

CRENÇAS DE UMA PROFESSORA DE PORTUGUÊS A RESPEITO DAS CRENÇAS DE SEUS ALUNOS SOBRE O ENSINO/APRENDIZAGEM DE GRAMÁTICA

Karina Mendes Nunes Viana¹

RESUMO

Este estudo apresenta os resultados de uma pesquisa que investigou as crenças de uma professora de língua portuguesa a respeito das crenças de seus alunos sobre o ensino/aprendizagem de gramática nas aulas dessa disciplina. Os participantes da pesquisa foram uma professora de língua portuguesa e duas turmas de alunos do 2º ano do Ensino Médio em uma escola da rede pública de ensino do Distrito Federal. Os resultados indicaram que a interação (ou a falta dela) entre as crenças da professora sobre as crenças dos seus alunos influencia tanto na prática dessa professora como nas ações de seus alunos.

Palavras-chave: ações, crenças, ensino/aprendizagem da gramática, interação.

Introdução

O conceito de crenças não é específico da LA – Linguística Aplicada. Segundo Barcelos (2004, p. 129), pesquisadora que utilizou o conceito de cultura de aprender para investigar as crenças de alunos formandos de Letras em 1995, é um conceito antigo em outras disciplinas como antropologia, sociologia, psicologia e educação, e principalmente da filosofia, que se preocupa em compreender o significado do que é falso ou verdadeiro. No entanto, é no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras e nas pesquisas em LA que o tópico crenças vem ganhando significativos estudos. No Brasil, trabalhos com foco em crenças no ensino/aprendizagem de língua materna ainda são poucos.

O objetivo deste estudo é investigar e entender a interação entre as crenças da professora e seus alunos, dando ênfase às crenças de uma professora de português a respeito das crenças de seus alunos sobre o ensino/aprendizagem da Gramática. Para facilitar o entendimento do leitor, apresento aqui um breve esboço deste trabalho. Primeiramente, situo este trabalho dentro dos estudos sobre crenças de professores e

¹ Doutoranda em Linguística pela Universidade de Brasília - UnB. Licenciada em Língua Inglesa e Língua Portuguesa e respectivas literaturas pela Faculdade da Terra de Brasília. E-mail: kmendesnunesviana@yahoo.com.br

alunos e faço uma breve justificativa pela minha opção em investigar crenças. Em seguida, apresento o referencial teórico e a metodologia utilizada e discuto os resultados. Concluo com implicações para o ensino/aprendizagem da Gramática.

Referencial teórico

Barcelos (2001) faz uma revisão crítico-descritiva sobre as três abordagens de pesquisa das crenças sobre a aprendizagem de línguas, a saber: a normativa, a metacognitiva e a contextual. Revisão esta que serviu como referencial teórico deste estudo.

A primeira abordagem – normativa – infere as crenças por meio de um conjunto pré-determinado de afirmações. Crenças neste universo são consideradas como características mentais. São incluídos como instrumentos de coleta de dados os questionários do tipo escala Likert. Nesta metodologia, as crenças são investigadas de modo descontextualizado. Estudos normativos são apenas descritivos. Compreender os motivos por que os aprendizes possuem certas crenças, bem como suas origens são inquietações que não fazem parte da agenda de investigação.

A metodologia de investigação das crenças sobre a aprendizagem de línguas chamada metacognitiva configura-se como a segunda abordagem. Aqui, as crenças também são concebidas como entidades mentais, ou seja, são fenômenos não embutidos no contexto. Elas são estudadas por meio de entrevistas, o que oferece aos aprendizes a oportunidade de narrarem suas próprias histórias. Este instrumento de coleta de dados permite que os aprendizes definam e avaliem o processo de aprendizagem com suas próprias palavras. No entanto, a abordagem de investigação metacognitiva ainda não infere as crenças enviesadas pelas ações dos aprendizes. Consideram-se apenas as intenções e declarações verbais desses atores.

A última tipologia de pesquisa das crenças denomina-se abordagem contextual. Nesse escopo, as crenças são investigadas levando-se em consideração o contexto em que estão inseridas. Investigam-se estes construtos mediante observações da sala de aula e análise do contexto. As crenças são definidas como entidades específicas de um determinado contexto social. Nesses estudos, valoriza-se a influência das experiências anteriores de aprendizagem de línguas.

Embora cada abordagem carregue em si vantagens e desvantagens, as escolhas

metodológicas dependem das perguntas de pesquisa. Uma combinação de instrumentos de coleta de dados tem sido uma constante em pesquisas recentes. Em suma, Barcelos declara que as crenças devem ser pesquisadas dentro de uma perspectiva interativa, em que crenças e ações se relacionem mutuamente.

Crenças: definição e interesse no tópico

Barcelos (2004) apresenta em seu artigo um breve histórico do conceito crenças na Linguística Aplicada, trazendo também os marcos teóricos e suas implicações no processo de ensino e aprendizagem de LE. Para entendermos melhor o termo crenças, apresento duas de suas definições por Barcelos (1995) e Dewey (1933, tradução de Silva, 2000).

Conhecimento intuitivo implícito (ou explícito) dos aprendizes constituído de crenças, mitos, pressupostos culturais e ideais sobre como aprender línguas. Esse conhecimento compatível com sua idade e nível socioeconômico é baseado na sua experiência educacional anterior, leituras prévias e contatos com pessoas influentes (BARCELOS, 1995, p. 40).

Concordo com Barcelos quando afirma que o conhecimento com o qual as crenças estão diretamente relacionadas baseiam-se nas experiências educacionais dos alunos e são compatíveis com o contexto social em que vivem e diria ainda que, na prática, as crenças referem-se ao que pensam os alunos, professores e os demais envolvidos no processo de ensino/aprendizagem de língua materna a respeito de se aprender/ensinar português para brasileiros.

[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).

A afirmação de Dewey (1993) de que as crenças podem ser questionadas no futuro demonstra o caráter dinâmico das crenças que refletem as diferentes experiências com o meio social.

Escolhi investigar as crenças de uma professora de português a respeito das crenças de seus alunos sobre o ensino/aprendizagem de gramática por dois motivos: o primeiro: porque até onde as minhas leituras puderam alcançar, estudos que investiguem

as crenças de professores de língua materna ainda são escassos. O segundo: porque ao observar esse pequeno recorte da realidade de uma professora de português e seus alunos, percebi a importância de levar em consideração as crenças dos dois lados envolvidos no processo de ensino/aprendizagem de gramática – o da professora e o dos seus alunos e por meio desse estudo, a possibilidade de estreitar a ponte que pudesse estar dificultando uma melhor interação entre as pessoas envolvidas nesse processo e o próprio processo.

Metodologia da Pesquisa

A etnografia, situada dentre do campo da pesquisa qualitativa, pareceu ser uma abordagem adequada para a investigação da relação entre as crenças da professora de português e seus alunos sobre o ensino/aprendizagem da Gramática, pois permite que o investigador procure entender o comportamento humano do ponto de vista do sujeito possibilitando ao pesquisador estudar recortes como as aulas de uma só disciplina ou até mesmo estudar uma parte específica da aula de uma disciplina como, por exemplo, a parte dedicada à explicação das regras gramaticais (vide, neste sentido, o artigo de REES, 2002). Além disso, a etnografia considera a subjetividade um fator constantemente presente nos contextos da vida humana e entende que os pesquisadores devem demonstrar por meio de uma descrição criteriosa e densa como percorreu o caminho da interpretação. Segundo Denzin e Lincoln (2006, p. 33), qualquer olhar sempre será filtrado pelas lentes da linguagem, do gênero, da classe social, da raça e da etnicidade. Não existem observações objetivas, apenas observações que se situam socialmente nos mundos do observador e do observado– e entre esses mundos. Em uma sala de aula, a micro-cultura é a cultura específica daquele grupo de alunos, englobando as suas práticas em relação à disciplina estudada, aos colegas, ao professor, à instituição.

Os dados relatados neste artigo fazem parte de um estudo micro etnográfico cujos participantes foram 3 alunos matriculados no 2º ano do Ensino Médio e uma professora de língua portuguesa de uma escola da rede pública de ensino do Distrito Federal.

Perguntas orientadoras da pesquisa

As perguntas de pesquisa que nortearam o estudo foram: (a) as crenças sobre

aprendizagem dos alunos são diferentes ou semelhantes às que a professora expressou?; (b) Como as crenças da professora e sua prática de sala de aula influenciam as crenças dos alunos?; (c) Como as crenças e ações dos alunos afetam as crenças e a prática da professora?

Instrumentos

A coleta de dados se deu por meio da observação das crenças da professora de português em questão sobre as crenças de seus alunos em relação ao ensino/aprendizagem da gramática no contexto da sala de aula com o objetivo de investigar a interação entre as crenças da professora e as crenças de seus alunos – a maneira como veem, como entendem o ensinar/aprender um do outro e uma reflexão sobre como pensam que se deva abordar a gramática nas aulas de língua portuguesa. Foram utilizados como instrumentos para esta pesquisa a observação de aulas duas vezes por semana durante dois meses, 1 entrevista semiestruturada com cada aluno e com a professora, notas de campo da pesquisadora e sessões de reflexão com alunos e professora.

Participantes

Os participantes foram selecionados levando-se em consideração algumas sessões de observação e diálogo com a professora a respeito dos papéis que exerciam na sala de aula. Os participantes foram três alunos e a professora de português. Cinco aulas foram observadas e descritas por meio das notas de campo durante o mês de junho de 2009. Neste trabalho, apresento os dados referentes somente aos três alunos e à professora que participaram do estudo.

Marília tinha 41 anos e há treze, trabalha como professora de língua portuguesa na Secretaria de Educação do Distrito Federal. Ela é graduada em língua portuguesa e não possui especializações.

- Layane tinha 17 anos e havia sido transferida para aquela escola por mau comportamento nas escolas anteriores. Só estudava.
- Vanderlan tinha 16 anos e estudava pela manhã para poder trabalhar à noite.
- Tomás tinha 17 anos e só estudava. Disse ter sido transferido para aquela escola pela

proximidade da sua residência.

Resultados

Neste artigo, eu comento os resultados referentes às perguntas (a) as crenças sobre aprendizagem dos alunos são diferentes ou semelhantes às que a professora expressou?; (b) como as crenças da professora e sua prática de sala de aula influenciam as crenças dos alunos?; (c) como as crenças e ações dos alunos afetam as crenças e a prática da professora?

Professora Marília antes das sessões de reflexão

Marília tinha três crenças em relação aos seus alunos da turma K do 2º ano do Ensino Médio. (a) que seus alunos eram “apagados” e alheios às aulas de gramática; (b) que eles não queriam se dar ao trabalho de pensar e por isso, achavam as correções enfadonhas e (c) que não gostavam de se comunicar com ela, pois ela não fazia parte do “mundo” deles.

Antes de elaborar a entrevista semiestruturada, observei as aulas da professora Marília no 2º K e em uma outra turma do 2º ano denominada pela própria professora em nossa primeira conversa como a turma de alunos com melhores notas enquanto o 2º K foi denominada como a turma mais “apagada”.

As interpretações do professor sobre as crenças de seus alunos podem ser influenciadas por suas experiências anteriores em contextos semelhantes. A primeira crença de Marília de que seus alunos eram “apagados” e alheios às aulas de gramática mostra que o critério para a formação das turmas de 2º ano utilizado pela escola que consiste em separar no 2º K os alunos com notas mais baixas e no outro 2º ano, alunos com notas melhores contribui para que a interpretação das crenças de seus alunos pela professora influencie a sua prática. Marília explica que ao dirigir-se até a sala do 2º K já tem uma péssima impressão de que terá que gritar, brigar e implorar por silêncio pois os alunos são desinteressados demais. A segunda crença de Marília sobre como as crenças da professora e sua prática de sala de aula influenciam as crenças dos alunos confirma que realmente a interação entre as crenças da professora e as crenças dos alunos ou (a falta dela) pode gerar conflitos na sala de aula. Como explica a professora: “É. E eu percebo mesmo que me comporto diferente no 2º K. Parece que meu estopim é mais

curto quando estou lá com eles. No outro 2º ano é normal, tranquilo. E eu consigo desenvolver a matéria, os trabalhos.”

A terceira crença da professora sobre como as crenças e ações dos alunos afetam as crenças e a prática da professora não contradizem a crença anterior da professora pois se ela percebe que se comporta diferente no 2º K, também a insatisfação dos alunos é perceptível, o que não acontece no outro 2º ano.

Professora Marília após as sessões de reflexão

Com o intuito de conversar num clima descontraído sobre as ações da professora em relação aos alunos das turmas e com fundamento no referencial teórico de (VIEIRA ABRAHÃO, 2005, p. 228) a qual defende que, nas pesquisas sobre crenças, as sessões de visionamento (ou reflexivas) podem ser importantes por possibilitar que o professor consiga ver-se e refletir sobre as suas ações em sala de aula e suas origens, marcamos uma conversa no dia da coordenação da professora.

Passado esse período de contato com a professora de Português e o seu cotidiano na sala de aula, senti-me à vontade para apresentar a ela os resultados da pesquisa. Essa iniciativa envolveu mostrar também as entrevistas com os alunos, claro que sem revelar os respectivos nomes, apenas os resultados. Diante dos quais a professora demonstrou surpresa e perplexidade principalmente em relação a opinião dos alunos sobre a sua pessoa e sobre as diferentes formas como gostariam de ter a aprendizagem avaliada e demonstrou, inclusive, estar se sentindo mais tranquila e motivada em relação aos alunos da turma do 2º K.

Discussão: as crenças da professora Marília sobre as crenças de Vanderlam, Layane e Tomás

O Vanderlam chamou a minha atenção porque desde a primeira observação, notei que ele não conseguia concentrar-se nas atividades e nem nas explicações das aulas de Gramática. Já o Tomás por ser um aluno mais reservado que aparentemente, presta muita atenção às aulas e tenta aprender apesar do barulho e Layane pela postura de liderança em relação às demais meninas da sala e por demonstrar pouca interação com a professora nas aulas de Gramática. Tentei cruzar as crenças da professora com

as crenças do Vanderlam, da Layane e do Tomás quando eles aceitaram participar da entrevista. De início, pude constatar que as crenças dos alunos eram completamente diferentes das crenças da professora, como demonstra o fragmento da entrevista abaixo:

Pesquisadora: Para que você acha que serve estudar a gramática?

Vanderlan: Pra depois você estudar outra língua. Conhecer como funciona a sua língua já é um jeito de começar.

Layane: Para o dia-a-dia, para um trabalho mais na frente, pra se falar bem, pra escrever melhor. Na hora de falar tenho facilidade, mas na hora de escrever é que está...

Tomás: Serve para muita coisa, para o meu futuro. Sei lá, tem que estudar gramática pra aprender a falar melhor.

Diferente das crenças da professora, os alunos veem sentido no ensino/aprendizagem da Gramática e demonstram interesse. Só que nesse caso, há a necessidade de uma adequação das crenças como ações que venham a efetivá-las.

Sobre a crença da professora de que os alunos não permitiam uma comunicação com ela por serem de “mundos” diferentes, constatei o seguinte:

Pesquisadora: Você acha que seus colegas podem ajudar uns aos outros nas aulas de Gramática ou que só a professora pode ter a resposta certa para ajudar a tirar as suas dúvidas?

Vanderlan: Eles podem ajudar sim. Os outros colegas também podem ter outros pontos de vista, né?

Layane: Os alunos podem sim se ajudar. Em português não precisa muito. O pessoal não se ajuda porque a professora até que explica bem.

Pesquisadora: Foi um elogio?

Layane: É. Foi. A professora explica direitinho.

Tomás: Os alunos também podem. Quem tem vergonha de perguntar pra professora, pergunta para os outros.

Pesquisadora: E por que a vergonha de perguntar para a professora?

Tomás: Tipo... Porque se você pergunta uma coisa que todo mundo tipo já sabe, aí todo mundo ri de você.

Os alunos não demonstraram ter restrições em relação à comunicação com a professora. Pelo contrário, sentem-se até responsáveis por atrapalharem a aula vez ou outra.

Considerações finais

Os resultados deste estudo trazem implicações para a tomada de iniciativas por parte dos professores de português que mesmo em pré-serviço podem aprender que as crenças dos professores sobre as crenças dos alunos podem estar erradas e vice-versa.

Não somente professores de língua portuguesa como muitos professores acreditam ser seguidores da tendência pedagógica crítico-social dos conteúdos a qual defende que o papel da escola é a difusão de conteúdos vivos, não abstratos e, portanto, indissociáveis das realidades sociais dos alunos. No entanto, o ensino da gramática na escola pública, na prática, ainda nos mostra o contrário. A gramática é ensinada como processo linguístico de tornar o que era mais livre (léxico/palavra) em algo menos livre (gramática) com possíveis perdas fonéticas, mudanças semânticas e inevitável perda de liberdade, de autonomia sintática. (FERRAREZI JR., 2007, p. 30) sugere que a gramática abrange desde como combinar os sons mais básicos até como usar os textos mais complexos que são produzidos. Desse ponto de vista, não dá para ensinar língua materna sem ensinar gramática. Ensinar gramática assim é dar consciência ao aluno de como a língua dele funciona. Muitas vezes, o PP (Português Padrão) é ensinado ao aluno durante doze anos e ao final do Ensino Médio nem o professor e nem o aluno conseguem explicar para que serve ensinar/aprender oração subordinada substantiva objetiva indireta reduzida de infinitivo. Por isso, é essencial a reflexão sobre uma importante pergunta para o aluno e para o professor: para que serve ensinar/aprender gramática? Aprendendo a verbalizar as crenças, professores e alunos terão mais facilidade em solucionar possíveis conflitos em função das diferenças.

Referências

ALMEIDA F., J. C. P. *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 4ª edição, 2007.

_____. *Linguística Aplicada: Ensino de Línguas e Comunicação*. Campinas, SP: Pontes Editores e Arte Língua, 2ª edição, 2007.

_____. O Professor de Línguas(s) Profissional, Reflexivo e Comunicacional. In: *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, vol. 03, n. 01, p. 07-18. Brasília: Editora da UnB, 2004.

BARCELOS, A. M. F. *As Crenças de Professores a Respeito das Crenças sobre Aprendizagem de Línguas de seus Alunos*. In: GIMENEZ, Telma. *Ensinando e Aprendendo Inglês na Universidade: formação de professores em tempos de mudança*. Londrina, 2003, p. 55-65.

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

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

_____. *Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês*. *Linguagem & Ensino*, v. 9, n. 2, 2006.

BOUQUET, Simon. *Introdução à leitura de Saussure*. São Paulo: Cultrix, 1997.

CHOMSKY, Noam. *Linguagem e mente: pensamentos atuais sobre antigos problemas*. Tradução de Lúcia Lobato; revisão de Mark Ridd. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. (org.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 15-41.

FERRAREZI JR., Celso. *Ensinar o Brasileiro: respostas a 50 perguntas de professores de língua portuguesa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

FETTERMAN, D. M. *Ethnography: step by step*. London: Sage, 1998, p. 16-30.

FIORIN, José Luiz (org.). *Introdução à Linguística – I. Objetos teóricos*. São Paulo: Ed. Contexto, vol. 1, 5ª edição, 2006.

_____. *Introdução à Linguística – II. Princípios de análise*. São Paulo: Contexto, vol. 2, 3ª edição, 2004.

FREIRE, Madalena. *Educador, educa a dor*. Santa Ifigênia, SP: Paz e Terra, 1ª edição,

2008.

FORTKAMP, M. B. M.; TOMITCH, M. B. *Aspectos da Linguística Aplicada: estudos em homenagem ao professor Hilário Bohn*. Florianópolis, SC: Insular, 2ª edição, 2008.

LYONS, John. *Linguagem e Linguística: uma introdução*. Tradução da 1ª edição. Cambridge University Press, 1981.

MADEIRA, Fábio. *Crenças de professores de Português sobre o papel da gramática no ensino de Língua Portuguesa*. In: Revista Linguagem & Ensino, Pelotas, v. 8, p. 17-38, jul./dez. 2005.

MOURA F., Augusto César Luitgards. *“Pelo inglês afora: carreira profissional e autonomia na aprendizagem de inglês como língua estrangeira”*. Tese de Doutorado, UFMG. Belo Horizonte, 2005.

_____. *“Reinventando a Sala”*. Dissertação de Mestrado, Brasília. UnB, 2000.

PEREIRA, R. C. M.; ROCA, M. Del P. *Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 1ª edição, 2009.

PERRENOUD, P. *Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica*. In: Revista Brasileira de Educação, n. 12, p. 5-19.

REES, Dilys Karen. *A etnografia e o ensino/aprendizagem de L2*. In: Anais do IV Seminário de Línguas Estrangeiras. UFG, 2002.

TELLES, J. A. *Reflexão e identidade profissional do professor de LE: Que histórias contam os futuros professores?* In: Revista Brasileira de Linguística Aplicada, vol. 04, n. 02, p. 57-83, 2004.

VIEIRA ABRAHÃO, Maria Helena. *Metodologia na investigação das crenças*. In: BARCELOS, Ana Maria F. e VIEIRA ABRAHÃO, Maria Helena (orgs). *Crenças e Ensino de Línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. São José do Rio Preto/SP: Pontes, 2006.

BELIEFS THAT A PORTUGUESE TEACHER HAS REGARDING STUDENT’S BELIEFS ABOUT TEACHING/LEARNING GRAMMAR

ABSTRACT

This study presents the results of a research investigated about beliefs that a Portuguese teacher has regarding her students’ beliefs about teaching/learning Grammar in this subject. The participants in the research are a Portuguese teacher and 6 students from two classes in the 2nd grade of High School in a public system education of Distrito Federal. The results indicated that

the interaction (or lack of it) between the teacher's and the students' beliefs about teaching/learning Grammar can influence their practice in the classroom.

Keywords: practices, beliefs, grammar teaching/learning, beliefs mismatch.

ANEXO I

Primeiro contato com a professora de língua portuguesa

10/06/2009 – Fui, à tarde, ao Centro de Ensino N° 20 situado em Taguatinga Norte, e solicitei autorização à coordenadora da escola para realizar pesquisa na sala de aula de língua portuguesa.

Depois, a coordenadora me conduziu até a sala dos professores e apresentou-me à professora de português, Marília.

A professora estava elaborando uma prova em seu notebook, mas atenciosamente, parou para conversar comigo.

Comecei a falar sobre a pesquisa. Iniciei falando sobre o assunto Crenças de professores de português a respeito das crenças de seus alunos sobre o ensino/aprendizagem da Gramática. Depois que falei do que se tratava a professora repetiu em tom de questionamento: “Crenças...”. Perguntei se ela já tinha ouvido falar em crenças no ensino/aprendizagem de português. Ela disse que não. Expliquei que estudos sobre crenças são mais comuns no ensino/aprendizagem de LE e que dada a importância das crenças de alunos e professores em suas ações estava iniciando aquela pesquisa. Para esclarecer, citei a definição de Barcelos que diferencia crenças de conhecimentos e fiquei de levar o artigo para que a professora se familiarizasse com o termo. Ao final, a professora arriscou: “crenças então é algo em que a gente acredita.”

A professora disse que tudo que puder ajudar é bem vindo. Perguntei sobre seus alunos. Ela me disse que trabalha com duas turmas do segundo ano do Ensino Médio. O 2° J e o 2° K. Ela as definiu como uma turma “forte” e a outra como uma turma “apagada” e me

explicou que no 52 início do ano, a escola usou as notas como critério para dividir os alunos em duas turmas. Os que tivessem notas baixas ficariam no 2º K e os que tivessem notas mais altas no 2º J. Perguntei por que isso. Ela respondeu que foi uma tentativa de melhorar o ensino, já que alunos mais fracos atrapalhavam os mais fortes e assim por diante. Mas confessou que agora acredita que essa tática não tenha dado muito certo, pois a turma dos alunos com notas menores é muito apagada e a outra, vai muito bem. Ela acha que alunos bons mesclados com alunos mais fracos podem motivar os demais.

Durante a nossa conversa a professora referia-se as turmas sempre como a mais forte e a apagada. Seria uma crença dessa professora sobre as crenças de seus alunos?

Agradei à professora e combinei que começaria a assistir as suas aulas às quintas-feiras, quando a professora tem aulas duplas com ambas as turmas J e K.

Primeiro dia de observação – Aula dupla. 2º “J”, turma denominada pela professora como a turma “forte”

18/06/2009 – Hoje, pela manhã, comecei a observação pela turma do 2º J, denominada pela professora como a turma “forte”.

A professora me anunciou como alguém que irá observá-los para uma pesquisa. Os alunos prontamente me receberam. Inclusive, dois alunos trouxeram cadeiras para eu sentar.

Um aluno sentado na última carteira da primeira fileira avisa que as brincadeiras são uma constante e é bom eu ir me acostumando.

Ambientando-me: a sala é ventilada, as carteiras estão dispostas em 5 (cinco) fileiras, cada uma com sete alunos geralmente. Os alunos sentam obedecendo as fileiras, com a exceção de quatro alunos que sentam juntas. A professora me informa que há 32 alunos matriculados, mas hoje, compareceram 29 e que a frequência, naquela sala, é boa. Os

alunos têm entre 14 e 16 anos.

O assunto da aula é: Acentuação Gráfica. Entrei na segunda aula, a professora havia explicado o conteúdo e distribuía uma folha com explicações sobre o conteúdo visto e exercícios no verso. A professora circula entre as carteiras respondendo às dúvidas dos alunos.

Os alunos, interessadamente, fazem os exercícios e interagem, discutem com a professora a respeito de algumas regras, principalmente, sobre as mudanças em função à Reforma Ortográfica.

O aluno da última carteira da primeira fileira novamente me chama, com batidinhas de caneta em minhas costas e diz: “a professora disse que matricula agora, depois da reforma, não tem acento. Mas eu to achando esquisito isso...Você conhece as novas regras depois da reforma? Perguntei a ele se já havia perguntado a respeito para a professora e ele disse que ela estava muito longe. Mas logo outro aluno faz a mesma pergunta e a professora responde que além de serem classes gramaticais diferentes, essas palavras levam ou não acento por causa da mudança da posição da sílaba tônica. A professora enfatiza: “é matricula (verbo) e não, matrícula (substantivo). É como secretaria e secretária. Em um primeiro momento, tive a impressão de que esse aluno estava precisando confirmar os conhecimentos que não fossem oriundos de sua professora, mas depois constatei que se tratava apenas de uma estratégia para comunicar-se comigo, a estranha.

Alguns alunos gritam: “professora joga essas questões aí na prova!!!”.

A professora prontamente responde: já coloquei cinco dessas no provão!

Durante a atividade, os alunos vão até a mesa da professora para tirar as dúvidas. Demonstram sentir muito à vontade para tal. Parecem entrosar-se muito bem com a professora. Chamou a minha atenção quando um aluno gritou de lá de sua carteira mesmo, a última da segunda fileira: “professora, Paraíba é oxítone também”? A

professora responde que é por causa do “i” que ficou sozinho.

Aquele mesmo aluno que me chamou a atenção por ter gritado de sua carteira mesmo ao perguntar sobre a acentuação da palavra Paraíba é bem maior que os demais. Logo sei que se chama Vanderlam porque um aluno da mesma fileira brinca com o seu nome.

Vanderlam levanta furioso e começa a provocar o aluno da brincadeira com o seu nome. Os gritos desconcentram a sala. O aluno responde às provocações e tem a carteira chutada. Isaías deu uma pesada na carteira do colega.

A professora pergunta: “Vanderlan, o que está acontecendo?” Ele responde: “é que eu vou bater no Thiago daqui a pouco se ele não calar a boca!”. Detalhe: Thiago estava calado.

Vanderlam volta para a carteira e para os exercícios. Tenho a impressão de que ele não para para analisar as palavras e parte direto para as dúvidas e para isso, recorre à professora.

Vanderlan levanta-se para ir à mesa da professora pela segunda vez e volta olhando provocativamente para Thiago. Ele parece ser o líder da sala.

As quatro alunas que sentam juntas conversam animadamente sobre outros assuntos.

Vanderlan vai à mesa da professora pela terceira vez para tirar suas dúvidas. Na volta, tenho a impressão de que quer ler as minhas anotações e ver o que estou fazendo ali.

Vanderlan vai à mesa da professora pela 5ª vez e pergunta no meio do caminho: “professora, a senhora vai repor aula?”. Esse aluno precisa comunicar-se. Fica lá, em pé, puxando assunto com a professora, alunas. O seu dever continua sobre a mesa. Enquanto isso, vários alunos já entregaram suas tarefas.

Vanderlan senta e parece finalmente concentrar-se. Está na questão nº 4 e logo diz:

“professora não entendi não”.

Depois, sai da sala e fica parado à porta, olhando para o pátio.

À medida que terminam os exercícios os alunos vão levantando, conversando e saindo da sala. Um aluno bem à vontade diz: “professora, vou pegar um sol ali. Falou?” A professora acena que sim.

Acho que será muito interessante convidar o Isaías para participar da pesquisa.

Eu e a professora seguimos para a sala dos professores. Antes, porém, fui com a professora para os 1º anos, dia de aplicação de prova. A professora chamava a atenção dos alunos e se preocupava em me explicar. Fiz questão de ressaltar que não estava observando aquela turma.

2º “K”, turma denominada pela professora como a turma “apagada”

18/06/2009 – A sala é mais pichada e as carteiras estão amontoadas. Não há fileiras. Há guerrinha de bolinhas de papel.

Nessa turma, a professora começa com a correção do exercício sobre acentuação gráfica. O mesmo aplicado na outra turma considerada como mais “forte”. A professora avisa que além da correção haverá também a reunião dos grupos para falar sobre o trabalho de literatura.

A professora pergunta: “quem é que trouxe a redação?”

Alguns alunos entregam.

A professora explica:

P.: recebi as redações. Ainda não olhei. O problema que vocês têm é de regência, de escrita mesmo. Será que eu posso falar?! Depois, eu não vou entregar essas redações. Vou tirar um diagnóstico para ver o problema de vocês. Outra coisa é a acentuação. De

antemão a professora verbalizou o que achava ser o problema dos alunos, mas antes, havia dito que ainda não tinha lido as redações.

Seis meninos, dentre eles, o Tomás e uma menina, Layane, sentam juntos no fundo da sala bem perto de mim. A professora não entende porque todos migram para o fundo. Sorriu para mim e achou que fosse por minha causa. Eles estavam escutando um jogo do Brasil pelo celular de um deles. Percebi por causa da antena que um desses alunos tentava encobrir com uma pasta na frente.

A professora anuncia que estou ali para fazer uma pesquisa pra minha faculdade, que estava observando os segundos anos e que ficaria ali, só anotando.

A correção começa, mas sem muita interatividade. Os alunos da frente arriscam responder a uma ou outra questão e os do fundo estão atentos ao jogo.

Sai um gol e logo ouvimos. Êêêêê!!!! É gol, é gol! A professora chama a atenção: “tem duas coisas: quem não estava ouvindo o jogo estava prestando atenção na aula. Assim, vocês espantam todo mundo.

O grupo do fundo rapidamente se dissipa, quatro deles vão para a frente e começam a interagir com a professora nas correções. A mesma dúvida sobre porque a palavra crítica (subst.) é acentuada e critica(verbo) não é. A professora diz que é porque a sílaba tônica muda de lugar.

Uma aluna pergunta:

A: Professora, “privilégio” se escreve com “e” ou com “i”? e ao perguntar, confere se os olhares da menina são críticos, a que estava sentada ouvindo futebol com aqueles meninos.

A professora responde: é com “i”. A gente fala com ‘e’ mas é com “i”. A menina havia falado com o som de “i” na primeira sílaba.

Depois da correção, os alunos reúnem-se em grupos.

Outra vez, muita conversa. Os alunos se agitam, saem da sala, conversam em pé.

Nessa sala, uma menina parece exercer domínio sobre os demais. O número dela na chamada é o 6. Ela anda em meio aos meninos. Parece ser muito bem aceita.

A professora faz a chamada até o número 30 e os alunos conversam. Um grupo próximo a mim fala sobre o trabalho: “não pode não, véih! Apresentação, complicação. Óh, véih, doido. Eles discutem sobre o trabalho.

Três alunos querem sair de uma vez só para irem ao banheiro. A professora diz que não. A menina nº 6 sai da sala para ir ao banheiro.

Os alunos começam a se interessar pelas discussões sobre os trabalhos.

Alguns grupos têm três, dois, outros cinco componentes. São bem heterogêneos.

A professora senta junto a cada um dos grupos e me convida para ouvir as orientações. Para o primeiro grupo que acompanho:

P.: o livro de vocês é?

A.: Iracema, professora.

P.: Já decidiram o nome do trabalho

A.: Ainda não.

P.: Olha só, sábado eu não vou poder olhar. Já olhei segunda e hoje. Eles não fazem. No segundo grupo:

A: A gente quer fazer uma encenação. Um aluno diz que será a Iracema. Eles já têm o título do trabalho.

P: Você já leram o livro? O livro está aqui?

A: Ler ninguém leu, mas a gente tem o resumo. Vamos discutir sobre o cenário, o papel. Está em casa.

P: Em casa, no Google, né?

A menina que parece ser a líder voltou. A professora diz que está chamando a atenção deles.

ANEXO II

Entrevistas

Foram 3 entrevistas de nº 1 a nº 10, as perguntas numeradas foram feitas pela pesquisadora e as respostas a elas foram dadas por alunos e alunas.

Entrevistas nº 1, 2 e 3

1. Qual o seu nome?

- Vanderalm Rodrigues Carneiro.

- Layane Ribeiro Lima.

- Tomás do Carmo Costa.

2. Qual a sua idade, _____?

- Vanderlam: 16 anos.

- Layane: 17 anos.

- Tomás: 17 anos.

3. Você lembra quando começou a estudar gramática?

- Vanderlam: Desde o Jardim III.

- Layane: Desde a 1ª série.

- Tomás: Acho que foi na 1ª ou 2ª série. Tenho certeza não.

4. Você acha que trouxe, para este ano, conhecimentos dos outros anos em que estudou as regras gramaticais?

- Vanderlam: Sim porque é acumulativo. Você vai aprendendo coisas do outro ano e trazendo.

- Layane: Com certeza. Tem coisas que agente estuda e precisa o tempo todo, a vida inteira.

- Tomás: Não. Tem muita coisa que eu estudei que só agora que eu fui entender.

5. Na sua opinião, um professor de português precisa saber tudo de gramática para ser considerado um bom professor?

- Vanderlam: Na verdade, não. Porque em português o mais importante é a literatura porque a gramática a gente quase não usa no dia-a-dia. Só pra concursos, provas.

- Layane: Não. Creio que é impossível. É muita coisa mesmo.

- Tomás: Eu acho que sim. Ela pode responder às perguntas e passar pra gente tudo o que ela sabe.

6. E o que não é bom nas aulas de português?

- Vanderlam: Acho que é necessário o ensino da gramática. Você decora umas coisas mas aprende outras.

- Layane: É tipo sobre história. O Romantismo por exemplo. Acho que tinha que trabalhar mais o que a gente fala no dia-a-dia e não coisas do passado, porque o brasileiro tipo fala errado demais. O português é meio fraco. Para corrigir um pouco da nossa fala.

- Tomás: A bagunça que atrapalha muito.

7. Você acha que os alunos (a)s com um nível melhor de conhecimento de gramática podem ajudar os outros na sala ou só o professor pode ter a resposta certa e ajudar a tirar as suas dúvidas?

- Vanderlam: Eles podem ajudar sim. Os outros colegas também podem ter outros pontos de vista, né?

- Layane: Os alunos podem sim se ajudar. Em português não precisa muito. O pessoal não se ajuda porque a professora até que explica bem.

- Pesquisadora: Foi um elogio?

- Layane: É. Foi. A professora explica direitinho.

- Tomás: Os alunos também podem. Quem tem vergonha de perguntar pra professora, pergunta para os outros.

- Pesquisadora: E por que a vergonha de perguntar para a professora?

- Tomás: Tipo... Porque se você pergunta uma coisa que todo mundo tipo já sabe, aí todo mundo ri de você.

8. Para que você acha que serve a gramática? Qual a utilidade de um ensino regido pela Gramática Normativa?

- Vanderlam: Pra depois você estudar outra língua. Conhecer como funciona a sua língua já é um jeito de começar.

- Layane: Para o dia-a-dia, para um trabalho mais na frente, pra se falar bem, pra escrever melhor. Na hora de falar tenho facilidade, mas na hora de escrever é que está...

- Tomás: Serve para muita coisa, para o meu futuro. Sei lá, tem que estudar gramática pra aprender a falar melhor.

9. O que você acha que um professor ou uma professora de português pode fazer para tornar as aulas das regras da língua portuguesa mais interessantes?

- Vanderlam: Vídeo, músicas, dicas pra estudar. Aulas dinâmicas, passeio.

- Layane: Tipo fazer dinâmicas, não ficar só ali, no quadro. Com exercícios. Aulas práticas com diálogos, mostrar a Gramática na fala.

- Tomás: Tipo... Participação onde a gente possa falar.

10. Além das provas, de que outras formas você percebe que seu conhecimento de gramática melhorou ou não?

- Vanderlam: Uma conversa, avaliação pessoal, comunicação.

- Layane: Trabalhos individuais. Tipo uma conversa com temas da gramática de português. Uma coisa assim mais falada.

- Tomás: Um trabalho oral. Tipo você explicando.