

MUDANÇAS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA PROPOSTA PARA O ESTUDO DE CRENÇAS DOS PROFESSORES DE LÍNGUA MATERNA

Ana de Lourdes do Nascimento Pessoa
Mestrado/UFF
Orientador: Ricardo Luiz Teixeira de
Almeida

Para discutirmos sobre mudanças no ensino de língua materna, é necessário, em primeiro lugar, estabelecer que ensino havia para ser mudado e que ensino seria desejável. Em outras palavras, indicar as concepções e metodologias consideradas tradicionais e as consideradas desejáveis, atualizadas. Indicar também os motivos que impulsionaram tais propostas.

Vamos, portanto, apresentar um breve histórico do ensino de português no Brasil desde a época colonial para que possamos posteriormente refletir e analisar os pontos que merecem mudanças e como podemos investigar sobre essas mudanças na prática dos professores de língua materna.

Breve histórico do ensino de português no Brasil

Até meados do século XVIII, os poucos privilegiados que frequentavam a escola tinham o português apenas como instrumento para a alfabetização. Magda Soares (2012: 144) delinea um pequeno quadro do ensino dessa época.

Da alfabetização, praticadas nas escolas menores, passava-se diretamente ao latim: no ensino secundário e no ensino superior estudava-se gramática da língua latina e a retórica, aprendida esta em autores (sobretudo Cícero) e, naturalmente, em Aristóteles.

Nos anos 50 do século XVIII, Marquês de Pombal, na época primeiro-ministro de Portugal, implantou reformas significativas no ensino de Portugal e suas colônias. E, assim, no Brasil, colônia portuguesa, tornou-se obrigatório o uso da língua portuguesa, sendo proibido o uso de qualquer outra língua e, por conseguinte, essa língua passou a ser objeto de estudo. O que passou, portanto, a ser ensinado aqui naquela época foi estudo da gramática do português, o ensino da retórica e da poética. A partir da reforma pombalina, então, até o fim do século XIX, os estudos relativos à língua foram realizados sob a forma das disciplinas Gramática, Retórica e Poética (SOARES, 1998: 54-55).

A disciplina “Português” ou “Língua Portuguesa” foi instituída apenas no final do século XIX. Mantendo-se basicamente como o estudo da gramática da língua portuguesa, a análise de textos de autores consagrados, a aprendizagem sobre o sistema de língua; persistindo a retórica e a poética, porém afastando-se do objetivo do falar bem e aproximando-se da idéia do escrever bem. Destacando-se, também, nesse estudo, a exposição do alunado aos bons textos de tradição literária para que ele absorvesse a tradição de bem redigir, como se a língua fosse homogênea e estável, sem as devidas variações e mudanças ao longo do tempo (SOARES, 2012: 149-150; DELL’ISOLA, 2013: 14-15).

Algumas crenças e práticas escolares sobre composição e redação datam dessa época:

(...) a crença de que escrever é um dom e de que, portanto, não precisa de um “ensino” que vá além de “bons modelos” tomados das “belas letras”, o que nos leva aos textos literários valorizados como “modelos padrão e prescritivos” e a avaliação ainda centrada em correção gramatical e ortográfica. (ROJO, 2009: 85).

Até a primeira metade do século XX, tínhamos nos bancos escolares um alunado oriundo de camadas privilegiadas da sociedade. O professor advindo, também, dessas camadas privilegiadas, com bastante conhecimento de língua e literatura, era “capaz de criar e realizar práticas de leitura na sala de aula e de formar leitores a partir dos textos apresentados no livro, dispensando diretivas e orientações dos autores do manual didático” (SOARES, 2001: 66). A função do ensino da Língua Portuguesa era levar ao reconhecimento das normas e regras de funcionamento do dialeto de prestígio, ensino da gramática e contato com textos literários, desenvolvendo as habilidades de ler e

escrever numa modalidade já dominada pelo aluno, o qual já era habituado a práticas de leitura e escrita em sua família (cf. SOARES, 1998: 54; BEZERRA, 2010: 44). Podemos inferir, portanto, que havia uma consonância entre o que se ensinava, quem ensinava e para quem se ensinava.

A partir da década de 1950, com a chamada “democratização do ensino”, ampliou-se o número de vagas nas escolas, principalmente nas públicas, e modificou-se, portanto, o alunado. Não somente os filhos das camadas privilegiadas, mais abastadas, estavam na escola, os filhos das camadas populares chegavam aos bancos escolares também.

Com a multiplicação dos alunos, houve uma forte demanda por professores e conseqüentemente aumentaram-se as agências formadoras de docentes. Muitas dessas agências recém-criadas não tiveram condições de proporcionar uma formação mais adequada aos futuros professores. Nesse período, as ciências linguísticas trazem novas concepções do ensino da língua, de leitura e dos processos de formação do leitor que não foram captadas ou ministradas adequadamente nos currículos de formação de professores de Português. Dessa forma, começa a formação inadequada de professores de língua materna e o processo de depreciação da função de docente (cf. SOARES, 2001: 74; SOARES, 2012: 152).

É exatamente nesse período que começamos a registrar algumas mudanças na orientação dos estudos, procurando-se articular gramática e texto ou texto e gramática. Observemos os esclarecimentos de Soares (2012: 152) sobre o fato:

É então que a gramática e texto, estudo sobre a língua e estudo da língua começam a constituir realmente uma disciplina com um conteúdo articulado: ora é na gramática que se vão buscar elementos para a compreensão e a interpretação do texto, ora é no texto que se vão buscar estruturas linguísticas para a aprendizagem da gramática. Assim, nos anos 1950 e 1960, ou se estuda a gramática a partir do texto ou se estuda o texto com os instrumentos que a gramática oferece. Além disso, os manuais didáticos passam a incluir exercícios e propor questões: o autor do livro didático assume ele mesmo essa responsabilidade e essa tarefa, que os próprios professores passam a esperar dele.

Essa *fusão* gramática-texto aconteceu de forma progressiva e foi sendo materializada, também, nos livros didáticos publicados nos anos de 1950 e 1960. Se antes conviveu-se com dois manuais nas aulas de português (gramática e seleta de

textos), nesse momento, fundiam-se num só livro. Em geral, nessas obras, havia uma separação gráfica: a gramática numa metade do livro e, na outra, a antologia.

Nos anos de 1960, a *fusão* se dá por completo: “os livros se organizam em unidades, cada uma constituída de texto para interpretação e de tópico gramatical” (SOARES, 2012: 152-153). Pareceria, portanto, que houve prevalência do texto sobre a gramática, já que esse seria o gerador das atividades da unidade de trabalho; porém, não foi exatamente isso o que aconteceu. Sobre esse fato, Soares (2012: 153) afirma:

Entretanto, *fusão* talvez seja uma denominação inadequada para o que realmente ocorreu: na verdade, a gramática teve primazia sobre o texto nos anos de 1950 e 1960 (primazia ainda hoje é dada em grande parte das aulas de português, nas escolas brasileiras). Esta persistente primazia da gramática talvez se explique pela força da tradição que, como se disse, vem dos tempos do sistema jesuítico, e persistiu do século XVI até as primeiras décadas do século XX; talvez se explique também pelo vazio que o abandono da retórica e da poética deixou, vazio que só recentemente começa a ser preenchido pelas modernas teorias de leitura e produção de texto.

Nas décadas de 1960 e 1970, mudanças no quadro social e político transformam a proposta educacional vigente. Essa nova proposta objetivava fornecer recursos humanos para a expansão industrial, com vistas ao desenvolvimento do capitalismo. Com isso, o ensino de língua materna teve sua denominação Português ou Língua Portuguesa substituída por Comunicação e Expressão, nas primeiras séries do 1º grau e Comunicação em Língua Portuguesa, nas quatro últimas séries do mesmo grau. A concepção que se tem então de língua é de instrumento de comunicação, com estudos voltados para a teoria da comunicação e não mais o estudo da gramática e do texto, deixando, assim, uma lacuna na primazia da gramática. Com essa mudança, o aluno deveria desenvolver suas habilidades como emissor e receptor de mensagens verbais e não verbais. Esse ensino é mais preocupado com a realidade prática, ensinando-se elementos da comunicação e funções da linguagem. Ampliou-se a diversidade de gêneros, introduzindo gêneros da esfera jornalística e publicitária. Entretanto, reduzindo a presença de textos literários (cf. ROJO, 2009: 87). Não se trata mais do ensino *sobre* a língua, nem *da* língua, mas de desenvolvimento do *uso* dela. A linguagem oral volta a ser valorizada, não para o exercício da oratória, mas para a comunicação no cotidiano, aparecendo pela primeira vez em livros didáticos de língua portuguesa exercícios da linguagem oral em seus usos cotidianos (SOARES, 2012: 154).

Essa abordagem, ainda que tenha ampliado a diversidade dos textos estudados em sala de aula, provocou protestos por toda área educacional. Protestos esses que podem ter sido em decorrência dessa nova orientação distanciar-se bastante da tradição do ensino de língua portuguesa no país. Além do mais, os resultados foram extremamente negativos, pois o alunado apresentava graves problemas tanto na leitura como na escrita, causando insatisfação aos professores. Assim, o Conselho Federal de Educação, na segunda metade da década de 1980, trouxe de volta a denominação Português, atendendo a pedidos (SOARES, 2012: 155; SOARES, 1998: 58).

Nessa época, também, chegavam novas teorias para o ensino de língua materna trazidas das ciências linguísticas. A Linguística, a Sociolinguística, a Linguística Textual, a Pragmática, a Análise do discurso trazem contribuições que resultam numa nova concepção de língua, de gramática, do papel do professor. Não somente as ciências linguísticas trouxeram teorias que contribuíram para uma nova visão do ensino. A Psicologia também enriqueceu essa discussão, dando fim à perspectiva associacionista em que o aluno seria sujeito dependente de estímulos externos para produzir respostas que deveriam ser reforçadas para a aquisição de habilidades e conhecimentos linguísticos. Agora, portanto, temos o aluno que “passa a ser considerado sujeito ativo que constrói suas habilidades e conhecimentos da linguagem” (SOARES, 1998).

E, assim, a partir do final da década de 1980, chegamos a um quadro bastante favorável para redefinição do que se quer ensinar, para que e como ensinar. Culminando com o advento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), os quais consideramos uma síntese e uma sistematização de todas essas discussões sobre o ensino de língua materna.

Apesar de todos esses estudos, não encontramos um quadro satisfatório para o ensino da Língua Portuguesa. É quase consenso no meio educacional brasileiro que o ensino de língua materna encontra-se improdutivo, não propiciando a formação de leitores e produtores textuais proficientes (UCHÔA, 2008: 22).

Constatamos, portanto, que ainda persistem práticas inadequadas, não condizentes com os mais atuais estudos sobre o ensino de língua materna. Prova disso é que muitas vezes ao tratarmos desse ensino, ainda nos equivocamos, confundindo-o com o puro e simples estudo da gramática. O equívoco parte do fato da tradição entender o ensino de língua portuguesa como apenas o ensino da gramática, seja com propósito normativo, impondo regras a serem seguidas, seja com propósito analítico,

identificando partes que compõem um todo e suas respectivas funções (cf. BEZERRA, 2010: 39).

Com tanto ensino gramatical, considerando que essa seria a fórmula do bem escrever, chegamos ao grande problema: os alunos não sabem escrever textos pertinentes e com propriedade. Sobre a contradição formada, Irandé Antunes (2012: 116) ressalta :

De fato, a contradição maior da questão poderia estar no fato de persistir, para muitos, uma escrita quase caótica, que beira o limite do sem sentido e, por vezes, o limite da agramaticidade, apesar de tanto “ensino gramatical”. Ou seja, uma análise, mesmo superficial, desse desempenho poderia indicar que faltou “ensino de gramática”, pois até mesmo o arranjo das palavras na superfície do texto, por vezes, parece descartar os padrões sintáticos mais elementares.

Em relação à leitura, podemos constatar atividades, em sua maioria, contidas nos livros didáticos em uso, as quais não ultrapassam a superfície do texto. Atividades em que as questões podem ser “respondidas” apenas copiando trechos do texto (o que chamamos de “recorte e colagem”). Algumas vezes aparecem perguntas sobre o tema de forma bastante genérica, não havendo necessidade de retomar esse texto para respondê-las.

No campo da escrita, as atividades sugeridas têm quase total desvinculação da textualidade, sem valor interacional algum, sem exercitar a criatividade. Baseando-se apenas em modelos apresentados. Em muitas atividades ditas de redação, encontramos exercícios para fixação de dificuldades ortográficas, regras de acentuação e separação silábica. Segundo Bonini (2002: 29-30, apud ROJO, 2009: 84), houve uma “sedimentação de práticas de ensino e de letramento escolar correspondentes às sucessivas visões de composição e de redação em língua portuguesa que transitaram pela escola nos últimos dois séculos”. Ainda entende-se a noção de dom para que o aluno escreva bem, o texto literário como modelo padrão, o desenvolvimento de temas como a principal base do trabalho didático, a ideia de que o aluno deve ser guiado e não incitado ao aprendizado, a avaliação centrada em correção gramatical e a utilização de mecanismos textuais na forma de regras ou rotinas pré-dadas (*Idem*).

As atividades em torno da oralidade quase inexistem, suscitando equívocos como sendo a fala o lugar reservado à violação das regras da gramática. Irandé Antunes (2009: 24-25) observa, então:

Uma generalizada falta de oportunidades de se explicar em sala de aula os padrões gerais da comunicação pública, que pedem registros mais formais, com escolhas lexicais mais especializadas e padrões textuais mais rígidos, além do atendimento a certas convenções sociais exigidas pelas situações do “falar em público”.

É fato que muitas ações já foram realizadas para motivar e fundamentar uma reorientação das práticas do ensino de língua materna, inclusive por parte das instituições governamentais. Nosso desafio agora é pautar nas orientações para o ensino de língua materna uma *visão situada de língua em uso*, linguagem e texto e *práticas didáticas plurais e multimodais*, que as diferentes teorias de texto e de gêneros favorecem e possibilitam (cf. ROJO, 2009: 90).

Uma nova concepção do ensino de língua materna

As novas teorias advindas das ciências linguísticas nos deixaram um grande legado: o aluno, agora, é o produtor de sua própria linguagem. O enfoque da língua é centrado na interlocução. Em linhas gerais, temos o ensino de língua materna como um processo dinâmico que leva o aluno a estruturar seu pensamento através de inúmeras possibilidades, ajustando-o em contextos diferenciados, tanto instrumentando o aprendiz para a prática política, como também contribuindo para ampliar suas competências comunicativo-interacionais. Importante ressaltar que ensino seria esse nas palavras de Irandé Antunes (2003: 42):

Assumo, portanto, que o núcleo central da presente discussão é a concepção interacionista, funcional e discursiva da língua, da qual deriva o princípio geral de que a língua só se atualiza a serviço da comunicação intersubjetiva, em situações de atuação social e através de práticas discursivas, materializadas em textos orais e escritos. É, pois, esse núcleo que deve constituir o ponto de referência, quando se quer definir todas as operações pedagógicas, sejam os objetivos, os programas de estudo e pesquisa, seja a escolha das atividades e da forma particular de realizá-las e avaliá-las.

Assim, a nova concepção de leitura hoje é que esta é uma atividade produtiva em que o leitor dialoga não só com o texto, mas também com outros textos que se relacionam ao seu tópico. Busca sentidos expressos e infere sentidos nas entrelinhas.

Apresentaremos, agora, princípios que hoje estabelecemos para explorar a escrita nas aulas de língua materna. A escrita, como toda atividade interativa, implica uma relação cooperativa entre duas ou mais pessoas, cumprindo funções comunicativas socialmente específicas e relevantes. Variando, na sua forma, em decorrência das diferenças de função que se propõe cumprir e, conseqüentemente, em decorrência dos diferentes gêneros em que se realiza (cf. ANTUNES, 2003).

E, depois de tantas contribuições das teorias linguísticas, aquela gramática das nomenclaturas, classificações e normas cede lugar a uma gramática que é o estudo e o trabalho com variedades dos recursos linguísticos colocados à disposição do produtor e do receptor de textos para a construção do sentido. É o estudo das condições linguísticas da significação, resposta sistemática e, quanto possível, explícita à questão fundamental de por que, como, para quem e quando as expressões da língua significam tudo aquilo que significam e como os elementos da língua constituem enunciados (TRAVAGLIA, 1997: 234).

Diante de todo esse aparato teórico, cabe ao professor por em prática essa reescrita do ensino. Antunes (2003: 171) sintetiza toda essa inquietação por novos rumos para o professor de língua materna:

O professor de português precisa ter a competência suficiente que lhe confira a autonomia necessária à condução de seu trabalho, o que, em nenhum momento, dispensa sua inserção nas preocupações do grupo com o qual atua. Autonomia não significa individualismo, isolamento e autossuficiência. Significa que o professor esteja seguro de como deve ser seu trabalho, para que não fique ao sabor dos ventos, que vêm de lá e de cá.

Sou consciente das conquistas que o professor ainda tem que fazer para atingir essa autonomia: é preciso dispor de tempo para estudo e reflexão; é preciso inserir-se em projetos de pesquisa; é preciso ter oportunidade de participar de cursos de atualização e estar em sintonia com as novas orientações e propostas da área de linguagem.

Uma proposta para a investigação de crenças sobre mudanças no ensino de língua materna na interação com professores

Para realizarmos uma pesquisa com o propósito de analisar, através de interações com um grupo de professores, que entendimentos foram construídos do que hoje em dia deva ser uma aula de língua materna, as mudanças que ocorreram e se os efeitos percebidos foram considerados positivos ou negativos, resultando, assim, num

panorama das práticas desse grupo relacionadas ao ensino de língua materna, torna-se necessário inferir crenças de professores sobre esse assunto. Se estamos falando de um conhecimento que abrange não só o acadêmico, mas também o não acadêmico, do que se entende sobre um determinado assunto, entramos no campo de pesquisa sobre crenças.

Segundo Madeira (2005: 19), “no campo de ensino/aprendizagem de línguas, o interesse no estudo de crenças surgiu devido à influência que exercem no processo de ensino/aprendizagem: influenciam o fazer do professor e o processo de aquisição dos novos conhecimentos”. Em face do que foi exposto, podemos justificar uma investigação baseada em crenças dos professores.

Breen (1985 apud BARCELOS, 2004) ressalta que “nenhuma instituição ou relacionamento humano pode ser adequadamente entendido a menos que consideremos as suas expectativas, valores e crenças”.

Na busca de mudanças no ensino, as crenças dos professores tornam-se cruciais, visto que influenciam no modo como as pessoas organizam e definem suas tarefas. São fortes indicadores de como as pessoas agem (PAJARES, 1992 apud BARCELOS, 2001: 73). Assim sendo, precisamos conceituar crenças.

O conceito dado por Barcelos (2006: 18) é claro e complexo:

Entendo crenças, de maneira semelhante à Dewey (1933), como forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais.

Um aspecto relevante sobre a natureza das crenças, inserido na definição de Barcelos (*Idem*) é com relação a crenças serem “*co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e re(significação)*”. Ao buscarmos o entendimento que o professor de língua materna tem sobre a dinâmica da aula, esperamos que se manifestem os conhecimentos ora consolidados pelos professores em seus estudos, discussões, formação continuada e outros fóruns.

Barcelos (2004: 144) afirma que “não é mais suficiente perguntar quais são as crenças, mas, também, qual sua função no contexto”. Assim, nossa proposta para

pesquisa não se limitará a apenas descrever as crenças dos professores, mas também analisá-las, observando as implicações para seus contextos e práticas.

A relação entre crenças e ações é fundamental nesta proposta de estudo, já que as crenças exercem grande influência nas ações, e vice-versa. De acordo com Barcelos (2001: 85) “as crenças devem ser investigadas de maneira interativa, onde crenças e ações se inter-relacionem e se interconectem”. Entendemos, assim, que as crenças exercem influências nas ações, entretanto, as ações também, podem influenciar as crenças.

Richardson (1996, apud BARCELOS, 2006: 25) evidencia três maneiras de se perceber a relação entre crenças e ação. A primeira seria uma relação de causa-efeito, crenças influenciando ações. A segunda seria uma relação interativa, na qual as crenças e ações se influenciariam mutuamente. A terceira seria uma relação complexa entre as crenças e suas ações.

A primeira maneira mencionada por Richardson que diz que crenças influenciam ações, inclusive destacando que as crenças são usadas no processo de decisão, no processo de novas escolhas, na organização e definição de tarefas.

Sobre a segunda maneira mencionada, Richardson (*Ibidem*: 26) ressalta que não só as crenças podem influenciar as ações, como também as experiências e reflexões sobre as ações podem influenciar uma mudança nas crenças e até mesmo a formação de outras novas. Sendo assim, acreditamos que um professor que tenha uma concepção mais tradicional do ensino de português, por exemplo, participando de uma atividade mais inovadora, num fórum de discussão, observando resultados positivos, pode passar a acreditar nessa nova abordagem. Como essas mudanças não acontecem repentinamente, Barcelos (2006: 26) acredita na existência de momentos catalizadores de reflexão. Nesses momentos, então, “tomamos consciência do que realmente acreditamos e vislumbramos uma possibilidade de pensamento alternativo” (*Idem*).

Crenças tem impacto nas ações, como também as ações podem afetar as crenças, numa relação em que a compreensão dos limites contextuais ajuda na compreensão das crenças (*Idem*). Segundo Borg (2003 apud BARCELOS, 2006: 26), “a cognição não somente molda o que os professores fazem, mas é moldada, por sua vez, pelas experiências que os professores acumulam”.

Barcelos (2006: 27) resume muito bem essa relação quando afirma que “o que os professores fazem em sala de aula e suas constantes decisões testam e refinam muitos de

seus princípios”. Entendemos o termo princípios como crenças ou teorias pessoais sobre o processo educacional.

A terceira maneira de se perceber essa relação entre crenças e ações, seria uma relação mais complexa. De acordo com Richardson (1996, apud BARCELOS, 2006: 27), os estudos dentro dessa tradição procuram “entender as complexidades dos contextos de ensino e dos processos do pensamento e das ações do professor dentro de seus contextos”. Buscando esse entendimento, vislumbramos duas possibilidades: a primeira seria o desencontro entre crenças e ações e a segunda, referindo-se à influência dos fatores contextuais (BARCELOS, 2006: 27). Vamos, então, delinear estas duas possibilidades.

De acordo com os estudos de Borg (2003, apud BARCELOS, 2006: 27), “a prática dos professores não necessariamente reflete suas crenças”. Possivelmente um comportamento do professor tornou-se uma rotina inconsciente, um comportamento arraigado, o qual reflete uma crença anterior ao momento. Nem sempre o que fazemos está em consonância com o que pensamos. Barcelos (2006: 28) acrescenta que, nesse caso, “a crença evoluiu, mas o comportamento não acompanhou a evolução da crença, encontrando-se fossilizado, se posso dizer assim, em um estágio anterior ao da crença” (*Idem*).

Para ampliar essa discussão, vamos nos apropriar de dois conceitos de Wood (1996, apud BARCELOS, 2006: 28): “crenças abstratas” e “crenças em ação”. Crenças abstratas seriam “um conjunto de asserções sobre ‘a maneira como as coisas são’ e ‘a maneira como as coisas deveriam ser’ as quais dizemos que acreditamos e das quais somos, portanto conscientes” (*Idem*). O segundo conceito seria sobre crenças em ação “que guiam nossas ações de maneira inconsciente” (*Idem*).

Johnson (1994, apud BARCELOS, 2006: 29) afirma que algumas crenças dos professores são muito fortes e, mesmo tendo eles consciência do fato, não encontram poder para mudá-las.

Barcelos (2006: 29) enfatiza que um dos grandes fatores que interferem na relação entre crenças e ação é o contexto. Segundo Borg (2003, apud BARCELOS, 2006: 29), “as crenças e as práticas dos professores são mutuamente informativas com os fatores contextuais tendo um papel importante em determinar até que ponto os professores conseguem programar a instrução de acordo com suas crenças”. Importantíssimo ressaltar a interferência do contexto nas práticas dos professores, pois,

como diz Fang (1996, apud BARCELOS, 2006: 30) “esses professores lidam com interesses contraditórios e ambíguos em suas práticas”. Vamos ilustrar o que foi dito com um excerto de Barcelos (2006: 30):

O estudo de Johnson (1994) também mostrou que, ao se verem sobrecarregados com as forças atuantes sobre a sala de aula, os professores preferem adotar posturas que não condizem com o que pensam. Assim, professores que acreditavam numa abordagem mais centrada no aluno se viram forçados a adotar uma abordagem mais centrada no professor, a fim de manter o “fluxo da instrução” e manter autoridade em sala de aula .

Há, portanto, interferência de diversos fatores nas crenças dos professores. Enumeramos vários deles, os quais deverão ser observados em nossa proposta: influência das abordagens mais recentes ou de programas de educação linguística, rotina da sala, maneira de aprender dos alunos, material didático (FANG, 1996 apud BARCELOS, 2006: 43); necessidades motivacionais dos seus alunos (GARDEN, 1996 apud BARCELOS, 2006: 34); fluxo de instrução e manutenção da autoridade em sala de aula (JOHNSON, 1994 apud BARCELOS, 2006: 34); exigências dos pais, diretores, escola e sociedade, políticas públicas escolares, testes, disponibilidades de recursos, condições difíceis de trabalho (BORG, 1998 apud BARCELOS, 2006: 34); salas cheias, alunos desmotivados, pressão para se conformar com professores mais experientes, resistências dos alunos a novas maneiras de aprender, carga excessiva de trabalho (RICHARD & PENNINGTON, 1998 apud BARCELOS, 2006: 34), crenças dos alunos, crenças dos professores sobre as crenças dos alunos (BARCELOS, 2000, 2003 apud BARCELOS, 2006: 34).

Assim, fizemos um panorama dos constructos teóricos sobre crenças, os quais contribuirão para análise de crenças inferidas sobre mudanças no ensino de língua materna.

Considerações finais

Como estamos diante de uma proposta para estudo sobre mudanças no ensino, inferindo essas crenças, poderemos perceber se novas abordagens do ensino já fazem parte das práticas dos professores, se a teoria, caso tenha sido oferecida, modificou

outras, já que crenças são usadas no processo de decisão, no processo de novas escolhas dos professores.

Sistematizando as crenças dos professores de língua portuguesa sobre mudanças no ensino, poderemos fornecer subsídios para novas estruturas de cursos de formação continuada, visando contribuir para um ensino de qualidade.

Referências

ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro & interação*. 8 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado de arte. In *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. V. 1, n. 1: 71-92. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2001.

_____. Crenças sobre aprendizagem de línguas, *Linguística Aplicada e ensino de línguas*. In *Linguagem & Ensino*. V. 7, n. 1: 123-156. Pelotas: EDUCAT, 2004.

_____. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In ABRAHÃO, Maria Helena Vieira; BARCELOS, Ana Maria Ferreira (organizadoras). *Crenças e ensino de línguas – foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de língua portuguesa e contextos teóricos-metodológicos. In DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (organizadoras). *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. Ensinar Língua Portuguesa percorrendo novas trilhas. In _____. *Aula de Português: parâmetros e perspectivas*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2013. v. 1.

MADEIRA, Fábio. Crenças de professores de Português sobre o papel da gramática no ensino de Língua Portuguesa. In *Linguagem & Ensino*. V. 8, n. 2:17-38. Pelotas: EDUCAT, 2005.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão*. São Paulo, 2009.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 15 ed. São Paulo: Ática, 1997.

_____. Concepções de Linguagem e o ensino da Língua Portuguesa. In BASTOS, Neusa Barbosa (org.). *Língua Portuguesa: história, perspectiva, ensino*. São Paulo: EDUC, 1998.

_____. O livro didático como fonte para a história da leitura e da formação do professor leitor. In MARINHO, Marildes (org.). *Ler e navegar: Espaços e percursos da leitura*. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

_____. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In BAGNO, Marcos. *Linguística da norma*. 3 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino da gramática no 1º e 2º graus*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

UCHOA, Carlos Eduardo Falcão. *Linguagem: teoria, ensino e historiografia*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

ZILBERMAN, Regina. Leitura literária e outras leituras. In BASTOS, Neusa Barbosa (org.). *História, perspectivas, ensino*. São Paulo: EDUC, 1998.