grade do curso ou acrescentar algumas disciplinas voltadas para o ensino, nos primeiros semestres. A gente aprende logo no início do curso sobre variação lingüística etc., mas não tem um direcionamento de como passar isso em sala de aula. A gente aprende de forma teórica, mas na hora de passar isso para o aluno, de ensino fundamental e médio a gente tem que mudar a metodologia tem que criar metodologias”.*

É relevante asseverar que essa falta de vínculos dos professores em formação com as situações didáticas, que é consequência, principalmente, da localização das disciplinas de estágio nos últimos semestres da formação docente, além de não contribuir para ampliar o conhecimento desses sujeitos sobre a realidade educacional do ensino de português nas escolas, ainda impede que esses professores realizem a confrontação das teorias a que são expostos com a prática.

Percebemos, assim, que a preocupação dos professores com a falta da articulação da sua formação com o encaminhamento didático-metodológico dos saberes construídos sobre a linguagem nos semestres iniciais, não é à toa, uma vez que possui singular relação com a experiência que estão vivenciando no curso, na qual dá-se muita ênfase na discussão de conteúdos específicos da área, e muito pouca, ou quase nenhuma, consideração à discussão de como os princípios teóricos das diferentes correntes dos estudos linguísticos refletiram nos modos de conceber a linguagem, os quais respaldaram, e ainda respaldam, práticas de ensino da *Língua, Leitura, Gramática e Escrita*.

Ao observarmos a matriz curricular do curso de Licenciatura em Letras Vernáculas, constatamos que a maioria da carga horária que concentra os componentes curriculares obrigatórios dos três semestres iniciais está destinada aos conhecimentos específicos da área que abordam, dentre outras temáticas, as variedades linguísticas; tipos de gramática, apresentando-se desconectadas de discussões de como esses conteúdos podem ser abordados na realidade escolar.

Além disso, existem disciplinas no curso, por exemplo, LET – A09 Oficina de Leitura e Produção de Textos e LET A13 Introdução ao Estudo da Língua Portuguesa que tratam, respectivamente, de questões relacionadas à escrita e a leitura de variados gêneros, que poderiam contribuir para discutir questões sobre esses temas e relacioná-las ao ensino, contudo, não aprofundam discussões nesse sentido.

Delega-se a responsabilidade de qualquer menção à prática docente às disciplinas da área de Educação, as quais, como sabemos, por vezes concentram-se em focalizar a atenção nos estudos teóricos sobre a didática, a psicologia da educação etc., e não chegam a orientar o professor em formação

sobre como os conteúdos específicos da língua portuguesa podem ser transformados em objeto de ensino, passam a integrar o planejamento de seu trabalho docente e podem ser traduzidos, transpostos, pela mediação pedagógica desse professor, em ações que viabilizem a ampliação da competência linguística dos seus alunos para a produção de textos orais e escritos.

Notamos, ainda, que nessa fase inicial do curso, as abordagens dos componentes curriculares concentram-se em estudos voltados para a análise dos aspectos estruturais da língua com pouca ênfase sobre considerações teóricas acerca das práticas discursivas e como abordá-las em sala de aula.

É significativo lembrar que essa organização curricular e a valorização dos aspectos aqui listados não são específicas do curso em foco, mas é possível notar que semelhante orientação tem regido, no todo ou em parte, a formação inicial nos cursos de Licenciatura em Letras Vernáculas de várias outras instituições do país, como nos mostra Oliveira (2006, p. 107):

O que vem acontecendo ainda, malgrado todo o desenvolvimento da pesquisa, é que o processo formativo inicial de professores de língua materna ainda é regido por uma concepção de linguagem e de língua entendidas ora como representação do pensamento, ora como um sistema estruturado em níveis. Em outras palavras, uma concepção de linguagem cujas características são aquelas descritas por Voloshinov (1978) como o “objetivismo abstrato”, modelo este que, pelos seus pressupostos epistemológicos, apenas pode orientar práticas que desenvolvam habilidades concernentes ao domínio das relações entre signos e não aquelas entre signos e a realidade vivida, concreta, na qual a língua se constitui e constitui sujeitos falantes e escreventes.

Dessa forma, é muito provável que esta concepção de linguagem entendida como sistema, seja a que mais exerça influência nas práticas desses futuros professores, por ser aquela com a qual eles estão mais familiarizados com os seus pressupostos, e tem orientado os enfoques dos componentes curriculares do curso.

Em suma, pudemos identificar, mediante o emprego de vários instrumentos, as crenças de professores em formação inicial e revelar a concepção de linguagem que fortemente têm como esteio teórico de suas crenças, na qual, possivelmente, as suas práticas estarão ancoradas.

Além disso, procuramos compreender as suas percepções acerca dos aspectos relacionados à sua formação e evidenciamos que as crenças arraigadas são robustas e não são facilmente modificáveis. Acrescentamos, ainda, que embora esse não fosse o objetivo central desse estudo, em suas declarações, esses sujeitos apontaram que a participação nessa investigação proporcionou-lhes a tomada de consciência e momentos de reflexão sobre as suas crenças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo das crenças de professores em formação inicial é uma tarefa complexa e tem aguçado o interesse de pesquisadores da área da Linguística Aplicada, em função, principalmente, do reconhecimento da influência que elas exercem sobre a maneira de conceber a língua e o seu ensino.

A realização desta pesquisa permitiu-nos identificar as crenças que professores em formação inicial cultivavam sobre *Língua, Leitura, Gramática e Escrita* e os efeitos que as experiências no curso de Licenciatura em Letras Vernáculas, da UFBA, proporcionaram sobre essas crenças após dois semestres de formação.

As análises realizadas no primeiro momento dessa investigação revelaram importantes informações sobre os motivos que impulsionaram os participantes desse estudo a escolherem o curso e suas expectativas em relação a esse processo de preparação para a docência.

Observamos que grande parte dos participantes decidiu cursar a Licenciatura em Letras Vernáculas porque tem o propósito de atuar no ensino da Língua Portuguesa. Além disso, notamos que, dentre os que ingressam no curso, predomina a esperança de que a participação nesse processo de formação ajude-os a melhorar o seu desempenho na produção de textos orais e escritos.

Como vimos, o conjunto de crenças revelado por esses professores em formação, no ingresso do curso, deixou evidente que tais sujeitos possuíam um entendimento prévio sobre os significados dos construtos investigados. Esse saber não foi configurado isoladamente, mas é decorrente das suas vivências anteriores a esse processo de formação, tais como: as experiências pessoais (constituídas de seus antecedentes culturais e socioeconômicos, da relação familiar) e as experiências provenientes da sua participação em variados contextos de formação (extraídas dos processos educacionais enquanto aprendizes da língua portuguesa, do contato com seus professores, das palestras assistidas, dos cursos etc.).

Tais crenças possuem, de certo modo, laços com princípios constituídos pelas diferentes concepções de língua, as quais são evocadas, por vezes, de

modo explícito ou implícito nas formulações desses sujeitos, nos significados que constroem.

É importante lembrarmos que nesse retrato feito das crenças do futuro professor de língua portuguesa, em um período específico da sua formação, foi possível observar que algumas crenças enraizadas não sofreram modificações, contudo, essa conservação não deve ser tomada como algo definitivo, isso não quer dizer que elas perdurarão até o final da graduação.

Não podemos esquecer que as crenças não são estruturas rígidas, fixas, mas passam por ressignificações, e que o ambiente universitário é o contexto no qual podem vicejar discussões em torno da língua que propiciem interferências no sistema de crenças constituído e a construção de novas crenças. Lembramos, também, que podem ocorrer mudanças pela inserção e interação desses sujeitos em outros espaços, como nos explica Garbuio (2009, p. 121):

[...] Na medida em que os professores ganham experiência, suas crenças são reformuladas a partir de seus encontros com outros professores, alunos e pais e mesmo o contato com a instituição onde o professor trabalha, além do contato com o livro didático.

Conforme mostraram os resultados dessa investigação, grande parte dos professores em formação chegara ao curso de Licenciatura em Letras Vernáculas trazendo um repertório de crenças, que agrega variadas significações sobre *Língua, Leitura, Gramática e Escrita*.

No conjunto de crenças mapeadas, diagnosticamos que há o predomínio de afirmações que revelam que: a) a *Língua* representa um instrumento social de comunicação; sistema de signos; conjunto de signos; b) a *Leitura* representa uma atividade de interpretação/compreensão de textos e de variadas formas de expressão; uma atividade de acesso ao conhecimento; c) a *Gramática* representa as normas que regem o uso correto da língua; e d) a *Escrita* pode ser considerada como a exteriorização das ideias, do pensamento, das palavras; materialização da oralidade, do pensamento, registro da oralidade. Observamos que essas postulações têm laço coesivo com os pressupostos de teorias que concebem esses construtos a partir de uma visão formalista da língua.

Por meio das análises feitas no segundo momento desta investigação, identificamos, além das crenças dos professores em formação sobre os construtos em foco, os componentes curriculares que eles consideram que mais contribuíram para a sua formação docente.

Vimos que algumas crenças reveladas no primeiro momento são reiteradas, reaparecem, com força, no segundo momento. Pois, no conjunto de crenças mapeadas, constatamos que dentre as variadas afirmações apresentadas pelos professores em formação do terceiro semestre, prevalece aquelas nas quais é considerado que: a) a *Língua* representa um instrumento social de comunicação, sistema de signos; conjunto de signos; b) a *Leitura* representa uma atividade de interpretação/compreensão de textos e de variadas formas de expressão; uma atividade de acesso ao conhecimento; c) a *Gramática* representa as normas que regem o uso correto da língua, oralmente e por escrito, e d) a *Escrita* representa a materialização da oralidade, do pensamento; registro da oralidade.

Vimos, que, mesmo depois de terem passado por um processo de formação, poucos participantes reformulam o modo de compreender esses construtos. É revelado que grande parte das crenças desses sujeitos converge para perspectivas que ainda estão distanciadas de concepções que consideram o caráter discursivo, contextualizado e interacional da língua.

Em geral, o conjunto de crenças mapeadas nos dois momentos não sofre muitas mudanças, alterações mais significativas porque as crenças prevalentes acabam, de certo modo, sendo reforçadas e sofrem a influência das visões nas quais as abordagens dos componentes curriculares estão lastreados. Ou seja, a efetiva ênfase em abordagens sistêmicas e formalistas, que pouco refletem sobre a língua em uso e sobre as práticas pedagógicas futuras criam o ambiente oportuno para que os professores em formação sedimentem certas crenças, uma vez que não refletem sobre outras perspectivas para a compreensão da língua como lugar de interação e, conseqüentemente, das outras dimensões a ela ligadas, como a leitura, a gramática e a escrita.

Essa realidade mostra que se faz necessário possibilitar a esses sujeitos mais aproximações com outras visões, a fim de que possam refletir sobre quais

princípios atuarão como um “leme”, orientando as suas ações em sala de aula. Como é ressaltado por Mendes (2010, p.12), nos cursos de graduação deve-se:

[...] dar condições ao professor em formação de conhecer, portanto, a evolução das ideias linguísticas, ter contato com teorias e práticas diversificadas e refletir sobre os objetivos que estão em jogo quando ele vai ensinar é prepará-lo para decidir, com autonomia e consciência crítica, que representações de língua e de linguagem estarão na base de suas ações [...].

Ressaltamos que nenhuma ação para o ensino da língua é descolada de um conjunto de princípios teóricos que trazem postulações e modos de conceber linguagem, portanto, o professor em formação inicial precisa estar ciente de que a adoção de uma determinada concepção orienta, em grande parte, a maneira como será abordada a leitura, a gramática e a escrita nas aulas de língua portuguesa e traz consequências para a aprendizagem dos alunos.

No segundo momento da investigação, pudemos retratar, ainda, através de análises individualizadas, as percepções dos professores em formação sobre o comportamento de suas crenças; a relação entre suas crenças e o processo de formação e sobre as contribuições do curso para a sua preparação docente.

É considerado pelos participantes que há uma estreita relação entre a formação inicial e as suas crenças sobre os construtos investigados. No que tange às contribuições do curso, eles avaliam que é preciso ocorrer mais aproximações entre os conhecimentos que constroem sobre a língua e os conhecimentos didáticos para ensiná-los.

Como foi visto nessa investigação, pouca articulação é feita entre os conhecimentos teóricos dos professores em formação e a ação docente. Durante os semestres iniciais do curso poucas interações são realizadas entre os conteúdos presentes nos componentes curriculares que tratam dos estudos linguísticos e os aspectos que orientarão a prática pedagógica dos professores. Esse distanciamento gera insegurança nos docentes em formação, pois eles sentem-se despreparados para enfrentar a prática em sala de aula e sentem dificuldades para transformar os conhecimentos sobre a língua em conteúdos de ensino.

Ressaltamos que é essencial que, durante todo o curso, os professores em formação reflitam sobre métodos e abordagens de ensino pela sua aproximação a contextos reais onde ocorrem práticas educativas de trabalho com a língua.

Acreditamos que se faz necessário haver por parte dos docentes formadores de professores, seja da faculdade de Educação ou de Letras, maior atenção para procedimentos didáticos e os resultados alcançados nas investigações produzidas na Linguística Aplicada, especialmente na área de ensino e aquisição de línguas, a fim de que possam orientar os professores em formação a refletir, criticamente, sobre como trabalhar com os conhecimentos aprendidos sobre a língua em sala de aula.

Creemos, também, que não convém deixar à margem da formação do futuro docente a discussão sobre a atuação da língua como dimensão cultural e promotora da interação sociocomunicativa, visto que poderia encaminhar revisões e prováveis mudanças nas crenças atreladas a concepções tradicionais, em que o conhecimento da língua ocorre pelo viés do estudo da sua estrutura.

Evidentemente, o encaminhamento dos professores para essa discussão abrirá oportunidades para a conseqüente formulação de suas crenças, isso é o que, primeiramente, pode aumentar a nossa expectativa de que o ensino de língua portuguesa torne-se mais produtivo, “apesar dos sérios problemas que se encontram fora do domínio da linguística, como a questão da falta de estrutura das escolas e a questão da exclusão social”. (OLIVEIRA, 2010, p. 36).

Além disso, se faz necessário conscientizá-los de que uma nova configuração do ensino de língua portuguesa está atrelada a uma formação docente de qualidade, e, para isso:

[...] é necessário o professor estar em contato com outros sentidos de plausibilidade, o que quer dizer que o docente precisa ir a congressos, participar de projetos e de grupos de discussão, estar em contato com as pesquisas na área da Linguística Aplicada e fazer leituras relevantes, etc. (SILVA; ROCHA; SANDEI, 2005, p. 31).

O desafio que se coloca diante das instituições superiores que promovem a formação inicial de professores para o ensino da língua materna é favorecer-lhe esse suporte teórico, a sua integração em atividades dessa natureza e, mais do que isso, o conhecimento e a reflexão sobre as suas crenças, pois, como reitera Silva, Rocha e Sandei (2005, p. 20):

A explicitação, bem como a reflexão posterior à conscientização das crenças e aglomerados de crenças, ajudarão o futuro professor a entender suas ações e procedimentos em sala de aula.

Os professores em formação apontaram que essa investigação os ajudou a tomarem consciência sobre as suas crenças. A reflexão sobre as crenças parece não ser algo muito estimulado pelos seus docentes. Lembramos que o professor precisa conhecer suas crenças durante a formação, antes de ir à campo. Se isso for realizado, será importante para que esses sujeitos não acrescentem novas teorias às suas teorias informais sem analisar se são auxiliadoras ou não da sua prática.

Creemos que este estudo nos permitiu conhecer as crenças que, provavelmente, orientarão as ações dos professores em formação e fazer uma estimativa dos efeitos que as mesmas poderão ocasionar no ensino da língua materna, e, de certa forma, pode contribuir para que esses sujeitos se conscientizassem de suas crenças.

Afirmamos que essa experiência nos deixou cômicos de que devemos envidar esforços para o favorecimento de um maior espaço de reflexão, sobre quaisquer crenças de professores diagnosticadas. Isso já está pautado em nossa agenda, e, sem dúvida, constituirá o passo primordial a ser dado em nossa próxima investigação.

Além disso, acreditamos que os resultados dessa pesquisa podem contribuir para favorecer a realização de pesquisas futuras que investiguem as crenças desses participantes na fase de conclusão do curso, e outros estudos que focalizem a relação entre as crenças desses professores em formação sobre *Língua, Leitura, Gramática e Escrita* e a relação com a sua prática docente.

Vale a pena esclarecer, ainda, que a realidade da prática pedagógica é algo complexo, na qual ocorrem conflitos, problemas, obstáculos, os quais contribuem para que as práticas dos professores não espelhem suas crenças. Mas o levantamento das crenças, no processo de formação inicial, se faz necessário, pois representa o ponto de partida para que as entidades de educação superior possam alcançar mais informações sobre a formação dos graduandos no curso de Licenciatura em Letras Vernáculas e desencadear ações e investimentos para melhorar a qualidade da formação dos profissionais para o ensino de Língua Portuguesa.

REFERÊNCIAS

ABREU, M. *Diferentes formas de ler*. Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/iel/memoria/ensaios/marcia/marcia.htm>>. Acesso em: 2.dez.2009.

ALMEIDA FILHO. J.C.P. *Dimensões comunicativas do ensino de línguas*. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 1993.

ALVAREZ, M. L. O. Crenças, motivações e expectativas de alunos de um curso de formação Letras/ Espanhol. In. ALVAREZ, M. L. O; SILVA, K. A. (orgs.) *Linguística Aplicada: múltiplos olhares*. Brasília, DF: UNB - Universidade Federal de Brasília/Finatec; Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2007, p. 191-231.

ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, São Paulo: Papirus, 1995, p.7- 48.

ANTUNES, I. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

_____. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ARAÚJO. D. R. Processo de reconstrução de crenças e práticas pedagógicas de professores de inglês (LE): foco no conceito de autonomia na aprendizagem de Línguas. In. BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA- ABRAHÃO, M. H. (Orgs.) *Crenças e Ensino de Línguas: Foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006, p. 189-202.

BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo. Hucitec.12 ed. 2006.

BARCELOS, A. M. F. *A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, SP, 1995.

_____. Metodologia de Pesquisa das Crenças sobre Aprendizagem de Línguas: Estado da Arte. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Belo Horizonte, MG, v.1, n.1, p.71-95, 2001.

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

_____. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In. BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA- ABRAHÃO, M. H. (Orgs.) *Crenças e Ensino de Línguas: Foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006, p. 15-42.

_____. Crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas: reflexões de uma década de pesquisa no Brasil. In. ALVAREZ, M. L. O; SILVA, K. A. (orgs.) *Linguística Aplicada: múltiplos olhares*. Brasília, DF: UNB - Universidade Federal de Brasília/Finatec; Campinas, SP: Pontes Editores, 2007, p. 27-69.

BARCELOS, A. M. F. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Belo Horizonte: MG. Faculdade de Letras da UFMG v. 1, n. 1, p.109- 138, 2007.

BAZARIM, M. A mobilização de saberes sobre escrita e texto em uma segunda série do ensino fundamental. *Travessias: Educação, Cultura, Linguagem e Arte*. Campinas, SP. Disponível em:<<http://www.unioeste.br/travessias>>. Acesso em: 10. jun. 2010.

BRANDÃO, H. H. N. *Analisando o discurso*. São Paulo, SP. Disponível em: <<http://www.estacaodaluz.org.br>>. Acesso em: 01.ago.2008.

BORTONI-RICARDO S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRITTO, L. P. L. Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares). In: GERALDI, J. W. (Org.) *O texto na sala da aula*. 4. ed., São Paulo: Ática, 2006, p. 117-125.

BUNZEN, C. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino da produção de textos no ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 139-161.

CAVALCANTE, M. C. B.; MELO, C. T. V. Oralidade no ensino Médio: em busca de uma prática. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 181-198.

CHAVES, E. M.; CARMO, E. R. Saber docente em construção: investigando concepções de linguagem de uma alfabetizadora. *UNILETRAS*. Minas Gerais, n.1, v.22, dez. 2000. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br>>. Acesso em: 20.jul.2010.

CONCEIÇÃO, M. P. Crenças sobre o uso do dicionário na aprendizagem de vocabulário em LE. *Contexturas – Ensino Crítico de Língua Inglesa*. São José do Rio Preto: SP.n.11, 2007.

COSTA, S. B. B. *A Linguística e os estudos da linguagem rumo ao século XXI*. Bahia. Disponível em: <<http://www.prohpor.ufba.br/alinguis.html>> . Acesso em: 23. set. 2010.

COSTA VAL, M. G. A gramática do texto no texto. *Revista de Estudos Linguísticos*. Belo Horizonte, v.10, n. 2, p. 107 -133.

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

FÉLIX, A. *Crenças do professor sobre o melhor aprender de uma língua estrangeira na escola*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

FIORIN, J. L. A criação dos cursos de Letras no Brasil e as primeiras orientações da pesquisa linguística universitária. *Línguas & Letras*. São Paulo, v.7.n.12. 2006.

GARBUIO, L. M. *Revelação e origens de crenças da competência implícita de professores de língua inglesa*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

_____. Crenças sobre a língua que ensino: foco na competência implícita do professor de língua estrangeira. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA- ABRAHÃO, M. H. (Orgs.) *Crenças e Ensino de Línguas: Foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006, p. 87-104.

_____. *Crenças e desafios na prática do ensino de língua inglesa: experiências de alunos do curso de Letras*. São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://www.sare.unianhanguera.edu.br/index.php/article/viewfile/pdf>>. Acesso em: 6.nov.2009.

GIMENEZ, E. H. R; TONELOTTO, J. M. F. Crenças de uma professora e de seus alunos sobre o contexto escolar. *Revista de Educação*. São Paulo, v. X, n.10, 2007. Disponível em: <<http://sare.unianhanguera.edu.br>>. Acesso em: 5.mai.2010.

GERALDI, J. W. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996.

_____. *Portos de passagem*. 4.ed., São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. (Org.) *O texto na sala de aula*. 4. ed., São Paulo: Ática, 2006.

GRATÃO, I. B. *Crenças sobre aprendizagem de língua inglesa em práticas discursivas de alunos concluintes de um curso de Letras*. Dissertação. (Mestrado em Estudos da Linguagem). UFRN, Natal, 2006.

IANNI, Otávio. Língua e sociedade. In: VALENTE, André (org.). *Aulas de Português: perspectivas inovadoras*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999, p. 11-47.

JURADO, S.; ROJO, R. A leitura no ensino médio: o que dizem os documentos oficiais e o que se faz?. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 37-55.

ILARI, R. *Linguística e ensino da língua portuguesa como língua materna*. São Paulo. Disponível em: <<http://www.estacaodaluz.org.br>>. Acesso em: 13.jun.2009.

KATO, M. A. *O aprendizado da leitura*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

KLEIMAN, A. A competência leitora: desafios para o professor. In. MARFAN, M.A. (org.) Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores. Brasília, 2002. v. 1, p. 44-46.

_____. Oficina de leitura: teoria e prática. 12.ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 2008.

KOCK, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender os sentidos do texto*. 2. ed., 1ª reimpressão, São Paulo: Contexto, 2007.

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

LAJOLO, M. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo. Ática. 1982. (Série Educação em Ação).

_____. *No jardim das letras, o pomo da discórdia*. Texto apresentado na ANPOLL. Campinas: mimeo, 1998. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/iel/memoria/projetos/ensaios/ensaio36.html>>. Acesso em: 14.jan.2011.

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

MADEIRA, F. Crenças de professores de português sobre o papel da gramática no ensino de Língua Portuguesa. *Linguagem & Ensino*. Pelotas, v.8, n.2, p.17-38, jul./dez. 2005.

_____. *Crenças sobre o explícito construídas pelos aprendizes de um novo idioma*. Tese (Doutorado). Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2006.

_____. Crenças de aprendizes sobre fatores facilitadores do processo de aprendizagem de língua inglesa. *Contexturas – Ensino Crítico de Língua Inglesa*. São José do Rio Preto: SP.n.11, 2007.

_____. Alguns comentários sobre o papel das crenças de alunos e professores no processo de aprendizagem de um novo idioma. *Letras & Letras*. Uberlândia, v.24, janeiro/junho. 2008. Disponível em:<<http://www.letraseletras.ileel.ufu.br/include/getdoc.php?id=744>>. Acesso em: 13 jul. 2009.

MAGNANTI, C. O que se faz com a linguagem verbal? *Revista Linguagem em (Dis)curso*. Tubarão, v.1. n.1 jul./ dez. 2001. Disponível em:<<http://www.3unisul.br/paginas/.../linguagem/0101/10.htm>>. Acesso em:18.set.2010.

MARCUSCHI, B. O que nos dizem o SAEB e o ENEM sobre o currículo de língua portuguesa para o ensino médio. In. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. 57-82.

MARCUSCHI, L. A. Aspectos linguísticos, sociais e cognitivos na produção de sentido. *Revista do GELNE*. Ano 1. n.1,1999. Disponível em: <http://www.gelne.ufc.br/revista_ano1_n.1.01.pdf>. Acesso em: 15.abr.2011.

_____. *O papel da linguística no ensino de línguas*. Minas Gerais, 2000. Disponível em: <http://www.relin.lettras.ufmg.br/shlee/marcuschi_2000.pdf>. Acesso em: 14.out.2010.

_____. O hipertexto como um novo espaço de escrita em sala de aula. *Linguagem & Ensino*. Pelotas, v.4, n.1, 2001. Disponível em: <<http://www.rle.ucpel.tche.br>>. Acesso em: 14.out.2010.

MARTINS, I. A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor? In. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 81 – 102.

MATÊNCIO, M. L. M. *Leitura, produção de textos e a escola: reflexões sobre o processo de letramento*. Campinas, São Paulo. Mercado de Letras. Editora Autores Associados, 1994.

MENDES, E. O conceito de língua em perspectiva histórica: reflexos no ensino e na formação de professores de português. In: LOBO, T. CARNEIRO, Z. et al. *ROSAE: linguística histórica, história das línguas e outras histórias*. Salvador: EDUFBA, 2011. (no prelo).

_____. *Abordagem comunicativa intercultural: uma proposta para ensinar e aprender línguas no diálogo de culturas*. 2004, 316 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Campinas, São Paulo, 2004.

_____. “Lutar com palavras”: o processo de desenvolvimento da leitura e da escrita de alunos do ensino superior. In. RIVERO, S.; ARAGÃO, E. (org.). *Lutar com palavras: leitura, escrita e gêneros textuais*. Salvador. Associação Bahiana de Educação e Cultura, 2006, p.9-22.

MOITA LOPES, L. P. Contextos institucionais em Linguística Aplicada: novos rumos. *INTERCÂMBIO*. São Paulo, v.5, 1996. Disponível em: <http://www.2.lael.pucsp.br/~tony/intercambio_anteriores/05moitalopes.ps.pdf>. Acesso em: 16. ago.2009.

MUNIZ, D.; LIMA, M. L. M. Leitura, diálogo e educação. In. MUNIZ, D. M. S.; SOUZA, E. H. P. M; BELTRÃO, L. M. F. (orgs.). *Entre textos, língua e ensino*. Salvador: EDUFBA, 2007, p. 49-73.

OLIVEIRA, M. B. F. Revisitando a formação de professores de língua materna: teoria, prática e construção de identidades. *Revista Linguagem em (Dis)curso*. Tubarão, v.6, n.1, p.101-117, jan./abr.2006. Disponível em: <http://www.3unisul.br/paginas/ensino/por/lin.pdf>>. Acesso em: 14.out.2010.

OLIVEIRA, L. A. *Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática*. São Paulo. Parábola Editorial, 2010.

PERFEITO, A. M. Concepções de linguagem e análise linguística: diagnóstico para propostas de intervenção. Londrina. Disponível em: <http://www.cce.ufsc.br/~clafpl/74_Alba_Maria_Perfeito.pdf>. Acesso em: 9 jun.2010.

PESSOA, R. R.; SEBBA, M. A. Y. Mudança nas teorias pessoais e na prática pedagógica de uma professora de inglês. In. BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Orgs.) *Crenças e Ensino de Línguas: Foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006, p.43-64.

PIETRI, E. Concepções de linguagem e ensino da escrita em materiais didáticos. *Estudos Linguísticos*. São Paulo, n. 37. v.2. mai./ago. 2008. Disponível em: <http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/volume37/el_v37n2.pdf> Acesso em: 9.mai.2010

POSSENTI, S. *Porque (não) ensinar gramática na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996. (Coleção Leituras no Brasil).

RIBEIRO, O. M. Ensinar ou não gramática na escola. Eis a questão. *Linguagem & Ensino*. Pelotas, v. 4, n.1, 2001, p. 141-157.

RIBEIRO, W. S. Práticas de Leitura no mundo ocidental. *Revista Ágora*. Salgueiro, n.3, v.3, nov./2008. Disponível em: <<http://www.iseseduca.com.br/pdf/revista3/arquivo35/pdf>>. Acesso em: 10.mar.2010.

ROJO, R. Letramento(s) práticas de letramento em diferentes contextos. In. _____. *Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo. Parábola. 2009. p. 95-121.

SANTAELLA, L. *A leitura fora do livro*. São Paulo. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/cos/epe/mostra/santaella.htm>>. Acesso em: 27.jul.2010

SILVA, K. A. *Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em Letras (Inglês)*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

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

SILVA, K. A. Crenças no ensino-aprendizagem e na formação de professores de línguas: delimitando e atravessando fronteiras na linguística aplicada brasileira. In. _____. (org.). *Crenças, Discursos & Linguagens*. Campinas, São Paulo: Pontes Editores. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada. v. 6., 2010.

SILVA, K. A.; ROCHA, C. H. *Crenças sobre o ensino e a aprendizagem de línguas na Linguística Aplicada*. São Paulo. Disponível em: <http://www.cce.ufsc.br/~clafpl/91_kleberdasilva_e_claudiarocha.pdf>. Acesso em: 22.mai.2010

SILVA, K.; ROCHA, C. H.; SANDEI, M. L. R. A importância do estudo das crenças na formação de professores de línguas. *Contexturas – Ensino Crítico de Língua Inglesa*. São Paulo, n.8, 2005.

SILVA, M. B. Novos horizontes no ensino de língua portuguesa: a formação do professor e o livro didático. In. MENDES, E.; CASTRO, M. L. S. (org.). *Saberes em português: ensino e formação docente*. Campinas, São Paulo. Pontes Editores, 2008.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: set. 2009.

TELLES, J. A. É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem! Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. *Linguagem & Ensino*. Pelotas, v. 5, n. 2, 2002, p. 91-116.

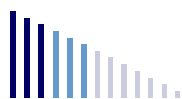
TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, *Cursos de Letras*. Salvador: UFBA, 2010. Disponível em: <http://www.lettras.ufba.br/col_ccgl401/graduacao.html>. Acesso em: 12.jul.2010

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Metodologia na investigação das crenças. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA- ABRAHÃO, M. H. (Orgs.) *Crenças e Ensino de Línguas: Foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Questionário – I



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA - UFBA

Instituto de Letras



Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística- PPGLL

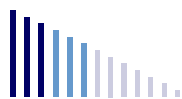
Caro (a) estudante:

Com o propósito de realizar um estudo sobre a formação de professores, estou desenvolvendo esta pesquisa. Solicito a sua contribuição nesse trabalho, respondendo ao questionário abaixo. Eu serei muito grata pela sua participação!

1. Dados do informante	
Nome :	Sexo () M () F
Faixa Etária: 18-25 () 25-35 () 35-45 () 45-60 () acima de 60 ()	
Escolaridade:	
Ensino Médio ()	
Graduação Incompleto () Completo () Especificar : _____	
Pós-graduação () Especificar: _____	
Experiência Profissional:	
Atividade Profissional _____	
Entidade Pública () Privada () Outros: _____	
Profissional em Educação:	
Professor (a) Ensino Fundamental () 1ª a 4ª série () 5ª a 8ª série Ensino Médio - Área: _____	
2. Identifique quais dos motivos abaixo concorreram para que você escolhesse o curso de Licenciatura em Letras:	
2.1 Vontade de trabalhar com o ensino da Língua Portuguesa. ()	
2.2 Busca de uma nova oportunidade de trabalho. ()	
2.3 Influência de outras pessoas ()	
2.4 Sou professor (a) de Língua Portuguesa e quero aperfeiçoar-me.()	
2.5 Outros. (especificar) _____	
3. O que você espera aprender no curso de Licenciatura em Letras?	
4. Com base nos seus conhecimentos, defina cada um dos termos abaixo:	
Língua	
Leitura	

Gramática
Escrita

APENDICE B – Questionário -II



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA - UFBA

Instituto de Letras

Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística- PPGLL



Caro (a) estudante:

Estou desenvolvendo o segundo momento da pesquisa sobre a formação de professores. Solicito a sua contribuição nesse trabalho, respondendo ao questionário abaixo. Agradeço pela sua participação!

1. Dados do informante:
<p>Nome: _____</p> <p>Tel. () _____ e-mail: _____</p> <p>Atuação Profissional: _____</p>
2. Com base nos seus conhecimentos, defina cada um dos termos abaixo:
<p>Língua</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<p>Leitura</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<p>Gramática</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<p>Escrita</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
3. Em sua opinião, a experiência e os conhecimentos adquiridos ao longo dos últimos semestres o (a) fizeram pensar diferente sobre os conceitos relatados acima? Por quê?
<p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
4. Até este momento do curso, quais as disciplinas que mais contribuíram para a sua formação como professor (a)?
<p>_____</p> <p>_____</p>

5. Situação no curso

Informe o seu desempenho, nos componentes curriculares, com base no código:

AP = Aprovado. R= Reprovado. NC= Não cursado. MT = Em curso, neste semestre. TR= Trancado.

1º semestre

Oficina de Leitura e Produção de Textos ()
 Introdução aos Estudos Literários ()
 Introdução aos Estudos Linguísticos ()
 Introdução aos Estudos da Língua Latina ()
 Introdução ao Estudo da Língua Portuguesa ()
 Técnicas de Pesquisa ()

2º semestre

Estudos de Teorias e Repres. da Lit. e da Cultura ()
 Fonética e Fonologia da Língua Portuguesa ()
 Leitura de Textos em Língua Latina ()
 Morfologia da Língua Portuguesa ()

3º semestre

Introdução à Semântica ()
 Lit. Brasileira e Construção da Nacionalidade ()
 Lit. Portuguesa e o Imaginário Brasileiro ()
 Introdução à Lingüística Românica ()
 Sintaxe da Língua Portuguesa ()

APÊNDICE C – Roteiro da Entrevista Semi-estruturada

Universidade Federal da Bahia
Instituto de Letras
Programa de Pós-graduação em Língua e Cultura
Curso de Mestrado
Título do Projeto de Pesquisa: Língua, Leitura, Gramática e Escrita nas crenças do professor de língua portuguesa em formação.
Orientadora: Prof^ª. Dr.^a Edleise Mendes Oliveira Santos
Pesquisadora: Soraia da Silva Sousa

Roteiro de perguntas para a entrevista

Nome do Entrevistado: _____

Atividade Profissional: _____ Contato: Tel./ e-mail: _____

Data da Entrevista: ____/____/____

Questionamento -1

- a) O que você percebeu sobre o comportamento das suas crenças sobre o termo *Língua*, após observar a resposta do momento do ingresso no curso e após dois semestres da sua formação.

** (Reformular a pergunta para os demais termos: *Leitura*, *Gramática* e *Escrita*)

Questionamento – 2

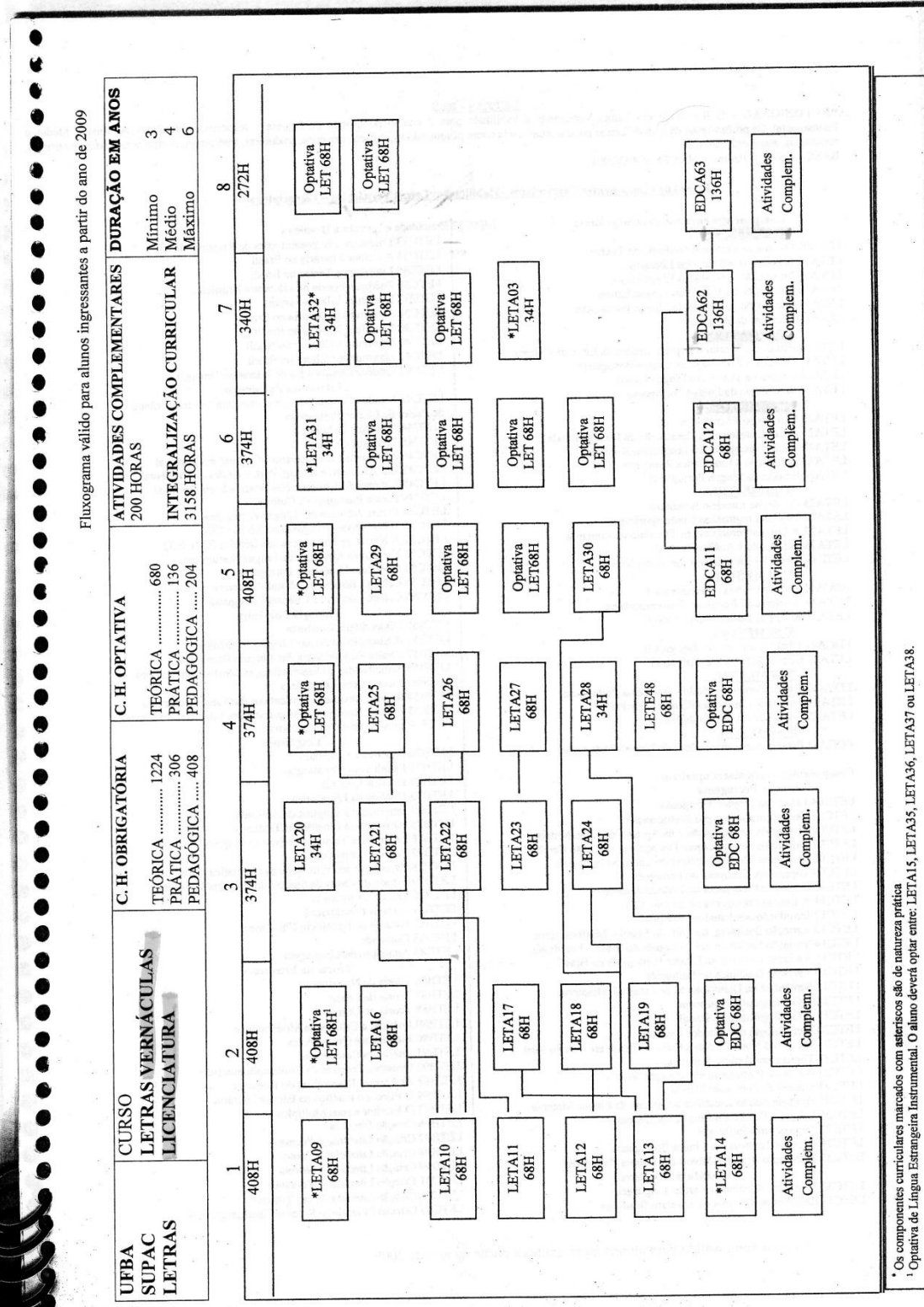
- a) Você acha que há relação entre o que você pensa sobre os termos *Língua/ Leitura/ Gramática/ Escrita* e a formação do professor que você será?

Questionamento - 3

- a) Você acredita que é necessária uma revisão/ mudança dos conteúdos/temas das disciplinas do primeiro e segundo semestres do curso para que favoreça uma melhor formação ao professor de língua portuguesa?

ANEXOS

ANEXO A – Fluxograma do Curso de Licenciatura em Letras Vernáculas



* Os componentes curriculares marcados com asteriscos são de natureza prática
 † O aluno deverá optar entre: LETA15, LETA35, LETA36, LETA37 ou LETA38.

ANEXO B – Matriz Curricular do Curso de Licenciatura em Letras Vernáculas

LETRAS - 2005

PROFISSIONAL – O licenciado em Letras Vernáculas é habilitado para o ensino de Língua Portuguesa e respectivas literaturas no Ensino Médio e Fundamental. Os profissionais da área de Letras podem atuar ainda como pesquisadores, críticos literários, tradutores, intérpretes, revisores de textos, roteiristas, secretários, assessores culturais.

BASE LEGAL – Parecer CNE/CES nº 492/2001

Elenco de Componentes Curriculares - Habilitação: Letras Vernáculas – Licenciatura.

Componentes curriculares obrigatórios

1º SEMESTRE

LETA09 Oficina de Leitura e Produção de Textos
LETA10 Introdução aos Estudos Literários
LETA11 Introdução aos Estudos Lingüísticos
LETA12 Introdução ao Estudo da Língua Latina
LETA13 Introdução ao Estudo da Língua Portuguesa
LETA14 Técnicas de Pesquisa

2º SEMESTRE

LETA16 Estudo de Teorias e Representações da Lit. e da Cultura
LETA17 Fonética e Fonologia da Língua Portuguesa
LETA18 Leitura de Textos em Língua Latina
LETA19 Morfologia da Língua Portuguesa

3º SEMESTRE

LETA20 Introdução à Semântica
LETA21 A Lit. Brasileira e a Construção da Nacionalidade
LETA22 A Lit. Portuguesa e o Imaginário Brasileiro
LETA23 Introdução à Lingüística Românica
LETA24 Sintaxe da Língua Portuguesa

4º SEMESTRE

LETA25 O Cânone Literário Brasileiro
LETA26 Teorias Lingüísticas Contemporâneas
LETA27 A Língua Portuguesa no Domínio da România
LETA28 Introdução à Análise Textual
LETE48 Libras I – Língua Bras. de Sinais Nível I

5º SEMESTRE

EDCA11 Didática e Práxis Pedagógica I
LETA29 A Literatura Brasileira Contemporânea
LETA30 A Língua Portuguesa no Brasil

6º SEMESTRE

EDCA12 Didática e Práxis Pedagógica II
LETA31 Leitura de Produção Artísticas

7º SEMESTRE

EDCA62 Estágio Supervisionado I de Língua Portuguesa
LETA03 Seminários Interdisciplinares – Ensino
LETA32 Leitura de Produções da Mídia

8º SEMESTRE

EDCA63 Estágio Supervisionado II de Língua Portuguesa

Componentes curriculares optativos

Língua Portuguesa

LETC04 Léxico da Língua Portuguesa
LETC05 Onomástica da Língua Portuguesa
LETC06 Problemas na Aquisição e na Aprend. da Líng. Materna
LETC07 Distúrbios da Linguagem Decorrentes de Lesão Cerebral
LETC08 Mudanças Morfosintáticas do Latim ao Português
LETC09 Tópicos na Diacronia do Português
LETC10 A Língua Portuguesa no Período Arcaico
LETC11 A Língua Portuguesa no Século XVI
LETC12 Introdução aos Estudos Dialetais
LETC13 Variação Socioling. no Port. do Brasil – Morfosintaxe
LETC14 Variação Socioling. no Português do Brasil - Fonologia
LETC15 Variação e Ensino da Língua Portuguesa no Brasil
LETC16 Variação Diatópica no Português
LETC17 Semântica na Dialectologia de Língua Portuguesa
LETC18 A Geolingüística Européia
LETC19 A Geolingüística no Brasil
LETC20 Metodologia dos Estudos Dialetais
LETC21 Estudo da Norma Urbana Culta do Brasil em Tempo Real
LETC22 Tópicos em Análise Sintática
LETC23 A Língua Portuguesa na Interação Verbal
LETC24 Sintaxe do Português Falado
LETC25 Fundamentação Científica no Ensino da Língua Materna
LETC26 Leitura e Escrita em Língua Portuguesa
LETC27 Tópicos em Morfologia
LETC28 Gêneros Textuais em Língua Portuguesa
LETC29 Estratégias Argumentativas em Língua Portuguesa

Literatura Brasileira

LETC30 Literatura Brasileira e Outras Linguagens
LETC31 Relações de Gêneros e Literatura Brasileira

LETC32 Etnicidade e Literatura Brasileira
LETC33 Literatura e Representações de Regionalidade
LETC34 A Crítica Literária no Brasil
LETC35 Literatura e Teatro no Brasil
LETC36 Poética e Poesia na Literatura Brasileira
LETC37 Literatura Infância-Juvenil
LETC38 A Narrativa Literária no Brasil
LETC39 Literatura Popular no Brasil
LETC40 Literatura e Cinema no Brasil
LETC41 Literatura e Cultura no Brasil
LETC42 Estudos Comparados de Literatura Brasileira

Literatura Portuguesa

LETC43 Estudos Comparados, em Literatura Contemporânea de Países de Língua Portuguesa
LETC44 Trânsitos Culturais I
LETC45 Trânsitos Culturais II
LETC46 A Modernidade Literária e Cultural em Portugal
LETC47 Lit. Africanas em Líng. Port. e o Cânone Ocidental
LETC48 Literatura, História e Nacionalidade em Portugal
LETC49 Poesia Portuguesa e Cultura
LETC50 Poesia Africana em Língua Portuguesa
LETC51 A Narrativa Portuguesa no Século XIX
LETC52 A Narrativa Portuguesa nos Séculos XX e XXI
LETC53 Narrativas Africanas de Língua Portuguesa
LETC54 Literatura Dramática Portuguesa
LETC55 Crítica Literária e Cultural Africana e Africanista
LETC56 Crítica Literária e Cultural Portuguesa

Filologia Românica

LETB50 Dialectologia Românica
LETB51 A Situação Atual das Línguas Românicas
LETB52 Fonética e Fonologia das Línguas Românicas
LETB53 Semelhanças e Dessemelhanças Morfosintáticas nos Sistemas Lingüísticos Românicos
LETB54 Aspect. Lexicais e Semânticos das Líng. Românicas
LETB55 A Líng. Român. nas Manifestações Literárias do Medievo
LETB56 Introdução à Crítica Textual

Lingüística

LETB70 Fonética e Fonologia
LETB71 Estudos em Morfologia
LETB72 Estudos Lexicais
LETB73 História da Lingüística
LETB74 Introdução à Lingüística Aplicada
LETB75 Introdução à Lingüística Textual
LETB76 Lingüística Textual e Ensino de Línguas
LETB77 Teorias Semânticas
LETB78 Introdução aos Princípios da Gramática Gerativa
LETB79 Estudo de Casos da Sintaxe do Português Brasileiro
LETB80 Sintaxe Diacrônica
LETB81 Estudos Fonológicos
LETB82 Estudos de Fonologia Não-Linear
LETB83 Oralidade
LETB84 Aquisição da Linguagem

Teoria da Literatura

LETB86 Teoria da Narrativa
LETB87 Teoria da Lírica
LETB88 Teoria do Drama
LETB89 Poéticas e Críticas da Modernidade
LETB90 Literatura e Outras Artes
LETB91 Literatura Comparada
LETB92 Questões Teóricas da Contemporaneidade
LETB93 As Formas Discursivas do Romance
LETB94 O Ético e o Estético na Escrita Literária
LETB95 O Escritor e seus Múltiplos
LETB96 Criação Literária
LETB97 Criação Literária: o Poema
LETB98 Criação Literária: o Conto
LETB99 Criação Literária: a Novela
LETC01 Criação Literária: o Romance
LETC02 Criação Literária: Peças Teatrais
LETC03 Criação Literária: o Roteiro Cinematográfico

* Fluxograma válido para alunos ingressantes a partir do ano de 2009

ANEXO C – Matriz Curricular do Curso de Letras Vernáculas – Bacharelado

LETRAS - 2005

PROFISSIONAL – Os profissionais da Área de Letras podem atuar como pesquisadores, críticos literários, tradutores, intérpretes, revisores de textos, roteiristas, secretários, assessores culturais.
BASE LEGAL – Parecer CNE/CES nº 492/2001

Elenco de Componentes Curriculares - Habilitação: Letras Vernáculas – Bacharelado**Componentes curriculares obrigatórios****1º SEMESTRE**

LETA09 Oficina de Leitura e Produção de Textos
 LETA10 Introdução aos Estudos Literários
 LETA11 Introdução aos Estudos Linguísticos
 LETA12 Introdução ao Estudo da Língua Latina
 LETA13 Introdução ao Estudo da Língua Portuguesa
 LETA14 Técnicas de Pesquisa

2º SEMESTRE

LETA16 Estudo de Teorias e Representações da Lit. e da Cultura
 LETA17 Fonética e Fonologia da Língua Portuguesa
 LETA18 Leitura de Textos em Língua Latina
 LETA19 Morfologia da Língua Portuguesa
 LETA40 Oficina de Leitura e Prod. de Textos Acadêmicos

3º SEMESTRE

LETA21 A Lit. Brasileira e a Construção da Nacionalidade
 LETA22 A Lit. Portuguesa e o Imaginário Brasileiro
 LETA23 Introdução à Linguística Românica
 LETA24 Sintaxe da Língua Portuguesa
 LETA31 Leitura de Produção Artísticas

4º SEMESTRE

LETA20 Introdução à Semântica
 LETA25 O Cânone Literário Brasileiro
 LETA26 Teorias Linguísticas Contemporâneas
 LETA27 A Língua Portuguesa no Domínio da Românica
 LETA32 Leitura de Produções da Mídia
 LETA67 Estudos Comparados em Lit. de Países de Líng. Portuguesa

5º SEMESTRE

LETA29 A Literatura Brasileira Contemporânea
 LETA28 Introdução à Análise Textual
 LETA30 A Língua Portuguesa no Brasil

6º SEMESTRE

LETA04 Seminários Interdisciplinares - Pesquisa
 LETA06 Projeto de Pesquisa

7º SEMESTRE

LETA07 Pesquisa Orientada

8º SEMESTRE

LETA08 Trabalho de Conclusão de Curso

Componentes curriculares optativos**Língua Portuguesa**

LETC04 Léxico da Língua Portuguesa
 LETC05 Onomástica da Língua Portuguesa
 LETC06 Problemas na Aquisição e na Aprend. da Líng. Materna
 LETC07 Distúrbios da Linguagem Decorrentes de Lesão Cerebral
 LETC08 Mudanças Morfossintáticas do Latim ao Português
 LETC09 Tópicos na Diacronia do Português
 LETC10 A Língua Portuguesa no Período Arcaico
 LETC11 A Língua Portuguesa no Século XVI
 LETC12 Introdução aos Estudos Dialetais
 LETC13 Variação Socioling. no Port. do Brasil – Morfossintaxe
 LETC14 Variação Socioling. no Português do Brasil – Fonologia
 LETC15 Variação e Ensino da Língua Portuguesa no Brasil
 LETC16 Variação Diatópica no Português
 LETC17 Semântica na Dialectologia de Língua Portuguesa
 LETC18 A Geolinguística Europeia
 LETC19 A Geolinguística no Brasil
 LETC20 Metodologia dos Estudos Dialetais
 LETC21 Estudo da Norma Urbana Culta do Brasil em Tempo Real
 LETC22 Tópicos em Análise Sintática
 LETC23 A Língua Portuguesa na Interação Verbal
 LETC24 Sintaxe do Português Falado
 LETC25 Fundamentação Científica no Ensino da Língua Materna
 LETC26 Leitura e Escrita em Língua Portuguesa
 LETC27 Tópicos em Morfologia
 LETC28 Gêneros Textuais em Língua Portuguesa
 LETC29 Estratégias Argumentativas em Língua Portuguesa

Literatura Brasileira

LETC30 Literatura Brasileira e Outras Linguagens
 LETC31 Relações de Gêneros e Literatura Brasileira
 LETC32 Etnicidade e Literatura Brasileira

LETC33 Literatura e Representações de Regionalidade

LETC34 A Crítica Literária no Brasil

LETC35 Literatura e Teatro no Brasil

LETC36 Poética e Poesia na Literatura Brasileira

LETC37 Literatura Infanto-Juvenil

LETC38 A Narrativa Literária no Brasil

LETC39 Literatura Popular no Brasil

LETC40 Literatura e Cinema no Brasil

LETC41 Literatura e Cultura no Brasil

LETC42 Estudos Comparados de Literatura Brasileira

Literatura Portuguesa

LETC43 Estudos Comparados em Literatura Contemporânea de Países de Língua Portuguesa

LETC44 Trânsitos Culturais I

LETC45 Trânsitos Culturais II

LETC46 A Modernidade Literária e Cultural em Portugal

LETC47 Lit. Africanas em Líng. Port. e o Cânone Ocidental

LETC48 Literatura, História e Nacionalidade em Portugal

LETC49 Poesia Portuguesa e Cultura

LETC50 Poesia Africana em Língua Portuguesa

LETC51 A Narrativa Portuguesa no Século XIX

LETC52 A Narrativa Portuguesa nos Séculos XX e XXI

LETC53 Narrativas Africanas de Língua Portuguesa

LETC54 Literatura Dramática Portuguesa

LETC55 Crítica Literária e Cultural Africana e Africanista

LETC56 Crítica Literária e Cultural Portuguesa

Filologia Românica

LETB50 Dialectologia Românica

LETB51 A Situação Atual das Línguas Românicas

LETB52 Fonética e Fonologia das Línguas Românicas

LETB53 Semelhanças e Desseselhanças Morfossintáticas nos

Sistemas Linguísticos Românicos

LETB54 Aspect. Lexicais e Semânticos das Líng. Românicas

LETB55 A Líng. Român. nas Manifestações Literárias do Medievo

LETB56 Introdução à Crítica Textual

Linguística

LETB70 Fonética e Fonologia

LETB71 Estudos em Morfologia

LETB72 Estudos Lexicais

LETB73 História da Linguística

LETB74 Introdução à Linguística Aplicada

LETB75 Introdução à Linguística Textual

LETB76 Linguística Textual e Ensino de Línguas

LETB77 Teorias Semânticas

LETB78 Introdução aos Princípios da Gramática Gerativa

LETB79 Estudo de Casos da Sintaxe do Português Brasileiro

LETB80 Sintaxe Diacrônica

LETB81 Estudos Fonológicos

LETB82 Estudos de Fonologia Não-Linear

LETB83 Oralidade

LETB84 Aquisição da Linguagem

Teoria da Literatura

LETB86 Teoria da Narrativa

LETB87 Teoria da Lírica

LETB88 Teoria do Drama

LETB89 Poéticas e Críticas da Modernidade

LETB90 Literatura e Outras Artes

LETB91 Literatura Comparada

LETB92 Questões Teóricas da Contemporaneidade

LETB93 As Formas Discursivas do Romance

LETB94 O Ético e o Estético na Escrita Literária

LETB95 O Escritor e seus Múltiplos

LETB96 Criação Literária

LETB97 Criação Literária: o Poema

LETB98 Criação Literária: o Conto

LETB99 Criação Literária: a Novela

LETC01 Criação Literária: o Romance

LETC02 Criação Literária: Peças Teatrais

LETC03 Criação Literária: o Roteiro Cinematográfico

ANEXO D - Código de Transcrição das Entrevistas

Os critérios utilizados para a transcrição dos dados foram parcialmente baseados em Mendes (2004) e são as seguintes:

P	pesquisadora
A	professor em formação
Nome?	provavelmente 'nome'
XXX	nome próprio
(.)	pausa breve
(...)	pausa longa
?	entoação ascendente
!	entoação descendente
[]	ausência de frase ou palavra
(Inc.)	incompreensível
(Inaud.)	inaudível
((xxx))	comentários da pesquisadora
/	truncamento brusco
maiúscula	ênfase ou acento forte

ANEXO E – Programa da disciplina Introdução à Semântica



Órgão
SUPERINTENDÊNCIA ACADÊMICA
SECRETARIA GERAL DOS CURSOS

PROGRAMA DE DISCIPLINA

ANO	SEM
2010	1

CÓDIGO		NOME		NATUREZA			
LET A 20		Introdução à Semântica		<input type="checkbox"/> CO	<input type="checkbox"/> EL	<input type="checkbox"/> CM	<input type="checkbox"/> OP
CARGA HORÁRIA	CRÉDITOS	UNIDADE		CURSOS ATENDIDOS			
TEÓRICA	34	INSTITUTO DE LETRAS					
PRÁTICA		DEPARTAMENTO					
TRABALHO		LETRAS VERNÁCULAS					
TOTAL	34						

EMENTA

Introdução à semântica, no contexto dos estudos lingüísticos

OBJETIVOS

Fornecer uma introdução à Ciência do significado;
Investigar os conceitos, o significado, o sentido e suas relações com as designações lingüísticas;
Analisar as principais correntes lingüísticas dos estudos semânticos;
Examinar processos de alteração de sentido.

METODOLOGIA

- 1 Método expositivo para aulas teóricas, com recursos audiovisuais
 - 2 Método das tarefas dirigidas nas aulas práticas
 - 3 Seminários
- Avaliação
- 1 Trabalhos práticos
 - 2 Seminário
 - 3 Prova escrita

UFBA - INST. DE LETRAS
CONFERE COM O ORIGINAL
Salvador, 03/12/2010
Responsável:
Verônica C. dos Santos
Mat. (S)APG 0287972
Departamento de Letras Vernáculas

BIBLIOGRAFIA PRINCIPAL

- BALDINGER, Kurt. *Vers une sémantique moderne*. 1. ed. française revue et mise à jour par l'auteur. Paris: Klincksieck, 1984.
- BORBA, Francisco. *Introdução aos estudos lingüísticos*. 6. ed. São Paulo: Nacional, 1979. p. 270-295.
- BRÉAL, Michel. *Ensaio de semântica*. Trad. de Aída Ferras. São Paulo: Educs/Pontes, 1992.
- GECKELER, Horst. *Semântica estructural y teoria del campo léxico*. Versión esp. de Marcos Martinez Hernández ver. Por el autor. Madrid: Gredos, 1976.
- HEGER, Klaus. *Teoria semântica: hacia una teoria semântica moderna*. II. Madrid: Alcalá, 1974.
- HENRY, Albert. *Metaphore verbale et metaphore adjective*. In: *Recherches linguistiques: hommage à Maurice Leroy*. Éditions de l'Université de Bruxelles, 1980. p. 89-99.
- ILARI, Rodolfo. *Introdução à semântica: brincando com a gramática*. São Paulo: Contexto, 2001.
- KLEIBER, Georges. *Pour une pragmatique de la métaphore, un acte de denotation predicative indirecte*. In: KLEIBER, Georges (Ed.). *Recherches em pragma-sémantique*. Paris: Klincksieck, 1984. p. 123-163.
- KLEIBER, Georges. *La sémantique du prototype: catégories et sens lexical*. Paris: Presses Universitaires de France, 1990.
- LANGACKER, Ronald W. *Foundations of cognitive grammar: theoretical prerequisites*. Stanford: Stanford University Press, 1999.
- LAKOFF, Georges; JOHNSON, M. *Metáforas da vida cotidiana*. Coord. Dea Trad. Mara Zanotto. Campinas: Mercado das Letras, 2002.
- LYONS, John. *Linguagem e lingüística: uma introdução*. Trad. Marilda Averborg e Clarisse de Souza. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1982.
- MARMARIDOU, Sophia S. A. *Pragmatic meaning and cognition*. Msterdam / Philadelphia: John Benjamins, 2000.
- MARQUES, Maria Helena. *Iniciação à semântica*. 5. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- MARQUILHAS, Rita. *Mudança lingüística*. In: FÁRIA, Isabel Hub et al. (Org.) *Introdução à lingüística geral e portuguesa*. Lisboa: Caminho, 1997. p. 563-588.
- MÜLLER, Ana Lúcia; VIOTTI, Evani. *Semântica formal*. In: FIORIN, José (Org.) *Introdução à lingüística: princípios de análise*. São Paulo: Contexto, 2003. p. 111-135.
- OLIVEIRA, Roberta Pires de. *Semântica*. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Org.) *Introdução à lingüística:*

- princípios de análise. São Paulo: Contexto, 203. p. 11-135.
- PIETROFORTE, Antônio; LOPES, Ivã. Semântica lexical. In: FIORIN, José (Org.). *Introdução à lingüística: princípios de análise*. São Paulo: Contexto, 203. p. 11-135.
- RICOEUR, Paul. *A metáfora viva*. Trad. de Joaquim Torres Costa e Antônio M. Magalhães. Porto: Rés, 1983.
- ROBINS, Robert. *Lingüística geral*. Trad. de Elizabeth da Cunha. Porto Alegre: Globo, 1977.
- SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de lingüística geral*. Organizado por Charles Bally e Albert Séchehay, colaboração de Albert Riedlinger. Trad. de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 7. ed. São Paulo: Cultrix, 1975.
- SIMPSON, Thomas. *Linguagem, realidade e significado*. Trad. de Paulo Alcoforado. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.
- TAYLOR, John R. *Linguistic categorization: prototypes in linguistic theory*. London/New York: Oxford University Press, 1992.
- TYVAERT, J-E. Une tentative de définition a priori de la pragmatique. In: KLEIBER, Georges. *La sémantique du prototype: catégories et sens lexical*. Paris: Presses Universitaires de France, 1990. p. 11-19.
- ULLMANN, Stephen. *Semântica: uma introdução à ciência do significado*. Trad. de J. A. Osório Mateurs. 2. ed. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1970.
- WARTBURG, Walther von. *Problèmes et méthodes de la linguistique*. Avec la collaboration de Stephen Ullmann. Traduit de l'allemand par Pierre Maillard. Paris: Presses Universitaires de France, 1969.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

- 1 A SEMÂNTICA ESTRUTURAL
 - 1.1 Sentido e Significação numa perspectiva sincrônica e diacrônica.
 - 1.2 Variação de sentido e unidade de valor.
 - 1.3 O signo lingüístico: significante e significado.
 - 1.4 Sentido, valor e função.
- 2 CAMPOS SEMÂNTICOS
 - 2.1 A Onomasiologia
 - 2.2 A Semasiologia
- 3 AS PRINCIPAIS CORRENTES DA SEMÂNTICA CONTEMPORÂNEA: A SEMÂNTICA LEXICAL, A SEMÂNTICA FORMAL, A SEMÂNTICA DA ENUNCIÇÃO, A SEMÂNTICA COGNITIVA.
- 4 A SEMÂNTICA DO PROTÓTIPO
 - 4.1 A CATEGORIZAÇÃO LINGÜÍSTICA
 - 4.2 Categorias e modelos cognitivos
 - 4.3 Metáfora e metonímia.

APROVAÇÃO PELO DEPARTAMENTO

DATA: / /

Salvador, de de CHEFE DO DEPARTAMENTO: _____

ESTE DOCUMENTO SÓ TERÁ EFEITO LEGAL SE ASSINADO E CARIMBADO PELO CHEFE DO DEPARTAMENTO

JFBA - INST. DE LETRAS
 CONFERE COM ORIGINAL
 Salvador, 03 de 12 de 2010
 Responsável
 Verônica C. dos Santos
 Matrícula 0287972
 Departamento de Letras Vernáculas

ANEXO F – Programa da disciplina Morfologia da Língua Portuguesa



UFBA

Orgão

SUPERINTENDÊNCIA ACADÊMICA
SECRETARIA GERAL DOS CURSOS

PROGRAMA DE DISCIPLINA

ANO
2009SEM
II

CÓDIGO LET A 19		TÍTULO MORFOLOGIA DA LÍNGUA PORTUGUESA	
CARGA HORÁRIA	CRÉDITOS	INSTITUTO DE LETRAS	
TEÓRICA	68		
PRÁTICA	-	DEPARTAMENTO LETRAS VERNÁCULAS	

EMENTA

Estudo das classes de palavras e análise das estruturas mórnicas da língua portuguesa contemporânea.

OBJETIVOS

Fornecer informações teóricas que permitam identificar, através de exercícios práticos, a configuração mórnic dos vocábulos e as várias classes morfossintáticas em português.

METODOLOGIA

- Aulas expositivas / interativas/ dialogadas;
- Leitura e discussão de textos teóricos e/ou capítulos de gramáticas normativo-pedagógicas;
- Exercícios de reconhecimento da estrutura mórnic dos vocábulos;
- Exercícios de reconhecimento das classes morfossintáticas do português.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

- Conceitos básicos: morfologia, morfema, alomorfe, vocábulo formal, morfemas homônimos, redundância mórnic, etc.
 - Constituintes mórnicos do português
 - Regras morfofonêmicas e alomorfia
 - Estrutura mórnic dos nomes
 - Estrutura mórnic dos verbos
- Flexão e derivação
 - Processos de formação de palavras: a derivação e a composição
 - Neologismos
 - Conceito de classes e funções em linguística
 - Classes de palavras, a partir da gramática tradicional e de tendências contemporâneas de análise linguística

UFBA - INST. DE LETRAS
CONFERE COM O ORIGINAL
Salvador, 03 de 12 de 2010
Verônica C. dos Santos
Responsável
Verônica C. dos Santos
Mat./SIAP nº 0287972
Departamento de Letras Vernáculas

AValiação:

A verificação de aprendizagem será feita mediante dois critérios:

- a) qualitativo, através do acompanhamento da leitura dos textos, cuja compreensão se verificará pela pertinência e profundidade das intervenções em seminários;
- b) quantitativo, através de provas escritas, que incluem procedimentos práticos de análise e questões de caráter dissertativo.

BIBLIOGRAFIA:

- ALVES, Ieda. Ma. *Neologismo: criação lexical*. São Paulo: Ática, 2003.
- BASÍLIO, Margarida. *Formação e classes de palavras no português do Brasil*. São Paulo: Contexto, 2004.
- BASÍLIO, Margarida. *Teoria lexical*. São Paulo, Ática, 1987.
- CÂMARA Jr. J. Mattoso. *Problemas de lingüística descritiva*. Petrópolis: Vozes, 1981.
- CÂMARA Jr., J. Mattoso. *Princípios de Lingüística Geral*. 7a. ed. Rio de Janeiro: Padrão, 1989, p. 98-112.
- CÂMARA Jr., J. Mattoso. *Estrutura da língua portuguesa*. 10ª ed. Petrópolis: Vozes, 1980.
- CARONE, Flávia de B. *Morfossintaxe*. São Paulo: Ática, 1986. (Série Fundamentos).
- DUBOIS-CHARLIER, F. *Bases de análise lingüística*. Tradução portuguesa de João Andrade Peres. Coimbra: Almedina, 1976, p. 122-133.
- KEHDI, V. *Formação de palavras em português*. São Paulo: Ática, 1992 (Série Princípios)
- KEHDI, V. *Morfemas do Português*. São Paulo: Ática, 1990.
- MONTEIRO, J. L. *Morfologia Portuguesa*. 4ª ed.. Campinas: Pontes, 2002.
- PERINI, Mário A. *Sofrendo a gramática*. 2.ed. São Paulo: Ática, 1999.
- PERINI, Mário. A. *Gramática descritiva do português*. 4a. ed. São Paulo: Ática, 2002.
- PERINI, Mário. A. *Princípios de lingüística descritiva: introdução ao pensamento gramatical*. São Paulo: Parábola, 2006.
- PETTER, Margarida. Morfologia. In: FIORIN, J. L. (org.). *Introdução à lingüística II: princípios de análise*. São Paulo: Contexto, 2003.
- PINILLA, Ma. da A. Algumas reflexões a respeito das classes de palavras. In: VIEIRA, S.; BRANDÃO, S. (orgs.) *Morfossintaxe e ensino do português: reflexões e propostas*. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras da UFRJ, 2004, p. 113-124.
- ROCHA, L. C. de A. *Estruturas morfológicas do português*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.
- ROSA, Ma. Carlota. *Introdução à morfologia*. São Paulo: Contexto, 2000.
- SANDMANN, Antonio José. *Formação de palavras no português brasileiro contemporâneo*. 2ª ed. Curitiba: Ed. da UFPR, 1996.
- SANDMANN, Antonio José. *Morfologia geral*. São Paulo: Contexto, 1991.
- UCHÔA, C. e. F. (org.). *Dispersos de J. Mattoso Câmara Jr.* Nova ed. rev. e ampliada. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.
- ZANOTTO, Normélio. *Estrutura mórfica da língua portuguesa*. Caxias do Sul: EDUCS, 1986.
- OBS.: Outros títulos poderão ser indicados no decorrer do curso.

UFBA - INST. DE LETRAS
CONFERE COM O ORIGINAL
Salvador, 03/12/2010
Responsável
Verônica C. dos Santos
Mat./SAIA nº 0287672
Departamento de Letras Vernáculas

Instituto de Letras/DLV/UFBA, 11 de agosto de 2009.
SÔNIA BASTOS BORBA COSTA
EDIVALDA ALVES ARAÚJO
ELISÂNGELA DOS PASSOS MENDES
Responsáveis pela disciplina em 2009.II

 APROVAÇÃO PELO DEPARTAMENTO

DATA: / /

 Salvador, de de CHEFE DO DEPARTAMENTO:

ESTE DOCUMENTO SÓ TERÁ EFEITO LEGAL SE ASSINADO E CARIMBADO PELO CHEFE DO DEPARTAMENTO

ANEXO G – Programa da disciplina Sintaxe da Língua Portuguesa

		INSTITUTO DE LETRAS		PROGRAMA DE DISCIPLINA		1	
		SUPERINTENDÊNCIA ACADÊMICA				ANO	SEM
		SECRETARIA GERAL DOS CURSOS				2010	1
CÓDIGO LET A 24			Sintaxe da Língua Portuguesa				
CARGA HORÁRIA	CRÉDITOS	UNIDADE					
TEÓRICA	68	INSTITUTO DE LETRAS					
PRÁTICA		DEPARTAMENTO LETRAS VERNÁCULAS					
EMENTA							
Análise da estrutura sintática do enunciado simples e complexo do português contemporâneo.							
CONTEÚDO PROGRAMÁTICO							
1. Conceitos Fundamentais							
1.1. Diversos sentidos do termo gramática							
1.2. A sintaxe como nível de estudo da língua							
1.3. Frase, oração e período							
1.4. Os componentes da Gramática							
2. A predicação como núcleo da estrutura sintática							
2.1. Tipos de predicação							
2.1. Grade temática e estrutura argumental							
2.2. Os termos da oração							
2.3. Estruturas sintagmáticas e suas funções sintáticas							
2.4. A pronominalização							
2.5. Topicalização e focalização							
3. Encadeamento e encaixamento de orações							
3.1. coordenação, correlação e subordinação							
3.2. orações relativas							
AVALIAÇÃO:							
Através de trabalhos e provas escritas.							
BIBLIOGRAFIA:							
AZEREDO, José Carlos. <i>Iniciação à sintaxe do Português</i> . Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.							
AZEREDO, José Carlos. <i>Fundamentos de gramática do Português</i> . Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.							
BECHARA, Evanildo. <i>Gramática descritiva do Português</i> . Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2001.							
CÂMARA JR. J. Mattoso. <i>Estrutura da Língua Portuguesa</i> . Petrópolis: Vozes, 1970.							

UFBA - INST. DE LETRAS
 CONFERE COM ORIGINAL
 Salvador, 03/12/2010
 Responsável
 Verônica C. dos Santos
 Matrícula nº 0287972
 Departamento de Letras Vernáculas

- GARCIA, Othon M. *Comunicação em prosa moderna*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002
- LEMLE, Miriam. *Análise Sintática*. São Paulo: Ática, 1984.
- MIOTO, Carlos; SILVA, Maria Cristina F.; LOPES, RUTH E. V. *Manual de Sintaxe*. 2 ed. Florianópolis: Insular, 2000.
- PERINI, Mário Alberto. *Para uma nova gramática do Português*. São Paulo: Ática, 1984.
- PERINI, Mário Alberto. *Gramática Descritiva do Português*. São Paulo: Ática, 1995.
- VIEIRA, Silvia Rodrigues e BRANDÃO, Silvia Figueiredo. *Ensino de Gramática: descrição e uso*. São Paulo: Contexto, 2007.

APROVAÇÃO PELO DEPARTAMENTO

DATA: _____ CHEFE DO DEPARTAMENTO: _____

ANEXO H – Programa da disciplina Introdução ao Estudo da Língua Portuguesa



Universidade Federal da Bahia
 Instituto de Letras
 Departamento de Letras Vernáculas
 Setor de Língua Portuguesa

2009.1

Componente curricular:	LET A13 – Introdução ao Estudo da Língua Portuguesa
Departamento	Letras Vernáculas
Carga Horária:	68 h
Módulo	45 alunos
Pré-requisito:	Nenhum
Natureza:	Obrigatório
Curso(s):	401 Letras Vernáculas (Licenciatura e Bacharelado) 402 Letras Vernáculas com Língua Estrangeira (Licenciatura) 402 Letras Vernáculas com Português como Língua Estrangeira (Licenciatura)
Natureza:	Optativo
Curso (s):	401 Letras Clássicas (Bacharelado) 403 Língua Estrangeira (Licenciatura e Bacharelado)
Equivalência:	LET 001
Ementa:	Estudo da língua portuguesa como objeto científico de análise, a partir de uma visão da diversidade lingüística.
Objetivos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar as variedades lingüísticas do português nos diferentes níveis de estudo da língua. 2. Distinguir o que caracteriza as modalidades oral e escrita. 3. Apresentar as noções de língua, linguagem, dialeto, gramática etc. 4. Reconhecer os tipos de frases e as estruturas sintáticas básicas do português.
Metodologia	Aulas teóricas Seminários
Conteúdo programático	<ol style="list-style-type: none"> 1. A diversidade lingüística do português <ol style="list-style-type: none"> 1.1 O português no tempo e no espaço 1.2 Variedades do português 1.3 Variedades do português do Brasil 1.4 A modalidade oral e a modalidade escrita em diferentes registros 1.5 Noções de Sociolingüística e Dialectologia aplicadas ao estudo do vernáculo 2. O estudo científico da língua portuguesa <ol style="list-style-type: none"> 2.1 Conceitos básicos: língua, linguagem, sistema, norma, fala, gramática etc. 2.2 Estudo normativo e descritivo da língua portuguesa e a noção de "erro" 2.3 Preconceito lingüístico 2.4 Níveis de análise da língua <ol style="list-style-type: none"> 2.4.1 Fonética/Fonologia 2.4.2 Morfologia 2.4.3 Sintaxe <ol style="list-style-type: none"> 2.4.3.1 Tipos de frase e estruturas sintáticas básicas do português 2.4.4 Semântica
Bibliografia	Dicionários CRYSTAL, David. <i>Dicionário de lingüística e fonética</i> . Trad. e adapt. de Maria Carmelita de Pádua Dias. Rio de Janeiro: Zahar, 1988. DUBOIS, Jean et al. <i>Dicionário de lingüística</i> . São Paulo: Cultrix, 1978. FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. <i>Novo Aurélio século XXI: dicionário da língua portuguesa</i> . 3ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999. HOUAISS, Antônio et al. <i>Dicionário Houaiss da língua portuguesa</i> . Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. CÂMARA JR., J. Mattoso. <i>Dicionário de lingüística e gramática</i> . 14ª ed. Petrópolis: Vozes, 1988.

	<p>Gramáticas</p> <p>BARROS, João de. <i>Grammatica da lingua portuguesa</i>. Lisboa: Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, 1971 [1540]. (edição fac-similada).</p> <p>CUNHA, Celso; CINTRA, Luís Felipe Lindley. <i>Nova gramática do português contemporâneo</i>. 2ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.</p> <p>LUFT, Celso Pedro. <i>Moderna gramática brasileira</i>. 2 ed. São Paulo: Globo, 2002.</p> <p>MATEUS, Maria Helena Mira et al. <i>Gramática da língua portuguesa</i>. Lisboa: Caminho, 1989.</p> <p>OLIVEIRA, Fernão de. <i>Gramática da linguagem portuguesa</i>. Lisboa: Academia das Ciências de Lisboa, 2000 [1536].</p> <p>PERINI, Mário. <i>Gramática descritiva do português</i>. São Paulo: Ática, 1995.</p> <p>Livros e textos</p> <p>AZEREDO, José Carlos de. <i>Iniciação à sintaxe do português</i>. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.</p> <p>BAGNO, Marcos (org.) <i>Linguística da norma</i>. São Paulo: Loyola, 2002.</p> <p>BAGNO, Marcos. <i>Português ou brasileiro?: um convite à pesquisa</i>. 3ª ed. São Paulo: Parábola, 2002.</p> <p>BORBA, Francisco da Silva. <i>Introdução aos estudos lingüísticos</i>. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.</p> <p>CARDOSO, Suzana; MOTA, Jacyra; MATTOS E SILVA, Rosa Virginia (orgs.). <i>Quinhentos anos de história lingüística do Brasil</i>. Salvador: Secretaria da Cultura e Turismo do Estado da Bahia, 2006.</p> <p>DUBOIS-CHARLIER, Françoise. <i>Bases de análise lingüística</i>. Coimbra: Almedina, 1981.</p> <p>FARACO, Carlos Alberto. Norma-padrão brasileira: desembaraçando alguns nós. In: BAGNO, Marcos (org.) <i>Linguística da norma</i>. São Paulo: Loyola, 2002. p. 37-61.</p> <p>GERALDI, Wanderley (org.). <i>O texto na sala de aula</i>. São Paulo: Ática, 2001.</p> <p>GNERRE, Maurizio. <i>Linguagem, escrita e poder</i>. São Paulo: Martins Fontes, 1985.</p> <p>HOUAISS, Antônio. <i>O português no Brasil</i>. Rio de Janeiro: Unibrade, 1985. p. 5-9.</p> <p>LEMLE, Miriam. <i>Guia teórico do alfabetizador</i>. 15 ed. São Paulo: Ática, 2001. 45-61.</p> <p>MACHADO FILHO, Américo. Resenha a MARCHUSCHI, Luiz Antônio (2001). Da fala para a escrita: atividades de retextualização. 2 ed. São Paulo: Cortez, 133 p, <i>Revista da ANPOLL</i>. n.1:223-229, 2003.</p> <p>MARCUSCHI, Luiz Antônio. <i>Da fala para a escrita: atividades de retextualização</i>. São Paulo: Cortez, 2001.</p> <p>MATEUS, Maria Helena Mira. <i>A face exposta da língua portuguesa</i>. Lisboa: IN-CM, 2002.</p> <p>MATTOS E SILVA, Rosa Virginia. O português brasileiro: sua formação na complexidade multilingüística do Brasil colonial e pós-colonial. In: MATTOS E SILVA, Rosa Virginia. <i>Ensaio para uma sócio-história do português brasileiro</i>. São Paulo: Parábola, 2004. p. 139-154.</p> <p>MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina. <i>Introdução à lingüística: domínios e fronteiras</i>. v. 1. São Paulo: Cortez, 2001.</p> <p>PERINI, Mário. A língua do Brasil amanhã (falaremos portunhol?). In: PERINI, Mário. <i>A língua portuguesa amanhã e outros mistérios</i>. São Paulo: Parábola, 2004. p. 11-24.</p> <p>POSSENTI, Sírio. Gramática e política. In: GERALDI, Wanderley (org.) <i>O texto na sala de aula</i>. 3 ed. São Paulo: Ática, 2001. p. 47-56.</p> <p>SOARES, Magda. <i>Linguagem e escola: uma perspectiva social</i>. São Paulo: Ática, 2000. p. 38-51.</p> <p>TEYSSIER, Paul. <i>História da língua portuguesa</i>. São Paulo: Martins Fontes, 1997 pp. 93-110</p> <p>TRAVAGLIA, Luiz Carlos. <i>Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus</i>. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 24-37.</p>
--	---

Textos integrantes do módulo	<p>1) BAGNO, Marcos. <i>Português ou brasileiro?: um convite à pesquisa</i>. 3ª ed. São Paulo: Parábola, 2002. pp. 09-14.</p> <p>2) FARACO, Carlos Alberto. Norma-padrão brasileira: desembaraçando alguns nós. In: BAGNO, Marcos (org.) <i>Linguística da norma</i>. São Paulo: Loyola, 2002. pp. 37-61</p> <p>3) GNERRE, Maurizio. <i>Linguagem, escrita e poder</i>. São Paulo: Martins Fontes, 1985. pp. 05-34</p> <p>4) MACHADO FILHO, Américo. Resenha a MARCHUSCHI, Luiz Antônio (2001). <i>Da fala para a escrita: atividades de retextualização</i>. 2 ed. São Paulo: Cortez, 133 p, <i>Revista da ANPOLL</i>. n.1: 223-229, 2003.</p> <p>5) MARCUSCHI, Luiz Antônio. <i>Da fala para a escrita: atividades de retextualização</i>. São Paulo: Cortez, 2001. pp. 15-43</p> <p>6) MATEUS, Maria Helena Mira. Se a língua é um factor de identificação como se compreende que a mesma língua identifique culturas diferentes? In: CARDOSO, Suzana; MOTA, Jacyra; MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia (orgs.). <i>Quinhentos anos de história lingüística do Brasil</i>. Salvador: Secretaria da Cultura e Turismo do Estado da Bahia, 2006. pp. 65-80.</p> <p>7) MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. O português brasileiro: sua formação na complexidade multilingüística do Brasil colonial e pós-colonial. In: MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. <i>Ensaaios para uma sócio-história do português brasileiro</i>. São Paulo: Parábola, 2004. pp. 139-154.</p> <p>8) POSSENTI, Sírio. Gramática e política. In: GERALDI, Wanderley (org.) <i>O texto na sala de aula</i>. 3 ed. São Paulo: Ática. 2001. p. 47-56.</p> <p>9) SOARES, Magda. <i>Linguagem e escola: uma perspectiva social</i>. São Paulo: Ática, 2000. pp. 38-51.</p> <p>10) TEYSSIER, Paul. <i>História da língua portuguesa</i>. São Paulo: Martins Fontes, 1997 pp. 93-110.</p>
Glossários	<p>CALVET, Louis-Jean. <i>Sociolingüística: uma introdução crítica</i>. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2002. pp.167-170.</p> <p>MATEUS, Maria Helena; VILLALVA, Alina. <i>O essencial sobre lingüística</i>. Lisboa: caminho, 2006. pp. 95-100.</p>

Aprovado em: _____ Chefia do Departamento: _____