

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO
MESTRADO EM LINGÜÍSTICA APLICADA

Carmen Lúcia Coelho Vieira de Mello

As relações entre as crenças de aprendizes e a prática de uma professora
de língua inglesa no contexto da escola pública

BRASÍLIA

2008

Carmen Lúcia Coelho Vieira de Mello

As relações entre as crenças de aprendizes e a prática de uma professora
de língua inglesa no contexto da escola pública

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada: Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras do Departamento de Línguas Estrangeiras da Universidade de Brasília, como requisito parcial para a obtenção do grau de mestre em Lingüística Aplicada.

Orientadora: Profa. Dra. Mariney Pereira Conceição

BRASÍLIA

2008

Dissertação intitulada “As relações entre as crenças de aprendizes e a prática de uma professora de língua inglesa no contexto da escola pública”, de autoria da mestranda Carmen Lúcia Coelho Vieira de Mello, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília (UNB), como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Linguística Aplicada e aprovada pela banca examinadora pelos seguintes professores:

Presidente: Profa. Dra. Mariney Pereira Conceição

Universidade de Brasília - UnB

Examinador Externo: Prof. Dr. Nelson Viana

Universidade Federal de São Carlos - UFSCar

Examinador Interno: Profa. Dra. Cynthia Ann Bell dos Santos

Universidade de Brasília - UnB

Suplente: Profa. Dra. Maria Luisa Ortiz Alvarez

Universidade de Brasília – UnB

Brasília-DF, 17 de novembro de 2008.

DEDICATÓRIA

Aos meus pais,
que me ensinaram o valor de um desafio
e a vontade e persistência para vencê-lo.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por iluminar meu caminho e me carregar em seu colo nos momentos difíceis desse longo caminho.

Aos meus filhos, Victor Eduardo e Matheus, razão do meu viver, os quais, sacrificados pela ausência da mãe, permaneceram ao meu lado nessa longa jornada.

Aos meus pais, Isaldo e Alcina, por acreditarem e confiarem na minha capacidade intelectual e de decisão diante dos momentos conflituosos, estarem sempre ao meu lado, dando apoio e força sem “por quês” ou “mas”, apenas por simplesmente me amarem.

Aos meus irmãos Isaldo, Isabel Christina e Marco Antônio, que mesmo distantes geograficamente, estão sempre presentes em meu coração.

Às minhas amigas queridas, Giuliana e Cecília, companheiras de estrada, amigas das horas de estudo e dos momentos de confidências e desabafos, parceiras em todos os momentos.

À Prof. Dra. Mariney Pereira Conceição, minha orientadora, pelas sábias sugestões e ensinamentos, palavras de ânimo nos momentos difíceis e a forma meiga de exigir a completa doação à pesquisa.

Aos professores do Programa de Mestrado em Lingüística Aplicada desta instituição (UNB) que, com sua simplicidade e humildade, nos guiaram para o caminho da pesquisa científica, além de nos presentearem diariamente com seu conhecimento.

Um agradecimento especial aos professores José Carlos Paes de Almeida Filho, pelas aulas inundadas de conhecimento e alegria; Cynthia Ann Bell, por nos mostrar a importância da tolerância e a riqueza da multiculturalidade; Percília Lopes Cassemiro dos Santos, por nos apresentar às teorias de forma carinhosa e acolhedora e Maria Luisa Ortiz, por nos acolher como a mãe que protege seus filhos e os ensina o caminho certo para uma vida plena.

A todos os colegas que compartilharam momentos de êxtase intelectual durante as aulas e, com certeza, se tornaram amigos, peças fundamentais na história da minha vida.

À professora participante desta investigação por abrir as portas da sua sala de aula e por ter compartilhado momentos significantes da sua vida profissional e da sua prática pedagógica.

Aos aprendizes participantes deste estudo por me receberem e participarem de todas as fases desta investigação com entusiasmo.

RESUMO

As crenças relacionadas ao ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira (LE) têm despertado grande interesse entre os pesquisadores da Lingüística Aplicada (LA). Entretanto, com o desenvolvimento dos estudos na área, uma incessante crítica à pesquisa em crenças tem sido realizada nos últimos anos. Para alguns estudiosos (KALAJA, 1995; BARCELOS, 2000) grande parte dos primeiros estudos (HOLIDAY, 1985, 1988; KERN, 1995, WENDEN, 1986) realizados com aprendizes e professores falharam em apenas identificar as crenças e não considerar o contexto em que estavam inseridas. No entanto, pesquisas recentes (KALAJA, 1995, BARCELOS, 2000; WOODS, 1996, 2003) têm mostrado a necessidade de uma análise mais profunda das crenças, considerando-se a relação destas com as experiências anteriores de aprendizagem, com as ações dos aprendizes e professores (SAKUI & GAIES, 1999) e o contexto social onde ocorrem o ensino e a aprendizagem da língua. Por conseguinte, este estudo busca identificar e analisar as relações entre as crenças sobre o ensino e a aprendizagem de línguas de aprendizes e de uma professora de língua inglesa no contexto do ensino público, focalizando a influência das crenças dos aprendizes na prática de sala de aula da professora participante. Os participantes são aprendizes de LE do ensino fundamental (2ª fase) de uma escola pública e sua professora de língua inglesa, em uma cidade de médio porte, no estado de Goiás. A pesquisa é de natureza qualitativa e cunho etnográfico, sendo utilizados como instrumentos para a coleta de dados, narrativas, observações de aulas, notas de campo, questionários fechados e abertos, entrevistas individuais e sessões de visionamento. Os resultados da análise dos dados sugerem que as interpretações feitas pela professora sobre as ações dos alunos em sala de aula influenciam sua prática, criando conflitos que resultam em adequações em sua abordagem de ensinar.

PALAVRAS-CHAVE: crenças de aprendizagem de línguas estrangeiras; relações entre crenças e ações, contexto

ABSTRACT

A growing interest in beliefs about language learning and teaching has emerged among Applied Linguistics researchers. Nevertheless, a heavy criticism on the research in the area has been occurring over the last years. For some researchers (KALAJA, 1995; BARCELOS, 2000), much of the work done in the past has only sought to identify students and teachers' beliefs (HOLIDAY, 1985, 1988; KERN, 1995, WENDEN, 1986), disregarding the social context where they were inserted. Recent research (KALAJA, 1995, BARCELOS, 2000; WOODS, 1996, 2003) have pointed out the need of a deeper analysis on beliefs, considering not only the student previous learning experiences, but also the students' and teachers' actions (SAKUI & GAIES, 1999) and the social context where the language teaching and learning processes take place and, also, the relationship between them. Therefore, this study seeks to identify and analyze the relations between the beliefs about language learning of learners and their English teacher in a public school context, focusing on the influences of students' beliefs on the teacher's classroom practice. The participants are seventh-grade EFL students and their English teacher, in the state of Goiás. The following sources of data gathering were used: interviews, questionnaires, note taking, narrative and a reflexive session with the teacher, which defines the nature of this research as an ethnographic qualitative study. The analysis results suggest that the interpretations the teacher has made from students' actions in the classroom interfere in her practice, creating conflicts that result in adjustments on her teaching approach. The results also show the re-construction of her beliefs about English language teaching and learning in the context of public schools.

KEY-WORDS: beliefs about foreign language learning; relations between beliefs and actions; context

LISTA DE QUADROS

Quadro 1.1 - Termos e definições para Crenças sobre Aprendizagem de Línguas.	29
Quadro 1.2 - Resumo das pesquisas em crenças sobre o ensino e aprendizagem de LE no período inicial do cenário nacional	34
Quadro 1.3 - Resumo das pesquisas em crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas no período de expansão	37
Quadro 1.4 - Origens das dissonâncias entre as intenções de professores e interpretações dos alunos, de acordo com Kumaradivelu (1989, 1991)	74
Quadro 2.1 - Quadro resumo dos instrumentos de pesquisa.....	99
Quadro 4.1 - Resumo das crenças dos aprendizes participantes sobre o ensino e a aprendizagem da LE na escola pública	192
Quadro 4.2 – Resumo das crenças da professora participante sobre ensino e aprendizagem de LE na escola pública	195

LISTA DE TABELAS

Tabela 3.1 - O prazer no estudo da LI	115
Tabela 3.2 - Crenças dos alunos sobre a aprendizagem da LI	126
Tabela 3.3 - Motivação para o aprendizado da LI.....	127
Tabela 3.4 - Estratégias de aprendizagem.....	128
Tabela 3.5 - O ensino da cultura nas aulas de LI.....	129
Tabela 3.6 - O contexto de aprendizagem da LI	130
Tabela 3.7 - O papel do professor no processo de ensino e aprendizagem da LI	133
Tabela 3.8 - O papel do aluno no processo de ensino e aprendizagem de LI	131

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 2.1 - Idade dos alunos participantes	97
Gráfico 2.2 – Alunos que freqüentam ou freqüentaram escolas de idiomas.....	98
Gráfico 3.1 - Anos dedicados à aprendizagem do inglês na escola regular.....	114
Gráfico 3.2 - Crenças dos alunos sobre a aprendizagem de inglês.....	126
Gráfico 3.3 -. Motivação dos alunos para o aprendizado da LI	128
Gráfico 3.4 - Estratégias de aprendizagem	129
Gráfico 3.5 - O ensino da cultura nas aulas de LI	130
Gráfico 3.6 - O contexto de aprendizagem da LI	131
Gráfico 3.7 - O papel do professor no processo de ensino e aprendizagem da LI.....	132
Gráfico 3.8 - O papel do aluno no processo de ensino e aprendizagem de LI.....	133

LISTA DOS APÊNDICES

Apêndice A - Termo de Compromisso – Pesquisadora - Participantes	226
Apêndice B - Solicitação de autorização para coleta de dados	227
Apêndice C - Solicitação de participação da professora participante.....	228
Apêndice D - Solicitação de participação dos aprendizes participantes	229
Apêndice E - Roteiro da entrevista semi-estruturada com os aprendizes participantes	230
Apêndice E1 - Roteiro da entrevista semi-estruturada com a professora participante.....	231
Apêndice F - Questionário Escrito – Aprendizes.....	232
Apêndice F1 - Questionário Escrito – Professora.....	235
Apêndice F2 - Questionário em escala (baseado em QUALE e BALLI) – Aprendizes	237
Apêndice G - Transcrição da Narrativa da professora participante.....	239
Apêndice G1 - Transcrição de uma aula de língua inglesa	245

CONVENÇÕES PARA A TRANSCRIÇÃO

P = Pesquisadora

..., = três pontos, quando separado por vírgula, equivalem a pausa de um segundo

.. = dois pontos equivalem a pausa de meio segundo

? = indica entonação ascendente ou pergunta

! = indica forte ênfase

, = descida leve sinalizando que mais fala virá

. = descida leve sinalizando final do enunciado

- = não é enunciado o final projetado da palavra

((...)) = incompreensível

(hipótese) = hipótese do que se ouviu

MAIÚSCULA = ênfase em sílabas, palavras ou frases

[= colchetes simples marcando o ponto concomitância – sobreposição de vozes que resulta em interrupção, ou seja, quando a concomitância de vozes se dá apenas em um dado ponto, com apenas um dos falantes dando continuidade à fala.

[] = colchete abrindo e fechando o ponto de sobreposição, com marcação nos segmentos sobrepostos – sobreposições localizadas.

{ } = Palavras acrescentadas pela pesquisadora.

Ah, ah, éh, oh, ih, uh, ahã, mhm, mm, nhum = pausa preenchida, hesitação ou sinais de atenção.

* Os critérios para a transcrição foram estabelecidos a partir de Van Lier (1988) e Marcuschi (1986).

ABREVIATURAS

AC = Abordagem Comunicativa

ASL = Aquisição de Segunda Língua

EC = Escola Particular

EALE = Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras

EFL = English as a Foreign Language (Inglês como língua estrangeira)

EI = Entrevista individual semi-estruturada

EP = Escola Pública

ESL = English as a Second Language (Inglês como segunda língua)

GA = Gravação em áudio

GV = Gravação em vídeo

LA = Lingüística Aplicada

LE = Língua Estrangeira

LI = Língua Inglesa

LM = Língua Materna

L2 = Segunda Língua

N = Narrativa de vida

NC = Notas de campo

QE = Questionário aberto escrito

QIE = Questionário em itens de escala

SV = Sessão de Visionamento

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 INTRODUÇÃO	17
2 JUSTIFICATIVA	19
3 DEFINIÇÃO DO PROBLEMA	19
4 CONTEXTUALIZAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO	19
5 OBJETIVOS	20
6 QUESTÕES DE PESQUISA	21
7 A ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO	21
8 METODOLOGIA	22
CONSIDERAÇÕES FINAIS	22
CAPÍTULO I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	23
INTRODUÇÃO	23
1.1 AFINAL, O QUE SÃO CRENÇAS?	24
1.2 O DESENVOLVIMENTO DE CONCEITO DE CRENÇAS	27
1.2.1 Período Inicial (1990-1995)	32
1.2.2 Período de desenvolvimento e consolidação (1996-2001)	35
1.2.3 Período de expansão (2000 até o presente)	37
1.3 CRENÇAS E EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS	39
1.4 CRENÇAS E AÇÕES	43
1.4.1 Desencontros entre crenças e ações	45
1.4.2 Influência dos fatores contextuais	47
1.5 CRENÇAS E IDENTIDADE	49
1.6 CRENÇAS E MOTIVAÇÃO	51
1.6.1 Motivação dos aprendizes para a aprendizagem da LI	52
1.6.2 O estilo motivacional do professor	54
1.7 CRENÇAS DE PROFESSORES DE LE	56
1.7.1 Origem das crenças de professores	62

1.8	CRENÇAS DOS APRENDIZES DE LE.....	63
1.9	AS RELAÇÕES ENTRE CRENÇAS DE PROFESSORES E APRENDIZES DE LE	67
1.9.1	Conflitos entre crenças de aprendizes e professores sobre o ensino e aprendizagem.....	70
1.9.2	As possíveis origens dos conflitos entre as intenções dos professores e as interpretações dos aprendizes	73
1.9.3	A influência das crenças dos alunos na prática da professora.....	75
1.10	O ENSINO DA LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA (INGLÊS) NO ENSINO PÚBLICO BRASILEIRO	77
1.10.1	Disciplina: “O problema do século”?.....	80
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	84
	CAPÍTULO II – METODOLOGIA DA PESQUISA.....	86
	INTRODUÇÃO	84
2.1	A NATUREZA DA PESQUISA	87
2.1.1	A pesquisa etnográfica	89
2.2	ABORDAGENS PARA A INVESTIGAÇÃO DAS CRENÇAS DE APRENDIZAGEM DE LE	92
2.3	O CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO.....	94
2.4	OS PARTICIPANTES DO ESTUDO	94
2.4.1	A professora participante.....	95
2.4.2	Os aprendizes participantes	96
2.4.3	O livro didático utilizado pela professora participante	98
2.5	OS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	99
2.5.1	Questionário escrito	100
2.5.2	Entrevistas individuais semi-estruturadas	102
2.5.3	Observação de aulas com notas de campo	104
2.5.4	Gravações de aulas em áudio e vídeo	105
2.5.5	Sessão de Visionamento.....	106
2.5.6	Narrativas	107
2.6	A COLETA DE DADOS	108

2.7	PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DOS DADOS	109
2.8	CONSIDERAÇÕES ÉTICAS	111
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	111
	CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	112
	INTRODUÇÃO	112
	PARTE I – O PERFIL DOS PARTICIPANTES	111
3.1.1	Os aprendizes participantes	113
3.1.2	O perfil da professora participante.....	115
3.1.2.1	<i>Os primeiros contatos com o idioma (Inglês)</i>	<i>116</i>
3.1.2.2	<i>A escolha da profissão: curso de Letras</i>	<i>117</i>
3.1.2.3	<i>A experiência profissional na Escola Pública (EP)</i>	<i>118</i>
3.1.2.4	<i>O contexto de atuação da professora participante.....</i>	<i>119</i>
3.1.3	Considerações finais da Parte I	123
	PARTE II -AS CRENÇAS DOS APRENDIZES SOBRE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LI NO CONTEXTO DA EP	124
3.2.	AS CRENÇAS DOS APRENDIZES DE LÍNGUA INGLESA NA EP	124
3.2.1.	Apresentação das crenças dos aprendizes em relação ao ensino e aprendizagem de língua inglesa.....	125
3.2.2.	Análise e discussão dos dados referentes às crenças dos aprendizes sobre o ensino e aprendizagem de inglês.	134
3.2.3	Considerações finais da Parte II.....	145
3.2.3.1	<i>Resumo das crenças sobre o ensino e aprendizagem de língua estrangeira (inglês).....</i>	<i>145</i>
3.2.3.2	<i>Resumo das crenças sobre a motivação para a aprendizagem da língua inglesa.....</i>	<i>146</i>
3.2.3.3	<i>Resumo das crenças sobre o contexto da EP</i>	<i>146</i>
3.2.3.4	<i>Resumo das crenças sobre o papel do professor no processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa</i>	<i>146</i>
3.2.3.5	<i>Resumo das crenças sobre o papel do aprendiz no processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa</i>	<i>147</i>
	PARTE III - AS CRENÇAS DA PROFESSORA PARTICIPANTE SOBRE O ENSINO E APRENDIZAGEM DA LI NO CONTEXTO DA EP	148

3.3	AS CRENÇAS SOBRE O ENSINO E APRENDIZAGEM DA PROFESSORA PARTICIPANTE NA ESCOLA PÚBLICA	149
3.3.1	Crenças sobre o ensino da língua inglesa na escola pública	149
3.3.1.1	<i>Abordagem de ensinar</i>	149
3.3.1.2	<i>O contexto da escola pública</i>	154
3.3.1.3	<i>Motivação para o ensino da língua inglesa</i>	159
3.3.2	Crenças sobre o papel do aprendiz de língua estrangeira.....	162
3.3.3	Crenças sobre o papel do professor de língua estrangeira	164
3.3.4	Considerações finais da Parte III	168
3.3.4.1	<i>Resumo das crenças da professora sobre a abordagem de ensinar na Escola Pública</i>	168
3.3.4.2	<i>Resumo das crenças da professora participante sobre o contexto da Escola Pública</i>	169
3.3.4.3	<i>Resumo das crenças sobre a motivação do professor para ensinar a língua inglesa no contexto da Escola Pública</i>	169
3.3.4.4	<i>Resumo das crenças da professora sobre o papel do aprendiz de língua estrangeira</i>	170
3.3.4.5	<i>Resumo das crenças sobre o papel do professor de língua estrangeira</i>	170
	PARTE IV- AS RELAÇÕES ENTRE AS CRENÇAS DOS APRENDIZES E AS CRENÇAS E PRÁTICA DA PROFESSORA	171
3.4	AS RELAÇÕES ENTRE AS CRENÇAS DOS APRENDIZES E AS CRENÇAS E AÇÕES DA PROFESSORA	172
3.4.1	Conflitos entre as crenças da professora e alunos de língua inglesa na Escola Pública.....	172
3.4.1.1	<i>Conflitos em relação à abordagem de ensinar</i>	174
3.4.1.2	<i>Conflitos em relação ao contexto da Escola Pública</i>	176
3.4.1.3	<i>Conflitos em relação aos papéis do aluno e do professor</i>	179
3.4.2	A influência das crenças dos aprendizes na prática da professora	182
3.4.3	Considerações finais da Parte IV	188
	CONSIDERAÇÕES FINAIS DO CAPÍTULO III	189

CAPÍTULO IV - CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS	190
4.1 RETOMANDO AS PERGUNTAS DE PESQUISA.....	190
4.2 RESUMO DAS CONCLUSÕES.....	201
4.3 CONTRIBUIÇÕES DO ESTUDO	203
4.4 LIMITAÇÕES DO ESTUDO	206
4.5 SUGESTÕES PARA FUTURAS INVESTIGAÇÕES.....	207
CONSIDERAÇÕES FINAIS	208
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	210
APÊNDICES	225

INTRODUÇÃO

As crenças relacionadas ao ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira (LE) têm despertado grande interesse entre os pesquisadores da Linguística Aplicada (LA). Segundo Barcelos (2006), apesar da complexidade e desvalorização por parte de alguns pesquisadores da LA, a pesquisa sobre crenças de ensino e aprendizagem de línguas tem se desenvolvido e crescido rapidamente, especialmente no Brasil. Pode-se dizer que o desenvolvimento dessas pesquisas se deve à amplitude do tema e sua relevância para a compreensão dos processos que norteiam o ensino e a aprendizagem de línguas (BARCELOS, *op.cit.*)

No início das pesquisas em crenças, estas eram descritas como um conceito complexo (PAJARES, 1992). Acreditava-se que eram pensamentos estáveis, imutáveis e separados do conhecimento. Porém, segundo Breen (1985), nenhuma instituição ou relacionamento humano pode ser compreendido, a menos que levemos em consideração suas expectativas, valores e crenças.

No Brasil, a nova área de estudo com base nas crenças de ensino e aprendizagem de línguas começa a ocupar o seu lugar entre os pesquisadores da LA em meados dos anos 90, com pesquisadores como Almeida Filho (1993), Barcelos (1995), Leffa (1991). Até então, as crenças de ensino e aprendizagem de línguas eram julgadas como certas ou erradas, ou seja, as ações dos alunos ou professores eram explicadas através das crenças que possuíam (BARCELOS, 2006). Esse paradigma logo seria substituído por uma visão contextual¹ e dinâmica, em que as crenças não mais seriam vistas como certas ou erradas, mas com visões diferenciadas, uma vez que seriam contextualmente construídas.

Barcelos e Kalaja (2003) sintetizam com bastante clareza essa nova maneira de compreender as crenças. As autoras destacam: (a) a sua natureza dinâmica; (b) a sua construção sócio-contextual; (c) as situações experienciais, com base na troca de experiências entre o indivíduo e

¹ Contexto, neste estudo, é definido como “um fenômeno socialmente constituído e sustentado interativamente” onde “cada ação acrescentada dentro da interação modifica o contexto existente enquanto cria uma nova arena para interações subsequentes” (GOODWIN & DURANTI, 1992:5-6, apud BARCELOS, 2001:81). Assim, as perspectivas dos participantes e o modo como orientam suas percepções dos eventos são essenciais. (BARCELOS, *op.cit.*)

o ambiente, entre aprendizes ou entre aprendizes e professores; (d) a sua ação instrumental, disponível para serem utilizadas dependendo da situação, tarefa ou pessoas com as quais interagimos; (e) a sua natureza paradoxal e contraditória, uma vez que são “sociais, mas também individuais e únicas” (BARCELOS, 2006:20), ou “compartilhadas e diversas, mas também uniformes” (BARCELOS, *op.cit.*); (f) a maneira indireta e complexa com que se relacionam à ação e (g) a sua vinculação aos aspectos do conhecimento, motivação e estratégias de aprendizagem (WOODS, 2003).

O objetivo deste estudo é identificar as crenças de aprendizes e de uma professora de língua inglesa (LI) sobre o ensino e aprendizagem da língua estrangeira (LE), no contexto da escola pública, além de analisar as relações entre as crenças dos aprendizes e as crenças e a prática da professora. Através de uma análise das relações entre crenças de aprendizes e professora, procuro investigar a influência das crenças dos aprendizes nas crenças e prática da professora em uma sala de aula de LI no contexto do ensino público.

2- JUSTIFICATIVA

Os primeiros trabalhos em crenças de ensino e aprendizagem de línguas (HORWITZ, 1985) se limitavam a identificar as crenças dos aprendizes e professores de línguas em relação ao ensino e a aprendizagem. No entanto, nos últimos anos, os estudos passam de um foco na identificação das crenças para uma ênfase maior na necessidade de relacionar as crenças de aprendizes e professores (BARCELOS, 2000), demonstrando, assim, a evolução das pesquisas na área de crenças.

As pesquisas na área, segundo Barcelos (*op.cit.*), têm falhado em considerar a interação entre crenças e ações², ou seja, as influências das crenças de aprendizes nas crenças e prática de

² Ação, aqui, refere-se à maneira como os alunos percebem e interpretam sua aprendizagem (RICHARDS & LOCKART, 1994) e às estratégias de aprendizagem que adotam (HORWITZ, 1987; OXFORD, 1990). Reitero, ainda, que o sentido de ação, neste estudo, foi proposto por Dewey (1933), que caracterizou ação como proposital e intrinsecamente relacionada com o pensamento. Nesta perspectiva, segundo o autor, a investigação das crenças deve envolver a relação entre experiências, crenças e ações. O termo ação é também utilizado neste trabalho, para se referir à prática do professor, considerando-se as ações (ou prática), conforme Dewey (*op. cit.*), como relacionadas ao pensamento e inseridas em um contexto (CONCEIÇÃO, 2004).

professores. De acordo com Barcelos (*op.cit.*), muitos estudos foram realizados sobre as influências das crenças dos professores nas crenças dos aprendizes, porém poucos pesquisadores estudaram o oposto, ou seja, a influência das crenças dos aprendizes nas crenças e ações dos professores.

De acordo com Kumaradivelu (1991), a aprendizagem é desenvolvida a partir das similaridades entre as crenças de aprendizes e professores, uma vez que os aprendizes trazem suas próprias interpretações sobre o processo de ensino e aprendizagem, que podem não coincidir com as interpretações de seus professores. Dessa diferença de opiniões ou interpretações surge o conflito, uma situação construída através das diferenças culturais existentes em sala de aula. Segundo Block (1996), para entendermos a cultura da sala de aula ou as culturas da sala de aula, temos que entender não só a harmonia, mas também os conflitos.

Para Manke (1997), se atentássemos somente às influências das crenças de professores nas crenças dos aprendizes, ignoraríamos facilmente que os aprendizes também possuem suas próprias perspectivas em relação à sua aprendizagem e que estão inseridos em um contexto social. Os aprendizes carregam experiências anteriores de aprendizagem, têm expectativas em relação ao ensino e à aprendizagem, além de possuírem expectativas afetivas quanto ao professor e ao grupo de colegas.

Acredito que a realização de pesquisas, publicações e discussões a respeito do tema, tanto por parte de professores formadores de professores, quanto de professores em pré-serviço e em serviço, possa contribuir para uma reflexão que envolva o contexto social e cultural, as experiências anteriores de ensino e aprendizagem, e as crenças de aprendizes e professores no contexto de ensino de LE. Acredito, ainda, que tais reflexões sobre as crenças possam conduzir professores a um melhor desempenho em sala de aula e, conseqüentemente, aumentar a qualidade do processo do ensino de LE na escola pública brasileira.

É nesse sentido que proponho, neste estudo, uma investigação sobre as relações entre as crenças de aprendizes de LE (inglês) e de uma professora de LI em uma escola pública (doravante EP) estadual, com o foco possível na influência das crenças dos aprendizes sobre o ensino e a aprendizagem de LI nas ações da professora, no contexto do ensino público.

3. DEFINIÇÃO DO PROBLEMA

Nos últimos anos, muitos estudos têm destacado a influência das experiências anteriores de aprendizagem na formação das crenças dos aprendizes (CHAMOT & KUPPER, 1989; HORWITZ, 1987; SCHOMMER, 1990; STODOLSKY, 1988) e como essas crenças, por sua vez, influenciam suas ações na aprendizagem (ELBAUM, BERG & DODD, 1993; GU & JOHNSON, 1996; MORI, 1999). Recentemente, algumas pesquisas têm apontado que as crenças, não só dos aprendizes, mas também dos professores de LE, podem influenciar suas ações na sala de aula (JOHNSON, 1992). Poucas pesquisas, entretanto, foram realizadas apontando a influência das crenças de aprendizes nas crenças e ações dos professores em sala de aula (BARCELOS, 2000). Alguns pesquisadores como Kumaravadivelu (1991), Ellis (1996), Schulz (1996), no entanto, têm apontado o problema dos conflitos de crenças e ações entre aprendizes e professores. Diante dessas colocações, percebe-se a importância da proposta deste estudo, em que a pesquisadora busca compreender as crenças de aprendizes e professores no seu contexto social, e como as crenças de aprendizes sobre o ensino e aprendizagem de línguas pode influenciar as ações da professora em sala de aula.

4. CONTEXTUALIZAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO

A motivação para esta pesquisa é resultado de vários anos de experiência docente desta pesquisadora como professora de língua inglesa em diferentes contextos de ensino. Em muitos momentos de minha vida profissional, senti a necessidade de adequar um planejamento previamente preparado, embasado em uma abordagem implícita de ensinar para atender às diversas necessidades e crenças de meus aprendizes, ou seja, precisei armazenar por algum tempo as minhas crenças referentes à abordagem para o ensino da língua para atender às crenças de alguns alunos.

Apesar do conhecimento teórico, desenvolvimento e prática profissional do professor sobre a melhor maneira de conduzir a aula na abordagem em que ele (o professor) acredita e confia, em

muitas situações, é preciso que haja uma adaptação, mesclando a abordagem³ desse professor com outros tipos de métodos⁴ e estratégias, para que, assim, consiga atingir as expectativas e necessidades de seus aprendizes.

Segundo Almeida Filho (2005:13), para aprender uma língua, cada aluno recorre aos modos de aprender “típicos da sua região, etnia, classe social e até ao seu grupo familiar, restritos em alguns casos”. Essa “cultura de aprender” desenvolve-se com o tempo em “forma de tradições” (ALMEIDA FILHO, *op.cit.*). Essas tradições (crenças) revelam a maneira como uma nova língua deve ser aprendida.

Segundo Breen (1985) a sala de aula é o universo de “um jardim de corais”, com sua natureza dinâmica, as diferentes interpretações, a coletividade e a individualidade no processo de aprender, suas regras e crenças distintas. Larsen-Freeman (1986) acrescenta que os aprendizes possuem pensamentos, sentimentos, necessidades sociais, experiências, estratégias e necessidades políticas, os quais influenciam o seu processo de aprender, podendo, ainda, direcionar a tomada de decisões dos professores.

5. OBJETIVOS

Os seguintes objetivos foram propostos nesta pesquisa:

1. Identificar crenças de ensino e aprendizagem dos aprendizes e da professora de LI no contexto da EP.
2. Analisar as relações entre crenças dos aprendizes e da professora no processo de ensino e aprendizagem da LI.
3. Analisar as relações entre crenças dos aprendizes e a prática da professora.

³ De acordo com Almeida Filho (2005) abordagem é compreendida como “uma filosofia de trabalho, verdadeira força potencial capaz de orientar as decisões e ações do professor nas distintas fases” (p. 13) de construção do aprender e ensinar uma língua.

⁴ Segundo Anthony (1963) método é um plano para uma apresentação ordenada dos diferentes assuntos a serem ensinados e aprendidos da língua-alvo. O método é selecionado de acordo com a abordagem a ser utilizada. Ainda segundo o autor, há vários métodos em uma abordagem, os quais devem ser escolhidos de acordo com o contexto onde ocorre o ensino da LE.

6. QUESTÕES DE PESQUISA

A partir dos objetivos acima propostos, procuro responder às seguintes questões de pesquisa:

1. Quais são as crenças dos aprendizes de LE referentes ao ensino e à aprendizagem da LI na EP?
2. Quais são as crenças da professora de LI referentes ao ensino e à aprendizagem de LE na EP?
3. Quais são as relações entre as crenças da professora e as crenças dos aprendizes sobre o ensino e aprendizagem de LE?
4. Como as crenças dos aprendizes influenciam a prática da professora?

7. A ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

Este trabalho está organizado em quatro capítulos, além do capítulo introdutório. Neste capítulo introdutório apresentei o problema de pesquisa e seu contexto, os objetivos e as questões de pesquisa. No capítulo I, procuro desenvolver uma revisão teórica crítica da literatura na área, definindo termos e conceitos que servirão de ponto de partida para as questões investigadas. No capítulo II descrevo a metodologia da pesquisa, detalhando os instrumentos de coleta de dados, bem como os procedimentos utilizados na análise. A análise e discussão dos dados são, então, apresentadas no capítulo III. No capítulo IV, apresento as conclusões do estudo, suas limitações e contribuições teóricas, metodológicas e práticas, assim como sugestões para futuras pesquisas. Na seção de Apêndices, foram incluídos os instrumentos utilizados na coleta de dados, o roteiro para as entrevistas semi-estruturadas, a transcrição de uma das aulas observadas e gravadas e as solicitações de participação da coleta de dados, com a devida autorização dos participantes da pesquisa.

8. METODOLOGIA

Este trabalho configura-se como uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, que investiga as crenças de ensino e aprendizagem de LI de 28 (vinte oito) alunos e da sua professora regente. Os participantes são alunos do 8º ano (ou 7ª série) do ensino fundamental, segunda fase, de uma escola estadual da rede pública de ensino e sua professora de LI.. Com esta pesquisa busco identificar as crenças desses alunos em relação à aprendizagem de uma LE e como a professora reage a essas crenças no decorrer de sua atuação docente. Além da identificação das crenças dos participantes desta investigação, procuro relacionar as crenças dos aprendizes e da professora de LI no contexto da EP, focando nas influências das crenças dos alunos na prática da professora. Para tanto, são utilizados como instrumentos para coleta de dados observações de aula com notas de campo da pesquisadora, gravações das aulas em áudio e em vídeo, questionários escritos, entrevistas individuais semi-estruturadas, narrativas e sessão de visionamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, introduzi o problema de pesquisa e sua contextualização. Apresentei os objetivos do trabalho e as perguntas de pesquisa, explicitando, também, a estrutura da dissertação. No capítulo seguinte, apresento a fundamentação teórica da literatura que servirá como base para as questões identificadas no estudo.

CAPÍTULO I

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

INTRODUÇÃO

Neste capítulo, apresento o referencial teórico da pesquisa; discuto os conceitos de crenças de aprendizagem de LE, suas relações com as experiências, ações, identidade e motivação, e apresento o estado da arte dos estudos sobre crenças de aprendizagem de LE, enfatizando as ações e as relações entre as crenças de professores e aprendizes, muitas vezes, causas de conflitos e dissonâncias entre o modo como alunos e professores acreditam que o ensino e a aprendizagem de uma LE devam ocorrer.

O capítulo está subdividido em dez partes. Início com a conceituação de crenças de aprendizagem de LE, apresentando a evolução do conceito de crenças nos panoramas internacional e nacional. Na seção seguinte, descrevo os estudos sobre as crenças e sua relação com as experiências, ações, identidade, motivação e práticas dos professores e aprendizes. Na seqüência, discuto as crenças de professores e aprendizes de LE no ensino de línguas e suas relações, das quais podem surgir conflitos devido aos aspectos paradoxais existentes entre as crenças em um contexto de ensino formal de línguas, suas possíveis origens e influências na prática dos professores. Concluo com uma sucinta resenha da situação do ensino de LE na EP no Brasil, uma vez que esse foi o contexto educacional considerado por esta pesquisadora e que ainda se apresenta carente de pesquisas na área de crenças de ensino e aprendizagem de línguas.

1.1 AFINAL, O QUE SÃO CRENÇAS?

As crenças sobre o ensino e a aprendizagem de línguas têm sido objeto de várias investigações, tanto no exterior (HORWITZ, 1985; GARDNER, 1988; HOSENFELD, 1978; KERN, 1995; RILEY, 1989, 1994; WENDEN, 1986, 1987) quanto no Brasil (BARCELOS, 1995, 2000; FÉLIX, 1999; GIMENEZ, 1994; SILVA, 2000; SILVA, 2001, CONCEIÇÃO, 2004, entre outros). Pode-se afirmar que o começo das pesquisas ocorreu em meados dos anos 80 no exterior e em meados dos anos 90 no Brasil, conforme destaca Barcelos (2004). Segundo a autora, o marco do início das pesquisas em nosso país se deu a partir da apresentação dos primeiros quatro trabalhos no congresso da Associação de Lingüística Aplicada do Brasil (ALAB) em 1997. Desde então, como destaca Barcelos (*op. cit.*) um grande número de teses e dissertações na área de crenças foram defendidas (BARCELOS, 1995, 2000; FÉLIX, 1999; GIMENEZ, 1994; SILVA, 2000; SILVA, 2001, CONCEIÇÃO, 2004, entre outras), o que assevera o interesse crescente de pesquisadores pela área de crenças e confirma, assim, a sua importância para a compreensão do processo de ensino e aprendizagem de LE.

Crenças são popularmente definidas como tudo em que as pessoas acreditam. Porém, para as várias áreas do conhecimento como a Antropologia, a Psicologia, a Filosofia, a Sociologia e a Educação, o construto crenças tem sido utilizado de maneira mais complexa.

Dewey ⁵(apud BARCELOS, 2000:32) define crenças como uma forma de pensamento, mostrando a natureza dinâmica das crenças e sua relação com o conhecimento. Nas palavras do autor,

[As crenças] abrangem todos os assuntos sobre os quais ainda não temos um conhecimento certo, mas que nos dão confiança suficiente para agir, bem como os assuntos que aceitamos no presente como verdadeiros, [isto é] como conhecimentos, embora possam ser contestados no futuro – da mesma maneira que o conhecimento prévio agora é simples opinião ou erro (Tradução de Taset, 2006: 32).

Barcelos (2006:18) define crenças como:

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

⁵ DEWEY, J. *Experience and Education*. New York: Macmillan, 1938.

crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais.” (BARCELOS, 2006:18)

No entanto, no início das pesquisas em crenças, os estudiosos ainda as percebiam como estruturas mentais estáticas e fixas (HORWITZ, 1985; PRESTON, 1991, WENDEN, 1986, 1987), localizadas na mente das pessoas (BARCELOS, 2004:135).

Pesquisas recentes (BARCELOS, 1995, 2000; BENSON & LOR, 1999; GOODWINN & DURANTI, 1992; NUNAN, 2000; WHITE, 1999) têm ressaltado a natureza dinâmica das crenças, compreendendo-as como fenômenos socialmente construídos, através da interação entre os indivíduos, no contexto em que estão inseridos. Portanto, “as crenças podem ser modificadas ou substituídas por outras, através de um exame crítico e reflexivo do indivíduo sobre as próprias crenças e ações” (ARAÚJO, 2006:191).

Barcelos e Kalaja ⁶(apud BARCELOS, 2006:19-20) sintetizam essa nova maneira de compreender as crenças. As autoras enfatizam que as crenças são:

- ***Dinâmicas:*** as crenças modificam com o passar do tempo, ao longo de nossa vida. Assim como momentos de dor ou alegria, pessoas importantes para o nosso convívio ou opiniões de pessoas significativas, podem ser causas de mudanças ou ajustes em nossas crenças.

- ***Emergentes, socialmente construídas e situadas contextualmente:*** “[...] as crenças não estão dentro de nossas mentes como uma estrutura mental fixa, porém mudam e se desenvolvem à medida que interagimos socialmente, mudando nossas experiências” e concomitantemente, sendo mudados por elas,”[...] nascem no contexto da interação e na relação com os grupos sociais [...]” (BARCELOS, 2006:19);

- ***Experienciais:*** a experiência é resultado das interações entre indivíduo e ambiente, entre alunos, entre professor e aluno.

⁶ BARCELOS, A.M.F.; KALAJA, P. Conclusion: Exploring possibilities for future reseach on beliefs about SLA. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A.M.F. (Orgs.) *Beliefs about SLA: New Research Approaches*. Dordrecht: Kluwer,231-238, 2003.

- **Mediadas:** as crenças são instrumentos usados durante processos de interação entre pessoas ou tarefas, dependendo da situação em que se encontram.
- **Paradoxais e contraditórias:** As crenças podem atuar como barreiras ou motivadores para a aprendizagem. Segundo Barcelos e Kalaja (*op. cit.*), as crenças são “sociais, mas também individuais e únicas; são compartilhadas, emocionais, diversas, mas também uniformes”.
- **Relacionadas à ação de uma maneira indireta e complexa:** Com base no trabalho de Richardson (1996), as autoras apresentam três maneiras das crenças e ações se relacionarem: (1) as crenças influenciam as ações, em uma relação de causa e efeito; (2) ocorre uma relação interativa, em que crenças e ações se influenciam mutuamente; (3) uma relação hermenêutica, na qual tentam compreender as complicações dos contextos de ensino e das questões relativas ao pensamento e às ações do professor em seus contextos.
- **Não tão facilmente distintas do conhecimento:** as autoras citam Woods (2003), o qual postula que as crenças permanecem atadas à “motivação, conhecimento e estratégias de aprendizagem” (p. 227).

Barcelos (1995) destaca a relevância dos estudos sobre crenças e realça suas principais funções. Segundo a pesquisadora, as crenças (a) ajudam as pessoas a se compreenderem e aos outros e, conseqüentemente, auxiliando as pessoas a se ajustarem ao mundo em que vivem; (b) ajudam indivíduos a se identificarem com outros grupos; (c) fornecem estrutura, ordem, direção e valores compartilhados. As crenças também contribuem para a resolução de questões como a ansiedade na aprendizagem da LE e conflitos entre crenças de professores e aprendizes, ajudando na compreensão das atitudes, ações e motivações dos aprendizes e professores.

Tendo percorrido acerca do conceito de crenças e suas características e funções, apresento uma breve discussão acerca da evolução desse conceito.

1.2 O DESENVOLVIMENTO DO CONCEITO DE CRENÇAS

De acordo com Barcelos (2004), o interesse por crenças surgiu de uma mudança no ensino e aprendizagem de línguas ocorrida na LA, de uma visão com o foco no produto para foco no processo. Nesse sentido, os aprendizes passam a ocupar o papel principal no processo de ensino e aprendizagem, sendo compreendidos como “constelações complexas de comportamentos, pensamentos, sentimentos, necessidades sociais, experiências, estratégias, e necessidades políticas, pelo menos” (LARSEN-FREEMAN, 1998:211)⁷.

Os primeiros estudos realizados sobre crenças em Aquisição de Segunda Língua (doravante ASL) surgiram a partir do interesse nos estudos relacionados às estratégias de aprendizagem dos alunos (HORWITZ, 1987; KERN, 1995; OXFORD, 1990; WENDEN, 1987).

De acordo com Barcelos (2004), Omaggio (1978) foi o precursor desses estudos ao ressaltar que os aprendizes possuíam uma forma pessoal de enxergar a natureza de aprender. Hosenfeld (1978), no entanto, foi um dos pioneiros a reconhecer que os alunos traziam consigo conhecimentos advindos de experiências anteriores, e utilizou o termo “mini-teorias de aprendizagem de línguas dos alunos” para investigar como estas se desenvolviam e como operavam. Conforme Barcelos (*op. cit.*), os estudos de Breen e Candlin (1980) foram também importantes, pois ressaltaram a relação do universo interior do aprendiz e sua interferência na aprendizagem de uma LE. A autora destaca, ainda, os estudos de Holec (1987), que utilizou o termo “representações dos aprendizes” e o definiu como “suposições dos aprendizes sobre seus papéis e funções dos professores e dos materiais de ensino (p. 152)⁸.

Wenden (1986a), no entanto, denominou crenças “conhecimento metacognitivo”⁹, ou seja, “conhecimento estável, declarável, embora às vezes incorreto, que os aprendizes adquiriram sobre a língua, a aprendizagem, e o processo de aprendizagem de línguas, também conhecido

⁷ Do original: “...*complex constellations of behaviors, thoughts, feelings, social needs, experiences, strategies, and political needs, at the very least.*” (LARSEN-FREEMAN, 1998:211)

⁸ Do original: “*Learner’s entering assumptions about their role and functions of teachers and teaching materials*” (HOLEC, 1987: 152)

⁹ De acordo com Flavel (apud KALAJA, 1995:200) entende-se por metacognição o conhecimento de um indivíduo sobre os processos e produtos cognitivos ou qualquer coisa que se relacione a eles, ou seja, as propriedades das informações relevantes a aprendizagem.

como conhecimento ou conceitos sobre aprendizagem de línguas...”¹⁰. Abraham & Vann (1987), por sua vez, referem-se às crenças que os alunos assumem ter em relação à natureza da língua, definindo-as como “filosofia de aprendizagem de línguas dos aprendizes”¹¹ (p. 95).

Gardner (1988) apresenta uma visão ampla do conceito de crenças, incluindo influências externas ao aluno. Para o autor, crenças são “expectativas na mente dos professores, pais, e alunos referentes a toda tarefa de aquisição de uma segunda língua”¹² (p.110), e são denominadas por ele como “crenças culturais”. As experiências vivenciadas pelos alunos, sua cultura, e influências exteriores começam a entremear os conceitos de crenças, indicando a direção abrangente que tomaria nos próximos anos.

Segundo Barcelos (2000), o termo crenças sobre aprendizagem de línguas afirma-se em LA através do instrumento de investigação denominado BALLI (*Beliefs About Language Learning Inventory*) elaborado por Horwitz (1985) para identificar as crenças de aprendizes sobre o ensino e aprendizagem de línguas. O objetivo de Horwitz (*op. cit.*), naquele momento, era o de investigar e identificar as crenças de aprendizes de LE. Em 1988, Horwitz utilizou o BALLI novamente para reconhecer as crenças de alunos de distintas culturas.

Kern (1995) empregou o BALLI para investigar as crenças de alunos norte-americanos de francês de duas instituições distintas, compará-las entre si e com as crenças de seus professores. Segundo o pesquisador,

O objetivo dessa comparação era o de avaliar o nível de variação entre as crenças sobre aprendizagem de línguas no interior e transversalmente entre duas instituições e identificar conflitos potenciais entre as visões dos aprendizes e dos professores sobre o ensino e aprendizagem de línguas (p. 71).¹³

O autor concluiu que seus alunos possuíam crenças distorcidas sobre como uma LE deveria ser aprendida, causando prejuízos ao seu aprendizado, como frustração, falta de motivação, ansiedade e até mesmo o abandono do estudo.

¹⁰ Do original: “*The stable, storable although sometimes incorrect knowledge that learners have acquired about language learning process; also referred to as knowledge or concepts about language learning...*” (WENDEN, 1986a:163)

¹¹ Do original: “*Learner’s philosophy of language learning*” (ABRAHAM & VANN, 1987:95).

¹² Do original: “Expectations in the minds of teachers, parents and students concerning the entire second language acquisition task.” (GARDNER, 1988:110).

¹³ Do original: “*The purpose of this comparison is to assess the degree of variation in the beliefs about language learning within and across two institutions and to identify potential mismatches in students’ and teachers’ views on language learning*” (KERN, 1995:71).

Também Riley (1989, 1994) conceituou crenças como “representações” e as definiu como “idéias populares sobre a natureza, estrutura e uso da língua, relação entre linguagem e pensamento, linguagem e inteligência, linguagem e aprendizagem e assim por diante”¹⁴ (1994:8). O autor descreveu uma técnica para fazer com que os aprendizes refletissem sobre o seu aprendizado a fim de que descobrissem quais hipóteses possuíam sobre a própria aprendizagem. Dessa forma, poderiam desenvolver suas habilidades de aprendizagem.

Em 1995, Miller & Ginsberg, definiram crenças como “idéias que alunos têm sobre língua e aprendizagem de línguas”¹⁵ (p. 294), denominando-as de “teorias folclórico-lingüísticas de aprendizagem”. Também Cortazzi & Jin (1996) visualizaram a importância dos aspectos culturais para a aprendizagem de LE, assim conceituando “cultura de aprender” como “os aspectos culturais sobre ensino e aprendizagem; o que as pessoas acreditam sobre atividades e processos 'normais' e 'bons' de aprendizagem, onde tais crenças têm origem cultural”¹⁶ (p.230). Riley (1997) relaciona as crenças às ações dos alunos e as define como “um conjunto de representações, crenças e valores relacionados à aprendizagem que influencia diretamente o comportamento de aprendizagem dos alunos”¹⁷ (p. 122). O quadro a seguir (transcrito de BARCELOS, 2004a:130-132), são apresentados os principais termos utilizados por diferentes autores para se referirem às crenças de aprendizagem de línguas.

Quadro 1.1: Termos e definições para crenças sobre Aprendizagem de Línguas		
Autor	Termo	Definição
Hosenfeld (1978)	Mini-teorias de aprendizagem de línguas dos alunos	Pioneiro em reconhecer os conhecimentos vindos de experiências prévias dos alunos.
Flavel (1987)		As crenças vistas como parte do autoconhecimento dos indivíduos como aprendizes.
Holec (1987)	Representações dos Aprendizes	“Suposições dos aprendizes sobre seus papéis e

¹⁴ Do original: “*Popular ideas about the nature of language and languages, language structure and language use, the relationship between thought and language, identity and language, language and intelligence, language and learning, and so on.*” (RILEY, 199:8).

¹⁵ Do original: “*Ideas that students have about language and language learning.*” (MILLER & GINSBERG, 1995:294).

¹⁶ Do original: “*The cultural aspects of teaching and learning; what people believe about ‘normal’ and ‘good’ learning activities and processes, where such beliefs have a cultural origin.*” (CORTAZZI & JIN, 1996:230).

¹⁷ Do original: “*A set of representations, beliefs and values related to learning that directly influence [students] learning behavior.*” (RILEY, 1997:122).

Quadro 1.1: Termos e definições para crenças sobre Aprendizagem de Línguas		
		funções dos professores e dos materiais de ensino” (p.152).
Abraham & Vann (1987)	Filosofia de aprendizagem de línguas dos aprendizes	“Crenças sobre como a linguagem opera, e conseqüentemente, como ela é aprendida” (p. 95).
Wenden (1986a)	Conhecimento metacognitivo	“Conhecimento estável, declarável, embora às vezes incorreto, que os aprendizes adquiriram sobre a língua, a aprendizagem, e o processo de aprendizagem de línguas, também conhecido como conhecimento ou conceitos sobre aprendizagem de línguas...” (p. 163).
Wendel (1986)	Crenças	“Opiniões que são baseadas em experiências e opiniões de pessoas que respeitamos e que influenciam a maneira como eles [os alunos] agem.” (p. 5).
Gardner (1988)	Crenças culturais	“Expectativas na mente dos professores, pais, e alunos referentes a toda tarefa de aquisição de uma segunda língua” (p. 110).
Riley (1989,1994)	Representações	“Idéias populares sobre a natureza, estrutura e uso da língua, relação entre linguagem e pensamento, linguagem e inteligência, linguagem e aprendizagem e assim por diante” (1994, p. 8).
Miller & Ginsberg (1995)	Teorias folclórico-linguísticas de aprendizagem	“Idéias que alunos têm sobre língua e aprendizagem de línguas” (p. 294).
Cortazzi & Jin, (1996)	Cultura de aprender	“Os aspectos culturais sobre ensino e aprendizagem; o que as pessoas acreditam sobre atividades e processos ‘normais’ e ‘bons’ de aprendizagem, onde tais crenças têm origem cultural” (p. 230).
Riley (1997)	Cultura de aprendizagem	“Um conjunto de representações, crenças e valores relacionados à aprendizagem que influencia diretamente o comportamento de aprendizagem dos alunos” (p.122
Benson & Lor (1999)	Concepções de aprendizagem e crenças	<i>Concepções</i> : “referem-se ao que o aprendiz acredita que <i>são</i> os objetos e processos de aprendizagem”. <i>Crenças</i> : “referem-se ao que o aprendiz acredita ser verdadeiro sobre esses objetos e processos, dada uma certa concepção do que eles são” (p. 464).

Fonte: BARCELOS, A.M.F. *Crenças Sobre Ensino e Aprendizagem: Lingüística Aplicada e Ensino de Línguas*. In: *Linguagem e Ensino*, vol. 7, n.1, 2004:123-156.

Cumprir notar que pesquisas mais recente (BARCELOS, 2000; KALAJA, 1995; WOODS, 1996, 2003) têm apresentado uma nova perspectiva em relação ao conceito de crenças. Atualmente, as crenças não são consideradas somente como um conceito cognitivo, mas também social, pois, como destaca Barcelos (2004:132), “...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”. Kalaja (1995), por exemplo, define crenças como processos interativos, socialmente construídos, inseridos em um contexto maior, podendo, portanto, variar de acordo com o aprendiz e com o contexto e até no mesmo contexto. Woods (2003) apresenta uma perspectiva de construção social das crenças, em substituição ao ideal de abstração e formação na mente do aprendiz ou do professor. Percebe-se a evolução dos conceitos que abarcam o tema crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas e como esse conceito tem evoluído ao longo dos anos.

No cenário nacional, desde meados dos anos 90, a pesquisa sobre crenças tem crescido consideravelmente (BARCELOS, 2006). Postula a autora (BARCELOS, 2007), no artigo “Crenças sobre Ensino e Aprendizagem de Línguas: Reflexões de uma década de pesquisa no Brasil”, que a pesquisa sobre crenças no Brasil está seccionada cronologicamente em três fases: (a) a fase inicial, de 1990 a 1995; (b) a fase de desenvolvimento e consolidação, de 1996 a 2001; e a (a) fase de expansão, de 2002 até o presente. Com essa divisão, podemos perceber com exatidão, o desenvolvimento das pesquisas em crenças também no Brasil. Conforme a autora, a proliferação de estudos em crenças realizados no Brasil, talvez seja maior que no exterior, demonstrando assim, a percepção dos lingüistas aplicados nacionais em relação à abundância de possibilidades para investigações no tema de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas.

A seguir, apresento as características das pesquisas em crenças desses períodos destacados pela autora, mostrando o desenvolvimento dos estudos desenvolvidos no Brasil até os dias atuais.

1.2.1 Período Inicial (1990-1995)

Segundo Barcelos (2004), o conceito de crenças fortificou-se no Brasil com os seguintes marcos teóricos: Leffa (1991), Carmagnani (1993), Viana (1993), Almeida Filho (1993) e Barcelos (1995). Observa-se, a partir dos autores dos anos 90, uma preocupação com as experiências anteriores dos aprendizes, além do contexto social em que estão engajados desde a infância, da importância da família e do grupo social que os cercam (BARCELOS, 2004).

Os estudos de Viana (*op.cit.*) e Carmagnani (*op.cit.*), conforme enfatiza Barcelos (2007:30), apesar de terem produzido apenas manuscritos sobre o assunto e tratarem as crenças de forma superficial, foram de grande importância para o início das pesquisas em crenças no Brasil. Viana (1993) nos chama a atenção para os mitos, ou falsas idéias que os alunos possuem. O pesquisador afirma que, devido à influência da mídia e à falta de reflexão, os aprendizes trazem uma idéia estereotipada ou mitificada do processo de ensino e aprendizagem de uma LE. Segundo o autor, os mitos enraizados nos alunos de LE são principalmente relativos ao (a) tempo de aprendizado; (b) tipo de exposição à língua, (c) demonstrações de desempenho, (d) nível de dificuldade e (e) conceito de fluência.

Carmagnani (1993) observa a resistência dos alunos a uma experiência auto-orientada, visando a autonomia na aprendizagem da LE em alunos universitários. A autora conclui que os aspectos culturais, vindos de um 'paternalismo', comum na cultura brasileira, pode ter criado essa resistência a essa nova experiência, caracterizando um traço cultural tradicional do povo brasileiro.

Segundo Barcelos (2004), o primeiro artigo a respeito de crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas publicado foi o de Leffa (1991). Apesar de não utilizar o termo crenças, mas concepções, o autor foi o pioneiro a destacar que os alunos possuíam crenças sobre aprendizagem de línguas. O autor demonstra, em seu estudo, que alunos da 5ª série¹⁸ da rede pública de ensino, acreditavam que a língua era um conjunto de vocábulos a serem memorizados e que a LI era vista como mais uma matéria da grade escolar. O pesquisador confirma que os alunos não possuíam nenhuma outra estratégia, a não ser de memorizar e

¹⁸ Atualmente 6º ano do ensino fundamental, 2ª fase.

traduzir palavras, ou seja, os aprendizes possuíam as crenças de que para se aprender uma LE era necessário memorizar vocabulário, além de que o inglês deveria ser estudado como as outras disciplinas: lendo livros, escrevendo palavras, estudando bastante e sozinhos.

O desenvolvimento do conceito de crenças fica ainda mais latente quando inserido em modelos teóricos explicativos do processo de ensino-aprendizagem (ALMEIDA FILHO, 1993). O autor insere as *crenças* ou *cultura de aprender*¹⁹, como uma das forças operantes em seu modelo de Operação Global do Ensino de Línguas (OGEL). Ao definir abordagem, o autor a equipara a “um conjunto de disposições, conhecimentos, crenças, pressupostos e eventualmente princípios sobre o que é linguagem humana, LE, e o que é aprender e ensinar uma língua-alvo” (ALMEIDA FILHO, 1993:17). Podemos perceber, portanto, que, para o autor, as crenças influenciam todo o processo de ensino e aprendizagem de línguas.

De acordo com Barcelos (2004), as primeiras dissertações sobre o conceito de crenças defendidas no Brasil foram as de Damião (1994) e Barcelos (1995). Damião (*op.cit.*) pesquisou e comparou as crenças de professores de inglês em duas escolas de idiomas, de grande e de pequeno porte. O pesquisador detectou o papel das experiências anteriores nas crenças dos professores. Os resultados demonstraram que os professores das duas escolas possuíam crenças semelhantes em relação ao prazer de se aprender uma língua, a influência de ex-professores e o bom relacionamento entre professores e alunos. A investigação de Damião (*op.cit.*) é uma das poucas em escolas de idiomas; portanto, traz considerações importantes sobre esse contexto de ensino e aprendizagem.

Um estudo que deve ser destacado nessa fase é o de Gimenez (1994), no qual a autora sugere a necessidade da análise do contexto onde ocorre o discurso do professor, em que condições as crenças foram investigadas e como foram definidas (GIMENEZ, 1994:61). A análise do contexto pôde contribuir para que as dissonâncias não fossem conferidas ao sistema de crenças do professor, mas a fenômenos contextuais. A importância do estudo de Gimenez (*op.cit.*) se deve à preocupação com os instrumentos de pesquisa utilizados para triangulação de dados,

¹⁹ O termo cultura de aprender é definido por Almeida Filho (1993:13) como “...*maneiras de estudar e de se preparar para o uso da língua-alvo consideradas como ‘normais’ pelo aluno, e típicas de sua região, etnia, classe social e grupo familiar, restrito em alguns casos, transmitidas como tradição, através do tempo, de uma forma naturalizada, subconsciente, e implícita*”.

como questionários, entrevistas e diários, os quais se tornaram uma constante nos estudos dessa fase. Além das características metodológicas, a autora apresenta uma lista com termos usados na literatura para se referir as crenças e mostra uma discussão entre crenças e conhecimento.

Em 1995, Barcelos utilizou o termo cultura de aprender em um estudo com alunos formandos de Letras, definindo-o como

“...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, é baseado na sua experiência educacional anterior, leituras prévias e contatos com pessoas influentes” (BARCELOS, 1995: 40).

A autora confirma as crenças já mencionadas nos trabalhos de Leffa (1991) e de Carmagnani (1993), as quais corroboram a visão reducionista da aquisição de línguas a itens gramaticais e listas de palavras, além da crença de que o professor é o total responsável pela aprendizagem do aluno, ou, ainda, a de que somente se aprende uma língua no país de origem da língua-alvo. No quadro 1.2, adaptado de Barcelos (2007:35) é apresentado um resumo dos termos e conceitos utilizados no período inicial da pesquisa sobre crenças no contexto nacional.

Quadro 1.2: Resumo das pesquisas em crenças sobre ensino e aprendizagem de LE no período inicial do cenário nacional.

Autores	Termos	Foco e Definições
Leffa (1991)	Concepções	Estudo pioneiro em reconhecer que os alunos possuem crenças sobre aprendizagem de línguas.
Viana (1993) (Mimeo)	Mitos	“Os alunos possuem concepções estereotipadas sobre o processo de aprender línguas que dizem respeito ao tempo de aprendizagem, ao tipo de exposição à língua, nível de dificuldade e conceito de fluência.”
Carmagnani (1993) (Mimeo)	Representações	Representações e concepções dos alunos de Letras em relação à autonomia. Crenças são “descrições e interpretações de aprendizagem numa dada sociedade.”
Almeida Filho (1993)	Cultura de aprender	“Para aprender, os alunos recorrem às maneiras da sua região, etnia, classe social e até grupo familiar...”(Almeida Filho, 1993:13)
Damião (1994)	Crenças	Comparação entre crenças sobre aprendizagem de línguas de professores de duas escolas de línguas. Detectou o papel das experiências anteriores nas crenças de professores.
Gimenez (1994)	Crenças	Crenças sobre aprendizagem de línguas de futuros professores e professores, relação dessas crenças com suas experiências

Quadro 1.2: Resumo das pesquisas em crenças sobre ensino e aprendizagem de LE no período inicial do cenário nacional.

		anteriores; aspectos da identidade profissional desses professores.
Barcelos (1995)	Cultura de Aprender	“...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, é baseado na sua experiência educacional anterior, leituras prévias e contatos com pessoas influentes.” (Barcelos, 1995:40)

1.2.2 Período de desenvolvimento e consolidação (1996-2001)

De acordo com Barcelos (2007:36), os estudos sobre crenças, nesse período, possuem tópicos mais específicos dentro do grande tema de crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas. Essa fase é constituída de estudos com diferentes características como: (a) foco nas culturas de aprender; (b) utilização do BALLI para investigar as crenças de alunos de uma instituição, comparando-as com as crenças de alunos em instituições diferentes, investigando a relação entre crenças, autonomia e motivação; (c) crenças de alunos em contextos de ensino médio; (d) crenças mais específicas como crenças de alunos e professores sobre a escola pública e (e) crenças a respeito de outras línguas estrangeiras (espanhol).

As pesquisas desse período tiveram início com Saquetti (1997), que investigou as crenças de professores, alunos e diretores de escolas a respeito do ensino de francês, no contexto de escolas de ensino fundamental (pública e particular) tendo como participantes professores, alunos e diretores.

Em 1998, pesquisadores desenvolveram trabalhos na área de crenças no contexto da EP com professores em serviço. Reynaldi (1998) com o trabalho sobre crenças de professores de língua materna e estrangeira, comparando o seu dizer e a sua prática. Rolim (1998) investigou as crenças sobre avaliação e sua influência na prática de três professoras de inglês. Félix (1998) pesquisou as crenças e a prática de três professores de EP sobre aprendizagem de línguas. Ainda em 1998, Cunha investigou as experiências subjacentes às crenças sobre ensino e aprendizagem de inglês de alunos de ensino médio de uma escola técnica. No mesmo ano,

Maláter (1998) estudou as crenças e prática de um professor de inglês, fontes das crenças e tensões que interferem na prática do professor em serviço em um curso de extensão em universidade federal.

Em 2000, três novas pesquisas foram realizadas, como a de Silva, I. (2000), que investigou as crenças de alunos de Letras do último período de uma universidade federal, a respeito do bom professor de inglês; a de Moreira (2000) que investigou as crenças sobre aprendizagem de línguas de alunos e professores e a relação entre suas crenças, com 74 professores e 188 alunos de escolas públicas, e a de Carvalho (2000) que investigou as crenças de alunos de Letras de uma faculdade particular sobre como devem aprender inglês.

No último ano que marca a etapa final da fase de desenvolvimento e consolidação (BARCELOS, 2007), quatro trabalhos sobre crenças enriqueceram as pesquisas na área. Silva, L. (2001) comparou as crenças sobre aprendizagem de línguas de alunos de vários cursos de Letras, em instituições federais. Marques (2001) também investigou alunos de Letras, que já atuavam como professores, sobre a influência das crenças na abordagem de ensinar de duas professoras de espanhol, bem como a relação entre a abordagem de ensinar do professor e a abordagem de aprender do aluno. Custódio (2001) realizou seu estudo em uma EP, investigando as crenças sobre ensino e aprendizagem de inglês de alunos e professores e a relação entre essas crenças, a congruência entre crenças e a prática dos professores, tendo como participantes 4 professores e 99 alunos. Martins (2001) investigou as crenças sobre ensino de inglês para adultos e sua influência na prática de professores, no contexto da escola particular (doravante EC).

Esse período de desenvolvimento trouxe a consolidação das pesquisas em cultura de aprender e de ensinar e cultura de avaliar. Além de surgirem os primeiros estudos em crenças mais específicas, houve o surgimento das primeiras investigações sobre as crenças de aprendizagem de outras línguas, como o espanhol e o francês. No período de expansão ocorreu uma acentuação das investigações sobre crenças mais específicas (BARCELOS, 2007:45), como veremos a seguir.

1.2.3 O Período de Expansão (2002 até o presente)

Conforme Barcelos (2007), as pesquisas sobre crenças aumentaram consideravelmente no Brasil, com a defesa de várias dissertações em diversas universidades do país, consolidando-se, assim, um grande leque de pesquisas na área. Os estudos sobre crenças de ensino e aprendizagem de línguas encontram-se em uma fase de grande expansão. A autora destaca o crescente número de trabalhos na área, além de salientar a importância da primeira tese em crenças defendida no Brasil (CONCEIÇÃO, 2004).

Segundo a autora, os estudos desse período podem ser agrupados em quatro subáreas: (1) estudos de crenças na cultura de aprender e avaliar; (2) estudos de crenças sobre outras LÉs; (3) estudos de crenças como parte de outros conceitos; (4) estudos de crenças específicas.

No quadro a seguir (transcrito de BARCELOS, 2007:57) a autora apresenta um resumo da evolução dos estudos de crenças no período atual de investigações, mostrando a importância desses pesquisadores para a expansão do tema.

Quadro 1.3: Resumo das pesquisas em crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas do período de expansão. (BARCELOS, 2007:57)		
Autor	Foco	Contexto e participantes
Carazzai (2002)	Fonte das crenças sobre gramática dos professores e contextualização dessas crenças	- Curso de extensão - Professores em serviço
Mastrella (2002)	Identificar crenças que contribuem para a ansiedade na aprendizagem de línguas.	- Curso de extensão - Alunos
Nonemacher (2002)	Crenças, origem das crenças e sua relação combinadas a prática de professores.	- Escola pública - Professores em formação atuantes.
Silva, N. (2003)	Cultura de aprender de alunos	- Escola pública - Alunos de ensino médio
Bandeira (2003)	Identificar as crenças, intuições, memórias e atitudes – componentes da teoria informal de professores.	- Escola pública - Professores em serviço
Perina (2003)	Crenças dos professores a respeito do uso do computador em suas práticas docentes.	- Escolas regulares (públicas e particulares) e cursos de idiomas.

Quadro 1.3: Resumo das pesquisas em crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas do período de expansão. (BARCELOS, 2007:57)

		- Professores em serviço
Leite (2003)	Sistema de crenças de uma professora e sua relação com a sua identidade; estabilidade de sistema e suas raízes.	- Escola pública - Professores em serviço
Araújo (2004)	Crenças de professores sobre autonomia e relação com a prática das professoras; mudança das crenças após um curso de formação continuada.	- Escola pública - Professores em serviço de um projeto de educação continuada.
Silva, S. (2004)	Crenças sobre correção de erros na aprendizagem de línguas.	- Escola pública - Professores em serviço
Conceição (2004)	Relação entre crenças, ações e experiências de alunos de inglês sobre aprendizagem de vocabulário e consulta ao dicionário.	- Universidade pública - Alunos universitários de inglês instrumental
Souza (2004)	Crenças e mudanças nas crenças dos alunos.	- Escola de idiomas - 34 alunos
Andrade (2004)	Crenças a respeito do ensino e aprendizagem de inglês em escolas regulares.	- Escolas públicas - 199 alunos e 10 professores no ensino médio
Belam (2004)	Interação entre as culturas de avaliar de alunos e professores.	- Universidade particular - Professora e alunos de Letras
Vechetini (2005)	Crenças de professores a respeito do ensino de vocabulário para alunos iniciantes.	- Escola de idiomas - Professores em serviço
Miranda (2005)	Comparação das crenças de alunos e professores sobre ensino e aprendizagem de inglês em escolas públicas.	- Escolas públicas - 10 alunos e 5 professores
Coelho (2005)	Crenças de professores e alunos sobre ensino e aprendizagem de inglês em escolas públicas.	- Escolas públicas - Professoras e seus alunos
Lima (2005)	Crenças de uma professora e de seus alunos de 5ª série e a relação dessas crenças com a motivação para aprender inglês na escola	- Escolas públicas - Professora em serviço e seus alunos

Fonte: BARCELOS, A.M.F. Crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas: reflexões de uma década de pesquisa no Brasil. In: Alvarez, M.L.O. e Silva, K.A. (Orgs). *Linguística Aplicada: Múltiplos Olhares*. Campinas, SP: Pontes, 2007, p.27-69

Conforme ilustrado no quadro 1.3, houve um desenvolvimento substancial nas pesquisas em crenças nesse período de expansão, principalmente nos estudos em relação a crenças mais específicas, como gramática, ansiedade, uso do computador, correção de erros, ensino de inglês para adultos e séries iniciais, vocabulário e uso do dicionário, escola pública, o bom aprendiz, mudança e identidade, leitura e escrita; consolidando, assim, a significância dos estudos em crenças para a ASL. Segundo Barcelos (2007), a importância das pesquisas dessa fase corresponde à utilização de diferentes instrumentos de coleta de dados, como observações de aula, entrevistas, questionários, gravações em áudio e vídeo, além de narrativas de histórias de vida e desenhos. De acordo com a autora, há uma grande tendência, nesse momento, de se investigar o professor e a influência das crenças na sua prática, mostrando que os aspectos contextuais têm grande importância nessa relação.

Enfim, o período atual demonstra o grande campo de investigações no tema de crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas com várias dissertações defendidas e outras mais em andamento nas universidades brasileiras. Além disso, a profusão de artigos publicados (BARCELOS, 2004, 2006, 2007; COELHO, 2006; VIEIRA-ABRAHÃO, 2004; V. SILVA, 2004; NONEMACHER, 2004), assim como a publicação de livros a respeito de crenças sobre ASL (BARCELOS & VIEIRA-ABRAHÃO, 2006; KALAJA & BARCELOS, 2003) confirmam a importância desse conceito para a LA.

Tendo recorrido acerca da evolução do conceito de crenças no cenário nacional, apresento, na seção seguinte, as relações entre crenças e experiências de aprendizagem de línguas.

1.3 CRENÇAS E EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

Considerando que as crenças dos aprendizes devem ser compreendidas no contexto social em que estão inseridas, Barcelos (2000) destaca que as investigações relacionadas a elas devem ser combinadas com as experiências dos aprendizes, suas interpretações dessas crenças, o contexto social onde ocorrem e o modo como os alunos as utilizam em situações de aprendizagem.

Dewey²⁰ (apud BARCELOS, 2000:15) destaca que “ensinar e aprender são processos contínuos de reconstrução de experiências”²¹. De acordo com Barcelos (*op.cit.*) experiência pode ser definida como a interação e adaptação dos indivíduos ao contexto em que estão inseridos. Segundo a autora, o construto de Dewey (*op.cit.*) acerca da relação entre as experiências dos aprendizes e suas crenças apóia-se na cultura da sala de aula, onde “professores e aprendizes não são entidades abstratas, mas seres humanos propositais com suas próprias agendas e interpretações dos eventos de sala de aula e das ações de cada um”²² (BARCELOS, 2000:14). Para a autora, o contexto social consiste em qualquer condição que interaja com as necessidades pessoais, desejos, intenções e capacidades de criar as experiências que possuímos, pois as pessoas são organismos capazes de encontrar significado para as situações em que vivem e as mudanças e ajustes que realizam para resolverem problemas. Segundo Dewey (apud BARCELOS, 2000) dois princípios são primordiais na constituição da experiência: o princípio da continuidade e o princípio da interação.

O princípio da continuidade consiste em relacionar as experiências passadas às experiências futuras, ou seja, tudo que experimentamos no passado tem o poder de modificar nossas experiências futuras. Nas palavras de Dewey²³ (apud BARCELOS, 2000:16)

A partir do momento que um indivíduo passa de uma situação para outra, seu mundo e seu ambiente se expandem ou se contradizem. Ele não se encontra vivendo em outro mundo, mas em uma parte ou aspecto diferente do mesmo mundo. O que ele aprendeu como conhecimento e habilidade em uma situação transforma-se em um instrumento de compreensão e de lidar eficazmente com situações posteriores. O processo continua enquanto a vida e o aprendizado continuarem.²⁴

Para que a aprendizagem aconteça, devemos dar continuidade ao que ocorre na experiência vivida. Esse é o processo de dar significado ao que experimentamos e fazer relações com o que está por vir no futuro. Segundo Garrison²⁵ (apud BARCELOS, 2000:16), os indivíduos, na fase

²⁰ DEWEY, J. *Experience and Education*. New York: Macmillan, 1938.

²¹ Do original: “*teaching and learning are continuous processes of reconstruction of experience*” (DEWEY, 1938:111).

²² Do original: “*..teachers and learners are not abstract entities, but purposeful human beings with their own agendas and interpretations of classroom events and of each other's actions*” (BARCELOS, 2000:14).

²³ DEWEY, J. *Experience and Education*. New York: Macmillan, 1938.

²⁴ Do original: “*As an individual passes from one situation to another, his world, his environment, expands or contracts. He does not find himself living in another world but in a different part of aspect of one and the same world. What he has learned in the way of knowledge and skill in one situation becomes an instrument of understanding and dealing effectively with the situations which follow. The process goes on as long as life and learning continue.*” (DEWEY, 1938:42)

²⁵ GARRISON, J. John Dewey's philosophy of education. In L. A. Hichman (Ed.) *Reading Dewey: Interpretations for a postmodern generation*. (p. 1-22), Bloomington, IN: Indiana University, Lancaster, England.

da aprendizagem, devem conectar o “fazendo e o ser feito para” e para conseguirem com que esta se reflita na continuidade da ligação do fazer passado com o fazer futuro. De acordo com o autor, a experiência está relacionada com nossas compreensões de continuidade entre as ocorrências.

O princípio da interação se refere ao ajuste do indivíduo ao ambiente. As concepções da situação e a interação caminham sempre unidas. Tal qual o princípio da continuidade, o princípio da interação envolve influências recíprocas das partes, ou seja, ao interagir com outros e com o contexto social (ambiente) o indivíduo ajusta-se a um modelo ou é ajustado a esse modelo por meio dessa interação (BARCELOS, 2000:16).

O que está bem claro na filosofia de Dewey é o papel ativo do indivíduo. A interação com outros indivíduos e com o meio em que se relaciona e retira das experiências vividas no passado um aprendizado para ações futuras. “Ser ativo significa ter capacidade de resistir, responder, mudar, lutar, se ajustar e se acomodar ao meio e a outros” (BARCELOS, 2000:17)²⁶. Dessa forma, as experiências humanas são vividas, de modo natural, como parte da constituição do ser humano.

Segundo Jarvis, Holdford e Griffin²⁷ (apud BARCELOS, 2000:17), o conceito de experiência apresentado na filosofia de Dewey influenciou outros conceitos de experiência. Para Lave & Wenger (1991), por exemplo, “o aprendizado é um aspecto integral e inseparável da prática social”²⁸ (p.31). A aprendizagem, para os autores, não se constitui de fenômenos cognitivos, acontecidos somente dentro das mentes das pessoas, ignorando-se a presença do contexto social. Para Dewey e Lave (1991), o processo de aprendizagem envolve, na verdade, a interação dinâmica dos indivíduos dentro e através de seu ambiente social (p.22).

Miccoli (1997), pesquisadora brasileira, assevera que os eventos na sala de aula de LE são melhor compreendidos através da análise da experiência de aprendizagem dos alunos. Segundo a autora, a construção e interpretação das experiências de aprendizagem são fundamentais para o aprendizado de uma língua. Miccoli (*op. cit.*) destaca ainda que ao conhecer as experiências

²⁶ Do original: “*Being active means being able to resist, respond, fight, adjust and accommodate to the environment and to others*” (BARCELOS, 2000:17)

²⁷ JARVIS, P., HOLDFORD, J., & GRIFFIN, C. *The theory and practice of learning*. London: Kogan Page, 1998.

²⁸ Do original: “*learning is an integral and inseparable aspect of social practice*” (LAVE AND WENGER, 1991:31)

de aprendizagem dos alunos, o professor pode melhor compreender os problemas que estes enfrentam no processo de aprendizagem, e com isso, ajustar o ensino às necessidades de seus aprendizes. Para a autora, o termo experiência refere-se a todas as experiências possíveis, pelas quais o aprendiz passa durante o processo de aprender uma LE. A autora divide as experiências em experiências vividas dentro de sala de aula, no ensino formal (experiências diretas) e experiências vividas fora da sala de aula, inclusive as ocorridas no passado (experiências indiretas). Estas últimas dizem respeito também às experiências anteriores relativas ao contexto social, educacional e cultural onde se desenvolveram.

Segundo Conceição (2004:63), “a história de aprendizagem dos alunos pode ter um efeito, não só na utilização de estratégias, mas também na motivação dos alunos para a aprendizagem”. Para a autora, não só o professor deve estar atento às experiências anteriores de aprendizagem dos alunos, mas também pesquisadores em LA necessitam ater-se a esse tema com mais profundidade, pois esse conhecimento poderá direcioná-los a uma reflexão crítica sobre a aprendizagem.

Concordo com a asserção da pesquisadora, uma vez que as pesquisas contemporâneas em LA (BARCELOS, 2000; PEREIRA, 2005) têm enfatizado o contexto social e educacional para melhor explicar e compreender as crenças dos aprendizes e também dos professores de LE. A meu ver, as experiências anteriores de aprendizagem do aluno, sejam elas negativas ou positivas, além do conhecimento do aluno como indivíduo social participante de comunidades como a família ou o bairro em que reside, podem desempenhar um papel crucial para as ações do professor em sala de aula e para o desenvolvimento cognitivo e afetivo do aluno para com a aprendizagem.

Considerando que este estudo discute e busca identificar possíveis relações entre as crenças dos alunos de LE e as ações da professora, na seqüência, apresento uma discussão acerca das relações entre crenças e ações.

1.4 CRENÇAS E AÇÕES

Dewey ²⁹(apud BARCELOS, 2000:35) caracterizou ação como proposital e intrinsecamente relacionada com o pensamento e, segundo Barcelos (2000), a investigação das crenças deve envolver as relações entre experiências, crenças e ações. Neste trabalho, o termo ações refere-se à prática do professor e atitudes dos aprendizes, considerando as práticas (ou ações) como relacionadas ao pensamento e inseridas em um contexto (DEWEY, *op.cit.*).

Inicialmente, os estudos das crenças eram realizados através de apenas um tipo de instrumento de pesquisa, os questionários estruturados, especialmente do tipo Likert Scale, considerando, portanto, apenas o *dizer* dos alunos ou professores. Com a evolução das pesquisas na área de crenças, a necessidade da contextualização social nas investigações induziu estudiosos a utilizarem diferentes tipos de instrumentos, entre eles, questionários abertos, entrevistas e narrativas de vida, dessa forma proporcionando maior confiabilidade à pesquisa. Assim, como destaca Barcelos (2006), foi possível estabelecer relações entre o *dizer* dos participantes e suas *intenções*. No entanto, a utilização de observação de aulas, com gravação em áudio e vídeo, veio complementar ainda mais o quadro de instrumentos necessários para a coleta e triangulação de dados, uma vez que apresentariam as *ações* dos sujeitos participantes da pesquisa, e, acrescento, as relações entre os três itens fundamentais para a investigação em crenças: o *dizer*, a *intenção* e as *ações* (ROKEACH, 1968).

A relação entre crenças e ações, torna-se, então, um dos pontos principais para a compreensão das crenças, além das dissonâncias entre crenças e a prática do professor em sala de aula. Segundo Woods (2003), a relação entre crenças e ações é crucial para a pesquisa em crenças dos aprendizes e, como acrescenta Barcelos (2006), essa relação também é de suma importância para a compreensão da prática dos professores. Conforme a autora, as crenças exercem grande influência nas ações, assim como as ações também influenciam as crenças. Verifica-se, portanto, a importância da observação das ações dos participantes para a correta inferência de suas crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras (doravante EALE). Por muitas vezes, os participantes dizem acreditar em algo, porém, agem de forma oposta, o que

²⁹ DEWEY, J. *How we Think*. Lexington, MA: D.C. Heath, 1933.

reforça a necessidade da realização da intersecção entre o *dizer* e o *fazer*, permeando as intenções dos indivíduos.

Richardson³⁰ (apud BARCELOS, 2006:25) menciona três modos de se compreender e perceber a relação entre crenças e ações. A primeira seria uma relação de *causa-efeito*, ou seja, as crenças influenciam as ações. A segunda seria uma relação *interativa*, em que a influência entre crenças e ações é recíproca. E a terceira seria uma relação *hermenêutica*, na qual a relação entre crenças de professores e suas ações seria uma complexa conexão entre contexto, pensamento e ações.

Na relação de causa-efeito, Richardson (*op.cit.*) enfatiza que as crenças influenciam as ações, exercendo um forte impacto no comportamento humano. O autor afirma que, nas pesquisas iniciais em educação, as atitudes e características de personalidade eram vistas como fatores importantes para o futuro comportamento dos professores. Porém, esta era uma visão inicial que posteriormente foi contestada pela simplicidade de seu construto.

Na relação interativa entre crenças e ações apresentada por Richardson (apud Barcelos, 2006:22), adota-se a visão de que não só as crenças influenciam as ações, mas também as experiências e momentos de reflexão são fundamentais para uma provável mudança nas crenças ou formação das mesmas. Segundo Richardson (*op.cit.*), ao experimentar abordagens positivas, ou melhor, que possam ter ocasionado bons resultados em relação à aprendizagem, alunos e professores possivelmente passam a adotar esse conceito em sua prática. Segundo Barcelos (*op.cit.*), essa mudança ocorre devido a “momentos catalisadores de reflexão”, e “de conseqüente questionamento e/ou transformação de uma crença na prática” (p. 26). A autora descreve esses momentos catalisadores de reflexão como “gatilhos” que instigam problemas, dúvidas ou perguntas, proporcionando uma consciência da crença existente e seu possível questionamento no *dizer* e no *fazer*. Conforme a autora, nesse momento, tomamos conhecimento do que acreditamos e conseguimos enxergar as diferentes possibilidades.

Resumindo, na relação interativa, como afirma Barcelos (2003), “...crenças têm impacto nas ações e as ações por sua vez afetam as crenças. Não é uma relação de causa e efeito. É uma

³⁰ RICHARDSON, V. The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In: SIKULA, J. (Ed.). *Handbook of Research on Teacher Education* (2. ed.). New York: Macmillan, 1996: 102-119.

relação em que a compreensão dos limites contextuais ajuda na compreensão das crenças, na qual a percepção e a análise do contexto auxiliam professores reflexivos a interpretar suas crenças” (p. 59).

Concordo com a autora ao afirmar que o contexto³¹ e suas limitações auxiliam na compreensão das crenças, uma vez que estas são socialmente construídas (KALAJA, 1995). As ações no processo de ensino e aprendizagem de línguas advêm do que alunos e professores acreditam ser o correto, porém, ao se depararem com distintos contextos sociais, o dinamismo e a capacidade de ajustes e adequações se rendem ao que estava intrinsecamente enraizado, proporcionando as mudanças necessárias para aquele contexto específico.

A relação hermenêutica entre crenças e ações, segundo Richardson (apud BARCELOS, 2006:27), busca “entender as complexidades dos contextos de ensino e dos processos do pensamento e das ações do professor em seus contextos” (p. 104). Barcelos (2006) discute essa complexidade entre contexto, pensamento e ações ao citar o estudo de Woods (1996, 2003), o qual criou o termo BAK³², para se referir ao que professores pensam, acreditam e sabem. Conforme o autor, na relação entre crenças e ações em um contexto, há duas possibilidades: a primeira consiste no desencontro entre crenças e ações, quando as crenças não necessariamente correspondem às ações; e a segunda refere-se à influência dos fatores contextuais.

Tendo discutido as relações entre crenças e ações, discorro, na seção que se segue, a respeito da importância do contexto nas investigações das crenças.

1.4.1 Desencontros entre crenças e ações

De acordo com Borg (2003:91), “a prática dos professores não necessariamente reflete suas crenças”³³, ou seja, nem sempre agimos de acordo com o que pensamos e acreditamos, e a partir daí podem surgir conflitos ou dissonâncias entre o que se pensa e o que se faz.

³¹ Neste estudo, “contexto é definido como um fenômeno socialmente constituído e apoiado através da interatividade onde toda ação adicionada à interação modifica o contexto existente enquanto cria um novo campo para interações seguintes. Assim, as perspectivas dos participantes e o modo como orientam suas percepções dos eventos são essenciais”. (BARCELOS, *op.cit.*)

³² *Beliefs, Assumptions and Knowledge* significa: crenças, pressupostos e conhecimentos (WOODS, 1996:195).

³³ Do original: “*teacher cognitions and practices are mutually informing...*” (BORG, 2003:91)

Woods (1996, 2003) pesquisou sobre as crenças e a prática do professor. O autor argumenta que *BAK* e o comportamento do professor não obrigatoriamente correspondem, podendo ocasionar discrepâncias e contradições entre as ações do professor e suas crenças. Conforme o autor, isso acontece devido à rotinização inconsciente de certos comportamentos, ou seja, a falta de reflexão por parte do professor sobre as ações que pratica em sala de aula. Assim, acrescenta que “o indivíduo pode não estar ciente de um dado comportamento que foi internalizado previamente e que reflete as características de um estado anterior na evolução do *BAK*”³⁴ (p. 252). Podemos dizer que a crença evoluiu, por uma série de motivos; porém, o comportamento do professor não conseguiu acompanhar essa evolução (BARCELOS, 2006).

Woods (2003) define a área de tensão entre o que as pessoas pensam e o que fazem de “*hot-spots*”, ou “*pontos de tensão*”, os quais se tornam de grande importância para o questionamento sobre futuras possíveis mudanças na prática ou nas ações. O autor utiliza os termos “*abstract beliefs*” ou “crenças abstratas” e “*beliefs-in-action*” ou “crenças em ação” (p. 207) para referir-se à discrepância entre crenças e ações. As “crenças abstratas” referem-se a uma série de afirmações sobre “a maneira como as coisas são e a maneira como as coisas deveriam ser as quais afirmamos que acreditamos e das quais somos, portanto conscientes”³⁵. As “crenças em ação” referem-se à crença “que guia nossas ações de maneira inconsciente”³⁶. Conforme o autor, “o que dizemos que acreditamos pode não ser sempre o fator que influencia nossas ações. As pessoas podem realizar ações que parecem ser inconsistentes com o que elas dizem que são suas crenças”³⁷ (p. 207).

De acordo com as relações descritas por Woods (*op.cit.*), conclui-se que as crenças possuem uma relação intrínseca com as ações e atitudes³⁸, sendo que os principais elementos que constituem as atitudes dos alunos provêm de valores externos e características internas, como

³⁴ Do original: “...*the individual may not be aware of a particular behavior which has been internalized previously and reflects the characteristics of a prior state in the evolution of the teacher’s BAK*” (WOODS, 1996:252)

³⁵ Do original: “...*the way things are and the way things should be that we claim to believe in and which are therefore conscious*” (WOODS, 2003:207).

³⁶ Do original: “...*which guide actions in an unconscious way*” (WOODS, 2003:207).

³⁷ Do original: “...*what we say we believe may not always be the factor which influences our actions, and individuals can carry out actions which seem to be inconsistent with what they say their beliefs are*” (WOODS, 2003:207).

³⁸ Calvin (1991) define atitude como um estado mental organizado através de experiências vivenciadas pelos indivíduos, as quais influenciam direta e dinamicamente em sua resposta individual para qualquer objeto ou situação com as quais está relacionado.

auto-estima, auto-conhecimento, auto-eficácia, expectativa de sucesso e falha, ansiedade, dentre outros, além da influência direta do professor, uma vez que se acredita em seu papel fundamental no processo de EALE. Dessa forma, posso afirmar que as atitudes do professor em relação aos seus alunos podem influenciar decisivamente na construção da sua auto-imagem e o seu relacionamento com o processo de ensino e aprendizagem da língua-alvo. O método utilizado, suas atitudes, a afetividade, o interesse e a vontade de transferir conhecimento que o professor demonstra para os alunos e aulas marcantes são decisivas para o desenvolvimento afetivo do aluno, sua motivação e desempenho na aprendizagem.

Alguns dos fatores que influenciam os desencontros entre as crenças e a prática do professor em sala de aula estão relacionados a aspectos contextuais. Assim, a sala de aula, o barulho externo excessivo, a falta da disponibilidade de recursos extras, o número de alunos em sala, a falta de material didático, etc. são alguns dos fatores que podem proporcionar o desencontro entre o que o professor acredita e o que ele realmente coloca em prática em sala de aula.

Na seção seguinte, discuto a influência dos fatores contextuais nas crenças e ações dos professores e aprendizes de LE.

1.4.2 Influência dos fatores contextuais

Nos últimos anos, vários pesquisadores têm ressaltado a importância do contexto nas investigações de crenças (BARCELOS, 2000, 2004, 2006; DUFVA, 2003; FANG, 1996; GRADEN, 1996; JOHNSON, 1994). Segundo Barcelos (2006), numerosos fatores contextuais podem afetar a prática dos professores. Também de acordo com Borg (2003:81), “as crenças e as práticas dos professores são mutuamente informativas, com os fatores contextuais exercendo um importante papel em determinar até que extensão professores conseguem implementar sua prática de acordo com suas crenças.”³⁹. Barcelos (2003:194) afirma, também, que “crenças sobre ASL de alunos e professores e suas ações moldam o contexto e são moldadas por ele”⁴⁰.

³⁹ Do original: “...that teacher cognitions and practices are mutually informing, with contextual factors playing an important role in determining the extent to which teachers are able to implement instruction congruent with their cognitions” (BORG, 2003:81)

⁴⁰ Do original: “...students’ and teachers’ beliefs about SLA and actions shape and are shaped by it”

Para Dufva (2003:135), “as crenças dos sujeitos são consequência de uma série de interações nas quais eles se envolvem e dos discursos aos quais são expostos”⁴¹. A crença enquanto estrutura de conhecimento torna-se, então, social e discursivamente constituída. Subjacente a essa idéia, encontra-se a natureza dinâmica das crenças apontada por Kalaja e Barcelos (2003). Sendo ela um tipo de estrutura de conhecimento, estão ancoradas cognitiva, social e culturalmente às atividades do indivíduo. A cada nova experiência temos a chance de modificar uma determinada organização de opiniões, julgamentos e crenças. Como assevera Dufva (2003:136), “as crenças resultam de processos contínuos de interação em que os indivíduos se envolvem durante a vida. Como esses processos são contínuos em sua natureza, as crenças são, também, não-estáticas e suscetíveis de mudanças”⁴².

Diversos estudos mostram que as crenças de professores não são consistentes com suas ações, pois estes lidam com interesses contraditórios e dúbios em suas práticas (FANG, 1996). Fang (1986) enfatiza as contradições vividas por professores em sala de aula, e que causa constantes conflitos entre o que devem fazer e o que conseguem fazer em distintos contextos de ensino. Com base nas afirmações do estudo do autor, acredito que os fatores contextuais externos (programas de educação, exigências institucionais, cursos de especialização etc.) às crenças dos professores influenciem diretamente suas ações em sala de aula, provocando uma adequação da sua prática à realidade vivenciada em cada contexto instrucional em que se insere.

A pesquisa de Graden (1996) mostra que os professores participantes do estudo, apesar de acreditarem na necessidade de freqüentes leituras na língua materna de seus alunos, cederam à apelação motivacional de seus aprendizes, abandonando sua crença inicial ao resolverem adotar práticas menos benéficas, porém mais eficientes.

O estudo de Johnson (1994), igualmente demonstrou que as forças contextuais atuantes sobre a sala de aula, podem fazer com que os professores não ajam como pensam. Dessa forma, os professores que acreditavam em uma abordagem mais centrada no aluno se encontraram forçados a adotar uma abordagem centrada no professor, a fim de conseguirem manter a desenvolvimento das aulas e a autoridade em sala.

(BARCELOS, 2003:194)

⁴¹ Do original: “Whatever individuals belief is a consequence of the series of interactions they have been involved in and discourses they have been exposed to.” (DUFVA, 2003:135)

⁴² Do original: “...beliefs result from the processes of interaction that the individual is involved in during life-time span. As these processes are continuous in nature, beliefs too are non-static and susceptible to change.” (DUFVA, 2003:136)

Borg (2003) cita fatores contextuais que moldam a realidade das salas de aulas, e, portanto, podem impedir que os professores utilizem práticas condizentes com suas crenças: exigência dos pais, diretores, escola e sociedade; arranjo da sala de aula; políticas públicas escolares; colegas; testes; disponibilidade de recursos; condições difíceis de trabalho (excesso de carga horária, pouco tempo para preparação). Além desses fatores, o autor cita alguns aspectos mencionados nos estudos de Richards & Pennington (1998): superlotação nas salas, alunos desmotivados, programas fixos, pressão para concordarem com professores mais experientes, proficiência limitada dos alunos, resistência dos alunos a novos modos de aprender, além da carga excessiva de trabalho.

Vieira-Abrahão (2002) cita outros fatores contextuais que proporcionam um conflito entre as crenças e as práticas dos professores em sala de aula: a interpretação do professor a respeito da abordagem comunicativa, crenças e expectativas dos alunos sobre a aula, as expectativas dos professores sobre seus alunos, e o material didático utilizado, os quais influenciam as crenças do professor e conseqüentemente sua prática em sala de aula.

Tendo discorrido sobre as relações entre crenças e ações, suas influências e desencontros, apresento a seguir, a relação entre crenças e identidade, uma vez que as crenças dos indivíduos estão relacionadas à sua identidade e personalidade (DEWEY, 1938).

1.5 CRENÇAS E IDENTIDADE

Para melhor entendermos a relação entre crenças e identidade, volto à Dewey⁴³ (apud BARCELOS, 2000), o qual se refere à inter-relação de ambas. O autor sugere que as crenças estão intrinsecamente relacionadas a identidades e personalidades. Segundo Barcelos (2000), a identidade é co-construída na interação com outros indivíduos. A autora se refere ao conceito de “experiência” de Dewey (apud BARCELOS, 2000), o qual afirma que moldamos e somos moldados pela percepção de outros indivíduos sobre nosso comportamento no contexto social

⁴³ DEWEY, J. *Experience and Education*. New York: Macmillan, 1938.

que ocupamos. Dessa forma, Norton (1997) define identidade como a compreensão dos indivíduos sobre o seu relacionamento com o mundo, no tempo e no espaço, além da compreensão sobre as suas possibilidades para o futuro. Segundo o autor, a identidade está também relacionada com o desejo por reconhecimento, aceitação, proteção e segurança.

Barcelos (2000) menciona um segundo aspecto relacionado à identidade. De acordo com a autora, identidade, aprendizagem e crenças são inseparáveis, ou seja, a aprendizagem envolve a construção da identidade e das crenças. Essa construção ocorre na interação com outros indivíduos do convívio social.

O conjunto dos grupos sociais dos quais as pessoas são membros reconhecidos pelos outros indivíduos, como homem ou mulher; a profissão, posição sócio-econômica, ou estado civil (RILEY, 1999), constituem o terceiro aspecto relacionado ao conceito de identidade. Segundo o autor, as identidades sociais de um indivíduo são construídas por meio dos numerosos discursos de que participa. No entanto, se há um conflito entre a classificação real de um indivíduo e a classificação que foi socialmente atribuída a ele ou ela, isso pode, então, gerar uma disfunção social. Ao resistirem à algumas dessas categorizações impostas pela sociedade, conflitos são criados e podem variar entre um leve constrangimento à violência.

Segundo Sakui e Gaies (2003), os professores ao tentarem compreender o seu modo de ensinar freqüentemente questionam a sua identidade. O questionamento relativo à sua identidade como profissional da educação ou como indivíduo pertencente a grupos sociais, o leva a compreender melhor o seu papel no mundo em que vive. De acordo com as autoras, estudos recentes têm demonstrado a complexidade desse construto, ao contrário da visão estática de identidade que vislumbrava o professor como um produto de variáveis experimentais. Devido à origem da formação da identidade, pode-se dizer que os professores não possuem apenas uma identidade. A identidade profissional dos professores emerge das diferentes identidades ou papéis do indivíduo assumidos dentro da sociedade: adulto, pai, mãe, membro de uma comunidade religiosa, etc.

Sakui e Gaies (*op.cit.*) postulam que a maneira de ensinar do professor é o reflexo das suas experiências de vida, originadas de suas múltiplas identidades sociais. As autoras afirmam que essas diferentes identidades são influenciadas pelos distintos contextos sociais, em outras palavras, em algum momento da sua prática, uma de suas identidades (ex-aluno de línguas, falante não-nativo, entre outras) se destacará e influenciará suas decisões e ações. Em outros

momentos, diferentes identidades (mãe, adulto, mulher) sobressairão e marcarão a tomada de decisão. Conseqüentemente, pode-se afirmar que as múltiplas identidades do professor podem ser definidas como socialmente construídas. Essas múltiplas identidades constituem a sua identidade profissional e possuem estreita ligação com valores competitivos, metas e necessidades. Uma vez que cada professor possui a sua única e complexa história de vida, a sua identidade profissional produz distintos efeitos em sua prática.

A meu ver, é importante salientar que os conceitos que norteiam o construto de identidade também se referem aos alunos, uma vez que são também indivíduos participantes de grupos sociais e interagem a todo o momento com outros indivíduos dos contextos em que participam.

Assim, posso concluir que a relação entre crenças e identidade, assim como as experiências anteriores em aprendizagem de línguas são relevantes para o estudo sobre os conflitos entre crenças de alunos e professores. Como afirma Tang (1997:577), “ a identidade de um indivíduo não é fixa, mas é desenvolvida e enfatizada ao ser comparada a outros”⁴⁴.

Após apresentar e relacionar crenças com identidade, experiências e ações, apresento a vinculação das crenças de EALE com a motivação, item essencial para o desenvolvimento do processo de aprendizagem.

1.6 CRENÇAS E MOTIVAÇÃO

O termo motivação é derivado do verbo em latim "*movere*". A idéia de movimento aparece em muitas definições e, relaciona-se ao fato da motivação levar uma pessoa a fazer algo, mantendo-a na ação e ajudando-a a completar tarefas (PINTRICH & SCHUNK, 2002). As metas nas realizações de tarefas têm a função de oferecer um impulso para a direção da ação do sujeito, cujo ponto principal seria o de que as pessoas sempre têm algo em mente, como o que buscam atrair ou evitar ao realizar uma ação. Além disso, a motivação está intrinsecamente relacionada ao fato de iniciar e sustentar uma ação.

⁴⁴ Do original: “*the identity of an individual is not fixed but is developed and accentuated by being compared with others*” (TANG, 1997:577).

1.6.1 Motivação dos aprendizes para a aprendizagem da LI

A Psicologia entende motivação como decisões que uma pessoa toma sobre quais experiências ou objetos deseja conseguir e o esforço que despenderá para a realização de uma tarefa (KELLER, 1983). O autor expõe três fatores importantes em sua teoria da motivação: (a) o **interesse**, onde uma resposta positiva ante um estímulo mantém a curiosidade do aluno; (b) o **relevância**, quando o aluno percebe que aquilo pode ser importante para as suas futuras necessidades; (c) o **expectativa**, quando os alunos que se julgam capazes de realizar as tarefas de forma correta estão mais motivados a executá-las.

Dessa forma, os alunos que acreditam na realização de certa atividade estão mais motivados do que aqueles que não acreditam na sua capacidade de realização. Os alunos motivados, ou seja, aqueles que atribuem ao seu esforço o sucesso ou o fracasso da sua aprendizagem estão mais motivados, ao contrário daqueles que os atribuem ao professor, à sorte, à dificuldade da tarefa ou ainda a recompensas, castigos e resultados, elogios e punições. Quanto aos professores, estão motivados quando acreditam que podem auxiliar os alunos na aprendizagem, utilizando tempo extra em planejamentos instrucionais para garantir a aprendizagem.

Estudiosos da motivação no processo de EALE (DÖRNEY, 2001; GARDNER, 1985; GARDNER E LAMBERT, 1972; PINTRICH & SCHUNK, 1996; WOOLFOLK, 2000) a consideram “como” um dos principais fatores no processo de aprendizagem de uma LE, pois pode influenciar como, “quando” e “o que” os indivíduos aprendem. A motivação mantém uma relação entre aprendizagem e desempenho, ou seja, à medida que a motivação influencia o resultado, o que o aluno aprende, a forma como aprende e o que faz também influenciam a motivação.

Diversas definições para motivação foram formuladas por diferentes teóricos. Woolfolk (2000) a define como um estado interior que estimula, direciona e mantém o comportamento. Já Pintrich & Schunk (1996) se referem à motivação como um processo através do qual tarefas de metas direcionadas são instigadas e sustentadas. Dörney (2001) afirma que a motivação é responsável pela decisão dos indivíduos para realizar uma ação e por quanto tempo a estenderá ou sustentará.

Nas discussões voltadas para a educação, Gardner (1985) define motivação como reações e atitudes do aprendiz com respeito a algo (externo) baseadas em suas próprias crenças e opiniões (internas), estabelecendo, assim, uma relação entre motivação e atitude, na qual o aluno possuiria um nível de motivação relacionado a um estímulo externo. Esse estímulo externo pode variar em função de gosto ou rejeição e causar atitudes (reações) positivas ou negativas.

Quanto às classificações de motivação direcionadas ao ensino de LE ou L2, Gardner e Lambert (1972) apresentam dois tipos distintos de motivação: a *instrumental* e a *integradora*.

A motivação instrumental revela as necessidades técnicas e/ou profissionais do aluno tal como aprender um idioma para obter uma promoção profissional. Já a motivação integradora mostra o desejo do aluno de se integrar à cultura onde a língua-alvo é falada ou por uma identificação com os povos que falam o idioma. Uma motivação não exclui a outra, podendo o aprendiz apresentar uma combinação entre os dois tipos. No entanto, a motivação integradora foi considerada mais eficaz do que a motivação instrumental, uma vez que a necessidade de interação com a cultura e pessoas da língua-alvo está relacionada com o sentimento de prazer, diferentemente da motivação instrumental.

Por conseguinte, posso concluir que para motivar o aluno em sua aprendizagem e obter resultados positivos, o professor deve organizar e planejar cuidadosamente as atividades, assim como a forma de estruturar e apresentar as tarefas, além de fazer uma exposição correta da sua expectativa com relação àquela tarefa. A precisa exposição dos conteúdos e atividades, tal qual o modo de focar os resultados e de avaliar constituem um estímulo para a curiosidade e o interesse pelo conteúdo, pelo assunto ou tarefa, desenvolvendo a compreensão sobre o seu motivo e sua relevância para a aprendizagem da LE. Não posso deixar de acrescentar a necessidade de se criar um laço afetivo entre professor e aluno, uma vez que a empatia entre os indivíduos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem impulsiona a motivação emocional de alunos e professores para o desempenho de seus devidos papéis.

Viana (1990:45) apresenta três diferentes manifestações de motivação e os fatores que a influenciam. São elas: (1) motivação relacionada à aprendizagem da LE (o autor refere-se às atitudes do aluno em relação à língua-alvo); (2) motivação relacionada aos povos e países da língua-alvo (refere-se às atitudes e opiniões do aluno no que tange à cultura dos países da língua-alvo); (3) a motivação para a aula (refere-se às ações, reações e atuações do aluno face ao insumo apresentado aos dos procedimentos de ensino usados pelo professor). É possível

observar que a motivação relacionada à aprendizagem de LE e relacionada aos povos e países da língua-alvo está diretamente ligada às opiniões, ou seja, às crenças dos aprendizes.

O autor destaca seis fatores independentes ou inter-relacionados que influenciam as manifestações de motivação citadas acima. São eles: (1) lingüísticos (os insumos e a relação do aprendiz com o conteúdo apresentado); (2) metodológicos (procedimentos e recursos usados em sala); (3) físico-humanos (mudanças do estado físico do aluno); (4) físico ambiental (local de estudo); (5) sócio-ambientais (relações entre alunos e professor); (6) externos (fatores extra-classe como, por exemplo, notícias sobre os povos da língua-alvo por meio da televisão, jornais, revistas, internet etc.).

Além de Viana (*op.cit.*) outros pesquisadores relatam que são muitos os fatores que influenciam a motivação de aprender dos alunos. Dörney (2001), por exemplo, destaca a influência dos pais, do professor, do grupo e da dimensão temporal no qual o aprendiz está inserido. Já Oxford (1996) aborda entre outros fatores, a influência cultural.

Na minha concepção, não somente a motivação dos aprendizes deve ser abordada, mas também a motivação dos professores para o desempenho do seu trabalho como “educador pelas línguas” (BASSO, 2006). Por conseguinte, discuto na subseção a seguir os estilos motivacionais de professores de LE.

1.6.2 O estilo motivacional do professor

Além das crenças, conhecimentos, expectativas e hábitos que os aprendizes trazem para a escola a respeito da aprendizagem e da motivação, a sala de aula torna-se fonte de influência para o seu nível de envolvimento (AMES, 1992; GIVVIN, STIPEK, SALMON & MACGYVERS, 2001; GUTHRIE & ALAO, 1997; STIPEK, 1998). A motivação intrínseca (GARDNER, 1985) do aluno pode igualmente ser influenciada pelas ações do professor em sala.

De acordo com Reeve (1998) e Reeve, Bolt e Cai (1999), o estilo motivacional refere-se à crença e confiança do professor em determinadas estratégias de ensino e de motivação. Algumas pessoas teriam personalidades mais voltadas para o controle, ou seja, personalidades

autoritárias, enquanto outras tenderiam mais a respeitar o outro em suas interações. A possibilidade de apoiar a autonomia alheia seria fruto de um estilo interpessoal composto, em parte, por características de personalidade e por habilidades adquiridas, como tomar consciência da perspectiva da outra pessoa, reconhecer seus sentimentos, usar linguagem não-controladora, oferecer informações importantes para tomadas de decisão. Portanto, segundo os autores, o estilo motivacional do professor está relacionado com a personalidade; entretanto, é vulnerável a fatores sócio-contextuais como, por exemplo, o número de alunos em sala de aula, o tempo de experiência no magistério, o gênero, a idade, as interações com a direção da escola, as crenças.

Os estudos desenvolvidos sobre o tema têm considerado dois estilos motivacionais do professor propostos inicialmente por Deci, Schwartz, Sheinman e Ryan (1981), que variam entre altamente controlador a altamente provedor da autonomia. Os professores promotores da autonomia alimentam sua necessidade de autodeterminação, de competência e segurança. Para que isso ocorra, oferecem oportunidade de escolhas e de retroalimentação significativas, reconhecem e corroboram os interesses dos alunos, fortalecem sua auto-regulação autônoma e buscam alternativas para levá-los a valorizar a educação. Resumindo, tornam o ambiente da sala de aula principalmente informativo. Para os autores, corroborar a autonomia dos alunos significa incentivá-los a fazer escolhas, a participar nas tomadas de decisão em relação à sua educação, e direcioná-los a se identificarem com os objetivos de aprendizagem estabelecidos em sala de aula.

Em compensação, os professores que acreditam em um estilo relativamente controlador estabelecem para seus alunos formas específicas de comportamentos, sentimentos ou de pensamentos, oferecendo incentivos extrínsecos e recompensas para aqueles que se aproximam do modelo esperado. No ambiente de sala de aula, o controle passa a ser a principal característica.

Segundo Guimarães e Boruchovitch (2004), os objetivos e modelos comportamentais valorizados em sala de aula são transmitidos aos alunos através de ações implícitas ou explícitas do professor, como as características das atividades solicitadas, as formas de avaliação, de reconhecimento dos interesses e necessidades dos aprendizes, os critérios para formação de grupos, o uso do tempo e o modo como o professor compartilha a autoridade. Tais características influenciam os objetivos dos alunos em relação à escola e à sua educação em geral.

De acordo com as autoras, alunos de professores com estilo motivacional promotor de autonomia demonstram maior percepção de competência acadêmica, maior compreensão conceitual, melhor desempenho, além de perseverarem na escola, aumentarem sua criatividade para as atividades escolares, buscarem desafios. Os aprendizes são emocionalmente mais positivos, menos ansiosos, buscam o domínio e são mais intrinsecamente motivados, quando comparados a alunos de professores com estilo motivacional controlador.

Assim, pode-se concluir que o estilo motivacional do professor é importante fonte de influência para a orientação motivacional dos alunos, refletindo no seu desempenho escolar.

Tendo apresentado construtos importantes sobre a motivação dos alunos e também dos professores para o processo de ensino e aprendizagem, apresento, na seção seguinte, as crenças de professores de LE.

1.7 CRENÇAS DE PROFESSORES DE LE

Diante do pressuposto de que o ato de ensinar pode ser influenciado por diferentes crenças e suposições acerca da constituição de um ensino efetivo, Richards e Lockhart (1994) concluem que a prática dos professores, realizadas de diferentes modos, se mostra relacionada com suas crenças referentes ao seu ensinar.

Ainda, de acordo com Pajares (1992:325),

...as crenças são instrumentos na definição das tarefas e na seleção das ferramentas cognitivas com as quais se pode interpretar, planejar, tomar decisões; portanto, elas desempenham um papel crítico na definição de comportamentos e na organização de conhecimentos e informações,⁴⁵

Como foi discutido anteriormente, podemos perceber uma relação entre crenças e ações e como as crenças podem influenciar a abordagem de ensinar do professor. De fato, as crenças e a abordagem de ensinar dos professores de línguas parecem estar intrinsecamente relacionadas.

⁴⁵ Do original: “*Beliefs are instrumental in defining tasks and selecting the cognitive tools with which to interpret, plan, and make decisions regarding such tasks; hence, they play a critical role in defining behavior and organizing knowledge and information.*” (PAJARES, 1992:325).

Acredito que a abordagem utilizada pelo professor em sala de aula depende de vários fatores, como fatores extrínsecos (contexto, aprendizes, recursos disponíveis, barulho, etc.) e intrínsecos, que, a meu ver, consistem no conjunto de competências⁴⁶ desenvolvidas durante sua vida acadêmica e profissional. Porém, pode-se afirmar que o professor que não procura participar de cursos de reciclagem, de especializações, de pós-graduações ou congressos, arrisca-se a trabalhar apenas com a sua competência implícita, a qual tem por base as experiências, intuições e crenças (ALMEIDA FILHO, 1993).

Dessa forma, percebe-se que investigar crenças de professores é uma tarefa complexa (BARCELOS, 2001, 2004, 2006; FEIMAN-NEMSER E FLODEN, 1986; RICHARDSON, 1996; VIEIRA-ABRAHÃO, 2004; WOOLFOLK HOY E MURPHY, 2001). Muitas vezes, a meu ver, o próprio professor não possui tem conhecimento das suas crenças, uma vez que elas estão sempre em construção e reconstrução, à medida em que o professor se depara com diferentes situações de ensino, contextos e informações, novas crenças são formadas ou antigas crenças são (re)significadas.

Tabachnick e Zeichner (1984) apresentam as crenças de professores como sendo uma interpretação reflexiva e socialmente definida das experiências que servem como base para ações subseqüentes. Clark (1988) define crenças de professores como sendo pré-concepções e teorias implícitas com tendências a proposições do tipo causa-efeito de muitas fontes, regras e generalizações retiradas de experiência pessoal, crenças, valores e preconceitos. Pajares (1992), no entanto, assevera a necessidade de um enfoque mais consistente às crenças de professores e candidatos a professores. Segundo a autora, problemas quanto a definições, conceituações pobres e diferentes facetas do que seja crença e estrutura de crenças causam a dificuldade de se estudar crenças de professores.

Nespor (1987) afirma que, apesar da argumentação de que as crenças das pessoas são importantes influências para as maneiras como conceituam tarefas e aprendem com as experiências, pouca atenção ainda tem sido dispensada ao papel das estruturas e funções das

⁴⁶ Segundo Almeida Filho (1993), essas competências, que carregam consigo, possuem diferentes configurações e diferentes níveis: a *competência implícita*, de acordo com o autor, é a mais básica, constituída de intuições, crenças, mitos e experiências passadas, das convicções do professor compartilhadas por colegas e da experiência cultural e social. O autor faz referência, ainda, as competências aplicada, profissional, teórica e de linguagem.

crenças dos professores. Diante dessas afirmações, o autor propõe um modelo de sistema de crenças - o Estudo das Crenças do Professor (ECP) que age como estrutura para investigações sistemáticas e comparativas. Para o autor, as crenças apresentam estruturas como (a) pressuposição existencial, na qual as crenças usualmente incluem proposições ou pressupostos sobre a existência ou não de habilidade, maturidade ou preguiça por parte dos alunos; (b) alternatividade, na qual as crenças servem como meio para definir objetivos e tarefas; (c) aspectos afetivos e avaliatórios, no qual encontram na afeição e na avaliação, reguladores importantes da quantidade e como é gasta a energia que professores dispensam para as atividades; (d) armazenamento episódico, no qual os sistemas de crenças são formados por episódios vivenciados em experiências pessoais ou fontes de transmissão de conhecimentos culturais ou institucionais.

Para Nespor (*op.cit.*), através dessas características estruturais, podemos conhecer o motivo da existência das crenças sobre ensino e qual o seu papel nesse processo. Por meio da pesquisa ECP, o autor sugere a definição de tarefas e seleção de estratégias cognitivas como um dos usos para as crenças, além de propor uma maior atenção aos objetivos que professores desejam alcançar e às interpretações subjetivas que fazem dos processos de sala de aula.

Richards & Lockhart (1994), assim como Williams & Burden (1997) definem categorias de crenças de professores. Para Williams & Burden (*op.cit.*) há três categorias principais: (a) as crenças dos professores sobre os aprendizes; (b) as crenças sobre a aprendizagem e (c) as crenças dos professores sobre si mesmos, Essas três categorias serão comentadas a seguir:

a) As crenças sobre os aprendizes

Williams & Burden (1997) mencionam diferentes maneiras pelos quais os professores podem e realmente “constroem” os alunos, afirmando que tais construções, na realidade refletem as visões individuais dos professores, além de possuírem grande influência em sua prática.

- Resistentes: a percepção dos alunos como “resistentes”, pois não querem aprender a LE, fazendo-o apenas por obrigação;
- Receptáculos: a concepção de que os professores sobrecarregam os alunos com excesso de conhecimento;

- Material bruto: os alunos vistos como materiais de construção os quais podem ser construídos solidamente;
- Clientes: enfatiza a identificação das necessidades educacionais e altera a natureza da relação entre professores e alunos;
- Parceiros: enfatiza a negociação, pois é possível para o professor assumir também o papel de aluno;
- Exploradores individuais: o papel do professor torna-se quase que totalmente de facilitador;
- Exploradores democráticos: os alunos estabelecem seu próprio planejamento, decidem sobre seus objetivos e maneiras de trabalhar e como devem recorrer ao conhecimento e à opinião do professor.

Observa-se que, segundo os autores, as crenças individuais dos professores sobre os aprendizes são expostas aos alunos em sua prática de sala de aula, e através das interpretações das ações do professor pelos alunos, estes são influenciados por essas crenças e passam a acreditar e agir conforme o direcionamento imposto pelo professor. No entanto, percebe-se que apenas as três primeiras crenças de professores sobre os aprendizes refletem uma relação de domínio enquanto as demais envolvem a participação ativa dos aprendizes.

b) As crenças sobre a aprendizagem

Segundo Williams & Burden (1997), a eficácia do professor no processo de ensino e aprendizagem depende do que é compreendido por aprendizagem, dos objetivos e resultados esperados pelo professor 55

e os alunos. Diferentes objetivos para a aprendizagem da língua implicarão distintas abordagens de ensino. Os autores apresentam várias crenças de aprendizagem que os professores possuem: a) um aumento quantitativo no conhecimento; b) memorização; c) a aquisição de fatos, procedimentos etc. (que podem se armazenados na memória e/ou usados na prática); d) a abstração de significados; e) um processo interpretativo com vistas à compreensão da realidade; f) alguma forma de mudança pessoal.

Williams & Burden (*op.cit.*), salientam que essas concepções pertencem tanto à abordagem reprodutiva ou gramatical (as três primeiras) quanto a abordagens baseadas em significados ou

comunicativas (as três últimas). Para a maioria dos professores de LE essas abordagens não se excluem mutuamente; portanto, são utilizadas concomitantemente pela maioria dos professores de línguas.

c) As crenças dos professores sobre si mesmos.

Williams & Burden (*op.cit.*) afirmam que a visão dos professores sobre si mesmos como pessoas, e, eu acrescentaria, como profissionais, e em que acreditam ser a maneira mais apropriada de interação social com seus aprendizes, pode influenciar o processo de aprendizagem dos alunos. O comportamento dos professores em sala de aula reflete o que pensam de si mesmos e a sua essência como pessoa. De acordo com os autores, os alunos sentem a estrutura emocional do professor muito antes de sentirem o impacto do conteúdo intelectual proporcionado por ele. A segurança passada pelo professor em relação ao seu conhecimento e a abordagem de ensinar transmitem segurança aos seus alunos, fazendo com que estes o respeitem e aceitem suas crenças e ações. Posso inferir, portanto, que o professor que demonstra não acreditar na importância da LE na escola regular, transmite essa crença através de suas atitudes, moldando a crença negativa do aluno em relação ao ensino da LE nas escolas. Por conseguinte, percebe-se a importância das crenças do professor sobre si mesmo e também sobre o conteúdo que está ensinando.

Para enfatizar a força das crenças, os autores descrevem listas de características do que é ser um bom professor. Para os autores, o bom professor possui fatores essenciais que contribuem para um ensino eficiente: (a) a clareza na apresentação; (b) o entusiasmo; (c) a variedade de atividades durante as lições; (d) o comportamento orientado para o sucesso; (e) o respeito e a estimulação das idéias dos alunos, entre outros.

A meu ver, apesar da interessante lista de características, de acordo com o construto desta pesquisa, cada professor possui a sua própria história de vida, suas experiências anteriores, sua vivência individual em grupos sociais distintos, sua cultura. Por conseguinte, compartilho a idéia de que os professores possuem identidades próprias e que ensinar não significa seguir uma receita fixa, sem adaptações ou ajustes; pelo contrário, ensinar depende de vários fatores, tanto implícitos (personalidade, conhecimento acadêmico, auto-estima, etc.) quanto explícitos (contexto, metas relacionadas à aprendizagem, material didático, etc.). Todas essas características unidas influenciam as ações do professor em sala de aula. A proposta de um

modelo para o professor de LE perfeito deve ser substituída por uma proposta de auto-reflexão sobre o que seja educar, para que esta crença o acompanhe no desenvolver do seu trabalho de “educador pelas línguas” (BASSO, 2006).

Larsen-Freeman (1999:4) afirma que “ensinar é mais do que seguir uma receita. Quando implementado, qualquer método será modelado pelo entendimento, crenças, estilo, e nível de experiência próprios do professor.”⁴⁷

Vieira-Abrahão (2004) apresenta o resultado de uma investigação desenvolvida no curso de Letras com professores de LE em formação inicial. As crenças, pressupostos e conhecimentos desses alunos-professores foram agrupados em categorias: concepções de linguagem, concepções de ensino, concepções de aprendizagem, papéis de professores e alunos, fatores que afetam aprendizagem da LE, conceitos de erro, correção e avaliação na sala de aula de LE e o livro didático no ensino de LE. Os resultados demonstraram a necessidade da geração de oportunidades para a “tomada de consciência” (VIEIRA-ABRAHÃO, 2004:151-152) de crenças, pressupostos e conhecimentos trazidos pelos alunos-professores e professores aos cursos de formação, como o início para a construção de novos conhecimentos a respeito das teorias e práticas pedagógicas.

Os resultados da investigação realizada por Coelho (2005) demonstram as crenças de professores de LI na EP. Segundo a autora, os professores da EP mantêm crenças e expectativas bastante baixas em relação ao ensino e a aprendizagem da LI na EP. Na investigação de Coelho (*op.cit.*), os professores revelaram as seguintes crenças: (a) o número de alunos, as condições das salas de aula e a falta de material didático são fatores que interferem no EALE; (b) o contexto influencia a aprendizagem (o bairro onde está localizada a escola, o ambiente da escola, o contexto familiar dos alunos); (c) não é possível ensinar estruturas complexas, priorizando, portanto, a habilidade de leitura; (d) a motivação é essencial para ocorrer a aprendizagem; (e) os alunos da EP não têm as mesmas oportunidades que os alunos da EC; (f) o professor deve manter um bom relacionamento com seus alunos; (g) não se aprende inglês na EP, apenas em cursos de idiomas; (h) os professores delegam a si mesmos toda a

⁴⁷ Do original: “*teaching is more than following a recipe. When implemented, any method is going to be shaped by a teacher’s own understanding, beliefs, style, and level of experience.*” (LARSEN-FREEMAN, 1999:4).

responsabilidade da aprendizagem, levando os alunos à uma atitude passiva, de receptor de conhecimento.

Como se pôde observar, as influências que as crenças exercem na abordagem do professor estão intimamente relacionadas aos seus valores, suas visões de mundo e às concepções do seu lugar dentro desse mundo. Portanto, a seguir, faço uma breve discussão sobre as prováveis origens das crenças dos professores de LE.

1.7.1 Origens das crenças dos professores

Woolfolk Hoy e Murphy (2001) afirmam que as crenças podem variar devido a sua formação ou origem estarem ligadas às experiências pessoais. Em primeira instância, as crenças de professores em pré-serviço sobre o ensino podem limitar-se ao que foi aprendido formalmente, na universidade ou cursos especializados; porém, ao adquirirem mais experiência na profissão, suas crenças passam a ser formadas a partir de seus encontros com outros professores, alunos, pais e também o contato com a instituição em que atuam.

Corroborando as afirmações de Woolfolk Hoy e Murphy (*op.cit.*), Richardson (1996), assevera que as experiências vivenciadas por professores como indivíduos pertencentes a diferentes grupos sociais, influenciam o desenvolvimento do ensino, destacando três delas: a experiência pessoal, a experiência com escolarização e instrução e a experiência com o conhecimento formal, ou seja, a experiência de indivíduos com histórias de vidas únicas enquanto alunos, com experiência de sala de aula enquanto professores em pré-serviço ou em serviço.

Richards & Lockhart (1994) descrevem diferentes origens para as crenças dos professores: a sua experiência enquanto aprendiz de línguas; experiência do que melhor funciona na prática; a prática previamente estabelecida pela instituição de ensino; fatores pessoais, relacionados com sua personalidade; princípios baseados na educação ou na pesquisa, derivados de uma abordagem ou método que considera eficaz.

Tendo percorrido sobre as crenças de professores de LE, suas características e origens, discuto, na seção seguinte, as crenças de aprendizagem dos aprendizes de LE.

1.8 CRENÇAS DOS APRENDIZES DE LE

Considerando que esta pesquisa procura estabelecer as relações entre as crenças dos dois personagens principais nesse complexo processo de ensino e aprendizagem de línguas, o professor e o aluno, faz-se necessária, também, uma discussão acerca das crenças dos alunos.

De acordo com Cotterall (1999), os aprendizes possuem diferentes maneiras de perceberem a tarefa de aprender uma LE, pois possuem diferentes características individuais. A crença sobre o ensino e aprendizagem, segundo a autora, é uma das suas principais características individuais e a investigação dessas crenças dos aprendizes pode auxiliar o professor de LE em sua missão de ensinar. Wenden (1986) argumenta que, para que o professor descubra o que guia os alunos para uma aprendizagem bem sucedida, é preciso conhecer em que acreditam ou o que sabem sobre a sua aprendizagem, a fim de que possa proporcionar-lhes atividades que lhes permitam desvendar os impactos provocados pelas suas crenças em sua aprendizagem. Ainda, conforme Horwitz (1988), se os aprendizes tiverem uma concepção negativa ou idéias irreais sobre como a LE deve ser aprendida, podem ter dificuldades em aprender a língua eficientemente.

Richards & Lockhart (1994) afirmam que as crenças dos aprendizes são influenciadas pelo contexto social de aprendizagem e podem influenciar tanto sua atitude em relação à língua, como em relação à aprendizagem em geral. O sistema de crenças dos aprendizes abarca uma grande diversidade de temas e pode influenciar a motivação dos alunos para aprender, suas expectativas acerca da aprendizagem de línguas, suas percepções sobre o que é fácil ou difícil em uma língua, assim como o tipo de estratégias de aprendizagem que favorecem a sua aprendizagem. Entre as crenças dos aprendizes, os autores destacam aquelas relacionadas à natureza da LE, aos falantes da LE, às quatro habilidades lingüísticas, ao ensino, à aprendizagem de línguas, ao comportamento adequado em sala de aula, aos objetivos da aprendizagem e a si mesmos. Com relação às crenças sobre si mesmos, os autores reiteram que as percepções dos aprendizes sobre suas próprias capacidades e limitações como aprendizes de línguas podem influenciar o uso que fazem das oportunidades disponíveis para a aprendizagem de línguas e as prioridades que estabelecem para si mesmos.

Williams & Burden (1997), em estudo sobre a motivação para a aprendizagem de línguas, enfatizam o papel das crenças dos alunos sobre si mesmos como determinantes para sua aprendizagem. Segundo os autores, a intensidade do controle, por parte dos aprendizes, de sua

própria aprendizagem, surte um efeito positivo sobre a motivação para estar constantemente envolvido com a sua aprendizagem. No entanto, o oposto acontece com aqueles alunos que não se sentem em controle de sua aprendizagem, podendo causar a desmotivação e o desestímulo para progredir.

Tudor (2001) menciona as crenças dos alunos sobre a natureza da língua e como elas podem influenciar a percepção e a interação com as atividades que os professores lhes propõem. O autor cita algumas crenças de um grupo de aprendizes como: (a) a aprendizagem consiste em adquirir um conjunto de conhecimentos; (b) o professor tem esse conhecimento e o aluno não; (c) o conhecimento está disponível para estudo e prática em livros ou materiais didáticos; (d) é papel do professor ensinar esse conhecimento aos alunos por meio de atividades como explicação, escrita e exemplos; (e) aprender uma língua consiste em aprender as regras estruturais dessa língua e o vocabulário, através de atividades como memorização, leitura e escrita. É interessante notar que as crenças aqui relacionadas são bastante semelhantes às crenças apresentadas por Wenden, em 1987.

Em 1985, como mencionado anteriormente, Horwitz cria o BALLI para investigar as crenças de professores de LE em formação. Contudo, esse instrumento também foi utilizado para investigar as crenças de aprendizes de línguas. Horwitz (1988) e Kern (1995) o utilizaram para investigar as crenças de seus alunos e descobriram que estes possuíam muitas crenças inadequadas⁴⁸ sobre como uma LE é aprendida, prejudicando, conseqüentemente, sua aprendizagem. Horwitz (1988) detectou crenças conflituosas em seus participantes universitários de nível iniciante. Alguns de seus participantes acreditavam em princípios característicos de uma abordagem mais comunicativa, porém, outra parte tinha crenças pertinentes a uma abordagem tradicionalista e rígida, resultando em um desconforto entre os alunos quanto a determinadas atividades comunicativas então utilizadas.

Kern (*op.cit.*) comparou as crenças dos alunos de duas instituições e também da mesma instituição, assim como as de seus professores. O objetivo dessa comparação, segundo o autor, era averiguar o nível de variação nas crenças sobre a aprendizagem de línguas nesses dois

⁴⁸ É preciso destacar que esses estudos fazem parte do primeiro momento das investigações em crenças, no qual estas eram vistas como inadequadas ou “errôneas” ou ainda um obstáculo à aprendizagem. Essa visão, no entanto, modifica-se para uma abordagem dependente do contexto, em que as crenças são observadas e analisadas como diferentes contextualmente.

contextos e identificar as possíveis dissonâncias entre as visões dos alunos e as dos professores sobre a aprendizagem da língua. Essas dissonâncias entre crenças de alunos e professores poderiam resultar em frustrações, falta de motivação, ansiedade e até no abandono do estudo da LE. Segundo o autor, o seu estudo sugere que as crenças dos professores são um dos fatores que influenciam as crenças dos alunos.

Assim como Horwitz (1988), Kern (1995) também detectou crenças conflituosas entre seus informantes, as quais demonstraram que seus participantes encontravam-se em um estágio intermediário entre uma abordagem mais comunicativa e uma abordagem tradicionalista. Porém, ambos os pesquisadores acreditam, assim como Wenden (1986), que as crenças resultam de experiências anteriores de aprendizagem de línguas dos alunos. A autora afirma que vivências educacionais passadas parecem criar nos alunos algumas expectativas em relação à tarefa de aprender LE. Uma das crenças dos aprendizes observadas na pesquisa da autora refere-se ao papel do professor e dos próprios aprendizes, os quais geralmente esperam que o professor assuma a atribuição de ensinar a LE, sem que eles (os alunos) necessitem assumir um papel ativo ou autônomo nesse processo.

Peacock (2001), ao realizar um estudo longitudinal (três anos) sobre a mudança de crenças de professores em pré-serviço (alunos universitários), destaca três crenças mais recorrentes entre os alunos, que, conforme o autor, podem prejudicar a aprendizagem da LE: (a) é necessário aprender muito vocabulário para aprender uma LE; (b) é necessário aprender muitas regras gramaticais; (c) pessoas que falam mais de uma língua são muito inteligentes. O autor destaca a estabilidade das crenças “errôneas” de seus participantes. Mesmo após os estudos sobre metodologia e prática de ensino na universidade, os professores em pré-serviço ainda não haviam resignificado as suas crenças. Portanto, Peacock (*op.cit.*) conclui afirmando a importância da investigação das crenças de alunos universitários, ou seja, futuros professores, pois, para o autor, essas crenças podem persegui-los por décadas.

Wenden (1998), afirma que, por meio de experiências educacionais e pessoais, da socialização dessas experiências e de um trabalho sistematizado de conscientização, as crenças podem ser modificadas. A autora, em seu trabalho sobre conhecimento metacognitivo, conclui que os conhecimentos dos professores sobre aprendizagem podem ser usados com seus aprendizes, oferecendo, assim, implicações práticas para ampliar o papel dos professores nessa direção. A pesquisadora propõe que os professores verifiquem as crenças e o conhecimento sobre

aprendizagem de LE de seus alunos no início do curso, e tenham o propósito de ajudar seus alunos a desenvolverem uma abordagem mais reflexiva e auto-orientada para aprender a nova língua. Dessa forma, os alunos estariam sendo preparados para buscarem soluções para os problemas de aprendizagem que, porventura, apresentassem.

No cenário nacional, vários estudiosos se dedicaram à investigação das crenças de aprendizes, entre estes, Leffa (1991), Viana (1993), Carmagnani (1993), Gimenez (1994), Barcelos (1995, 2000), além de Mastrella (2002), Silva, N. (2003), Conceição (2004), Souza (2004), Andrade (2004), Belam (2004), Miranda (2005), Coelho (2005), Lima (2005)⁴⁹.

Andrade (2004) fez um levantamento das crenças de alunos e professores do primeiro ano do ensino médio a respeito do ensino e aprendizagem de LI em escolas regulares. Segundo a autora, os resultados sugeriram que as crenças dos alunos nesse contexto educacional se mostraram bastante negativas. O estudo revela que os alunos não acreditam que conseguem aprender inglês na escola regular, mas somente em escolas de idiomas; o professor é o responsável pelo fracasso do aluno e, por fim, somente se aprende inglês viajando para o exterior. A autora conclui afirmando que “a imprecisão de uma visão norteadora sobre o ensino de inglês é um dos fatores responsáveis pela falta de objetividade e conseqüentemente gera a falta de credibilidade. Não há uma definição do que se ensinar, nem do para quê se ensinar” (p. 94). Concordo com a autora ao discorrer sobre a indefinição sobre qual conteúdo ou qual objetivo se deve atingir com o ensino da LE no ensino médio, uma vez que os últimos três anos dos jovens na escola visam especificamente a preparação para a realização do exame do vestibular. Portanto, não mais se visa a aprendizagem da língua, mas apenas um resultado positivo no vestibular.

Outra pesquisa no contexto da EP é a de Coelho (2005) que demonstra alguns resultados diferenciados sobre as crenças de alunos da EP. Os participantes desse estudo acreditam que é possível aprender LI na EP, até porque a EP configura-se como a única opção de aprendizagem disponível para eles. É interessante salientar que essa pesquisa, realizada também com os professores, demonstra um conflito de crenças entre alunos e professores. Os alunos acreditam que os conteúdos ensinados são fáceis e não despertam nenhum interesse, causando a falta de

⁴⁹ Todos esses trabalhos foram mencionados na subseção 1.3.2, na tabela 1.3, deste capítulo. Portanto, nesta seção, discorro acerca de alguns dos trabalhos mais recentes, relacionados a crenças de alunos e contextos mais específicos como a EP.

motivação para a aprendizagem da LI. No entanto, os professores acreditam que seus alunos estão interessados em aprender conteúdos fáceis. De acordo com Coelho (*op.cit.*) forma-se assim, um “círculo vicioso”, onde “os professores não ensinam coisas mais difíceis porque acreditam que os alunos não estão interessados e por isso “os alunos não mostram interesse nem motivação””(COELHO, 2005:115).

Os resultados encontrados por Miranda (2005), também revelam um quadro de “profunda descrença, desmotivação e frustração por parte dos professores de inglês na escola pública” (p. 52). Os professores da pesquisa de Miranda (*op.cit.*) acreditam que se seus alunos “não sabem nem português, quanto mais o inglês”, pois enxergam na LM um fator de influência na aprendizagem. Além disso, os professores também acreditam que o contexto sócio-econômico e cultural facilita a aprendizagem dos alunos desse contexto. Além do item relativo ao preconceito sócio-econômico e cultural, os professores acreditam que os alunos de EP são menos inteligentes que os alunos da EC. Porém, de acordo com a autora, os alunos da EP, participantes da pesquisa em questão, acreditam que somente se aprende inglês em escolas de idiomas, que se aprende mais e melhor em escolas particulares porque aprendem a LI desde muito cedo, e que a LM influencia a aprendizagem da LE.

Tendo discorrido sobre as crenças de professores e alunos sobre o ensino e aprendizagem de línguas em diferentes contextos de pesquisa e focalizando principalmente o contexto da EP, que é o que mais nos interessa nesta investigação, apresento uma discussão das relações entre as crenças de professores e aprendizes de LE, seus conflitos e as implicações para o ensino e aprendizagem da LE.

1.9 AS RELAÇÕES ENTRE AS CRENÇAS DE PROFESSORES E APRENDIZES

Sempre ouvimos educadores dizerem que ensinar é uma arte e uma ciência ao mesmo tempo. Segundo Kumaradivelu (2003) ensinar nada mais é do que uma atividade subjetiva, realizada de maneira organizada, a qual muitos educadores afirmam que, por não haver uma série de regras em comum a serem seguidas fielmente, não deveria ser considerada uma disciplina. Porém, de acordo com Donald Freeman (1989),

...quando falamos de pessoas “ensinando uma disciplina” como matemática ou biologia, estamos separando o conhecimento ou o conteúdo da atividade ou do ensino. Essas características da atividade que os professores acumulam através do fazer o ensino não são vistas como conhecimento; são referidas como experiência. A experiência é o único ponto de referência que professores compartilham: experiências como alunos que influenciam suas visões a respeito do ensino, experiências na preparação profissional, experiência como membros de uma sociedade. Esta base diversificada e heterogênea da experiência une as pessoas que ensinam, entretanto não constitui uma comunidade disciplinar. (p. 10)⁵⁰

Conforme Kumaradivelu (2003), esta base diversa e heterogênea da experiência faz com que ensinar seja desafiador, envolvente e realizador, assim como frustrante. A heterogeneidade e a subjetividade dentro da atividade de ensinar a torna empolgante, porém possuidora de grandes problemas que por muitas vezes a levam a grandes frustrações na realização de um trabalho que gere reais resultados.

É de se esperar que diversas experiências conduzam professores e aprendizes a diferentes percepções⁵¹ (crenças) sobre o ensino e aprendizagem. De acordo com o autor, o ensino efetivo e bem sucedido apenas ocorre quando há similaridades entre as crenças sobre ensino e aprendizagem dos dois atores principais, ou seja, do professor e do aluno. No entanto, segundo Block (1996), os aprendizes possuem suas próprias interpretações sobre o processo de ensino e aprendizagem de uma língua, assim como os professores. Essas individualidades podem, portanto, causar conflitos ou dissonâncias. Segundo o autor, para entendermos a cultura de uma sala de aula, não podemos entender somente a harmonia, mas também os momentos conflituosos.

As dissonâncias entre os ideais de professores e aprendizes foram finalmente percebidas a partir do momento em que se observou que os alunos também possuíam vontades, desejos, fantasias e expectativas sobre o seu próprio aprendizado. A fase de transição entre um ensino centrado no professor para uma abordagem comunicativista fez com que os conflitos entre as crenças e expectativas de professores e alunos aparecessem. O professor era visto como um modelo a ser seguido pelos alunos e o ensino da língua era baseado no ensino de estruturas gramaticais.

⁵⁰ Do original: “...when often hear of people 'teaching a discipline' such as math or biology, we are separating the knowledge or content from the activity or the teaching. These traces of activity that teachers accumulate through the doing of teaching are not seen as knowledge; they are referred to as experience. Experience is the only real reference point teachers share: experiences as students that influence their views of teaching, experiencing professional preparation, experienced members of society. This motley and diverse base of experience unites people who teach, but it does not constitute a disciplinary community.” (FREEMAN, 1998:10)

⁵¹ Kumaradivelu (2003) utiliza o termo 'percepção' com o mesmo sentido que utilizo para 'crenças'.

Contudo, na abordagem comunicativa⁵² o aprendiz, a comunicação na língua-alvo e o ambiente seguro em sala de aula são os principais focos (BARCELOS, 2000).

Segundo Ellis (1996) estes conflitos de ideais podem gerar uma resistência passiva, a não aprendizagem por parte dos alunos, uma ruptura da produção da linguagem e frustração. Além desses problemas, há outras questões causadas por conflitos entre as crenças de professores e aprendizes, que, no entanto, não estão relacionados com a abordagem comunicativa: (a) equívocos e a falta de comunicação (LUPPESCU & DAY, 1990); (b) o questionamento dos aprendizes sobre a credibilidade do professor (SCHULZ, 1996); (c) o envolvimento dos aprendizes em estratégias que o professor desaprova (REES-MILLER, 1993) e (d) a desistência do aprendiz e o sentimento de infelicidade (McCARGAR, 1993); ou seja, o conflito pode afetar a motivação e o esforço do aprendiz na realização de atividades (SCHULZ, 1996).

Em salas de aula onde a comunicação é o principal meio e objetivo para o ensino da língua, professores e aprendizes compartilham a responsabilidade de gerar oportunidades para o EALE. No entanto, é muito comum que ambos acreditem ter gerado esse ambiente de ensino com sucesso; porém, as suas percepções em relação a essa geração de oportunidades podem ser diferenciadas. Kumaradivelu (2003) cita um episódio descrito por Allwright (1987:99) que ilustra bem esse tipo de dissonância entre as percepções do professor e do aluno. Segundo o autor:

Um professor de ESL costumava ministrar aulas de 'conversação' levando um diálogo o qual os alunos, primeiro praticavam e então construíam uma discussão mais geral sobre o assunto. Um dia, ele entrou em sala com um diálogo em um papel, como de costume, mas seus alunos imediatamente começaram uma conversação sobre algum outro assunto. Após vinte minutos ou mais de uma discussão animada – exatamente o que o professor sempre quis, mas raramente conseguia dos alunos – um membro da sala levantou a mão e perguntou: 'Por favor, quando vamos começar a conversação?'"⁵³

⁵² A abordagem comunicativa enfatiza a comunicação como principal objetivo para o aprendizado de uma LE. Foi desenvolvida como uma reação à abordagem gramatical (RICHARDS, 1982). Alguns de seus princípios são: o uso de "língua autêntica" na sala de aula, jogos, cooperação entre alunos, ênfase no contexto e significado, e ênfase em um ambiente mais descontraído em sala (LARSEN-FREEMAN, 1986).

⁵³ Do original: "An ESL teacher used to handle 'conversation' classes by going in with a dialogue which the learners first practice and then build into with a more general discussion. One day he went in with a dialogue on paper as usual, but his learners immediately started a conversation on some topical issue. After twenty minutes or so of lively discussion – just what the teacher always wanted but rarely got from these learners – one member of the class put up her hand and asked: 'Please, when are we going to start the conversation?'" (ALLWRIGHT, 1989, p.99).

O que o autor tentou demonstrar através desse episódio é que nem sempre alunos e professores têm a mesma percepção potencial de aprendizagem de um evento em sala de aula, ou seja, pode haver, e, segundo Kumaradivelu (2003), geralmente há, dissonâncias entre as percepções do professor e as percepções dos alunos sobre o que está disponível para a aprendizagem. Observou-se que para o aluno mencionado acima, vinte minutos de conversação iniciada pelos próprios alunos, vívida e autêntica não havia constituído uma prática comunicativa.

Segundo o autor, essa lacuna entre as percepções dos objetivos e das atividades realizadas em sala de aula pelo professor e os aprendizes pode facilmente aumentar a lacuna entre o (input) 'insumo' do professor e o (intake) 'influxo' do aprendiz. "Insumo refere-se à informação escrita ou oral da língua-alvo a qual o aluno está exposto através de várias fontes, e que é reconhecido por eles (os alunos) como úteis e usáveis no processo de aprendizagem da LE"⁵⁴ (KUMARADIVELU, 1994b). Por outro lado, segundo Corder (apud KUMARADIVELU 2003:78), "influxo refere-se à informação que ingressa na mente dos aprendizes, porém não está disponível para tal"⁵⁵, ou seja, o que realmente é adquirido pelos alunos é determinado pela sua percepção dos insumos providos dos eventos em sala de aula que são considerados úteis para a sua aprendizagem.

A seguir, apresento alguns estudos realizados sobre as dissonâncias entre as crenças de alunos e professores de línguas.

1.9.1 Conflitos entre crenças de professores e alunos sobre o ensino e aprendizagem de línguas

Pesquisadores acreditam que a similaridade entre as crenças de professores e alunos resulta em uma aprendizagem bem sucedida (BROWN, 1990; FANG, 1996; KUMARADIVELU, 1991; SCHULZ, 1996; WITTRUCK, 1986). Nesse sentido, Wittrock (1986) afirma que conhecer as crenças e concepções dos alunos consiste em uma boa estratégia para o efetivo ensino e aprendizagem da LE. Ainda de acordo com Kern (1995), as mensagens sobre aprendizagem

⁵⁴ Do original: "Intake refers to oral and written data of the target language to which learners are exposed through various sources, and recognized by them as useful and usable for language learning." (KUMARADIVELU, 2003:77-78).

⁵⁵ Do original: "Intake... is what goes in and not what is available to go in." (CORDER, 1967:165).

procedem das ações dos professores e não das suas palavras. Os alunos chegam para a aula com os seus conjuntos de expectativas e hipóteses (crenças) sobre o ensino e aprendizagem da LE a qual pode não corresponder às expectativas do professor. Nesse momento, então, surgem os conflitos.

Conforme postula Barcelos (2000), diferentes pesquisadores detectaram as várias crenças de professores e aprendizes sobre: (a) atividades em sala de aula como explicações formais em sala, jogos e trabalhos em pares (BARKHUITZEN, 1998; NUNAN, 1989), (b) o papel da gramática e correção de erros (SCHULZ, 1996; McCARGAR, 1993); (c) o papel dos professores e alunos em diferentes culturas (BRINDLEY, 1984; JIN & CORTAZZI, 1998; LUTZ, 1990; McCARGAR, 1993). Segundo a autora, esses trabalhos são de grande importância para o estudo sobre as dissonâncias entre as crenças de professores e alunos, pois apresentam os tipos de conflitos que podem ocorrer. Entretanto, apesar da sua importância para a iniciação das pesquisas sobre os conflitos entre crenças de alunos e professores, esses pesquisadores não haviam ainda comparado as crenças dos professores com as dos alunos, além de terem se baseado apenas em questionários do tipo *Likert-Scale*.

Dentre os trabalhos que utilizaram questionários para essa investigação, cito o estudo de Kern (1995), que utilizou o BALLI (HORWITZ, 1985) como única fonte de dados. O autor comparou as respostas de alunos e professores ao questionário. Seus resultados não foram conclusivos, pois indicaram que, em conjunto, as crenças de ambos eram similares, porém individualmente, mostravam diferenças. O autor concluiu que as crenças dos professores podem influenciar os alunos individualmente.

Segundo Kumaradivelu (2003), outros estudos foram realizados a respeito desse tema: Kumaradivelu (1989,1991), L. Allen (1996), Assia Slimani (1989,1992), David Block (1990, 1992, 1994, 1996) e Gary Barkhuizen (1998). Apesar desses autores não mencionarem o termo “crenças”, percebe-se que os pesquisadores, na realidade, investigavam as dissonâncias entre as crenças de professores e aprendizes sobre o ensino e aprendizagem da língua-alvo.

Slimani (*op.cit.*) investigou um grupo de alunos universitários no primeiro ano dos estudos de inglês como língua estrangeira (EFL). A autora focou na compreensão e no relatório dos alunos sobre o que acreditavam haviam aprendido após cada uma das seis aulas que observou e

gravou. Os resultados demonstraram que “em muitas ocasiões o professor focou em várias características instrucionais específicas sem que os alunos as tivessem relatadas”⁵⁶ (p. 226); por outro lado, os alunos relataram ter aprendido itens que eram diferentes do que o professor havia planejado para aquelas aulas. Os resultados da pesquisadora concluíram que há dissonâncias nas percepções entre os planos de ensino e o resultado da aprendizagem.

Block (1990, 1992), utilizou entrevistas para investigar metáforas sobre o ensino e aprendizagem empregadas por professores e alunos. Segundo o autor, apesar de não utilizar o termo “crenças”, em seu artigo em 1997, mencionou que seus estudos de 1990, 1992, lidaram com “a lacuna entre as crenças de professores e alunos sobre a aprendizagem de línguas e seus papéis na sala de aula”⁵⁷ (p. 354). O autor, em 1990 e 1992, encontrou um conflito sobre a aprendizagem de línguas e sobre os papéis de professores e alunos em sala de aula, através das metáforas utilizadas por 22 aprendizes adultos e 14 professores de inglês em uma escola de idiomas na Espanha. Enquanto os professores se viam como estimuladores e guias dos alunos, estes os enxergavam como pessoas que reforçavam as regras da sala de aula.

Em seus estudos de 1994 e 1996, Block focalizou nas similaridades e diferenças entre as crenças de alunos e professores sobre os objetivos da aprendizagem. O autor investigou as maneiras como os alunos descrevem e atribuem as metas para as atividades realizadas em sala de aula. A investigação ocorreu com alunos de EFL na Espanha. O autor observou que a aula do professor consistia em cinco atividades inter-relacionadas. No entanto, percebeu-se que os alunos deram maior importância a uma das atividades enquanto o professor, em resposta a entrevista, focou e dispensou mais tempo da aula a outra das cinco atividades propostas. O estudo de Block (*op.cit.*) aponta “não somente para a autonomia do aluno, mas também à existência de uma lacuna entre o modo como alunos e professores 'vêm' a sala de aula e tudo que ocorre dentro dela”⁵⁸ (BLOCK, 1996:168).

Allen (1996), em um estudo de caso, utilizando observações de aula e entrevistas com o professor e o aluno, investigou se o comportamento, estratégias e crenças do aluno investigado,

⁵⁶ Do original: “*on many occasions the teacher focused on various specific instructional features without the learners reporting them.*” (SLIMANI, 1989:226).

⁵⁷ Do original: “*the gap in teacher and learner beliefs about language learning and classroom roles*” (BLOCK, 1997:354)

⁵⁸ Do original: “*not only to the autonomy of learner thought but also to the existence of a gap between the way teachers and learners 'see' the classroom and all that occurs in it*” (BLOCK, 1996:168).

sobre o próprio sucesso foram acometidos pelos resultados obtidos na pesquisa. Os resultados alcançados pela pesquisadora indicaram que o aluno parecia ter sido afetado pelas crenças sobre ensino e aprendizagem de seu professor. De acordo com a autora, com o passar do tempo, as crenças do aluno tornaram-se mais similares às crenças de seu professor. Allen (*op.cit.*) investigou as crenças de alunos e professores contextualmente, focalizando as perspectivas dos participantes. Contudo, o seu estudo não considerou a influência das crenças do aluno nas crenças da professora, ou na sua prática.

Outro estudo que merece destaque é o de Barkhuizen (1998), com cinco professores de inglês e sessenta alunos de Inglês como Segunda Língua (ESL) do ensino médio na África. O autor utilizou diferentes instrumentos de coleta de dados, como observação de aula, questionários, e entrevistas individuais e em grupo, oferecendo, portanto, maior confiabilidade na triangulação dos dados e nos resultados apresentados. O autor focalizou as percepções dos alunos sobre atividades para o ensino e aprendizagem realizadas em sala de aula. Barkhuizen (*op.cit.*), assim como os outros autores citados anteriormente, também detectou discrepâncias entre a percepção dos alunos sobre os eventos em sala de aula assim como os objetivos de seus professores. Os professores participantes da pesquisa surpreenderam-se com a elevada importância que os alunos conferiram aos exercícios mecânicos, elegendo-os como os mais eficientes para a aprendizagem da língua. Com base em seu estudo, o autor aconselha professores a continuamente investigarem suas salas de aula, especialmente as crenças de seus alunos.

Os estudos descritos acima confirmam a visão de que “quanto mais conhecermos as abordagens e concepções pessoais de nossos alunos, melhor e mais produtiva será a nossa intervenção” (KUMARADIVELU, 1991:107)⁵⁹.

1.9.2 As possíveis origens dos conflitos entre as intenções dos professores e as interpretações dos aprendizes.

Kumaradivelu (1989, 1991), tentou também identificar as potenciais fontes dos conflitos entre as intenções dos professores e as interpretações dos aprendizes ao explorar as crenças da

⁵⁹ Do original: “*the more we know about the learner’s personal approaches and personal concepts, the better and more productive our intervention will be*” (KUMARADIVELU, 1991:107)

natureza, dos objetivos e das demandas de uma atividade a ser realizada em uma turma de aprendizes de ESL nos Estados Unidos da América. Através da filmagem da aula em questão e posterior transcrição, o pesquisador entrevistou professores e alunos participantes para esclarecimento de algumas perguntas a respostas dadas durante a realização da atividade. A triangulação dos dados coletados pela observação e gravação da aula e as entrevistas, forneceram importantes critérios sobre os conflitos entre as intenções dos professores e as interpretações dos alunos sobre os eventos ocorridos em sala de aula. Por meio da análise, o autor consegue reunir dez (10) fontes ou origens que têm o potencial de causar as dissonâncias entre as intenções e interpretações de professores e alunos, respectivamente:

Quadro 1.4: Origens das dissonâncias entre as intenções de professores e interpretações dos alunos, de acordo com Kumaradivelu (1989, 1991)

Dissonância Cognitiva	Refere-se às experiências de mundo e ao conhecimento cognitivo que aprendizes adultos trazem para a sala de aula.
Dissonância Comunicativa	Refere-se à habilidade comunicativa necessária para que os alunos possam transmitir a mensagem que desejam na língua-alvo, uma vez que ainda não a dominam por completo.
Dissonância Lingüística	Refere-se ao conhecimento lingüístico como a sintaxe, a semântica e a pragmática da língua-alvo, minimamente necessário para a realização de uma tarefa. Ex.: abreviaturas na língua-alvo.
Dissonância Pedagógica	Refere-se às diferentes percepções de professores e alunos sobre os objetivos da aprendizagem de determinadas tarefas em sala de aula.
Dissonância Estratégica	Refere-se ao uso de estratégias utilizadas pelos alunos para facilitar a obtenção, armazenamento, recuperação e uso da informação durante a aprendizagem da língua.
Dissonância Cultural	Refere-se ao conhecimento prévio mínimo sobre as normas culturais da comunidade da língua-alvo para que o aprendiz possa resolver tarefas relativas à solução de problemas.
Dissonância Avaliativa	Refere-se a tipos de auto-avaliações articuladas ou não articuladas usadas pelos alunos para tomarem conhecimento do seu progresso durante a realização das atividades em sala.
Dissonância Processual	Refere-se aos passos seguidos pelos aprendizes para completarem uma tarefa, caso as suas estratégias de aprendizagem não funcionem.
Dissonância Instrutiva	Refere-se às instruções dadas pelo professor ou pelo autor do livro didático que ajudam os alunos a realizarem tarefas com sucesso.

Quadro 1.4: Origens das dissonâncias entre as intenções de professores e interpretações dos alunos, de acordo com Kumaradivelu (1989, 1991)

Dissonância Atitudinal	Refere-se às atitudes dos participantes em relação à natureza do ensino e aprendizagem da língua-alvo, a natureza da cultura da sala de aula, e as relações entre os papéis do professor e alunos. Podem surgir vários tipos de conflitos atitudinais advindos de noções pré-concebidas sobre fatores como as expectativas dos participantes, a gestão da sala de aula, estratégias de aprendizagem e estereótipos culturais.
------------------------	---

Fonte: KUMARADIVELU, B. Language learning tasks: Teacher intention and learner interpretations. *ELT Journal*, v.45, n.2, 1991: 98-197.

O quadro 1.4 referente às possíveis fontes das dissonâncias entre as percepções ou crenças de professores e alunos no processo de ensino e aprendizagem de uma língua, descrito por Kumaradivelu (1991) demonstra que pode haver várias origens para os conflitos existentes em sala de aula. O autor descreve dez fontes para essas dissonâncias, porém outros motivos podem existir, uma vez que cada sala de aula faz parte de um contexto social diferente. O estudo do autor refere-se a aprendizes de ESL, os quais encontram-se em total imersão na língua-alvo, e seus colegas de turma são originalmente de distintos lugares do mundo, com diferentes culturas e línguas maternas.

Dada a importância dos conflitos de crenças entre professores e alunos de línguas em diferentes contextos, o autor propõe que estes sejam identificados, compreendidos e trabalhados efetivamente. Segundo o autor, é bastante razoável pensar que, ao estreitarmos a lacuna entre as intenções dos professores e as interpretações dos aprendizes, maiores serão as chances de se alcançar os objetivos do ensino e aprendizagem de línguas.

1.9.3 A influência das crenças dos alunos na prática da professora

De acordo com a visão de crenças como um construto em crescimento, dinâmico, complexo, não estável, construído socialmente e paradoxal (BARCELOS, 2006), posso inferir que devemos analisar, não só as dissonâncias entre crenças de professores e alunos no ambiente da sala de aula, mas, também, lidar com as influências das crenças dos aprendizes na prática dos

professores. Como descrito anteriormente neste capítulo, mais especificamente, na seção 1.8 sobre as relações entre as crenças de alunos e professores, as crenças dos alunos sobre métodos utilizados pelo professor na sala de aula podem gerar conflitos entre o que acreditam ser o melhor para a sua aprendizagem e a crença do professor sobre a abordagem a ser utilizada em aula. Os alunos nem sempre concordam com a abordagem empregada pelo professor, resultando, portanto, em empecilhos para a aprendizagem da língua.

Assim sendo, não podemos ignorar a natureza dinâmica das crenças ou a cultura da sala de aula, onde as subjetividades dos estudantes e professores são negociadas (BREEN, 1985). Se nos ativermos apenas às influências das crenças dos professores nas crenças dos aprendizes, como sugerido em vários trabalhos nessa área (ALLEN, 1996; BLOCK, 1990, 1992; KERN, 1995), nos arriscamos a desconsiderar ou até mesmo ignorar que o processo de ensino e aprendizagem de uma LE compreende a participação e troca de experiências entre duas partes: o professor e seus aprendizes. Devemos, portanto, considerar que os aprendizes possuem suas crenças, experiências, vontades e expectativas em relação à aula e à sua aprendizagem em geral, pois são indivíduos com identidades próprias. Conseqüentemente, as suas crenças podem influenciar, não somente as crenças, mas também, as ações do professor no exercício do seu ofício.

Segundo Barcelos (2003:189), determinar a influência das crenças dos alunos nas crenças do professor é muito difícil. A autora cita dois motivos: (1) os professores talvez não conheçam as crenças dos alunos sobre EALE, tornando-se, portanto bastante complexo descobrir como são afetados por elas; e (2) talvez não sejam os alunos que mais influenciem os professores. Concordo com a autora quando argumenta que os professores podem apenas interpretar as ações dos alunos. Assim, as interpretações dos professores a respeito das ações dos alunos ou de suas crenças podem ou não influenciar as crenças e a prática dos mesmos.

Tendo discorrido sobre as relações entre as crenças de aprendizes e professores, suas influências e conflitos, apresento, a seguir, um panorama sucinto do ensino público brasileiro, a fim de situar o leitor na realidade da EP, contexto desta investigação.

1.10 O ENSINO DA LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA (INGLÊS) NO ENSINO PÚBLICO BRASILEIRO

No que se refere a ensinar e aprender línguas estrangeiras, Almeida Filho (2005:38) salienta que vários fatores devem ser levados em consideração ao abordarmos o processo em um contexto educacional específico. Dentre eles, podemos citar questões relacionadas à escolha das línguas a serem ensinadas nas escolas, como também aspectos voltados a objetivos e justificativas para o ensino de línguas e às maneiras e métodos mais fundamentados e apropriados para nortearem decisões a respeito do mesmo.

Para que um panorama mais abrangente sobre o ensino da LI nas EPs brasileiras seja traçado, uma vez que este é o contexto em que esta pesquisa está inserida, e por entender que o ensino e aprendizagem da LI nas EPs está diretamente ligado a segmentos distintos, entre políticos, sociais e ideológicos, farei um breve histórico sobre o ensino de LE, mais especificamente a LI no Brasil. Esta breve discussão, com base em pesquisas na área, terá a função de localizar o leitor na realidade vivenciada pelos participantes desta investigação.

Segundo Bohn (2003), o contexto da LE no Brasil pode ser dividido em três fases principais. A primeira fase é o período pós-segunda guerra mundial (anos 40 a 60), em que o número de EPs no país era pequeno e o ensino de boa qualidade, comparáveis às escolas particulares. O modelo educacional dessa fase baseava-se no molde europeu humanístico, com forte influência francesa. Portanto, os alunos eram expostos a três idiomas (francês, inglês e espanhol), sendo que o latim era compulsório. O ensino do francês era iniciado aos 11-12 anos de idade, e uma segunda LE era introduzida entre os 15-16 anos.

A segunda fase descrita pelo autor aconteceu durante o período da ditadura militar (anos 64-88). Nessa fase, a tradição francesa foi extinta, conseqüentemente as LEs, as artes e as ciências humanas perderam espaço. O enfoque da educação volta-se para a competência técnica com o objetivo principal de habilitação técnica para o mercado industrial. Posso acrescentar, por experiência própria, que a ditadura militar impunha à sociedade brasileira e ao sistema educacional, um nacionalismo exagerado, no qual tudo que vinha de “fora”, quando vinha, não era bem aceito ou sequer desejado. Dessa forma, pode-se concluir que essa fase foi bastante prejudicial ao ensino da LE nas escolas do país. Contudo, segundo o autor, por volta dos anos 70, a elite brasileira toma consciência da necessidade do aprendizado do inglês e começam a

surgir os institutos de idiomas e as viagens educativas e de intercâmbio para os EUA. Rajagopalan (2003) salienta a velocidade com que se espalhou a idéia desses cursos. O exterior era o foco dos filhos da elite brasileira e, talvez, segundo o autor, seria o começo da ênfase de se aprender inglês para a comunicação com falantes nativos do idioma.

A terceira fase, segundo Bohn (*op.cit.*), refere-se ao período das últimas reformas educacionais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 e os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (PCNs-LE) de 1998. O ensino de LE torna-se obrigatório no ensino fundamental (5^a a 8^a séries), ficando para as autoridades e escolas da comunidade local a decisão sobre a escolha da língua a ser estudada.

Na parte diversificada do currículo era incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficaria a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição. (LDB, art. 26, § 5º)

Quanto ao ensino médio, o art. 36, inciso III estabelece que “será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das possibilidades da instituição”.

Conforme Coelho (2006) a legislação vigente indica que a aprendizagem nas escolas está voltada para competências de caráter geral, como descrito no Parecer 15/98:

...a aprendizagem de competências de caráter geral, visando a constituição de pessoas mais aptas a assimilar mudanças, mais autônomas em suas escolhas, mais solidárias, que acolham e respeitem as diferenças, pratiquem a solidariedade e superem a segmentação social . (p. 20)

Isto implica uma aprendizagem de LE voltada não somente para a leitura, a escrita, a compreensão e a conversação, mas também significa ter a escolha de utilizar a língua como uma forma de ser ouvido, de impor idéias, e assim poder cumprir os objetivos da educação de tornar o cidadão capaz de transformar o mundo de acordo com seus interesses.

A realidade atual do ensino público nos remete a reflexões sobre a situação da maioria dos adolescentes em idade escolar neste país, os quais são excluídos da competição no mercado de trabalho, dentre outros motivos sociais, por não poderem optar por terem uma educação de melhor qualidade. Em relação ao ensino e aprendizagem da LE pela sociedade brasileira em geral, retrocedemos aos anos de uma ditadura militar, quando apenas a elite da sociedade tinha acesso a um bom ensino de inglês, saindo do país ou pagando institutos particulares de ensino e

aprendizagem de idiomas. Infelizmente, o próprio PCN-LE, criado pelo Ministério da Educação (MEC), órgão governamental responsável por garantir uma educação de qualidade a todo cidadão brasileiro, mantém um texto de natureza preconceituosa.

Deve-se considerar também o fato de que as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido ao giz e livro didático, etc.) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas. Assim, o foco na leitura pode ser justificado em termos da função social das LEs no país e também em termos dos objetivos realizáveis tendo em vista as condições existentes. (PCN, 1998:20)

Segundo Paiva (2003), o documento, portanto, em vez de impulsionar as mudanças na realidade para a implementação de um ensino de qualidade, apresenta uma justificativa conformista e determinista ao propor um ensino de LE recortado pela habilidade de leitura, desconhecendo, diferentemente de outros países, a relevância da oralidade. A autora salienta o fato de os PCN-LE estarem reproduzindo preconceitos contra classes populares, ao negar ao aluno o direito, já garantido pela LDB, de ser preparado, integralmente, para o mundo do trabalho, bem como para o exercício da cidadania.

Nessa perspectiva, faz-se necessário ressaltar, também, que a ênfase do Documento em afirmar que devemos nos orientar mediante o que é realizável no contexto de ensino de LE nas escolas, atualmente, é expressa ao longo do Documento, através de variadas escolhas lexicais, tais como “daquilo que é possível” (p. 40), “visão mais realista” (p. 40), “objetivos realizáveis” (p. 21). Isto nos faz questionar, se este posicionamento, na realidade, da mesma forma que parece trabalhar a favor da manutenção do contexto existente, serve, igualmente, para perpetuar a crença recorrente (MOITA LOPES, 1986) de que “não se aprende inglês (ou LE) na escola pública” (ROCHA,2004).

Deve-se salientar, também, que os PCN-LE (1998:24) pontuam que em nossa sociedade “o ensino de Língua Estrangeira não é visto como elemento importante na formação do aluno”, uma vez que não tem um lugar privilegiado no currículo. Segundo Rocha (*op.cit.*), a própria priorização da leitura em detrimento das outras habilidades pode contribuir para que isso se perpetue. A ênfase na leitura pode, possivelmente, estar distante das expectativas do aluno em relação à aprendizagem de uma LE, fazendo com que a mesma perca, ainda que parcialmente, para o aluno, sua função dentro do currículo. Na concepção da autora, com a qual concordo

plenamente, pouco se pode ouvir da voz do aluno nesse sistema. Priorizar uma habilidade é distanciar-se do ensino da língua essencialmente com o objetivo da comunicação real e do propósito da formação integral do aluno, qualidade de cidadão que tem o direito de, através da educação que lhe é oferecida, integrar-se de forma plena à sociedade em que vive.

Apesar do panorama bastante conturbado e pessimista exposto acima, procuro com esta pesquisa, não somente tomar conhecimento dos problemas enfrentados pelas pessoas que convivem com esses dilemas diariamente, mas levar os profissionais da LA e da LE à busca incansável de desenvolver projetos para uma melhor formação do profissional de línguas. De acordo com Coelho (2006), poucas pesquisas sobre a frustração e a decepção por parte dos professores diante da realidade de trabalho que encontram têm sido desenvolvidas. Portanto, precisamos nos aproximar desses professores, ouvi-los em seus contextos e auxiliá-los na reflexão sobre suas crenças, pois provavelmente responderão a questões como 'porquê', 'como' e 'pra quê' aprender LE na escola.

Tendo apresentado um quadro geral da realidade da educação para as línguas no ensino público do país, discorro, na seqüência, sobre o tema disciplina em sala de aula, uma vez que em minha experiência docente tenho observado a constante presença desse assunto em discussões em salas de professores, coordenadores e diretores de instituições escolares.

1.10.1 Disciplina: “O problema do século”⁶⁰?

Diante de freqüentes e exaustivas conversas entre professores e autoridades escolares sobre a disciplina dos aprendizes em sala de aula, considero o tema bastante pertinente para esta pesquisa, uma vez que os problemas disciplinares em salas de aula de todo o país tem se tornado um constante obstáculo para a adoção de abordagens de ensino contemporâneas. De acordo com diversos professores de LE, mais especificamente de LI nas EPs, a falta de autocontrole dos alunos os impedem de adotarem o comunicativismo em sala de aula, uma vez

⁶⁰ Expressão utilizada pela professora participante deste estudo para se referir aos problemas de disciplina em sala de aula.

que o ensino centrado no aluno pode gerar a perda do controle disciplinar de turmas com grande número de alunos, muitas vezes desmotivados e desinteressados. Por conseguinte, justifica-se a importância desse pequeno empréstimo da área da Educação e da Psicologia para a LA, a fim de que possamos compreender melhor nossos alunos.

A autoridade é tudo que faz com que as pessoas obedeçam. Segundo Novais (2004), na instituição escolar, o professor adquire o poder de determinar as ações dos alunos, que validam esse poder, pois trazem de casa, ou adquirem rapidamente, a imagem do professor como autoridade. Entretanto, segundo a autora, a maneira como o professor exerce essa autoridade em sala, se de forma autoritária ou liberal (ARAÚJO, 1999; DAVIS E LUNA, 1991; FURLANI, 2000; GUZZONI, 1995; SETTON, 1999), é essencial para o estabelecimento (ou não) de uma situação de disciplina em sua turma.

Na literatura da psicologia há diferentes visões sobre autoridade. Diferentes autores expressam suas crenças do que seja autoridade no contexto escolar. A autoridade é uma garantia da estabilidade do mundo que cerca os adultos e mantém um ambiente tranquilizador para o adolescente, além de assegurar o objetivo da ação pedagógica. Ferreira (2001), no entanto, encara a autoridade como o direito ou poder de se fazer obedecer, de dar ordens, de decidir e agir, influenciar e dominar. Colocada deste modo, a autoridade surge como algo que visa ser imposto ao outro, com a meta de conferir idéias, crenças, hábitos e normas que pertencem à cultura em que os indivíduos estão inseridos (DAVIS E LUNA, 1991). Esse objetivo pode ser alcançado através da condução da ação por meio de ameaças ou recompensas.

A autoridade, entretanto, segundo Novais (2004) pode ser exercida de duas maneiras: pelo domínio ou pelo poder institucionalizado, como acontece na instituição escolar; ou pelo prestígio daquele que demonstra ter conhecimento ou segurança em determinado assunto. Assim, podem-se determinar dois tipos de autoridades: a *autoritária* e a *por competência*; a primeira está relacionada à violência ou à força, e a segunda é relativa à admiração de seguidores a partir do prestígio e da capacidade (ARAÚJO, 1999).

Durkheim (1974) afirma que na escola é preciso que haja regras. As regras constituem instrumento indispensável na educação moral, cabendo ao professor impô-la, por meio da utilização de penalidades. A idéia de regra, então, remete à de autoridade, a fim de que nos comportemos conforme as prescrições, através de sua força e legitimidade (SETTON, 1999). Essa idéia nos remete ao objetivo final da educação, que é a autonomia do pensamento e ação,

porque é produto da internalização de deveres e regras que, constitutivas de uma sociedade mais ampla, são vivenciadas diariamente no processo pedagógico, por intermédio da autoridade docente (DAVIS E LUNA, 1999).

Corroborando essa concepção de autoridade, a disciplina tem um papel fundamental, pois, segundo Setton (1999), age como um dispositivo a ser incentivado pelo professor com o objetivo de garantir os limites dos desejos individuais e o controle dos impulsos egoístas de seus alunos, asseverando, portanto, a ordem, a continuidade e o respeito à vida social. Portanto, a autoridade do professor é de suma importância, pois assume uma função social e pública, onde representa “formas de conhecimento e critérios de valor que são publicamente estabelecidos” (CARVALHO, 1999:58). Assim sendo, a autoridade do professor se constitui a partir de uma conexão entre conhecimento e experiência na condução da turma. Além disso, conforme Lara (1987), a autoridade se baseia no compromisso de trabalho do indivíduo que se propõe a ensinar algo a seus alunos. Dois tipos de autoridade são apresentados por estudiosos da educação: a *autoridade autoritária* e a *autoridade liberal (por competência)*.

A característica principal da autoridade autoritária, segundo Furlani (2000), consiste na obediência e na obrigatoriedade na realização das tarefas, e não na confiança da autoridade docente. O ambiente de batalha e coerção em sala alimenta sentimentos de hostilidade, ressentimento ou inferioridade e passividade, os quais não auxiliam o trabalho pedagógico. Segundo o autor, o autoritarismo também se caracteriza pela ausência do diálogo uma vez que as decisões são tomadas por quem “tem autoridade”, não podendo ser questionado pelos outros participantes.

O respeito unilateral, característico da autoridade autoritária é compreendido por Piaget (1994) como um instrumento de submissão às regras pré-estabelecidas cuja origem permanece no exterior do indivíduo. Portanto, segundo Batista (1997), o ato de repreender e ser repreendido sugere que o aluno reconhece no professor uma autoridade que detém o poder. Assim, conforme o autor, a autoridade do educador, as lições de moral, o sistema de encorajamento (prêmios) e punições (castigos) que são usados pelos professores formam indivíduos obedientes e passivos, que conduzirão suas relações dentro ou fora da escola, no respeito unilateral. Segundo Novais (*op.cit.*), essa falta de afetividade, somada à obrigação da obediência pode aumentar a indisciplina na sala de aula, uma vez que é utilizada como recurso contra o autoritarismo.

Segundo Piaget (1994), a autoridade do professor não deve ser questionada, nem mesmo abandonada, uma vez que é legítima e indispensável na relação escolar. De acordo com o autor, o professor possui o saber, o conhecimento de como ajudar os alunos a aprender, sendo ele o responsável pela educação formal, e porque não dizer, também a informal dos jovens e pela construção de um ambiente propício à aprendizagem. Essa autoridade, segundo Freire e Schor (2000), deve estar sempre presente, uma vez que é muito difícil moldar a liberdade dos estudantes sem autoridade.

De acordo com os autores, essa concepção de educar implica em interferir na vontade e na atividade do aprendiz com o objetivo de que aprenda a controlar seus desejos autonomamente. Nesse sentido, a autoridade liberal caracteriza-se por duas metas: (a) ensinar o aluno a se normatizar; (b) levá-lo a usar sua liberdade. Por conseguinte, a autoridade do professor é vista como poder válido pelas partes (professor/alunos), que surge a partir de uma aliança entre o conhecimento e a experiência na condução da turma, buscando orientar o indivíduo, auxiliar o aluno a crescer social, psicológica e intelectualmente (FREIRE e outros 1989; DAVIS E LUNA, 1991, PAULA E SILVA, 2001⁶¹ apud NOVAIS, 2004).

Conforme Novais (*op.cit.*), ao utilizar a autoridade liberal, a relação entre professor e aluno passa a ser orientada no respeito mútuo, em uma obediência voluntária, que leva os alunos a desenvolverem uma moral autônoma, no qual os indivíduos interiorizam e aceitam as regras, sabendo que quando necessário podem ser modificadas. Dessa forma, as relações pessoais passam a ser fundamentadas na reciprocidade e na cooperação.

Com a autoridade liberal, não se deseja uma “disciplina do silêncio”; pelo contrário, almeja-se uma disciplina em que o aluno participe ativamente das atividades escolares, envolvendo-se nas tomadas de decisões e estabelecimento de regras, questionando o professor, relacionando-se com os colegas, discutindo e opinando sobre as questões trazidas para a sala de aula. Nessa concepção, o professor passa a agir como o mediador para a liberdade dos alunos de tomarem suas próprias decisões. O professor, em várias oportunidades, precisa decidir pelos alunos, porém o desenvolvimento de uma disciplina autônoma ocorre na medida em que o trabalho pedagógico admite essa participação dos alunos nas tomadas de decisão em sala de aula

⁶¹ PAULA E SILVA, J.M. A cultura escolar, autoridade, hierarquia e participação: Alguns elementos para reflexão. In: *Cadernos de Pesquisa*, n.102. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2001.

(GUZZONI, 1995; VINHA, 2000). Piaget (1994) define autonomia como a capacidade do indivíduo de orientar sua conduta de acordo com leis e regras que dá a si mesmo, recorrendo à vontade e à razão, sendo esta o grande objetivo da atividade docente. Esse enfoque é ressaltado nos PCNs do Ensino Médio (1999), que postulam como objetivo final da educação a formação de cidadãos éticos e autônomos, com pensamentos críticos.

A característica principal da liderança autêntica, da autoridade liberal, mencionado por Bohoslavsky (1997), é a renúncia da dominação (controle do comportamento de outros) que é contrária aos objetivos da educação. Assim, o aluno pode vivenciar experiências de respeito mútuo, reciprocidade, cooperação, justiça, solidariedade e igualdade (VINHA, 2000).

A problemática da disciplina na sala de aula é muitas vezes um problema discutido em salas de professores nas EPs e apresentado por eles como uma das grandes dificuldades de se ensinar uma LE nesse contexto. Tendo apresentado sobre o tipo de autoridade que deve ser exercida pelo professor para que um relacionamento produtivo seja construído entre professor e aluno e, conseqüentemente, levar ao desenvolvimento de um ambiente de motivação para a participação do aluno na aprendizagem da LI, faço as considerações finais do capítulo 1.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo procurei apresentar a base teórica para esta investigação, revisando, na seção 1.1, a conceituação de crenças do ponto de vista de diferentes autores, principalmente, a definição sobre a qual esta pesquisa se fundamenta, a de Barcelos (2006). Na seção 1.2, descrevi o desenvolvimento do conceito de crenças na LA. Na seção 1.3, apresentei as relações entre crenças e experiências sobre a aprendizagem de línguas. Na seção 1.4 foram discutidas as relações entre crenças e ações, em que foi incluída uma discussão sobre a influência dos fatores contextuais para tais relações e os desencontros entre crenças e ações. Na seção 1.5, discorri sobre mais um paralelo que considere fundamental para a compreensão da análise e discussão dos dados coletados, as crenças e identidade. Na seção seguinte (1.6) foi apresentada uma discussão sobre crenças e motivação, onde discorro sobre a motivação dos aprendizes para a aprendizagem da LE, apresentando também a questão sobre o estilo motivacional do professor.

Na seção 1.7, discorri sobre as crenças dos professores de línguas e trabalhos realizados nessa área. Na seção 1.8, foram discutidas questões relativas às crenças dos aprendizes de LE. Na seção 1.9, foram apresentadas as relações entre as crenças de aprendizes e professores, com seus conflitos ou dissonâncias e suas possíveis origens. Finalmente, na seção 1.10 tentei discorrer de forma sucinta acerca do ensino público brasileiro, incluindo algumas visões dos PCNs-LE. Uma vez que a disciplina tornou-se um grande problema no ensino público ou privado desse país, acrescento uma subseção focalizando o tema.

A revisão teórica aqui apresentada confirma a necessidade do investimento em pesquisas na área de crenças, principalmente nas relações entre as crenças de professores e aprendizes, os protagonistas de um complexo processo de interação pessoal e profissional, no qual as diferentes crenças adquiridas de contextos sociais também distintos podem influenciar o desenvolvimento, tanto do aprendiz quanto do profissional da educação. Esses momentos conflituosos podem gerar nos aprendizes sentimentos de frustração, de fracasso ou dúvidas, e quanto ao professor, eu ousaria dizer, os mesmos sentimentos podem ocorrer, principalmente quando o aluno chega ao ponto crítico durante processo, que é a desistência da aprendizagem da língua.

Diversos trabalhos citados anteriormente neste capítulo (BARCELOS, 1995, 2000; BARKHUIZEN, 1998; BLOCK, 1990, 1992, 1994, 1996; HORWITZ, 1985; KERN, 1995, KUMARADIVELU, 1989, 1991; SLIMANI, 1989, 1992), investigaram as dissonâncias entre as crenças de professores e alunos, inclusive, como as crenças que os professores carregam para a sala de aula, advindas de diferentes origens, podem influenciar as crenças dos alunos, adquiridas de experiências anteriores, podendo causar mudanças nas crenças dos mesmos. Esta pesquisa, entretanto, investiga se as crenças que os alunos possuem sobre o ensino e aprendizagem de LI no contexto da EP podem influenciar a prática dos professores. A meu ver, a pesquisa torna-se, portanto, relevante para as pesquisas em LA, uma vez que o contexto em questão, a escola pública, tem enfrentado problemas como o descaso por parte das autoridades governamentais, gerando conseqüências graves aos alunos do ensino público.

No próximo capítulo apresento a metodologia da pesquisa, destacando os instrumentos de coleta de dados utilizados para esta investigação, localizando os participantes que participaram desta investigação em seu contexto social e educacional, os procedimentos utilizados para a realização do processo de pesquisa e as considerações éticas.

CAPÍTULO II

METODOLOGIA DA PESQUISA

INTRODUÇÃO

No capítulo anterior apresentei o referencial teórico deste estudo. Tendo como base as pesquisas anteriores na área de crenças de ensino e aprendizagem, descrevi a evolução histórica do desenvolvimento das pesquisas em crenças, além de relacionar as crenças e as experiências de ensinar e aprender de alunos e professores.

Posteriormente, discuti sobre as crenças e as ações do professor em sala de aula, para finalmente então, discorrer acerca dos conflitos e relações entre as crenças de aprendizes e professor.

Neste capítulo, apresento, inicialmente, focalizo a metodologia de pesquisa utilizada, a descrição do cenário, os participantes, os instrumentos utilizados na coleta de dados e os procedimentos para a análise dos mesmos.

2.1 A NATUREZA DA PESQUISA

Uma vez que o objetivo desta investigação é analisar as relações entre as crenças de alunos e professora no processo de ensinar e aprender, considero fundamental que seja adotada nesta investigação, a pesquisa de natureza qualitativa interpretativista, de cunho etnográfico (ERICKSON, 1990).

Atualmente, a escolha por pesquisas qualitativas, também conhecidas como naturalistas⁶² ou interpretativas⁶³, tem sido cada vez mais freqüente na pesquisa em educação, visto que os educadores e os professores têm se empenhado em compreender as qualidades dos fenômenos educacionais em detrimento de resultados numéricos que muitas vezes escondem “a dimensão humana, a pluralidade e a interdependência dos fenômenos educacionais na escola” (TELLES, 2002:102). Conforme Davis (1995) esse tipo de pesquisa considera a aprendizagem ou a aquisição⁶⁴ inserida nos contextos sócio-culturais onde ocorre e não como um evento isolado.

O termo ‘interpretativa’ é utilizado por Erickson (1990:78-79), para referir-se à pesquisa que envolve a observação participante (*Participant Observational Research*). O autor apresenta três motivos para o uso desse termo: (1) é uma expressão abrangente; (2) evita que se pense que a pesquisa interpretativa não possa incluir alguns itens quantificáveis, devido ao significado restrito do termo 'qualitativo' e (3) aponta para a característica principal desse tipo de investigação – o sentido humano das relações sociais, sua elucidação e exposição por parte do pesquisador. Portanto, a função primordial do investigador qualitativo, segundo o autor, é a de construir significados através das suas interpretações dos dados analisados.

As perspectivas das pesquisas qualitativas e quantitativas possuem diferenças marcantes que são fatores essenciais na escolha do paradigma ideal para a investigação proposta pelo pesquisador. Segundo Almeida Filho (2005), os modelos de pesquisas qualitativas e quantitativas possuem características próprias. Para o autor, a pesquisa quantitativa é

⁶² Segundo André (1995:17), o paradigma naturalista ou naturalístico leva esta denominação por ser o estudo do fenômeno em seu acontecer natural.

⁶³ Uma pesquisa é interpretativa por proporcionar ao investigador a construção do significado através de interpretações pessoais dos dados coletados durante a investigação (ERICKSON, 1990).

⁶⁴ Os termos aquisição e aprendizagem têm sido objeto de debate na literatura em Linguística Aplicada. Neste trabalho, utilizo os dois termos com o mesmo significado para me referir ao processo de aprender (adquirir) uma língua estrangeira.

particularista e, portanto, busca detalhes para categorizá-la, o pesquisador permanece distante dos dados, pois precisa manter uma visão ética, de fora do contexto; enquanto a pesquisa qualitativa é globalista, ou seja, holística⁶⁵, logo, lida com dados singulares. Assim, o pesquisador permanece próximo aos dados, tendo uma visão êmica do contexto pesquisado, ou seja, uma visão que “...se refere a perspectivas baseadas culturalmente, interpretações, e categorias usadas pelos membros de um grupo sob estudo para conceituar e codificar conhecimento e para guiar seus próprios comportamentos”⁶⁶ (WATSON-GEGEO, 1988:580). Portanto, segundo a autora, termos, conceitos e categorias êmicas são funcionalmente relevantes para o comportamento dos indivíduos estudados pelo etnógrafo. Uma análise construída com base em conceitos êmicos considera as perspectivas e interpretações do comportamento, eventos e situações dos participantes da pesquisa.

Ainda segundo Almeida Filho (2005) a pesquisa quantitativa é centrada no produto, ou seja, nos resultados, busca a objetividade, além de caracterizar-se pelo positivismo lógico, tentando encontrar fatos ou causas para fenômenos sociais, não se atendo a estados subjetivos dos sujeitos. Contudo, na pesquisa qualitativa o estudo é centrado no processo, possui uma subjetividade controlada e busca compreender ou interpretar o comportamento humano a partir de um quadro interno de referências do sujeito: a fenomenologia⁶⁷.

Ao refletir sobre a distinção entre as perspectivas quantitativa e qualitativa de pesquisa, pode perceber que as diferenças entre elas não as tornam boas ou ruins, certas ou erradas, tradicionais ou inovadoras. É importante ressaltar, no entanto, que os paradigmas qualitativo e quantitativo estão intimamente ligados entre si. Segundo André (1995) muitos pesquisadores consideravam que só era qualitativa a pesquisa fenomenológica, ou a etnográfica, ou a que não utilizava números. Note-se que não é só separando o quantitativo do qualitativo que se obtém uma pesquisa qualitativa, uma vez que uma pesquisa que utiliza dados basicamente quantitativos, durante a análise de seus dados, se beneficia do quadro de referência, os valores e, portanto, a

⁶⁵ A pesquisa é considerada holística quando os eventos são analisados em relação ao contexto em que se inserem, considerando os aspectos sócio-culturais, lingüísticos e sociais do grupo em estudo (FETTERMAN, 1998; VAN LIER, 1990).

⁶⁶ Do original: “... refers to culturally based perspectives, interpretations, and categories used by members of the group under study to conceptualize and encode knowledge and to guide their own behavior” (WATSON-GEGEO, 1988:580).

⁶⁷ A fenomenologia “...ênfatiza os aspectos subjetivos do comportamento humano e preconiza que é preciso penetrar no universo conceitual dos sujeitos para poder entender como e que tipo de sentido eles dão aos acontecimentos e às interações sociais que ocorrem em sua vida diária.” (ANDRÉ, 1995:18)

dimensão qualitativa do investigador, pois “as perguntas usadas no instrumento de pesquisa possuem marcas da postura teórica, valores e visão de mundo do pesquisador” (ANDRÉ, 1995:24). Assim, a escolha pelo tipo de pesquisa deve ser feita de acordo com o objeto de estudo proposto pelo pesquisador e é importante destacar, ainda, que a natureza da pesquisa deve direcionar o investigador na seleção do tipo de tendência mais adequada à coleta e análise dos dados do estudo. Deve-se salientar que muitas pesquisas qualitativas usam dados quantificáveis, embora sua análise traga marcas da subjetividade próprias da abordagem qualitativa (ANDRÉ, *op.cit.*). Assim, devido ao grande número de participantes, e a não familiaridade dos aprendizes em relação à participação em uma pesquisa científica, considere relevante a utilização de alguns dados quantificáveis os quais foram apresentados em gráficos. A triangulação dos dados quantitativos e qualitativos forneceu maior confiabilidade aos resultados deste estudo.

O objetivo deste estudo me leva a desenvolver uma pesquisa de natureza qualitativa, tipicamente interpretativista, visto que esta modalidade de pesquisa beneficia a compreensão das ocorrências do contexto da sala de aula, favorecendo, assim, uma melhor compreensão das crenças da professora e de seus alunos no processo de ensino e aprendizagem. O paradigma da pesquisa qualitativa possui diferentes modalidades para a sua realização. A modalidade adotada neste estudo é a pesquisa de base etnográfica.

2.1.1 A Pesquisa Etnográfica

A etnografia é, conforme André (1995:27), “um esquema de pesquisa desenvolvido pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade”. Etimologicamente, etnografia significa “descrição cultural”. Esse esquema pode descrever o contexto de uma sala de aula ou qualquer outro contexto exótico. Para a autora, o termo possui dois sentidos: (a) o primeiro refere-se a um conjunto de técnicas utilizadas para coletar dados sobre os valores, os hábitos, as crenças, as práticas e os comportamentos de um grupo social; (b) no segundosen sentido, a etnografia é entendida como um relato escrito resultante do emprego das técnicas etnográficas.

Segundo André (*op.cit.*), porém, a preocupação dos estudiosos em educação não se resume à descrição da cultura (práticas, hábitos, crenças, valores, linguagens, significados) de um grupo

social, mas ao processo educativo (ANDRÉ, 1992:28). Portanto, conforme a autora, alguns requisitos sugeridos pela etnografia antropológica, como uma longa permanência do pesquisador em campo ou o contato com outras culturas não são, muitas vezes, exigidos nos estudos educacionais, ou seja, a etnografia educacional tem adaptado as características tipicamente etnográficas ao seu objeto de estudo. O que se tem realizado, então, é um ajuste da etnografia à educação. Assim, a autora sugere a denominação “estudos do tipo etnográfico” para pesquisas etnográficas realizadas na área da educação.

A etnografia escolar é definida por Spindler⁶⁸ (apud JOHNSON, 1992:133) como “o estudo de todos e quaisquer processos educacionais, relacionados à escola ou não”⁶⁹ desde que relacionada à aprendizagem de uma língua nova e à cultura correspondente àquela língua.

Conforme Johnson (*op.cit.*), a pesquisa etnográfica tem o objetivo de descrever e interpretar o comportamento cultural e comunicativo de um grupo, incluindo as atitudes e valores. De acordo com a autora, a importância do estudo etnográfico para a pesquisa em aprendizagem de L2 incide sobre o poder de nos informar sobre os caminhos das experiências culturais dos aprendizes em suas casas e comunidades e compará-las com as culturas das escolas, universidades ou comunidades onde estudam, e as implicações dessas diferenças para a aprendizagem de uma L2 e sua cultura. Segundo a autora, esse tipo de informação auxilia na explicação de como hipóteses e valores culturais podem causar interações ou a falta de comunicação entre culturas diferentes e ainda direcionar atitudes distintas em relação a situações de aprendizagem e a diferentes abordagens de aprendizagem.

De acordo com Nunan (1992:56) os seguintes itens caracterizam uma pesquisa de natureza etnográfica: (a) a investigação ocorre dentro da sala de aula dos participantes (em seu contexto), (b) o pesquisador evita manipulação do fenômeno investigado; (c) o pesquisador deve permanecer mais de quatro meses em campo; (d) o pesquisador, aprendiz e professor devem estar envolvidos colaborativamente no processo; (e) o pesquisador interpreta os significados e as ações dos participantes, e finalmente; (f) há uma interação entre as questões de pesquisa, a coleta e interpretação dos dados obtidos a partir da coleta.

⁶⁸ Spindler, G. (1982). *Doing the ethnography of education of schooling*. New York: CBS College Publishing.

⁶⁹ Do original: “the study of any or all educational processes, whether related to a ‘school’ or not” (SPINDLER, 1982:2).

Alguns princípios relativos à pesquisa de base etnográfica descritos por autores como André (1995), Watson-Gegeo (1988), Cançado (1990), entre outros, são fundamentais para a compreensão das características que norteiam a escolha pela pesquisa de base etnográfica para esta investigação, no entanto, apresento apenas aqueles que possuem uma estreita relação com este trabalho.

A pesquisa de base etnográfica foca o comportamento das pessoas em grupos e os modelos culturais desse comportamento (WATSON-GEGEO, 1988). Esta pesquisa focaliza a cultura de aprender e de ensinar de uma professora e de seus alunos.

É naturalística, pois o pesquisador conduz a sua investigação em ambiente natural, onde as pessoas vivem e trabalham (ANDRÉ, 1995). Neste estudo, a pesquisadora desloca-se para o ambiente escolar onde ocorrem as aulas de LI.

É holística, ou seja, qualquer aspecto da cultura ou comportamento tem que ser descrito ou explicado em relação ao processo completo em que está inserido (WATSON-GEGEO, 1988). No caso desta investigação, as crenças foram examinadas em relação ao contexto social onde se encontravam a professora e seus alunos, das experiências anteriores de aprendizagem que tiveram e no contexto maior do ensino público brasileiro.

Possui características êmicas, pois esse princípio exige que o observador isole visões pré-estabelecidas e modelos e considere o fenômeno “sala de aula” sob o ponto de vista funcional do dia-a-dia. O pesquisador deve manter um comportamento neutro, ou seja, ele deve estudar a interação como ela ocorre no contexto, sob o panorama dos participantes (CANÇADO, 1990:14).

A coleta de dados baseia-se em teoria, a qual ajuda o pesquisador a definir que tipos de evidências serão expressivos para responder as perguntas de pesquisa propostas no início do estudo e desenvolvidas durante o trabalho de campo (WATSON-GEGEO, *op.cit.*).

Procura a formulação de hipóteses, conceitos, abstrações, teorias, e não sua testagem. Para tal, faz uso de planos de trabalho abertos e flexíveis, em que os núcleos da investigação são constantemente revistos, as técnicas de coleta e os instrumentos, reavaliados e reformulados e os fundamentos teóricos, repensados (BELAM, 2004).

Constata-se, portanto, que a pesquisa de base etnográfica é a mais apropriada para este estudo, uma vez que através dela é possível compreender as relações entre grupos de pessoas em um determinado contexto social, e, especificamente neste caso, a relação entre as crenças de uma professora e alunos na aprendizagem de LE. A etnografia não apenas enfatiza a compreensão de eventos através de uma perspectivaêmica e holística, mas foca a sua atenção no que as pessoas dizem, como agem, e nas tensões entre o dizer e o fazer (CRESWELL, 1998).

Tendo delimitado o tipo de investigação utilizada nesta pesquisa, na próxima seção, discuto as principais abordagens utilizadas para investigação das crenças de aprendizagem de LE, conforme Barcelos (2001), destacando o tipo de abordagem utilizada neste estudo.

2.2 ABORDAGENS PARA A INVESTIGAÇÃO DAS CRENÇAS DE APRENDIZAGEM DA LE

Segundo Barcelos (2001), na investigação das crenças de aprendizagem de LE são utilizadas três tipos de abordagens. A abordagem *normativa* infere as crenças através de um conjunto pré-determinado de afirmações. Conforme destaca a autora, o termo normativo foi usado por Holliday (1994) para se referir aos estudos sobre cultura, os quais encontram nas culturas dos aprendizes explicações para suas ações em sala de aula. Dessa forma, essa abordagem coloca as crenças como indicadores comportamentais futuros dos aprendizes.

Na abordagem normativa é utilizado questionários do tipo *Likert-scale*, os quais medem o grau de concordância ou discordância de afirmações pré-determinadas. O questionário mais usado é o BALLI (*Beliefs About Language Learning Inventory*), desenvolvido por Horwitz (1985) para investigar crenças de aprendizagem de línguas. Os estudos incluídos na abordagem normativa, em geral, descrevem e classificam os tipos de crenças que os aprendizes apresentam, analisando-as fora do contexto em que estão inseridas.

Kalaja (1995) e Barcelos (2000), no entanto, criticam esse tipo de abordagem por não contextualizar a análise das crenças. Segundo Barcelos (*op.cit.*), a utilização de questionários restringe as opiniões dos participantes da pesquisa por possuir afirmações pré-determinadas. Além disso, os participantes podem ter interpretações diferentes das interpretações do pesquisador.

Na abordagem *metacognitiva* (WENDEN, 1986, 1987), a segunda abordagem para a investigação das crenças, é utilizado auto-relatos e entrevistas semi-estruturadas para inferir as crenças sobre aprendizagem de línguas. Na abordagem metacognitiva, os participantes podem usar suas próprias palavras para elaborar e refletirem sobre suas experiências de aprender. No entanto, os estudos, nessa abordagem, ainda vêem as crenças como abstratas e geradas na mente do aprendiz.

Na terceira abordagem, denominada *contextual*, são usadas ferramentas etnográficas e entrevistas para investigar as crenças através de afirmações e ações. As crenças são investigadas através de observações de sala de aula, diários, narrativas e metáforas. É considerada a abordagem mais completa para a investigação das crenças atualmente (BARCELOS, 2000), pois as crenças são entendidas como socialmente constituídas, dinâmicas e inseridas em um contexto. A abordagem contextual, segundo a autora, deve ser usada para estudos com um número limitado de participantes, pois a diversidade de instrumentos na coleta dos dados pode causar dissonâncias e análises distorcidas.

Uma vez que esta pesquisa investiga as crenças de aprendizes e suas influências na prática da professora na sala de aula de LE, torna-se, portanto, primordial que se faça uma análise das crenças dentro do contexto em que estão inseridas, a sala de aula de LE, onde crenças, valores e ações são compartilhados (BREEN, 1985; DAVIS, 1995). Assim, a abordagem utilizada para a investigação das crenças neste estudo é a contextual, uma vez que, segundo Barcelos (2001), nessa abordagem, as crenças são caracterizadas como dependentes do contexto. As características dinâmicas e sociais dessa abordagem possibilitam uma riqueza de detalhes a respeito das crenças e do contexto onde estão inseridas. Algumas características dessa abordagem são: (1) visão de social e de interação em um contexto determinado (ALLEN, 1996) e (2) a não generalização das crenças, compreendendo-as em contextos específicos permitem com que o dizer (discurso) e o fazer (ações) dos participantes sejam consideradas durante a investigação.

Tendo apresentado as principais abordagens para a investigação das crenças no ensino e aprendizagem em LE, e delimitado a abordagem utilizada nesta pesquisa, apresento, nas seções que se seguem, a descrição do contexto e dos participantes da pesquisa, os instrumentos de coleta, bem como os procedimentos para a análise dos dados.

2.3 O CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO

O contexto deste estudo é uma escola estadual da rede pública de ensino do estado de Goiás, localizada em uma cidade de médio porte no interior do estado. É uma escola conveniada com o governo do estado, ou seja, o governo estadual arca com parte das despesas da escola, como o pagamento dos funcionários da limpeza, secretárias, professores, coordenadores e diretora, e os alunos assumem uma pequena quantia como mensalidade para a manutenção do prédio. Os professores são concursados e funcionários do estado. Além do convênio com o governo do estado, a escola é patrocinada por uma igreja protestante, que garante qualquer outra despesa e a formação religiosa dos alunos.

A escola oferece o ensino fundamental, segunda fase, 6º ao 9º anos (5ª a 8ª séries), no turno vespertino e o ensino médio (1º ao 3º anos), no turno matutino. Não há aulas no período da noite. O prédio possui três andares, onde estão localizadas as pequenas salas de aula. As salas de aula possuem câmeras, televisionando as turmas para os funcionários da secretaria da escola. As turmas possuem de 30 a 40 alunos, apesar do tamanho reduzido da maioria das salas de aula e da falta de ventilação.

2.4 OS PARTICIPANTES DO ESTUDO

Os participantes deste estudo são uma professora de língua inglesa e seus 29 alunos da 7ª série (atual 8º ano) do ensino fundamental, segunda fase.

A professora participante desta pesquisa foi convidada a participar desta investigação por dois motivos principais: primeiro pela relação profissional que já havia entre a mesma e a pesquisadora; e, segundo, porque a professora mostrou-se interessada em participar da pesquisa. O coleguismo entre a participante e a pesquisadora estreitou o relacionamento entre ambas, facilitando a aproximação à escola investigada. A turma dos alunos participantes foi selecionada pela professora participante, de acordo com a compatibilidade de horários entre as aulas e a disponibilidade desta pesquisadora para as observações das aulas. Outra característica para a seleção dos alunos foi a série que cursavam. Devido ao objetivo da investigação, era

imprescindível a experiência prévia dos aprendizes em relação ao ensino e aprendizagem de inglês, o que somente poderia existir em uma série mais adiantada como o 8º ano (7ª série). Na escola pública, o ensino da LE é iniciado no 6º ano (5ª série), ou seja, oficialmente, a maioria desses participantes teve o primeiro contato com a LE há dois anos.

2.4.1 A professora participante

Andréa⁷⁰ tem 28 anos de idade, é casada, não tem filhos. É graduada em Letras pela Universidade Federal de Goiás, localizada na capital do estado. Iniciou a Pós-Graduação *Lato-Sensu* em Língua Inglesa em uma universidade particular na cidade onde reside, concluindo todas as disciplinas que compunham o curso. Porém, devido a problemas de ordem pessoal, não prosseguiu com a finalização da monografia exigida para a conclusão do curso, o que causou a sua desistência.

Andréa ensina a língua inglesa como LE desde 2000, tendo trabalhado em diferentes escolas de idiomas. Atualmente, trabalha para a rede pública, no ensino fundamental, segunda fase (de 5ª a 8ª séries) no turno vespertino e ensino médio (1ª a 3ª séries) no turno matutino; para a rede particular, no ensino fundamental, primeira fase (de 1ª a 4ª séries) no turno matutino, e em uma escola de idiomas. Infelizmente, Andréa faz parte do grande número de professores brasileiros que necessitam estar em sala de aula em dupla ou até mesmo tripla jornadas de trabalho para garantir a remuneração necessária para a sobrevivência. Portanto, pode-se notar a excessiva carga horária a que se dispõe a trabalhar, ao necessitar empregar-se em três escolas completamente diferentes, as quais aplicam metodologias distintas e regras institucionais também diferentes. Essa diversidade de ambientes profissionais tornou-se uma vantagem para esta pesquisa, uma vez que a participante possui diferentes experiências profissionais. Diante da diversidade de contextos educacionais em que Andréa leciona a LI, a auxiliou a formar e (re)significar as suas crenças.

⁷⁰ A professora participante desta investigação recebeu o pseudônimo Andréa, uma vez que sua identidade, por questões éticas, deve ser preservada.

A participante iniciou seus estudos de inglês aos 7 (sete) anos de idade, com um professor particular. A motivação para aprender o idioma surgiu quando criança, por intermédio de uma tia que apreciava estudar e cantar músicas em inglês. Desde então, Andréa percebeu que a aprendizagem do inglês seria uma de suas grandes paixões. A escolha pela profissão aconteceu quase que por acaso, quando percebeu que não possuía o perfil necessário para a carreira médica. A sua segunda opção foi, então, tornar-se professora de inglês, uma vez que admirava a língua e estimava ajudar pessoas. Andréa encontrou na profissão uma oportunidade de unir as duas habilidades que possuía.

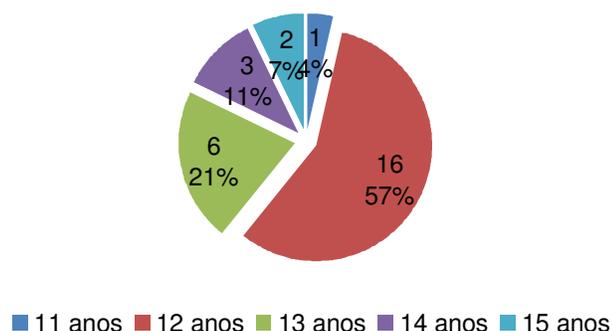
A professora participante desta pesquisa possui uma boa competência lingüístico-comunicativa e algum conhecimento teórico a respeito de EALE, devido à especialização em língua inglesa que frequentou. Infelizmente, como mencionado anteriormente, Andréa desistiu da especialização em Língua Inglesa uma vez que não concluiu o trabalho final, a monografia, que o curso exigia. Em relação à desistência da pesquisa, a professora salienta não possuir motivação para terminar a investigação proposta, uma vez que se encontra decepcionada com a profissão. Andréa destaca que não pretende prosseguir por muito mais tempo na educação, por diversos motivos, entre eles, a baixa remuneração, a dificuldade em lidar com problemas comportamentais dos alunos ou institucionais, os quais têm lhe causado problemas psicológicos graves, como stress excessivo e depressão. A participante acredita não possuir o perfil necessário para o correto ou completo desenvolvimento do trabalho de ensinar, o que a leva à frustração. No momento, além de trabalhar excessivamente, ainda se prepara para concursos públicos, com a intenção de abandonar definitivamente as salas de aula.

2.4.2 Os aprendizes participantes

Os aprendizes participantes desta investigação são 28 alunos do 8º ano (7ª série) do ensino fundamental, segunda fase. A idade cronológica dos alunos varia entre 11 e 15 anos de idade, sendo que um aluno tem 11 anos de idade, 16 têm 12 anos, 6 têm 13 anos, 3 têm 14 anos e 2 alunos têm 15 anos de idade. Conforme mostra o gráfico 2.1, a diferença de idade entre os alunos de uma mesma turma é bastante significativa, inclusive com um pequeno número de alunos considerados atrasados. De acordo com as informações coletadas através de conversas informais com funcionários da escola, com a coordenadora, diretora, outros professores e

inclusive, as merendeiras, muitos dos alunos que freqüentam esta unidade escolar o fazem por terem sido reprovados em outras escolas, públicas ou particulares. Esse fato pode explicar a variação de idade na sala de aula e principalmente a presença de adolescentes que deveriam estar em séries mais adiantadas.

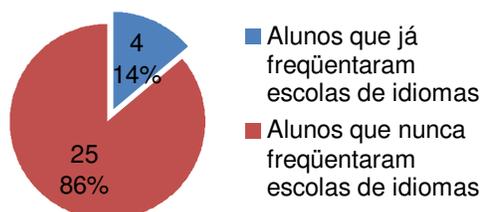
Gráfico 2.1: Idade dos alunos informantes



A maioria dos alunos nunca teve acesso a escolas particulares de ensino de inglês. Todavia, quatro dos vinte e nove alunos já estudaram ou estudam em instituições particulares voltadas para o ensino do inglês. De acordo com o gráfico 2.2, a maioria dos participantes desta investigação, 88% (25 alunos) não possui outro tipo de experiência acadêmica⁷¹ em relação ao ensino da LE, ou seja, apenas 14% (4 alunos) tiveram diferentes experiências anteriores na aprendizagem da língua.

⁷¹ Ao referir-me a uma *experiência acadêmica diferente da escola pública*, sugiro que as escolas particulares, de onde alguns participantes são oriundos, geralmente, não oferecem um ensino muito diferenciado do recebido na escola pública. Portanto, considero uma abordagem diferenciada aquela oferecida em escolas de idiomas.

Gráfico 2.2: Alunos que freqüentaram ou freqüentam escolas de idiomas



A escola, apesar de ser estadual, é considerada pelos alunos como uma escola particular, uma vez que precisam fazer o pagamento de uma pequena taxa mensal à instituição. Além disso, diferentemente de outras escolas da rede pública de ensino, neste estabelecimento de ensino, os alunos adquirem os livros das disciplinas, inclusive o livro de LI. Podemos notar, então, que a clientela dessa escola é um pouco diferenciada financeiramente das demais escolas da rede pública estadual ou municipal. Outra diferença da escola pública para a conveniada é o fato de escola não oferecer lanche gratuitamente, ou seja, os alunos precisam levar de casa ou comprar o lanche na cantina da escola.

Tendo apresentado o perfil dos alunos participantes desta pesquisa, prossigo para uma breve descrição da professora-pesquisadora da investigação.

2.4.3 O livro didático utilizado pela professora participante

O livro didático de LI adotado pela escola investigada é o “*Go on, an English course*” (Book 3), escrito por Valter Lellis Siqueira e Edson Leone Pellizon; publicado por uma editora nacional. A escolha do livro didático foi realizada pela escola, sem a participação da professora que assumiria as turmas naquele ano.

Além do livro didático, os recursos extras são limitados uma vez que a escola não disponibiliza materiais didáticos, como fotocópias de exercícios, aparelhagem de som ou atividades extras. O aparelho de TV é compartilhado por todos os professores da escola, o que dificulta a sua utilização, uma vez que deve ser reservado com bastante antecedência.

2.5 OS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Foram utilizados diferentes instrumentos de coleta de dados nesta pesquisa, buscando-se credibilidade nos dados coletados e na sua análise. Foi realizada a triangulação dos dados obtidos nos diferentes instrumentos, uma vez esta, segundo Allwright & Bailey (1991), se faz necessária para garantir a confiabilidade do trabalho. Uma vez que na abordagem contextual, segundo Barcelos (2001), as crenças devem ser analisadas através das falas e ações de seus participantes, foram utilizados como instrumentos: narrativas, observação de aulas com notas de campo, entrevistas individuais semi-estruturadas, gravação das aulas em áudio e vídeo, questionário escrito, além de uma sessão de visionamento com a professora participante.

O quadro a seguir apresenta os instrumentos para a coleta de dados, seus objetivos e a frequência de aplicação. Na seqüência, cada um dos instrumentos é detalhadamente descrito.

Quadro 2.1: Quadro resumo dos instrumentos de pesquisa			
Instrumentos	Participantes	Objetivos	Freqüência
Narrativa	Professora	- Coletar dados pertinentes à experiência de vida da professora como profissional e como aprendiz. Traçar o perfil da professora.	- 01 (um) encontro para o relato da sua história de aprendizagem de LE e da experiência profissional.
Observação de aulas	Professora e aprendizes	-Levantar as crenças dos aprendizes e professora sobre o ensino e a aprendizagem de LE; -Investigar como as crenças dos aprendizes influenciam a prática da professora;	- 02 (duas) aulas de 50 (cinquenta) minutos por semana, durante três meses do primeiro semestre letivo.
Entrevistas	Professora e	- Levantar as crenças dos aprendizes através de suas	- 01 (uma) entrevista com

Quadro 2.1: Quadro resumo dos instrumentos de pesquisa			
	aprendizes	falas; - Levantar as crenças da professora através de suas falas;	aprendizes e professora;
Gravação das aulas em áudio e vídeo	Professora e aprendizes	- Subsidiar as notas de campo da pesquisadora;	- Todas as aulas foram gravadas em áudio; -Gravações em vídeo na maioria das aulas observadas;
Notas de campo da pesquisadora	Professora e aprendizes	- Registrar eventos na sala de aula e impressões da pesquisadora;	- 01 (um) registro para cada aula observada;
Questionário escrito	Professora e aprendizes	- Coletar dados biográficos dos participantes; - Coletar dados sobre as experiências anteriores de aprendizagem dos aprendizes e da professora; - Identificar as crenças sobre ensino e aprendizagem de LE.	- 01 (um) questionário em escala e 01 (um) questionário aberto aplicados aos alunos. - 01 (um) questionário aberto aplicado à professora.
Sessão de Visionamento	Professora	- Levantar as perspectivas da professora sobre suas próprias ações e provocar a reflexão sobre o seu fazer. - Triangulação dos dados obtidos nos demais instrumentos.	- 01 (uma) sessão de visionamento ao final da coleta de dados.

2.5.1 Questionário escrito

Questionários têm sido utilizados em larga escala por pesquisadores, uma vez que podem refletir precisamente o que o entrevistado quer dizer (NUNAN, 1992), porém, não devem ser o único instrumento de coleta de dados. Segundo Allwright & Bailey (1990) para que haja credibilidade na coleta e posterior análise dos dados, as informações coletadas devem ser trianguladas com outros tipos de instrumentos de coletas de dados.

Segundo Vieira Abrahão (2006), os questionários podem ser de tipos diferentes: *fechados, com itens em escala e abertos*. No questionário do tipo fechado, são incluídas alternativas fixas como sim ou não; concordo ou discordo; não sei. Nos questionários com itens em escala são incluídas afirmações que poderão variar de acordo com o grau de concordância e discordância do participante. Segundo a autora, são usados principalmente para o levantamento de opiniões e perspectivas. Há vantagens e desvantagens para a utilização desse tipo de instrumento: a vantagem está relacionada à possibilidade de se dar valores numéricos aos dados; e a desvantagem recai sobre o fato de que a opinião intermediária pode ser difícil de ser interpretada com precisão. Apesar da desvantagem dos questionários com itens em escala, esse tipo de instrumento tem sido largamente utilizado por pesquisadores da LA, pois “os questionários abertos objetivam explorar as percepções pessoais, crenças e opiniões dos participantes” (p.222).

Um questionário escrito aberto (doravante QE) (Apêndices F e F1) foi aplicado aos alunos e à professora no início do semestre, antes das entrevistas individuais semi-estruturadas. Em seguida, devido à falta de familiaridade com procedimentos de investigação e tempo para reflexão por parte dos alunos, e principalmente, com a finalidade de confirmação de algumas respostas fornecidas, foi aplicado um questionário fechado (em itens de escala) (doravante QIE) (Apêndice F2) aos 28 alunos participantes. O QE aplicado à professora foi fundamentado no questionário CRESAL (Crenças sobre Aprendizagem de Línguas) (HORWITZ, 1985,1988) do inglês BALLI (*Beliefs about Language Learning*) e o QIE aplicado aos alunos foi baseado no questionário QUALE (Questionário para Levantamento de Atitudes para com uma Língua Estrangeira), adaptado do questionário FLAS (Foreign Language Aptitude Survey), desenvolvido por De Garcia, Reynolds e Savignon (adaptado em HORWITZ, 1985). Os questionários realizados com alunos e professora tiveram o objetivo de levantar dados biográficos dos participantes, incluindo as experiências anteriores de aprendizagem e ensino de LE.

Portanto, nesta pesquisa, foram utilizados questionários com itens em escala (QIE), e questionários abertos (QE). O questionário com itens em escala foi utilizado pela pesquisadora com o objetivo de “...levantar informações pessoais, curriculares, expectativas e mesmo crenças, para comprovar ou não dados coletados por métodos qualitativos” (VIEIRA ABRAHÃO, 2006:222). Devido à idade dos alunos, não c e falta de familiaridade com técnicas de investigação, não consegui abstrair deles dados suficientes para a realização de uma

interpretação clara e triangulação das informações fornecidas no QE. Alguns aprendizes não compreenderam bem o que estava sendo perguntado ou não se sentiam preparados para responder às perguntas, uma vez que nunca haviam refletido sobre o assunto exposto nos questionamentos. Dessa forma, senti a necessidade de oferecer aos alunos opções em graus de concordância e discordância. Assim, a análise dos dados e a triangulação com os outros instrumentos utilizados na coleta ocorreram de maneira clara e pormenorizada, oferecendo uma melhor compreensão das crenças de alunos e professora. O QE aplicado à professora foi bastante produtivo, gerando dados suficientes para serem triangulados com a narrativa, entrevista semi-estruturada e sessão de visionamento.

Nos QE e QIE foram apresentadas perguntas sobre as experiências anteriores dos aprendizes e da professora de ensino e aprendizagem da LI, as suas opiniões sobre o processo de EALE, o papel do aprendiz e do professor e ainda a motivação para a aprendizagem e o ensino.

2.5.2 Entrevistas individuais semi-estruturadas

Foram utilizadas, também, para a coleta de dados, entrevistas individuais semi-estruturadas (doravante EI) (Apêndices E e E1). As entrevistas são muito importantes para esta pesquisa, uma vez que permitem uma análise interpretativa com certo grau de controle e, ao mesmo tempo, flexibilidade, de acordo com Nunan (1992). O autor destaca que as entrevistas orais têm sido amplamente usadas por pesquisadores em LA. Segundo Vieira Abrahão (2006), as entrevistas são classificadas em três tipos, dependendo dos tipos de itens incluídos na sua elaboração: estruturadas, semi-estruturadas e livres. De acordo com a autora, as entrevistas estruturadas são constituídas de perguntas específicas, apresentadas sempre na mesma ordem, com o objetivo de levantar as opiniões de um grande número de pessoas, além de se aproximarem dos questionários no formato e nos pressupostos. Nas entrevistas livres ou não-estruturadas, segundo Vieira Abrahão (*op.cit.*), entrevistadores e entrevistados se envolvem em uma conversa livre com base nas questões e tópicos que orientam a pesquisa. O propósito desse tipo de instrumento é o de levantar uma visão mais ampla possível das percepções que os participantes têm de si mesmos, de uma situação e experiências sociais.

Nas EIs utilizadas nesta investigação, a pesquisadora determinou o assunto a ser discutido, sem, contudo, oferecer apenas perguntas pré-estabelecidas. Conforme Vieira Abrahão (2006), nesse tipo de instrumento, o pesquisador prepara perguntas que o orientem no momento da interação com o entrevistado. Nas EIs, não há uma obrigatoriedade de se seguir uma ordem específica, proporcionando o surgimento de tópicos ou temas que sejam mais relevantes em momentos específicos. Segundo a autora, este é o instrumento de coleta de dados que melhor se adapta ao paradigma qualitativo de investigação, por admitir ricas interações e respostas pessoais.

Com a utilização desse tipo de entrevista, pude relacionar as crenças de aprendizes e professores e identificar as relações existentes entre estas. Durante as entrevistas, os participantes foram indagados a respeito de suas experiências anteriores e atuais de aprendizagem, o papel do professor e dos alunos no processo de ensino e aprendizagem da LE, e como as crenças dos aprendizes podem afetar as ações dos professores em sala de aula.

Uma EI foi aplicada com cada aprendiz e professora. A EI foi realizada na metade do primeiro semestre letivo de 2007.

A EI foi realizada após o QE (alunos e professora) e o QIE (alunos) e o seu objetivo foi de contextualizar as perguntas dos questionários oferecendo aos participantes a possibilidade de argumentarem sobre as respostas dos questionários, além de elucidar as crenças dos aprendizes em relação às aulas, suas expectativas e as relações entre as crenças de aprendizes e professora. A entrevista tentou levar a professora à reflexão sobre a relação entre as crenças dos aprendizes e as suas próprias crenças sobre o ensino e aprendizagem da língua inglesa e a sua prática de ensinar. Além de possibilitar a expansão dos dados sobre as crenças e suas influências na sua prática em sala de aula, também oferece uma compreensão mais efetiva dessas relações dentro do contexto e a partir das falas e reflexões dos aprendizes e professora. Na entrevista, a professora pôde expressar sua opinião sobre a influência das crenças dos aprendizes em sua prática na sala de aula, e os aprendizes, de como o conflito de idéias pôde ou não ter gerado uma relação positiva ou negativa em relação à aprendizagem da LI no universo da sala de aula.

A EI com a professora ocorreu na escola, após as suas aulas no turno vespertino, e teve uma duração de cerca de sessenta minutos. Andréa respondeu a todas as perguntas, além de nos direcionarmos por vários momentos para assuntos que não estavam em forma de pergunta, mas eram totalmente pertinentes a esta pesquisa. A EI com os aprendizes ocorreu durante a aula de LI, sendo que dez alunos haviam sido selecionados pela pesquisadora para a sua realização. No

entanto, devido à falta de tempo disponível, pois a escola encontrava-se no final do semestre letivo e poucos alunos ainda freqüentavam as aulas, consegui entrevistar apenas sete alunos. O critério utilizado para a seleção dos alunos para a EI foi o de diversidade de crenças e experiências prévias com a LI, e também a seriedade ou não com que estavam participando do processo de coleta de dados.

2.5.3 Observação de aulas com notas de campo

O objetivo do uso de observações de aulas como instrumento de coleta de dados desta pesquisa foi o de entender as crenças dos aprendizes e dos professores em relação ao ensino e aprendizagem de LE, tentando analisar a interferência das crenças dos aprendizes da professora e como aquelas podem influenciar ou até mesmo modificar a prática da professora em sala de aula. Segundo Barcelos (2000), as crenças devem ser investigadas através das falas e das ações dos participantes, dentro do seu contexto de ação.

Ainda segundo Vieira Abrahão (2006), “a observação de aulas possibilita que o pesquisador documente sistematicamente as ações e as ocorrências que são particularmente relevantes para suas questões e tópicos de investigação” (p.225). Conforme afirma a autora, há dois tipos de observação de aulas, dependendo dos papéis assumidos pelo observador: *observação participante* e *observação não-participante*. Na observação participante, o investigador observa-se e observa o outro, torna-se parte do contexto, participando de sua cultura e atividades. Na observação não-participante, no entanto, o pesquisador não se envolve pessoalmente com o contexto, observa e grava as ações em sala de aula. Johnson (1992) postula que a observação participante é o principal instrumento de coleta de dados para um pesquisador etnográfico.

Nesta pesquisa, a observação participante foi um importante instrumento de coleta de dados, considerando que o objeto de estudo desta pesquisa são as crenças dos alunos e professora e suas relações.

As observações de aulas são, geralmente, acompanhadas de notas de campo, seguidas de gravações em áudio, e posteriormente, no momento em que o pesquisador percebe que os

participantes estão familiarizados com a sua presença em sala, as aulas são gravadas em vídeo. Segundo Vieira Abrahão (*op.cit.*), as notas de campo são definidas como relatos de ocorrências no contexto da pesquisa que são escritos com certa objetividade. Conforme Fetterman (1998) são fáceis de fazer, porém muito importantes. Nas notas de campo, a pesquisadora registra as observações das aulas, entrevistas e conversas informais com os participantes da pesquisa. São registrados eventos em sala de aula e comentários da análise desses eventos, de acordo com sua relevância para o estudo.

Nesta investigação, todas as aulas observadas tiveram anotações de campo, nas quais foram descritos fatos ocorridos em sala de aula, opiniões da pesquisadora sobre estes fatos, os quais, por muitas vezes, me direcionaram a conclusões importantes sobre as crenças dos alunos e da professora, as relações entre crenças de alunos e professora e a confirmação ou não de respostas fornecidas nos questionários e entrevistas.

2.5.4 Gravações de aulas em áudio e vídeo

Segundo Vieira Abrahão (2006), as gravações em áudio e vídeo são largamente usadas em pesquisas qualitativas com a finalidade de registrar detalhes referentes às ações e interações de sala de aula. Conforme Burns⁷² (apud Vieira Abrahão, 2006), as observações de aula são fundamentais no auxílio a pesquisadores para a reflexão sobre crenças implícitas, ações e esboços mentais trazidos para a sala de aula. Foram utilizadas, nesta pesquisa, para registrar observações gerais como trabalhos em pares ou em grupos; a interação professora-aluno; as relações, como dissonâncias ou concordâncias entre as crenças e ações da professora sobre o ensino e aprendizagem da língua.

As aulas foram gravadas em áudio e em vídeo, com a permissão dos participantes da pesquisa. As gravações em áudio apóiam as notas de campo da pesquisadora, sendo que foram transcritos os excertos relevantes para este estudo, além de uma das aulas observadas (Apêndice G1). As gravações em vídeo, segundo Johnson (1992), possuem “a grande vantagem de revelar a

⁷² Burns, A. (1999). *Collaborative action research for English language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

movimentação da professora e alunos, do uso do quadro-negro etc. e também mostram aspectos verbais. As gravações em vídeo permitiram a identificação mais precisa das crenças de ambas as partes e a influência das crenças dos aprendizes nas tomadas de decisão da professora participante. As gravações em vídeo facilitaram a observação das ações dos alunos e professora durante as aulas, além de servir de subsídio para a sessão de visionamento realizada com a professora participante.

2.5.5 Sessão de Visionamento

De acordo com Vieira Abrahão (2006:227), as sessões de visionamento, também chamadas por outros pesquisadores de sessões reflexivas, abarcam a exposição das gravações em vídeos das aulas observadas aos participantes do estudo. Alunos e professores assistem aos vídeos na intenção de provocar a reflexão sobre as suas ações em sala de aula.

Segundo a autora, nas pesquisas em crenças, esse instrumento de coleta de dados é de grande importância, pois possibilita ao professor a oportunidade de enxergar-se e refletir sobre as suas ações em sala de aula e suas origens. Diante de questionamentos sobre o seu fazer e o seu dizer, o professor tem a chance de se conscientizar sobre aspectos pouco considerados por ele no passado. Dessa forma, após momentos de reflexão há o crescimento profissional por parte do professor, assim como dados importantes para o pesquisador.

Foi realizada uma sessão de visionamento com a professora participante. A pesquisadora ofereceu à participante, cenas das aulas observadas e gravadas em vídeo. Andréa (professora participante) assistiu às cenas pré-selecionadas pela investigadora e que estariam relacionadas com o objeto de estudo da pesquisa. A professora permaneceu com toda a liberdade em parar o vídeo quando achasse necessário tecer comentários. A sessão foi devidamente gravada em áudio afim de que fosse transcrita posteriormente pela pesquisadora, tornando-se um instrumento fundamental para a triangulação dos dados, além de oferecer à professora um momento de reflexão sobre as suas crenças e prática.

2.5.6 Narrativas

Narrativas são histórias de vida contadas por professores e alunos as quais são constituídas de experiências vivenciadas no decorrer do exercício de sua profissão, estudos e até mesmo experiências interacionais pessoais. As narrativas podem ser realizadas através de diferentes instrumentos, como entrevistas, discussões e conversas casuais ou ainda por meio de “relatos verbais escritos, como descrições pessoais e relatos de eventos da vida pessoal” (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006:224).

Utilizei na coleta de dados desta investigação, as histórias de eventos profissionais e pessoais da professora participante desta pesquisa. A participação de um interlocutor durante o período da narrativa, segundo Vieira Abrahão (*op.cit.*), estimula, oferece ajuda, demonstra interesse e fornece o compartilhamento de momentos importantes na vida da participante e também da pesquisadora. Além das diversas vantagens descritas pela autora, a interação com um interlocutor oferece a oportunidade de se construir um relato escrito desses eventos narrados oralmente. A utilização de técnicas conversacionais busca apreender as histórias de professores e alunos para exemplificar com maior clareza suas ações e reações em sala de aula.

Barcelos (2006) afirma que as narrativas são um método bastante adequado para investigar crenças. De acordo com van Buskirk e McGrath⁷³ (apud RHODES, 1996), as narrativas incorporam as atitudes e crenças das pessoas. Isso ocorre porque as histórias alcançam a essência do indivíduo por meio da elucidação da natureza da realidade da pessoa (STEPHENS E EIZEN⁷⁴ apud RHODES, 1996, p.12-13). Portanto, assim como as crenças, as narrativas nos ajudam a interpretar o mundo e os eventos ocorridos nos contextos investigados (GUDMUNSDOTTIR, 1995).

Dessa forma pode-se perceber a importância da utilização da narrativa (Apêndice G) nesta pesquisa, a qual foi realizada com prudência e afetividade, a fim de que gerasse confiança e proporcionasse comodidade à participante. A delicadeza na condução da narrativa foi

⁷³ VAN BUSKIRK, W.; MCGRATH, D. Organizational stories as a window on affect in organizations. *Journal of Organizational Change Management*, v.5, n.2, p.9-24, 1992.

⁷⁴ STEPHENS, C.; EIZEN, S. Myth, transformation and the change agent. In: Adams, J.D. (Org.) *Transforming work - A collection of organisational transformation readings*. Virginia: Miles River Press, 1984. p.185-190.

fundamental para que Andréa se sentisse segura ao expor momentos e pensamentos mais íntimos. Por tais motivos, considero a narrativa um dos principais instrumentos de coleta de dados, uma peça insubstituível no tabuleiro de um jogo de xadrez, o qual, nesta investigação em especial, foi fundamental para a compreensão e interpretação de muitas crenças e ações da participante na sua prática em sala de aula.

Tendo delimitado os instrumentos de coleta de dados utilizados nesta pesquisa, apresento, a seguir, os procedimentos para a coleta dos dados.

2.6 A COLETA DE DADOS

Como citado anteriormente, a coleta de dados para esta investigação foi realizada na sala de aula de língua inglesa de uma turma de 8º ano (7ª série) de uma escola pública da rede estadual de ensino do estado de Goiás, no primeiro semestre letivo do ano de 2007. A turma que serviu de cenário para esta investigação cumpria uma carga horária de duas (2) aulas semanais de cinquenta (50) minutos cada, às terças e quintas-feiras. A coleta ocorreu durante o período de dez (12) semanas, iniciando-se no início de abril e terminando no final da segunda quinzena do mês de junho.

Os alunos foram informados sobre a pesquisa, suas etapas e procedimentos. Posteriormente, foram consultados se concordariam em participar de uma pesquisa sobre aprendizagem de LE. Entretanto, assim como a professora participante, não tomaram conhecimento de detalhes do objeto desta investigação. Os participantes mostraram-se bastante solícitos, voluntariando-se pronta e entusiasticamente. Os alunos participantes prontificaram-se a responder a questionários e entrevistas, assim como concordaram prontamente com as gravações em áudio e em vídeo das aulas observadas. As filmagens foram feitas com o uso de uma câmera digital de pequeno porte, posicionada no fundo da sala de aula, buscando-se evitar causar constrangimento aos alunos e à professora.

Ao iniciar as observações das aulas a professora apresentou-me aos alunos, permitindo que eu explicasse exatamente o que aconteceria e qual o motivo da minha presença em todas as suas aulas de LI do primeiro semestre letivo. Primeiramente, apenas observei as aulas, fazendo anotações, posicionada no fundo da sala, para que não constrangesse os alunos com a minha

presença. A segunda fase do processo foi o de introduzir um pequeno aparelho de MP3 para a gravação em áudio das aulas. Após algumas aulas iniciei a gravação em vídeo. Na primeira aula gravada em vídeo houve um pequeno alvoroço entre os alunos, causado pela presença da câmera digital utilizada para tais gravações. Porém, nas aulas seguintes, a naturalidade já havia se instalado novamente. Essa câmera de pequeno porte foi posicionada no fundo da sala de aula. Alguns questionamentos surgiram relativos à filmagem, como quem assistiria àquelas cenas ou mais especificamente se os pais assistiriam àquelas filmagens. Todas as perguntas foram respondidas para que não houvesse qualquer impedimento para o andamento natural das aulas.

As EIs com os alunos foram realizadas em uma sala desocupada na escola, durante a aula de LI, com o consentimento da professora. Alguns alunos foram selecionados após a análise das respostas dos QE e QIE, de acordo com os objetivos da pesquisa. Apenas alguns alunos (7) participaram das entrevistas individuais.

A narrativa com a professora foi realizada na escola, e durou cerca de duas horas. Durante a narrativa, a professora e esta pesquisadora interagiram, realizando uma troca de experiências bastante enriquecedora para esta investigação.

Tendo detalhado sobre a coleta dos dados, apresento, a seguir, os procedimentos para a análise dos dados.

2.7 PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DOS DADOS

O objetivo primordial de uma pesquisa qualitativa etnográfica é a organização, classificação e categorização dos dados (ERICKSON, 1990). Nesse tipo de pesquisa, são necessários instrumentos de coleta de dados contextualizados ao ambiente de sala de aula, para que se possa detectar: (a) o que está acontecendo neste contexto; (b) como estes acontecimentos estão organizados; (c) o que significam para o aprendiz e o professor; (d) como essas organizações se comparam com organizações em outros contextos de aprendizagem (ERICKSON, *op.cit.*).

Para a análise dos dados desta investigação, foi realizada uma triangulação dos dados coletados (ALWRIGHT & BAILEY, 1991) a partir dos questionários propostos, das entrevistas semi-

estruturadas e das observações de aulas. Os dados foram triangulados, também, por meio da narrativa e sessão de visionamento, as perspectivas da professora participante, dos aprendizes participantes e da pesquisadora.

Por meio dos questionários propostos foi iniciada a coleta dos dados biográficos dos participantes, das experiências anteriores do professor como aprendiz e como profissional no ensino da LE e as experiências anteriores dos aprendizes como alunos de LI em diferentes contextos. Os dados coletados foram agrupados em categorias (NUNAN, 1992), conforme a regularidade e reincidência das respostas. Diante dos diversos instrumentos de coleta de dados pude perceber que as respostas dos questionários e entrevistas poderiam ser separadas por categorias. Assim, as respostas dos alunos e da professora foram divididas e agrupadas em categorias de acordo com as perguntas e os objetivos desta pesquisa.

Devido ao grande número de alunos participantes, e, por conseguinte, à utilização de questionários, considerei essencial apresentar alguns dados através de gráficos incluindo dados quantificáveis, uma vez que esclarecem e fornecem a melhor visualização do quadro geral em que se encontram as crenças dos alunos em relação ao ensino de LE na EP. Contudo, uma análise qualitativa com base nos dados triangulados originados de entrevistas, observações de aula com notas de campo realizadas durante as aulas foram valiosas para uma apreciação detalhada da influência das crenças dos alunos na prática da professora em sala de aula.

Tendo descrito os procedimentos para a análise dos dados coletados através dos diversos instrumentos, exponho algumas considerações éticas adotadas.

2.8 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS

Por questões de ética, a identidade dos participantes foi resguardada. Assim, utilizei pseudônimos para a identificação dos mesmos. É importante salientar, ainda, que a pesquisa contou com a voluntariedade e consentimento dos participantes dessa investigação. Os alunos e a professora receberam, no início da coleta de dados, uma carta contendo informações sobre a pesquisa, solicitando a participação voluntária daqueles que desejassem contribuir com o estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, apresentei a metodologia da pesquisa, os participantes, os instrumentos e procedimentos para a coleta e análise dos dados. No capítulo a seguir apresento e discuto os resultados obtidos na pesquisa.

CAPÍTULO III

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

INTRODUÇÃO

Nos capítulos I e II apresentei uma base teórica e metodológica que fundamentaram a realização desta pesquisa. Neste capítulo, apresento e discuto os dados coletados, visando responder às perguntas de pesquisas apresentadas no estudo. O capítulo está dividido em quatro partes. Na Parte I, apresento o perfil dos participantes da pesquisa; na Parte II, identifico, analiso e discuto as crenças dos aprendizes sobre ensino e aprendizagem de LI no contexto da EP; na Parte III, apresento a análise e discussão das crenças da professora participante sobre o ensino e aprendizagem da LI no mesmo contexto; e na Parte IV discuto sobre as relações entre as crenças dos aprendizes e as crenças e prática da professora.

PARTE I

O PERFIL DOS PARTICIPANTES

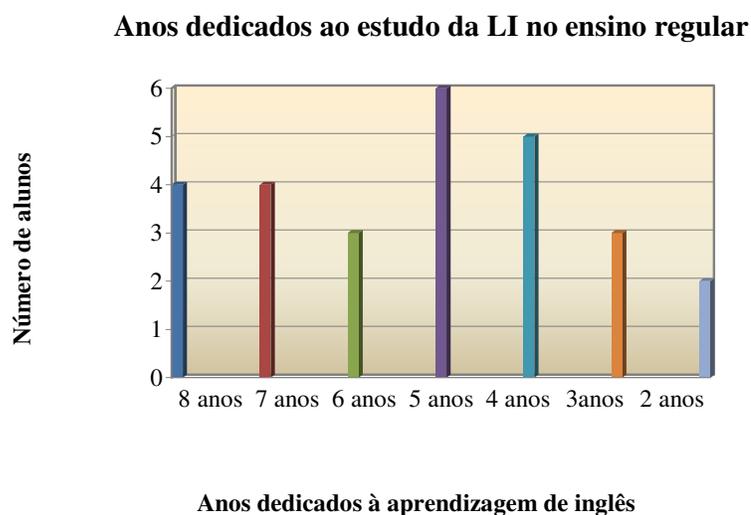
Os participantes desta pesquisa são uma professora de língua inglesa da rede estadual de ensino do estado de Goiás e seus alunos do 8º ano (7ª série) do turno vespertino, de uma escola pública, porém, conveniada ao estado. Devo, contudo, salientar que, apesar desta ser uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, como mencionado no capítulo anterior, apresento alguns dados relacionados ao perfil dos participantes de forma quantitativa. Considero relevante a quantificação nesse momento da investigação por proporcionar uma melhor compreensão da análise das crenças da professora e alunos participantes e suas relações dentro do universo da sala de aula.

3.1.1 Os aprendizes participantes

A turma de LI que gentilmente participou desta pesquisa consistia, como foi mencionado anteriormente, no início da coleta de dados, de 29 alunos. Porém, ao final do 1º bimestre escolar, uma das alunas deixou a escola. Portanto, os alunos aqui investigados são de uma turma de 8º ano (7ª série) do turno vespertino com 28 aprendizes de LI. Dentre esses alunos, 46,5% (13) são mulheres e 53,0% (15) são homens. A idade varia entre 11 e 15 anos de idade, sendo que a maioria, ou seja, 57,0% (16) dos alunos têm a idade de 12 anos, seguidos de 22,0% (6) de alunos com 13 anos de idade, 11,0% (3) têm 14 anos de idade, 7,0% (3) dos alunos têm 15 anos e 3,0% (1) tem 11 anos de idade.

Em relação à experiência de aprendizagem da LI, um pequeno número de alunos, 14,3% (4) dos alunos participantes já estudou ou estuda em escolas de idiomas, enquanto os outros 85,7% (24) estudaram e estudam a LI apenas em escolas do ensino regular (particulares ou públicas). No entanto, apesar da maioria dos alunos não ter tido diversificadas experiências quanto à aprendizagem da língua, todos os participantes possuem um longo período de contato com o inglês. De todos os aprendizes, 14,29% (4) dos alunos estudam a língua inglesa há oito anos, outros 14,29% (4) aprendem a LI há sete anos, 10,71% (3) dos alunos frequentam salas de aulas de inglês há seis anos, 21,43% (6) participantes estudam inglês há cinco anos, 17,86% (5) dos alunos têm aulas de inglês em suas escolas há quatro anos, 10,71% (3) há três anos e mais 10,71% (3) há dois anos.

Gráfico 3.1: Anos dedicados à aprendizagem do inglês na escola regular



Por meio do gráfico 3.1 pode-se identificar a longa exposição que os alunos da rede regular de ensino, sendo pública ou particular, têm à LI, uma vez que a disciplina já foi obrigatória na grade escolar. Através dos dados apresentados, podemos perceber que alguns alunos são advindos de escolas particulares, pois cerca de 14% dos alunos entrevistados estudam inglês há oito anos, ou seja, desde a pré-alfabetização. Porém, a maioria dos participantes estuda a LI há cinco anos, o que significa desde a 3ª série do ensino fundamental. No entanto, apesar da longa trajetória na aprendizagem da língua, percebemos que os alunos ainda não conseguiram atingir um nível razoável de domínio do idioma. Segundo os alunos, em suas entrevistas, o ensino do idioma nas séries iniciais era com base em vocabulário como cores e animais e, portanto, não

poderiam, ter desenvolvido a fluência ou a aprendizagem necessária que seria compatível com o tempo de aprendizagem.

Outro dado interessante em relação ao perfil desses alunos é o prazer na aprendizagem da língua. Na tabela a seguir apresento suas afirmações quando perguntados se gostavam de estudar inglês.

Tabela 3.1 O prazer em estudar e aprender a LI

	Afirmações	Número de alunos
1	Sim.	15
2	Mais ou menos.	6
3	Não.	7

Percebe-se, através da tabela 3.1, que a maioria dos alunos tem prazer em aprender o inglês na escola, ou tem consciência de que necessita aprender o idioma para o seu futuro desenvolvimento profissional. É importante ressaltar que mais de 50% dos alunos aprecia ou deseja aprender o idioma.

Tendo apresentado o perfil dos aprendizes participantes desta investigação, sigo apresentando o perfil da professora participante, regente da turma.

3.1.2 O perfil da professora participante

Por meio de diferentes instrumentos de coleta de dados como narrativa, entrevista semi-estruturada, questionários em escala e escrito e sessão de visionamento, pude tecer um perfil bastante pormenorizado do desenvolvimento pessoal e profissional da professora participante desta pesquisa. Devido a essa triangulação de dados, divido esta seção em subseções que nos auxiliarão a compreender melhor o desenvolvimento profissional de Andréa. Em primeiro lugar, apresento os seus primeiros contatos com a língua e o início de sua aprendizagem. Logo após, sintetizo a escolha da profissão e, conseqüentemente, a realização do curso de Letras. Na próxima subseção apresento a sua experiência como professora de LI na rede pública de ensino.

Concluo a seção com reflexões da professora sobre o seu desempenho, a profissão e a realização profissional.

3.1.2.1 *Os primeiros contatos com o idioma (Inglês)*

A professora participante, através de narrativa, revela o gosto pela LI desde criança, quando ainda residia na cidade do Rio de Janeiro, influenciada por uma tia que freqüentava aulas de inglês. Ao ver a tia cantarolando melodias em inglês ou falando a língua, Andréa, por volta dos sete (7) anos de idade encantou-se pela língua, como mostra o seguinte trecho:

- [1] *“Eu sempre gostei de inglês, desde pequenininha, com 7 anos de idade. Minha tia fazia curso de inglês e ela falava, cantava e tal, e eu achava lindo, o MÁXIMO.”*

Andréa, N

De acordo com o relato da professora, a língua foi introduzida formalmente aos sete (7) anos de idade, na 1ª série do ensino fundamental, e já naquela época sentiu que aquela língua a encantava. Ao perceber o entusiasmo de Andréa em relação ao idioma, sua avó decide incentivá-la contratando um professor particular que a colocaria pela primeira vez em contato real com a aprendizagem da LI. Andréa diz:

- [2] *“Naquela época, ah... a minha família tinha uma pessoa, um professor conhecido, que tinha morado em uma das casas da minha avó. Ele era professor de inglês,... até na época, ele tava precisando dar aula, assim e tal... Eu tinha uns 7 ou 8 anos.”*

Andréa, N

Conforme narrado pela professora participante, ao mudar-se para Goiás, mais especificamente, Anápolis, aos nove (9) anos de idade, começou a freqüentar uma escola de idiomas, onde teve uma experiência muito positiva e marcante no seu desenvolvimento lingüístico. Andréa considerava sua professora da escola de inglês excelente, pois esta a levava, juntamente com os colegas de turma, para apresentações e os incentivavam a representar, cantar, ou seja, adotava uma abordagem dinâmica e diversificada. Segundo Andréa:

- [3] *“Na época, pra mim, a R⁷⁵ era a melhor professora de inglês pra mim. Eu amava, assim, sabe, ela levava a gente pra apresentações no C⁷⁶. A gente fazia apresentação de música, teatrinho..., era muito legal! Eu achava legal!”*

Andréa, N

Andréa continuou seus estudos de inglês em escolas de idiomas até finalizar o nível intermediário.

3.1.2.2 A escolha da profissão: o curso de Letras

Nesse momento da vida escolar, a professora participante precisou tomar decisões que a guiarão durante sua vida profissional. Segundo Andréa, sempre foi muito estudiosa, porém deveria escolher entre áreas do conhecimento totalmente opostas: humanas ou biológicas. Andréa acalentava o sonho de ser médica, porém, ao realizar uma auto-reflexão e tomar consciência do que a medicina exigiria, percebeu que não possuía o perfil adequado para a profissão.

A escolha pelo curso de Letras aconteceu devido a uma das características de personalidade de Andréa, a solidariedade e o desejo de compartilhar. Decidiu, então, unir o prazer que sentia em relação a LI com a vontade de ajudar pessoas e compartilhar conhecimento.

- [4] *“Aí eu parei..., eu gosto de biologia, e eu gostava mesmo, mas não Medicina. E gostava de inglês... Aí, gente, eu quero fazer alguma coisa com o inglês!”*

Andréa, N

Dessa forma, a participante ingressou no curso de Letras da Universidade Federal de Goiás, concluído em cinco (5) anos. Todavia, de acordo com o seu relato, apenas conseguiu conscientizar-se do que realmente era ser professor durante o curso e principalmente no período de estágio supervisionado, quando precisou ingressar em sala de aula e realmente vivenciar na prática o que havia estudado na teoria. Segundo Paulo Freire (2006), o ato de ensinar exige características específicas e complexas, como rigor metódico, pesquisa, respeito aos saberes dos

⁷⁵ R é uma inicial referente à professora mencionada pela participante. Por motivos éticos o seu nome não será revelado.

⁷⁶ C refere-se à inicial do nome de uma escola particular situada na cidade onde reside a participante.

aprendizes, criticidade e ética. Além de também exigir uma reflexão crítica sobre a prática, o respeito à autonomia do ser do educando, bom senso, humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores, apreensão da realidade, alegria e esperança, curiosidade e convicção de que a mudança é possível, entre outras mais. Diante dessas afirmações do autor, podemos perceber que o educador necessita ter total consciência da complexidade do seu papel no processo educacional e na vida de seus alunos como um todo. Nas palavras da professora participante:

[5] *“No início do curso fiquei meio perdida. Até, acho que por eu nunca ter pensado assim: 'Quero ser professora! ', ainda não 'tinha caído a ficha'. Aí, eu parei e disse: '... É isso mesmo? '... Eu gostava da língua inglesa. Meu processo foi complicado porque eu ainda não tinha percebido o que era ser professora..., mas aí eu gostei!”*

Andréa, N

No tocante à escolha da sua profissão, percebe-se que foi um processo confuso e oscilatório, no qual Andréa precisou enfrentar escolhas e inseguranças.

Na próxima subseção, apresento o ingresso e experiências da participante na rede estadual de ensino.

3.1.2.3 *A experiência profissional na escola pública (EP)*

O ingresso da professora participante na rede pública de ensino ocorreu na fase do estágio supervisionado exigido pelo curso de Letras. Andréa, apesar de estudar na capital do estado (Goiânia), devido a problemas com paralisações na universidade e no colégio de aplicação da mesma, precisou recorrer a uma escola da cidade onde reside, longe da supervisão da sua professora de estágio. Portanto, como relata a participante, decidiu preparar um projeto de Inglês Instrumental para os alunos do ensino médio do turno noturno, os quais já eram seus alunos regulares. Infelizmente o projeto de Andréa não foi concretizado, por uma série de problemas como desinteresse dos alunos, muitas ausências, falta de motivação por parte dos alunos. Após uma reflexão sobre o que poderia ter prejudicado o projeto, concluiu que havia escolhido erroneamente o público-alvo, pois, segundo ela, o turno noturno *“é uma turma complicada, porque eles faltam mesmo”* (Andréa, N). Andréa sofre uma grande frustração em

relação a esse projeto, prejudicando a sua auto-estima, segurança e expectativas ainda no início de sua carreira profissional.

Em relação à falta de motivação por parte dos alunos para a aprendizagem da LI na escola regular, Richards e Lockhart (1996) afirmam que a desmotivação dos alunos quanto à aprendizagem da LI pode estar relacionada às crenças que estes alunos possuem em relação a esse contexto escolar ou mesmo ao ensino do inglês. Segundo os autores, os aprendizes possuem um sistema de crenças que engloba um vasto campo de assuntos os quais influenciam a motivação para aprender a língua, as expectativas em relação à disciplina, as percepções sobre a facilidade ou dificuldade em aprender a língua-alvo, assim como as estratégias utilizadas pelos alunos para aprendê-la.

Concordo com a afirmação dos autores, porém, acrescentaria que essas asserções cabem também ao professor, uma vez que o seu sistema de crenças, construído através de experiências anteriores e vivenciado na prática educacional influencia as expectativas e a motivação do profissional para a plena realização de suas funções. O contexto social onde ocorre o ensino do idioma influencia, então, a abordagem do professor. O excerto a seguir exemplifica essas afirmações.

[6] *“A forma com que trabalho a língua⁷⁷ vai variar, por mais que tente continuar com a Abordagem Comunicativa⁷⁸. Se os alunos não conseguem respeitar o colega e o professor, não há como desenvolver a língua nessa abordagem.”*

Andréa, EI

3.1.2.4 *O contexto de atuação da professora participante*

Segundo Barcelos (2000), as pesquisas em crenças de ensino e aprendizagem de LE consideram as mesmas como uma forma de pensamento, construído através das maneiras como a mente percebe o mundo e os fenômenos experimentados nele. Uma vez que as crenças são dinâmicas, contextuais e paradoxais, segundo a autora; logo, ao questionar Andréa sobre o ensino da LI no contexto da EP, várias características puderam ser inferidas por meio de suas falas e ações em

⁷⁷ A professora refere-se a diferentes contextos de ensino como escolas de idiomas e escolas regulares.

⁷⁸ Doravante AC.

sala de aula. Gimenez (1994) concorda com Barcelos (*op.cit.*) quando afirma que uma análise do contexto onde ocorre o discurso do professor contribui para que as dissonâncias não sejam conferidas às crenças do professor, mas a fenômenos contextuais.

Segundo Kramsch (1993:46), a realidade do contexto é moldada pelas pessoas através da comunicação. Por conseguinte, através dos dados analisados no contexto de Andréa, ficou evidenciado que este gera uma série de tensões devido a fatores como: salas superlotadas, um ambiente nem sempre confortável ou seguro, baixa remuneração do professor com conseqüente sobrecarga de trabalho e principalmente a indisciplina dos alunos (a falta de respeito pelo professor e os colegas de turma, mau comportamento, a falta de motivação, a falta da participação, etc.). A participante fornece estes dados ao afirmar:

[7] “... você encontra diversas dificuldades, como as salas super cheias, às vezes o ambiente não é muito bom... É, a gente, gasta muito tempo com a disciplina dos meninos que ..., eu acho que é o PROBLEMA DO SÉCULO.”

Andréa, N

Por meio da sua fala, percebe-se a preocupação por parte da professora ao citar que a importância dispensada a LI pelas autoridades institucionais torna-se mais um obstáculo a ser transposto pelo professor. Devido a uma regulamentação regida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)⁷⁹, a LI não mais possui o caráter de reprovação, uma vez que pertence ao currículo complementar de ensino, não mais ao currículo básico. Dessa forma, os alunos da EP, que têm conhecimento desse detalhe burocrático, perdem ainda mais o respeito e o comprometimento para com a disciplina. Andréa mostra toda a sua indignação ao afirmar:

[8] “Agora, no Estado, não tem mais essa de reprovar. O inglês não é matéria que reprova. Ainda tem isso!”

Andréa, N

De fato, o histórico do descaso institucional pela disciplina Língua Inglesa possui o respaldo do Ministério da Educação e Cultura (MEC), uma vez que o próprio PCN reconhece os problemas relacionados ao ensino da língua estrangeira moderna no ensino público:

Deve-se considerar também o fato de que as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido ao giz e livro didático etc.) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades

⁷⁹ PCN,1998

comunicativas. Assim, o foco na leitura pode ser justificado em termos da função social das LEs no país e também em termos dos objetivos realizáveis tendo em vista as condições existentes.

Portanto, as afirmações e desabafos da professora participante podem ser realmente comprovados a partir do momento em que o órgão nacional responsável pela educação de nossa população, o MEC, coloca em palavras todas as dificuldades e frustrações que os professores e aprendizes de LI vivenciam na prática. A falta de valorização do ensino de LE no sistema educacional atual do país nos coloca em estado de alerta perante os absurdos que os professores, que são capacitados para o ensino da língua, devem presenciar e de certa forma aceitar. Andréa, infelizmente, presenciou um desses momentos na escola em que trabalhava que a marcou profundamente, uma situação que aumentou ainda mais a sua incredulidade em relação à efetividade do ensino de LI no contexto da EP. Diante da afirmação que segue abaixo, vinda de uma fiscal pedagógica em visita à sua escola, Andréa sentiu-se humilhada e inerte frente a tal situação. O excerto abaixo demonstra o desrespeito e indiferença das autoridades escolares com relação ao ensino da LI:

[9] *“Gente, mas no Estado, vocês sabem que tal e tal disciplina não reprovam e até porque, gente.., convenhamos, nenhum professor de inglês do Estado é capacitado pra dar aulas de inglês. Então, porque reprovar?”*

Andréa ao parafrasear a fiscal da escola, N

[10] *“E depois eu descobri que ela é PROFESSORA DE INGLÊS; de português e inglês, formada em LETRAS. Eu fiquei assim bem triste por essa situação. ... Tá vindo de cima, olha o que eles estão pensando! Então tem hora que eu paro e penso: 'Gente, o que eu estou fazendo aqui?'... Assim, a gente vai trabalhando do jeito que dá e com todas essas frustrações...”*

Andréa, N

Por meio da narrativa e da entrevista individual, a professora participante relata mais uma das atribuições de um professor da EP. Andréa destaca a burocratização da educação ao relatar sobre uma série de fichas e relatórios que professores, atualmente, necessitam preencher. Além do antigo e conhecido diário de classe, ao final de cada bimestre, o professor deve preencher fichas de avaliação de cada turma, em que devem constar os alunos que estão apresentando problemas. A professora argumenta que o tempo usado com burocracia poderia estar sendo aproveitado com cursos de capacitação ou com o próprio planejamento de aulas mais interessantes.

- [11] *“É muito complicado. Está acumulando muito trabalho, muito papel, ou seja, trabalho burocrático. A pessoa tem que preencher muitas fichas, além do diário, que é uma coisa normal, que tem que ser feito, porque tem que ver quem está de recuperação e chamar os meninos. Você fica responsável por passar a lista de chamada pra eles serem convocados, e chega lá você tem que preencher mais um monte de coisa”.*

Andréa, EI

- [12] *“Aí chega ao final do bimestre tem que preencher umas fichas imensas! Eu, pelo menos, demoro duas horas pra preencher cada ficha de cada turma, porque você tem que colocar o problema geral de cada turma, quem está com dificuldade, quem está acima de 80, né...Aí vai falando nome por nome, quais os alunos indisciplinados e quais os problemas que apresentam na sala de aula”.*

Andréa, EI

Pode-se constatar que a burocracia é um dos problemas encontrados por Andréa no ensino público. Porém, a participante destaca também, a baixa remuneração dos professores, o que leva os profissionais a buscarem outras fontes de renda. Assim sendo, o professor precisa trabalhar em várias escolas: públicas, particulares e institutos de idiomas, como é o caso da nossa participante. A sobrecarga de trabalho em sala de aula e as horas de planejamento e trabalho burocrático fora de sala de aula sobrecarregam o professor que não consegue dedicar-se ao ensino como deveria e gostaria. A professora participante deixa claro o seu desestímulo em relação à profissão através dos seguintes excertos:

- [13] *“No Estado é complicado. O salário é muito baixo por hora/aula... Você tem que correr atrás de outras coisas pra complementar”.*

Andréa, N

- [14] *“Os políticos estão querendo aumento novamente, né... 23% ...! Você acredita?! Isso REVOLTA... Ascensorista recebe mais de R\$ 1.500,00 só pra ficar descendo e subindo no elevador...!”*

Andréa, N

- [15] *“A burocracia, você gasta muito tempo preenchendo papel.”*

Andréa, EI

- [16] *“Eu fui pro ensino privado, mas tem todas as dificuldades também, porque não é só porque é uma escola particular e tal...”*

Andréa, N

- [17] *“O Estado tem um monte de coisa que eles inventam pra gente ocupar o tempo. Tem trabalhos coletivos aos sábados que a gente tem que ir*

porque são trabalhos da escola que precisamos participar como orientações pedagógicas, de estudo e tal...”

Andréa, N

[18] *“Eu acho muito importante as orientações pedagógicas! Eu vejo que o objetivo é legal! O problema é que o professor está tão cansado pela semana carregada dele, que chega no final de semana, você quer descansar... E não tem como descansar porque tem progressão no sábado. Quando não é progressão, é trabalho coletivo ou reunião pedagógica. A gente não descansa, porque quando não está na escola, está corrigindo coisas em casa”.*

Andréa, N

É relevante ressaltar a indignação de Andréa em relação à desvalorização do profissional do ensino na sociedade brasileira. Infelizmente, não somente na sociedade no geral, mas também dentro da comunidade escolar, entre coordenadores e diretores, assim como os próprios professores, seus colegas de trabalho. De acordo com o excerto a seguir, pode-se sentir o grau da indignação da professora participante:

[19] *“Ser professor está difícil porque ninguém valoriza a gente..., sabe..., a gente tem o nosso BRIO e a gente tem que manter a pose...! Os próprios professores, às vezes, SE DESVALORIZAM”.*

Andréa, N

Diante do perfil detalhado da professora participante desta investigação posso concluir que Andréa é uma professora dedicada, porém decepcionada com o sistema educacional público, além de estar profundamente decepcionada com os problemas disciplinares que precisa enfrentar em suas aulas. Andréa, inclusive, menciona a visão que possui de si mesma como pessoa e conseqüentemente como profissional, ao mencionar a timidez como uma limitação para a realização de seu trabalho. No entanto, a participante demonstra a sua capacidade de tentar buscar a superação dessa limitação, confirmada no excerto abaixo:

[20] *“Eu tinha as minhas limitações porque eu sou muito tímida, mas assim, eu vou rompendo algumas barreiras, criando máscaras...”*

Andréa, N

Tendo apresentado o perfil dos participantes, aprendizes e professora, e o contexto de atuação da professora participante, passo às considerações finais referentes à Parte I.

3.1.3 Considerações finais da parte I

Na Parte I deste capítulo apresentei um panorama sobre o perfil dos participantes desta pesquisa. Caracterizei os aprendizes quanto à idade, gênero e tempo de aprendizagem da LI na escola regular. Apresentei ainda, uma breve análise do desenvolvimento profissional da professora e seu contexto de atuação.

Tendo percorrido sobre o perfil dos participantes desta pesquisa, prossigo para a segunda parte da análise dos dados coletados durante a investigação: identificação, análise e discussão das crenças dos aprendizes em relação ao ensino e aprendizagem de línguas.

PARTE II

AS CRENÇAS DOS APRENDIZES SOBRE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LI NO CONTEXTO DA EP

A primeira pergunta de pesquisa deste estudo propõe um levantamento das crenças dos aprendizes referentes ao ensino e aprendizagem de LE (inglês). Na seção 3.2, a seguir, apresento as crenças dos alunos.

3.2. AS CRENÇAS DOS APRENDIZES DE LI NA ESCOLA PÚBLICA

Vários instrumentos de coleta de dados foram utilizados para o levantamento das crenças dos aprendizes em relação ao ensino e aprendizagem da LI. Foi aplicado um QE (aberto)

primeiramente, através do qual os aprendizes tiveram a oportunidade de refletir sobre o ensino e a aprendizagem da LI no contexto escolar da EP. Entretanto, devido à falta de familiaridade dos alunos com métodos de investigação e ao pouco tempo para a reflexão e posterior redação das respostas, percebi que alguns dos alunos não haviam conseguido se expressar bem naquele momento, apesar do questionário ter sido aplicado em sala de aula, durante a aula de LI, com a presença da pesquisadora e da professora participante, as quais se encontravam disponíveis e revezavam-se esclarecendo possíveis dúvidas sobre as perguntas do QE. Portanto, decidi aplicar um questionário em itens de escala (QIE), o qual teve a intenção de esclarecer algumas dúvidas surgidas durante a análise dos QEs e conseqüentemente, conduzi-los a uma reflexão mais profunda sobre o assunto. O QIE foi triangulado com o QE gerando importantes dados, os quais foram utilizados na categorização das crenças dos alunos sobre EALE. As NCs realizadas através das observações das aulas me auxiliaram na construção de importantes dados como a confirmação ou não confirmação das crenças levantadas durante o processo de coleta. As gravações em vídeo (GV) também tiveram um papel essencial na identificação das crenças dos alunos e das ações da professora participante.

Os questionários aberto e fechado (QE e QIE) foram as principais fontes para a organização das crenças dos alunos sobre EALE no contexto da EP. Para melhor compreensão dos dados levantados nos questionários e a devida identificação e categorização das crenças dos aprendizes, as afirmações foram tabuladas e organizadas em gráficos⁸⁰, registrando-se o grau de concordância dos participantes.

A decisão em relação à utilização de gráficos em uma pesquisa qualitativa se deve ao fato de que os mesmos facilitariam a visualização das crenças dos alunos, além da categorização das crenças, uma vez que a pesquisa conta com um número considerável de alunos participantes.

3.2.1 Apresentação das crenças dos aprendizes em relação ao ensino e aprendizagem de LI

⁸⁰ Para uma melhor organização dos dados levantados todos os gráficos possuem uma tabela apresentando as afirmações a que se referem.

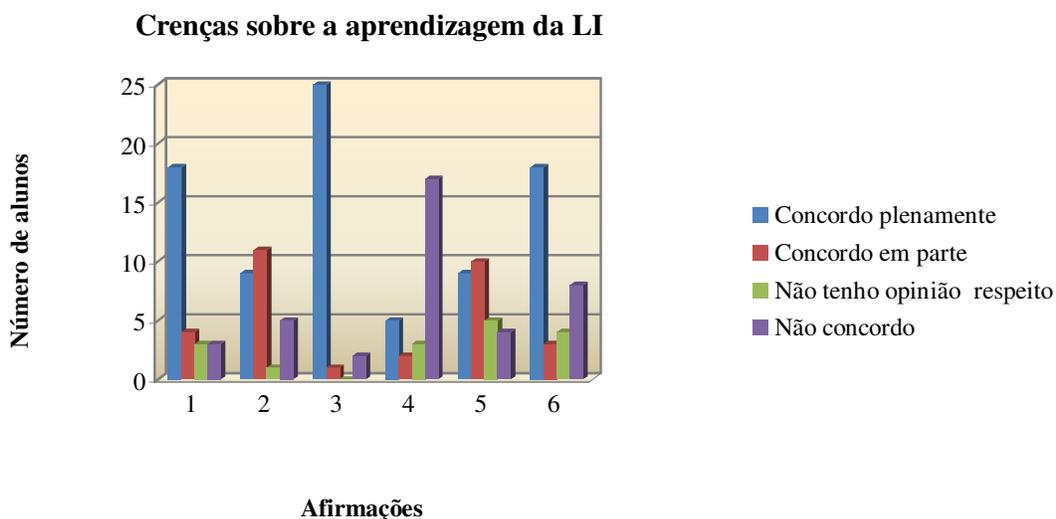
As crenças de ensino e aprendizagem dos alunos foram categorizadas (NUNAN, 1992) em temas para maior compreensão do leitor, geradas a partir da análise dos QE e QIE. As afirmações referem-se às crenças sobre a aprendizagem da língua em si, como se pode observar na tabela abaixo.

Tabela 3.2 Crenças dos alunos sobre a aprendizagem de inglês

	Afirmações
1	Algumas pessoas têm mais facilidade para aprender línguas
2	A LI é fácil
3	É importante falar uma LE com boa pronúncia
4	A pessoa não deve falar nada na LE até que possa falar corretamente
5	É mais fácil aprender uma terceira LE
6	É melhor aprender uma LE no país de origem

O gráfico 3.2 demonstra os resultados das seis primeiras afirmações do QIE referentes às crenças dos aprendizes em relação à aprendizagem de LE (inglês).

Gráfico 3.2: Crenças dos alunos sobre a aprendizagem da LI

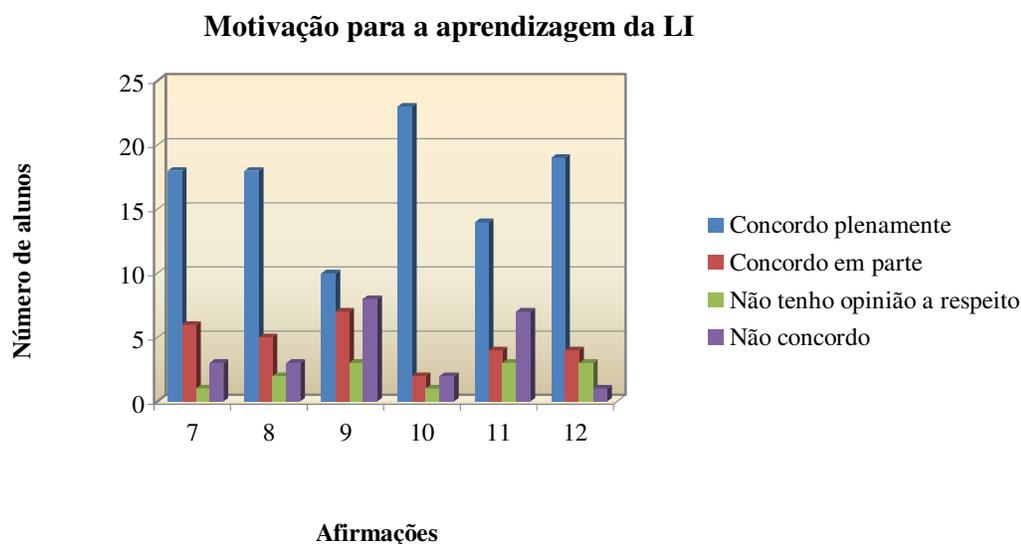


O gráfico 3.2 demonstra os resultados de seis (6) afirmações propostas no QIE realizado com os alunos participantes sobre a aprendizagem da LI. Por meio do gráfico, percebe-se que a grande maioria dos alunos acredita que *é preciso falar o inglês com boa pronúncia*, ou seja, 89,0% dos alunos. A segunda afirmação com um grande número de alunos concordando plenamente é *a de que algumas pessoas possuem mais facilidade para aprender a LI*. Logo em seguida, com o mesmo número de alunos concordando aparece a afirmação de que *o melhor lugar para aprender uma LE é no país de origem da língua estudada*. No entanto, foi apontado, também, que cerca de 60,0% dos alunos não concorda com a afirmação de que *os aprendizes não devem falar nada na língua-alvo até que saibam falar corretamente*.

Uma segunda parte do QIE inclui afirmações relacionadas à motivação dos alunos para a aprendizagem do inglês. A tabela 3.3 mostra as afirmações inseridas no QIE respondido pelos participantes.

Tabela 3.3: Motivação para a aprendizagem da LI

	Afirmações
7	A aprendizagem de LE deve ser divertida
8	A motivação para a aprendizagem está relacionada ao sucesso em falar a língua.
9	Atividades auditivas utilizando-se diálogos não prendem a atenção do aluno
10	Aulas dinâmicas e diversificadas podem aumentar a motivação dos alunos
11	Atividades em pares ou em grupos são produtivas e motivadoras
12	Atividades lúdicas, como jogos e música, motivam os alunos para a aprendizagem

Gráfico 3.3: Motivação dos alunos para a aprendizagem da LI

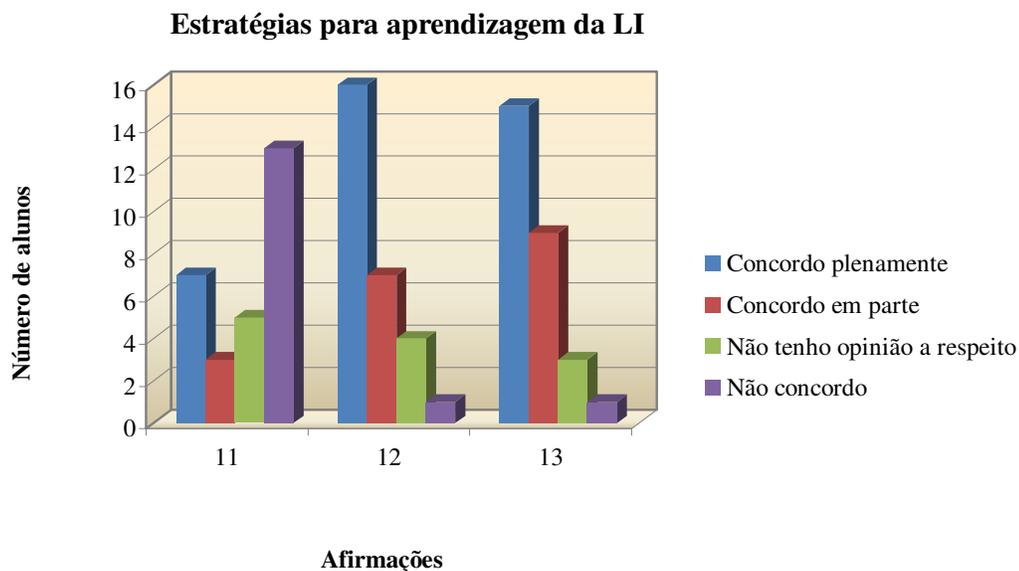
Por meio do gráfico 3.3, percebe-se que afirmações ligadas especificamente às técnicas de ensino que motivam os alunos a aprenderem a LI como *aulas dinâmicas, diversificadas e divertidas* conquistaram o nível de concordância mais elevado na concepção dos alunos, ou seja, a grande maioria dos participantes teria mais motivação para a aprendizagem caso freqüentasse aulas mais dinâmicas e alegres, com atividades voltadas para o lúdico, em pares ou em grupos. No entanto, segundo as EIs e QEs, uma boa parte dos aprendizes concorda que devem, também, ter aulas tradicionais, com o uso do quadro negro, cópias, traduções e exercícios escritos.

Foram incluídas no questionário afirmações relacionadas às estratégias para a aprendizagem do inglês. Conforme as respostas dos alunos, pude, também, relacioná-las em uma tabela com um posterior gráfico de resultados.

Tabela 3.4 Estratégias de aprendizagem

	Afirmações
11	É aceitável que o aluno adivinhe o significado de uma palavra na LE.
12	A aprendizagem de uma LE exige autodisciplina.
13	O aluno precisa escrever na língua-alvo para fixar o conteúdo.

Gráfico 3.4 Estratégias de aprendizagem

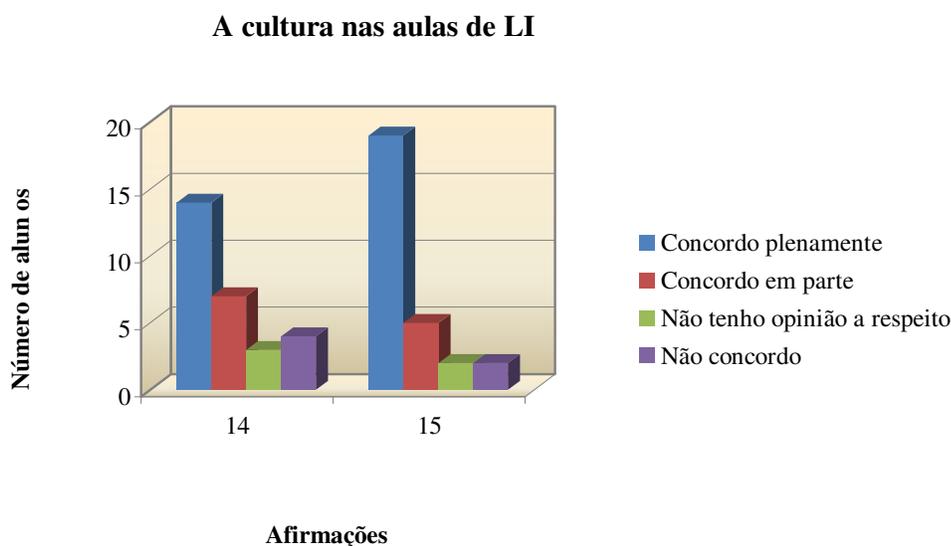


Como se pode observar, o padrão de concordância entre os participantes no que concerne a *autodisciplina e a escrita para fixar o conteúdo* é uma constância, no entanto, o gráfico demonstra que uma boa parte dos alunos, cerca de 46.0%, não acredita na estratégia de tentar *adivinhar o significado das palavras*.

A presença da cultura como parte necessária para a aprendizagem de uma LE também foi incluída no QIE com duas afirmações.

Tabela 3.5 O ensino da cultura nas aulas de LI

	Afirmações
14	É necessário saber sobre a cultura do país onde a LI é falada.
15	A inclusão de material cultural nas aulas aumenta a motivação do aluno para a aprendizagem da língua.

Gráfico 3.5 O ensino da cultura nas aulas de LI

Como apresentado no gráfico 3.5, os alunos participantes, em sua maioria, concordam que a cultura deve estar inserida no conteúdo programático das aulas de LI. Uma pequena parte não tem opinião a respeito do tópico e uma terceira, também em pequeno número, não considera o ensino da cultura um assunto necessário para a aprendizagem da língua.

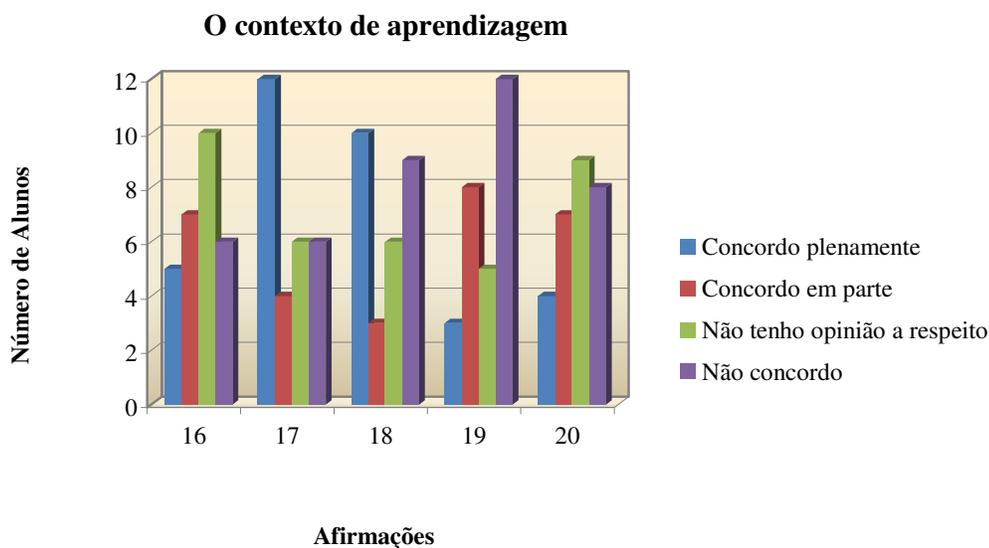
O contexto onde ocorre a aprendizagem da LI foi outro tema abordado pelo QIE. Uma vez que as crenças de ensino e aprendizagem são construídas e (re)construídas através do contexto social dos alunos (BARCELOS, 2006), não poderia deixar de acrescentar afirmações relativas a este tema fundamental para a compreensão das crenças dos alunos participantes. Cinco asserções foram apresentadas aos alunos para reflexão.

Tabela 3.6 O contexto de aprendizagem da LI

	Afirmações
16	Não há um contexto real de comunicação para a prática da LI na escola.
17	O contexto de atuação do professor influencia a sua abordagem de ensinar.
18	O aluno aprende melhor em cursos de idiomas.
19	Os alunos da escola pública não se interessam em aprender uma LE.

20	Não há uma aprendizagem de inglês eficiente nas salas de aula da escola pública.
----	--

Gráfico 3.6 O contexto de aprendizagem da LI

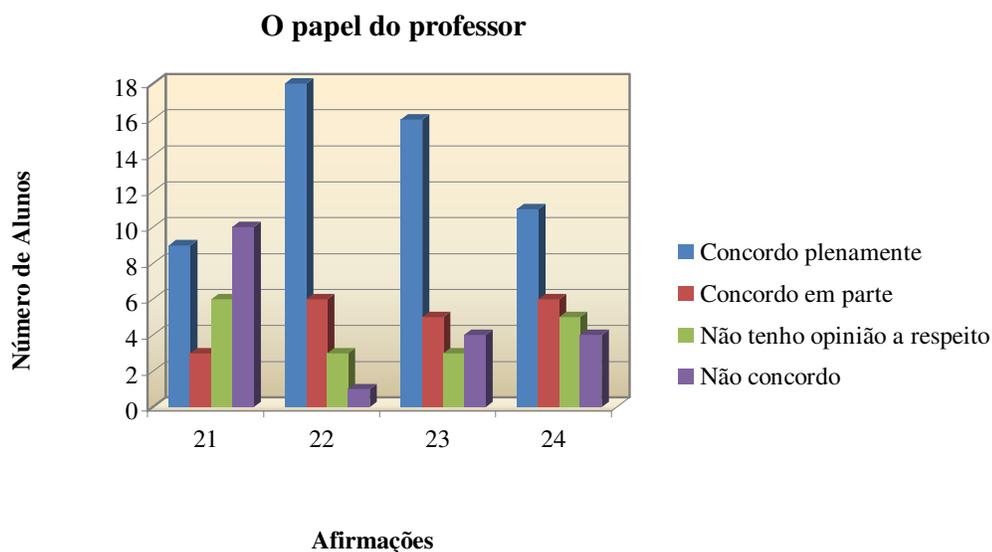


Observa-se, no gráfico 3.6, que dentre as cinco afirmações referentes ao contexto de aprendizagem da LI, obtivemos níveis de respostas mais equilibrados, não configurando, portanto um padrão de respostas. A afirmação *o contexto de atuação do professor influencia sua abordagem de ensinar* foi a que atingiu o mais alto nível de concordância, com doze (12) dos vinte e oito (28) alunos da turma concordando plenamente, porém seis (6) alunos não concordaram com essa afirmação. A crença de que *o aluno aprende melhor em cursos de idiomas* teve dez (10) alunos concordando plenamente, porém outros nove (9) alunos discordam da afirmação proposta. Doze (12) participantes não concordam com a afirmação de que *os alunos da escola pública não se interessam em aprender uma LE*, enquanto o número de concordância parcial foi de oito (8) participantes. A resposta referente ao item *a eficiência da aprendizagem da LI no contexto da escola pública*, nove (9) alunos demonstram dúvida, pois responderam que não tinham opinião em relação a tal afirmação, contudo, oito (8) alunos não concordam com essa afirmação.

Foram ainda inseridas no QIE afirmações referentes ao papel do professor no processo de ensino e aprendizagem da LI. A tabela 3.7 apresenta as afirmações contidas no referido questionário, a saber:

Tabela 3.7 O papel do professor no processo de ensino e aprendizagem da LI

	Afirmações
21	Problemas de disciplina são resolvidos com atitudes autoritárias pelo professor.
22	Aulas com jogos ou atividades em grupo requerem domínio da disciplina em sala de aula por parte do professor.
23	O professor deve conhecer a realidade social e as experiências anteriores dos alunos em relação à aprendizagem de LI.
24	O professor deve investigar as necessidades e fantasias (vontades) de seus alunos em relação à aprendizagem da LI.

Gráfico 3.7 O papel do professor no processo de ensino e aprendizagem da LI

Como observado no gráfico 3.7, os resultados do item 21, concernente *a atitudes autoritárias para a contenção da indisciplina em sala de aula* demonstraram que dez (10) participantes, ou seja, cerca de 35,0% dos alunos não concordam com esse tipo de ação, porém nove (9) alunos concordam plenamente, configurando, então, um equilíbrio entre as crenças dos alunos

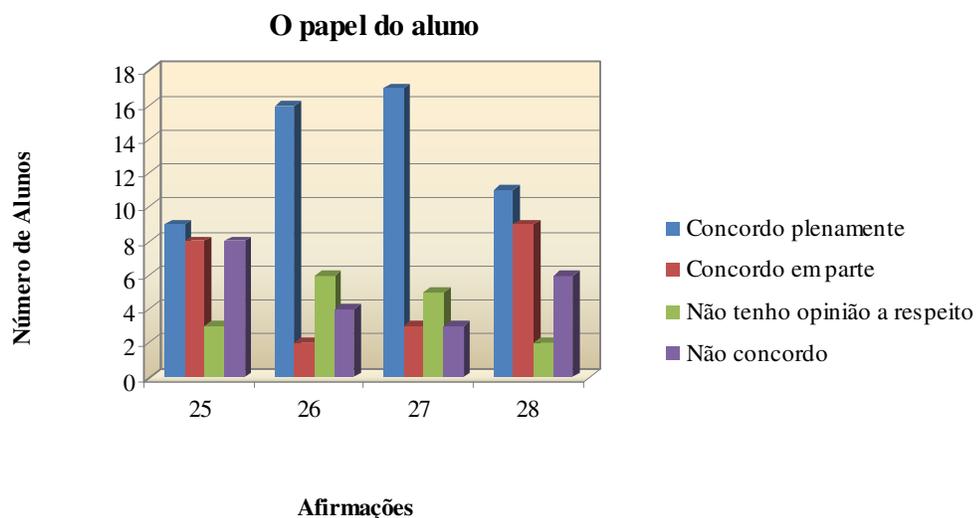
participantes. Concomitantemente a essa afirmação, um grupo de participantes de dezoito (18) alunos, ou seja, cerca de 64,0%, possui um grau de concordância elevado em relação a *técnicas diversificadas e em grupos para o aumento da motivação por parte dos alunos e conseqüente controle da indisciplina em sala de aula*. Os resultados das afirmações 23 e 24 referentes à *investigação por parte do professor das necessidades e fantasias, realidade social e experiências anteriores dos alunos na aprendizagem da LI* demonstram a concordância dos participantes, uma vez que uma média de 47.0% dos alunos concorda com tal afirmação.

Não poderia também deixar de constar nos questionários o papel do aluno em todo o processo de ensino e aprendizagem. As afirmações são apresentadas na tabela 3.8:

Tabela 3.8 O papel do aluno no processo de ensino e aprendizagem de LI

	Afirmações
25	A forma de aprender do aluno não influencia a prática do professor em sala de aula
26	A maneira de ensinar do professor influencia a forma de aprender do aluno.
27	A capacidade para aprender línguas é inata.
28	Os alunos não aprendem a LI atualmente porque não estudam.

Gráfico 3.8 O papel do aluno no processo de ensino e aprendizagem de LI



Observa-se no gráfico 3.8 que a grande parte dos alunos participantes desta pesquisa concorda plenamente com a afirmação de que *a capacidade de aprender línguas é inata* (17) e que *a maneira de ensinar do professor influencia a forma de aprender do aluno*. Porém, quanto à *forma de aprender do aluno não influenciar a prática do professor em sala de aula*, percebe-se que a grande maioria (15) dos vinte e oito (28) alunos concorda com a afirmação, ou seja, apenas oito (8) dos participantes parecem acreditar na influência das crenças dos alunos na prática da professora.

Tendo apresentado alguns dos resultados quantificáveis referentes ao grande número de alunos participantes coletados durante o processo de investigação, passo para a análise e discussão dos mesmos, triangulando-os com outros instrumentos de pesquisa.

3.2.2 Análise e discussão dos dados referentes às crenças dos aprendizes sobre o ensino e aprendizagem de inglês

Nesta seção, discuto os dados concernentes às crenças dos aprendizes participantes deste estudo, considerando os instrumentos de coleta de dados utilizados: NC, QE, QIE, EI. O questionário fechado (QIE) realizado com os alunos forneceu dados iniciais sobre as suas crenças e a possibilidade de categorizá-las em temas, os quais me guiaram para uma análise mais profunda das crenças dos referidos participantes.

Primeiramente, como proposto nos objetivos desta pesquisa, identifiquei as crenças dos aprendizes de LI da EP investigada. Várias categorias de crenças sobre a aprendizagem da LI foram identificadas: as crenças dos alunos relativas à facilidade para a aprendizagem ou ao prazer na aprendizagem da língua; crenças relativas à motivação para a aprendizagem; crenças referentes às estratégias de aprendizagem; as crenças sobre o contexto da EP onde ocorre o processo de EALE (inglês).

A maioria dos alunos, ou seja, cerca de 54,0% afirmou ter prazer em aprender a LI enquanto apenas 25,0% afirmaram não apreciarem a língua. A meu ver, esse resultado sugere uma tendência positiva para a motivação dos alunos e também do professor para a realização de um trabalho sério e eficiente. Segundo Lima (2006), apoiando-se em Richards e Lockhart (1994),

as percepções dos alunos sobre o que é fácil ou difícil sobre a língua, assim como suas preferências por determinados tipos de estratégia para a aprendizagem, podem influenciar a motivação dos alunos para aprender a língua. De acordo com dados coletados a partir dos participantes desta pesquisa, grande parte dessa motivação parte do pressuposto de que a LI é fundamental para o sucesso profissional ou para viagens futuras ao exterior, a qual para muitos desses alunos, está diretamente relacionada também ao sucesso financeiro e profissional. Essas afirmações corroboram estudos previamente realizados como o de Coelho (2005). Nas palavras dos participantes, retiradas do QE:

[21] *“No futuro, nós podemos trabalhar no estrangeiro e aí temos que falar em inglês, porque é a língua mais importante.”*

Marcos, 12 anos, QE

[22] *“Bom, para pessoas que querem ir para os Estados Unidos, o inglês facilitará.”*

Breno, 12 anos, QE

[23] *“Vou confessar, [quanto ao gostar da LI], NÃO , mas eu sei que vou precisar dele quando eu crescer mais e por isso tem que aprender a gostar. [É importante] para o mercado de trabalho e se nós viajarmos para o estrangeiro sabermos falar. Para atender clientes que talvez venham de fora.”*

Aline, 12 anos, QE

Nos primeiros resultados listados através dos dados coletados, observa-se que as crenças mais gerais e comuns nos estudos sobre crenças no EALE, como *a necessidade de uma boa pronúncia para se falar a língua*, ou *a facilidade que algumas pessoas possuem em aprender línguas* ou ainda *a necessidade de permanecer no país de origem da língua para aprendê-la com sucesso* (HORWITZ, 1995, WENDEN, 1988, BARCELOS, 1995, 2000, 2001, entre outros pesquisadores) perduram na consciência dos aprendizes de LI. Como não poderia deixar de ser, os participantes desta investigação também parecem apresentar essas mesmas crenças. Segundo Barcelos (*op.cit.*), a aprendizagem da LI no Brasil é vista por alunos, órgãos educacionais, pais de alunos e até mesmo, os próprios professores de LI, como bastante inferior, onde se aprende somente o mínimo, ou o básico, e as habilidades mais avançadas, como fluência, são melhor aprendidas no país de origem da língua. Acredito que essa afirmação esteja relacionada à falsa ilusão da aprendizagem de uma língua sem muito esforço no país de origem, pois segundo Barcelos (*op.cit.*), a imagem que os alunos têm do exterior é de um lugar ideal para a aprendizagem sem problemas, riscos ou dificuldades. No entanto, segundo a autora, é preciso manter em mente que um bom aprendiz busca situações para melhorar sua aprendizagem, seja

ela no país da língua-alvo ou no seu próprio país. A meu ver, a antiga e sempre renovada tradição cultural nacional de que a maneira mais fácil, ou melhor, sem muito esforço, é sempre o mais recomendável. Para ilustrar as afirmações acima, apresento alguns excertos dos participantes:

[24] *“Eu não gosto de inglês, prefiro o espanhol. O espanhol é mais fácil que o inglês. O inglês, a gente não entende nada, mas o espanhol a gente entende umas letras né...!”*

Maria, 13 anos, NC

[25] *“Ah,... aqui é muito difícil. Eu acho que aprende melhor lá fora.”*

Arlene, 14 anos, NC

Uma segunda categoria de crenças entre os participantes refere-se à motivação para a aprendizagem da LI. Neste tema, segundo o gráfico 3.3, a afirmação referente a *aulas dinâmicas e diversificadas* atingiu o ponto mais alto de concordância entre os alunos após triangulação entre os QEs e as EIs. Os alunos participantes acreditam que a diversidade nas aulas, dinâmicas em grupo, trabalhos em pares podem aumentar o nível de motivação dos alunos em relação às aulas de LI. No entanto, os participantes, segundo entrevista, não descartam a necessidade de aulas mais teóricas e tradicionais. Observa-se que a maior parte dos alunos possui a vontade de aprender o idioma, porém as aulas repetitivas e estruturalistas os desmotivam, fazendo com que tenham dificuldades na aprendizagem. É importante também salientar que a afirmação de que *a motivação para a aprendizagem da língua está diretamente ligada ao sucesso do aprendiz* alcançou um elevado número de concordância entre os participantes.

Diante desses resultados relativos à motivação para a aprendizagem da LI, conclui-se que as crenças dos participantes desta pesquisa em relação à motivação para a aprendizagem da língua têm fundamento em pesquisas sobre o tema, tanto na área da Psicologia como na área da LA, como os estudos de Keller (1983) e Gardner (1988), que destacaram a necessidade da presença da motivação para uma aprendizagem de línguas eficiente e sustentável.

[26] *“Fazer frases de grupo, passar uma tarefa e reunir os alunos para eles... conversarem sobre aquele tema. Uma aula mais dinâmica motiva o aluno a aprender.”*

Breno, 12 anos, EI

[27] *“[...], o professor pode montar uma gincana de inglês, por exemplo, separa em dois grupos e passa tantas palavras pra um grupo e tantas palavras pro outro. Aí, fala: “Qual a tradução dessa tal frase, dessa tal*

palavra?” E passa pro outro grupo e aí vai perguntando [...], provoca uma brincadeira relacionada ao inglês pra o aluno se interessar⁸¹ ainda mais.”

Lúcio, 12 anos, EI

[28] *“A professora podia fazer uma batalha,... divide a sala, e quem souber a palavra, ganha um ponto... Porque na minha escola retrasada, a professora de matemática fazia isso, e aí ela ia treinando a gente na tabuada. Pois é, aí a aula ficava legal, a professora também. Eu acho mais legal do que ficar toda aula fazendo a mesma coisa, É CHATO!”*

Verônica, 12 anos, EI

Por meio dos excertos acima se pode inferir que os alunos acreditam que a aula de LI deve ser descontraída e dinâmica. A meu ver, essa crença dos alunos pode ter origem nas experiências anteriores de aprendizagem de LI ou mesmo de outras disciplinas do currículo escolar. De acordo com as NCs realizadas através das observações em sala, pude perceber que os alunos, devido, talvez, à idade, horário da aula (à tarde) e influências de outros alunos, são muito agitados e que, portanto, torna-se bastante difícil exigir que fiquem quietos realizando atividades rotinizantes de gramática.

A terceira categoria refere-se às estratégias de aprendizagem desenvolvidas para a aprendizagem da LI. Algumas afirmações foram inseridas no QIE, como por exemplo: *é aceitável que o aluno adivinhe o significado de uma palavra na LE; a aprendizagem de uma LE exige autodisciplina e o aluno precisa escrever na língua-alvo para fixar o conteúdo* (HORWITZ, 1985,1988). Na primeira afirmação, a maioria dos alunos não concorda de que seria possível prever o significado, confirmando a crença de que é necessário estar pronto lingüisticamente para se usar a língua. Através da segunda afirmação, percebe-se que os aprendizes têm consciência da importância da dedicação e disciplina para o sucesso da aprendizagem, mesmo que ainda haja uma grande distância entre o “dizer” e o “fazer”, confirmado através das observações e GV das aulas de LI. As NCs sugerem a existência de uma grande lacuna entre o que os alunos dizem e aquilo que praticam em sala de aula. A meu ver, nem tudo que eles acreditam como verdade é realmente colocado em prática. Vários fatores contextuais colaboram para que ocorra essa distância: um deles pode estar ligado à necessidade de auto-afirmação por parte dos aprendizes, uma vez que o aluno indisciplinado e que desrespeita o professor é reconhecido e popular entre os colegas. A partir do momento em que a

⁸¹ Grifo da autora da pesquisa.

maior parte dos participantes acredita na autodisciplina para a aprendizagem do idioma, pode-se perceber que as suas atitudes não correspondem ao que afirmam. Na terceira afirmação (*o aluno precisa escrever na língua-alvo para fixar o conteúdo*), o número de alunos que concordam com essa estratégia é bastante elevado. Esse nível de concordância para esta crença pode estar relacionado com o tipo de aula estruturalista que estão habituados a vivenciar em suas escolas e com a crença de que a aprendizagem de uma LE deve acontecer como qualquer outra disciplina do currículo escolar, com bastante estudo, cópia, gramática e exercícios rotinizantes, como mencionado na pesquisa de Leffa (1991). Além das afirmações no QIE, foi perguntado na EI a respeito do uso de outras estratégias, fora de sala de aula, para a criação de mais e diferentes situações que incrementassem a sua aprendizagem. Uma pequena parte dos alunos afirmou que ouve músicas em inglês, procura palavras desconhecidas no dicionário, estuda em casa, lê o livro didático ou ainda assiste a filmes em inglês. Alguns alunos descreveram o que fazem fora do ambiente escolar para desenvolverem a sua aprendizagem do idioma, porém através das NC, pude observar que muitos aprendizes não se preocupam com sua aprendizagem, pois não realizam as tarefas de casa ou as tarefas em sala ou se quer trazem o livro didático para a aula.

- [29] *“Em casa, é, eu estudo um pouco de inglês em casa. Alguns conteúdos no livro que a professora ainda não explicou, eu vou lá e faço, folheio, aí, tento responder.”*

Lúcio, 12 anos, EI

- [30] *“..., pego o livro de inglês, eu vou ler os textos do livro, vou escutar música em inglês, aí tem umas músicas em inglês que eu não sei o significado, mas eu canto. A minha prima tem dicionário e eu pego com ela.”*

Verônica, 12 anos, EI

- [31] *“Ouço música em inglês, assisto filme, igual Piratas do Caribe que saiu agora legendado. Dá pra entender algumas palavras.”*

Breno, 12 anos, EI

- [32] {A professora pergunta à aluna} *Onde está o seu livro?*
 {A aluna responde} *Esqueci, teacher. Pra falar a verdade, nem sei aonde está!*

Flávia, 13 anos, NC

- [33] *“Estudo bem pras provas, repito demais as coisas, olho as palavras,..., ouço música. No CD High School Musical, ele tem e eu comprei o livro dele, mas não tem a tradução, então eu paro pra procurar a tradução. Meu irmão me ajuda, minha mãe, todo mundo lá em casa é interessado em inglês.”*

Júlia, 12 anos, EI

Por meio do trecho descrito por Júlia, observa-se a importância da influência da família no processo de aprendizagem do aluno, ou seja, o contexto social onde se encontra é importante para o sucesso na aprendizagem (DÖRNEY, 2001; OXFORD, 1996).

Quanto à presença da cultura dos países onde a língua-alvo é falada nas aulas de LI (a quarta categorização das crenças), a maior parte dos participantes considera importante a presença de aulas dedicadas à cultura dos povos que utilizam a língua. Os alunos, por conseguinte, possuem a crença de que o conhecimento da cultura o auxiliaria apenas com a comunicação entre pessoas de países distintos, sem, contudo, atinar para a responsabilidade dessa interação social. A meu ver, uma língua sem cultura não sobrevive, pois cultura e língua são construtos complementares, em que a distância geográfica e barreiras políticas ou religiosas podem ser ultrapassadas através do conhecimento da língua e a tolerância entre culturas. O conhecimento periférico do sentido de cultura que os alunos possuem parece levá-los a pensar no tema com uma visão reducionista, sem a amplitude pertinente a ele. Segundo Almeida Filho (2002), a cultura direciona a maior parte das atitudes, dos comportamentos, das representações e dos costumes dos falantes de uma língua. A cultura orienta as ações e as perspectivas desses falantes. Portanto, ao ensinar uma nova língua, o professor deve incluir sua dimensão cultural, pois, fornecendo o conhecimento das diferenças culturais, dos fatos que se explicam no desenvolvimento da cultura alvo, da compreensão e da tolerância, pode auxiliar os aprendizes a se integrarem em distintos contextos.

O Método de Tradução e Gramática utilizado pela professora participante deste estudo foca sua concepção de linguagem em uma LE desvendada por meio de estudos da estrutura gramatical da língua, de leitura e tradução de textos e de memorização de vocábulos. Portanto, não presenciei, durante as observações das aulas, nenhuma ou qualquer menção à cultura dos países que usam a língua como oficial. A meu ver, esta passa a ser uma grande falha do método, uma vez que explora a língua pela língua, sem contextualizá-la com a história ou cultura dos povos que a falam. De acordo com Almeida Filho (2002), orientações culturais são características de uma metodologia comunicativista, portanto, o ensino da língua limitado apenas aos aspectos lingüísticos é propriedade do método utilizado nesse contexto.

Uma quinta categorização referente às afirmações apresentadas no QIE refere-se ao contexto onde ocorre o ensino e aprendizagem da LI. Uma vez que esta pesquisa tem por base o conceito de crenças de Barcelos (2006), as quais são consideradas dinâmicas, socialmente construídas,

experienciais e situadas contextualmente, considero esta parte da análise das crenças dos alunos de grande importância para a compreensão das ações em sala de aula, tanto dos alunos como da professora participante. Perante as afirmações inseridas no QIE, como na asserção de que *não há na escola um contexto real de comunicação para a prática da LI*, percebe-se que a maioria dos participantes não tem opinião a respeito, provavelmente por não terem compreendido o sentido da frase. Entretanto, os alunos que talvez tenham conseguido compreender o enunciado concordam em parte ou plenamente com a sentença, configurando a crença de que as salas de aula das EPs não podem criar um ambiente propício para a aprendizagem da LI. Concomitante com a anterior, a afirmação de que *não há aprendizagem de inglês eficiente nas salas de aula da escola pública* sugere um resultado semelhante, no qual o nível de concordância entre os alunos atingiu um grau de equilíbrio, demonstrando a multiplicidade de opiniões entre os participantes, assim como no trabalho de Coelho (2006). Na minha concepção, a realidade é que a maioria dos alunos da EP precisa aprender a língua naquele contexto, uma vez que o instituto de idiomas, onde muitos acreditam ocorrer a aprendizagem de fato, não está em seus padrões financeiros. O estudo de Félix (1999) demonstra a crença de que não há aprendizagem no contexto da EP.

Ao apresentar a afirmação *o aluno aprende melhor em cursos de idiomas*, observa-se que a maioria dos participantes acredita nesta asserção, de onde posso inferir a crença de que somente em ambientes de escolas de idiomas (reduzido número de alunos na sala, recursos necessários para o ensino, professores fluentes na língua-alvo, alunos motivados) o indivíduo tem a possibilidade de aprender a se comunicar na LI. Esses resultados corroboram as pesquisas de Paiva (1997, 2000), Barcelos (1995), Basso (2005, 2006), dentre outros. No entanto, os resultados não foram unânimes, no QE e nas EIs, a maioria dos alunos afirma que *é possível aprender as quatro habilidades da língua na escola pública*, configurando-se, assim, uma contradição entre as respostas dos instrumentos. Uma vez que esta é uma pesquisa qualitativa, considero as respostas do QE e das EIs, pois nesses instrumentos, os participantes tiveram a oportunidade de colocar suas opiniões livremente. Por conseguinte, observa-se que os alunos participantes possuem a crença de que é possível aprender a língua em seu contexto escolar, e que bastaria um bom professor e alunos interessados, como também destaca Coelho (2006). As falas que se seguem, ilustram a crenças dos aprendizes deste estudo.

[34] {Sobre as aulas de inglês na minha escola} “*Eu acho ótimas, a professora ensina 'ótimo'. Ela me faz falar em aula, estou conseguindo aprender mais esse ano.*”

Breno, 12 anos, EI

[35] *“Se quiser aprender, e se tiver interesse, aprende em qualquer lugar.”*

Ana, 14 anos, EI

[36] *“Se houver vontade de aprender, não importa se a escola é pública ou não. Em todo ambiente deve ser tratada igual.”*

Aline, 12 anos, QIE

Acredito que esta crença esteja relacionada à boa competência lingüística e profissional da professora, como citado nos QEs. Os alunos demonstram confiança no conhecimento da professora e parecem admirá-la por isso. A crença de que *os alunos de escola pública não se interessam em aprender inglês* também foi apresentada aos alunos, e os resultados demonstram que um pouco mais da metade da turma não concorda, porém a outra metade concorda plena ou parcialmente. Dessa forma, configuramos, mais uma vez distintas crenças no universo da sala de aula.

O papel do professor no processo de ensino e aprendizagem da LI é um tópico importante levantado nos QIE, QE e EI. As duas primeiras afirmações dispostas no QIE estão relacionadas com o controle da disciplina dos alunos em sala de aula, uma vez que este parece ser um dos problemas enfrentados pela professora neste contexto. Em relação à *utilização de atitudes autoritárias por parte da professora para o controle da disciplina dos alunos*, obtivemos números similares em concordância e discordância, o que me leva a acreditar que, segundo parte dos alunos, a crença do professor autoritário e controlador ainda persiste, porém, outra parte dos alunos acredita em ações mediadoras ou facilitadoras por parte da professora. Estes resultados nos remetem à crença de que aulas dinâmicas e diferentes poderiam ser uma possível solução para o controle e participação ativa dos alunos nas aulas. Segundo demonstraram algumas entrevistas:

[37] *“Primeiramente, o professor tem que manter a disciplina na sala de aula, pros alunos prestarem atenção, participarem. Porque se deixar e falar assim: 'Não vou explicar, vou passar tarefa', aí que os alunos pioram, aí tem que manter a disciplina na sala para que os alunos tenham consciência de que aprender inglês é coisa séria.”*

Lúcio, 12 anos, EI

[38] *“O bom professor deve ser uma professora mais criativa, com aulas diferentes. Acho que motivaria mais o aluno e eles participariam mais.”*

Ana, 14 anos, EI

Observa-se através dessas falas dos alunos entrevistados, a presença das duas diferentes crenças sobre a indisciplina em sala de aula. Entretanto, nas observações presenciais, percebi que o aluno do excerto [37] é um aluno modelo na escola, assim, posso concluir que a indisciplina dos colegas o prejudica, por isso gostaria de atitudes mais severas por parte da professora em relação aos problemas disciplinares que tem enfrentado. A aluna do excerto [38] é o tipo de aluna que precisa de uma motivação extra para estimular a sua aprendizagem. A aluna costuma copiar as tarefas dos colegas, manter conversas paralelas e não participar das aulas. Entretanto, senti algum interesse de sua parte, pois, por várias vezes, indagou-me sobre alguns usos da língua. Esse tipo de atitude demonstra que além do 'dizer', o 'fazer' deve ser observado e analisado, ou seja, as crenças e as ações nem sempre estão em consonância (WOODS, 1996).

Em relação às duas outras afirmações sobre o papel do professor em sala de aula, como *o professor deve conhecer a realidade social e as experiências anteriores dos alunos em relação à aprendizagem de LI* e *o professor deve investigar as necessidades e fantasias de seus alunos em relação à aprendizagem da LI*, a maioria dos participantes concorda plena ou parcialmente, demonstrando a crença dos aprendizes de que o bom professor consegue manter um bom relacionamento com os alunos, conhecendo suas experiências anteriores, suas necessidades, vontades e fantasias em relação à aprendizagem do inglês (MICCOLI, 1997). Contudo, não somente em relação à aprendizagem, mas também conhecê-los como pessoas, com suas diferenças individuais e singularidades em sala de aula (BARCELOS, 2005). Dessa forma, concluo que a afetividade na aprendizagem é essencial, pois, segundo a hipótese do filtro afetivo (KRASHEN, 1982), variáveis afetivas como a motivação, a autoconfiança e a ansiedade estão ligadas ao sucesso na aquisição de uma segunda língua. O autor, no entanto, refere-se à aquisição de segunda língua, e eu ousaria acreditar que essas variáveis também estão relacionadas à aprendizagem de LE, conforme demonstram os resultados obtidos nesta pesquisa.

Concluindo sobre as crenças dos aprendizes a respeito do bom professor de LI, de acordo com os instrumentos de coleta de dados, os alunos participantes possuem suas próprias crenças do que consideram um bom professor de inglês. Uma de suas crenças mais fortes consiste na eficiência por parte do professor em explicar “bem” os conteúdos propostos, além do domínio da língua. Além disso, para os participantes desta investigação, o bom professor deve ter controle disciplinar diante dos seus alunos, pois a falta de disciplina, como conversas paralelas, brincadeiras inconvenientes e a falta de respeito pela professora prejudicam o desenvolvimento

das aulas, dificultando, também, a aprendizagem dos demais alunos. Basso (2006) destaca nos resultados de sua pesquisa com professores aprendizes (alunos universitários de Letras), que estes acreditam que o domínio perfeito do idioma é um dos principais papéis do bom professor de LE, além do controle disciplinar em sala de aula. Outro item abordado pelos alunos consiste na criatividade da professora em trabalhar com aulas diversificadas para que a motivação dos alunos seja mantida. Além disso, os participantes deste estudo acreditam que o bom professor deve manter um bom relacionamento com os alunos, mostrando que a afetividade no ensino de línguas é uma das chaves motivacionais para o desenvolvimento lingüístico dos alunos.

[39] *“O bom professor deve saber conversar com os alunos, saber explicar a matéria, e entender, às vezes, o aluno. Porque, às vezes, tem professor que explica e não quer explicar de novo.”*

Verônica, 12 anos, EI

[40] *“...o professor, claro que ele deve também ter respeito com o aluno e o aluno também deve ter respeito com o professor. E... cada um tem suas limitações e eu acho que o papel do professor é estar no colégio ensinando e manter a disciplina é o mais importante.”*

Lúcio, 12 anos, EI

[41] *“...o professor dominando a língua, sabe explicar.”*

Breno, 12 anos, EI

O excerto [41] levanta a crença de que apenas a competência lingüístico-comunicativa do professor é suficiente para ensinar a LI. Esta crença está também relacionada com a crença de que o falante nativo é o professor mais habilitado para ensinar a língua-alvo. Porém, o puro conhecimento lingüístico não se configura na única competência que um professor de LE deve possuir. Segundo Almeida Filho (1993), o bom professor de línguas, além de possuir a *competência lingüístico-comunicativa* e a *competência implícita*, a qual adquire com a sua própria experiência de aprender língua e a intuição do que pode funcionar na sala de aula, deve também desenvolver a *competência teórica*, que consiste no corpo de conhecimentos teóricos que pode ser enunciado, a *competência aplicada*, que se refere ao ensino que pode ser orientado e explicado pela competência teórica que possui e a *competência profissional*, a qual reconhece o valor de ser um profissional de línguas e a sua responsabilidade pelo seu próprio avanço profissional e dos outros profissionais ao seu redor, através de reflexão e de ações correspondentes. Portanto, ser professor de línguas ou *educador através das línguas* é algo muito mais abrangente e complexo do que o simples conhecimento da língua a ser ensinada (BARCELOS, 1995, 2000; BASSO, 2003; GARBUIO, 2006)

Para concluir esta subseção de categorizações das crenças dos aprendizes sobre o ensino e aprendizagem de LE, discuto os resultados das afirmações concernentes ao papel do aluno no processo de ensino e aprendizagem do inglês. A asserção de que a *cultura de ensinar do professor influencia a cultura de aprender do aluno e a cultura de aprender do aluno não influencia a do professor* apresentaram um alto nível de concordância. Configura-se, assim, a crença de que o professor deve direcionar autoritariamente a abordagem a ser usada em suas aulas, sem preocupar-se com as necessidades dos alunos, formando, assim, alunos desinteressados, desmotivados e massificados, dos quais as experiências anteriores ou contextos sociais não importam e não devem ser consideradas. Observa-se que os participantes estão “habituaados” e, portanto, acomodados a este tipo de educação.

A afirmação de que *a capacidade de aprender línguas é inata* obteve o maior número de alunos concordando, da qual podemos inferir que os participantes acreditam que qualquer pessoa pode aprender uma LE, inclusive os alunos de EPs, como comprovado pelo QIE e EIs realizados com os alunos. Tal crença reafirma o pensamento comum de que a motivação leva à aprendizagem mais efetiva (LIGHTBOWN & SPADA, 1999), distanciando-se, assim, de uma abordagem inatista de aquisição ou do conceito de aptidão (LIGHTBOWN & SPADA, *op.cit.*), como elemento importante para que a aprendizagem ocorra.

Ainda sobre o papel dos alunos na aprendizagem da LI, de acordo com o QE e QEIs, a grande maioria dos participantes reconhece a necessidade do envolvimento do aluno no processo, assumindo, portanto, a sua parte de responsabilidades quanto a sua aprendizagem, assim como as do professor. Os alunos participantes acreditam que devem participar ativamente das aulas, prestando bastante atenção às explicações do professor, realizando atividades, dedicando-se e interessando-se pela sua aprendizagem.

[42] {Um bom aprendiz de LI deve..} “...prestar atenção, fazer os deveres. A responsabilidade da aprendizagem é 50% dos alunos e 50% dos professores.”

Breno, 12 anos, EI

[43] “Ah..., o papel do aluno é participar, respeitar o professor, ouvir, gostar da aula, achar a aula interessante, legal. Então, o aluno, em primeiro lugar, deve entender e levar a sério a aprendizagem da LE. O aluno tem o dever e o professor também. E cada um tem direito também.”

Lúcio, 12 anos, EI

[44] *“Tem que prestar atenção nas aulas, e depois das tarefas, quando terminar, conversarem baixo, se a professora permitir, porque também a professora cansa.”*

Verônica, 12 anos, EI

[45] *“Ouvir, né..., ouvir, repetir o que o professor fala; prestar atenção.”*

Juliana, 12 anos, EI

3.2.3 Considerações finais da parte II

Apresentei e discuti, na parte II deste capítulo, as crenças dos aprendizes em relação ao ensino e aprendizagem da LI na EP, levantadas a partir dos instrumentos de coletas de dados utilizados nesta investigação: questionário com itens em escala, questionário semi-estruturado, entrevistas individuais e observações de aula com notas de campo da pesquisadora.

As crenças dos aprendizes participantes desta pesquisa levantadas a partir dos instrumentos de coleta de dados foram agrupadas e apresentadas em categorias. A seguir apresento um resumo desses aglomerados de crenças (SILVA, 2005) dos aprendizes.

3.2.3.1 Resumo das crenças sobre o ensino e aprendizagem de LE (inglês)

- A importância da aprendizagem da LI com o objetivo maior de ascensão social ou econômica através de melhores oportunidades no mercado de trabalho ou de viagens ao exterior.
- Algumas pessoas têm mais facilidade para aprender línguas.
- O país de origem da língua-alvo é o melhor e mais fácil lugar para se aprender a língua.
- É necessária a boa pronúncia para poder falar a LI.
- Aulas tradicionais também são importantes para a aprendizagem.

3.2.3.2 *Resumo das crenças sobre a motivação para a aprendizagem da LI*

- Aulas dinâmicas, com a presença de jogos, música ou gincanas, aumentam a motivação dos alunos para a participação nas aulas.
- As aulas de LI devem ser divertidas.
- Aulas dinâmicas reduzem os problemas disciplinares em sala de aula, pois os alunos teriam mais motivação para a aprendizagem.
- Aulas diversificadas são essenciais para a manutenção da motivação dos aprendizes.
- A apresentação de materiais relacionados à cultura dos países onde a língua é falada motiva a aprendizagem da língua-alvo.

3.2.3.3 *Resumo das crenças sobre o contexto da EP*

- O contexto de atuação do professor influencia sua abordagem em sala de aula.
- O aluno de escola pública é interessado em aprender a LI.
- Fatores extrínsecos à sala de aula, como barulho advindos de outras salas ou salas pequenas com numerosos alunos atrapalham a aprendizagem.
- É possível aprender inglês na escola pública.
- Problemas disciplinares prejudicam a aprendizagem.

3.2.3.4 *Resumo das crenças sobre o papel do professor no processo de ensino e aprendizagem da LI*

- O professor deve ser capaz de manter a disciplina em sala de aula.
- O professor deve conhecer as necessidades e fantasias (vontades) de seus alunos em relação à aprendizagem da LI.
- O professor deve ter conhecimento da realidade social e as experiências anteriores dos alunos em relação à aprendizagem de LI.
- O professor deve manter um bom relacionamento com os alunos.

- O professor deve respeitar o aluno como indivíduo.
- Ao dominar o idioma, o professor é capaz de ensiná-lo.
- O professor deve saber explicar bem os conteúdos propostos.

3.2.3.5 *Resumo das crenças sobre o papel do aprendiz no processo de ensino e aprendizagem da LI*

- O bom aprendiz é também responsável pela sua aprendizagem, assim como o professor.
- A cultura de ensinar do professor influencia a cultura de aprender do aluno.
- A cultura de aprender do aluno não influencia a cultura de ensinar do professor.
- A capacidade de aprender línguas é inata.
- O aluno precisa demonstrar interesse e dedicação para a aprendizagem ocorrer.
- O aluno precisa respeitar o professor em sala de aula.
- O aluno deve conscientizar-se da importância da aprendizagem do inglês.

A partir das crenças de aprendizes apresentadas neste estudo, observa-se que os alunos desta instituição de ensino possuem crenças similares à maioria dos alunos demonstradas em pesquisas anteriores sobre crenças de aprendizes (BARCELOS, 1995, 2000; FÉLIX, 1998; HORWITZ, 1985; SAKUI & GAIES, 1999, etc.). No entanto, algumas crenças inferidas demonstram que estes participantes possuem uma visão diferenciada sobre a capacidade de se aprender a língua no sistema escolar em que se encontram. Eles acreditam que é possível aprender as quatro habilidades da língua no ambiente da escola regular, dependendo apenas do professor e da dedicação dos alunos (COELHO, 2006). Acredito que esta crença possa estar sendo construída a partir das aulas ministradas pela professora participante, e principalmente, das experiências anteriores a que estes alunos foram expostos, como outras escolas regulares públicas ou particulares, onde o ensino possivelmente deve seguir o mesmo padrão de metodologia, porém, de acordo com os alunos, com menos qualidade. É interessante perceber que esses alunos destacam que metade da sua aprendizagem ocorre devido ao seu próprio esforço. E que, ao contrário do que muitos professores de LI acreditam, os alunos da EP se

interessam em aprender a LI, e por motivos diversos, como também foi encontrado na pesquisa de Coelho (*op.cit.*).

Tendo apresentado e discutido as crenças dos aprendizes sobre o ensino e aprendizagem da LI no contexto da EP na parte II deste capítulo, a seguir, apresento e discuto, na parte III, sobre as crenças da professora participante sobre o ensino e aprendizagem da LI no contexto em que atua.

PARTE III

AS CRENÇAS DA PROFESSORA PARTICIPANTE SOBRE O ENSINO E APRENDIZAGEM DA LI NO CONTEXTO DA ESCOLA PÚBLICA

Uma vez apresentadas, analisadas e discutidas as crenças dos aprendizes sobre o ensino e aprendizagem de LI, passo para a análise proposta através da segunda pergunta desta pesquisa, a qual indaga sobre as crenças da professora de inglês sobre o ensino e aprendizagem de LI, especificamente na EP, o contexto de realização deste trabalho.

Na parte III desta dissertação, então, faço um levantamento das crenças da professora a partir dos instrumentos de coleta de dados utilizados: narrativa, questionário aberto, entrevista semi-estruturada, gravação em áudio e vídeo das aulas, com as devidas anotações de campo e a sessão de visionamento. Diante da diversidade de instrumentos para a coleta de dados, pude realizar a triangulação dos mesmos, fornecendo, assim, maior confiabilidade às informações aqui apresentadas.

3.3 AS CRENÇAS SOBRE O ENSINO E APRENDIZAGEM DA PROFESSORA PARTICIPANTE NA EP

As crenças de Andréa referentes ao ensino e aprendizagem da LI foram categorizadas e divididas em grupos, para que haja uma melhor compreensão e esclarecimento em relação às mesmas. A categorização (NUNAN, 1992) das crenças da participante por temas facilitou a análise dos dados coletados pelos diferentes instrumentos utilizados e a sua triangulação.

3.3.1 Crenças sobre o ensino da LI na EP

Foram identificadas várias crenças sobre o ensino da LI a partir da triangulação dos dados coletados através dos diferentes instrumentos. A professora participante possui um sistema de crenças que demonstra a constituição de aglomerados de diversas percepções sobre determinadas questões relacionadas ao ensino e aprendizagem de LE, como discuto a seguir.

3.3.1.1 *Abordagem de ensinar*

Segundo Almeida Filho (1993) e como descrito no capítulo I, “abordagem é um conjunto de habilidades, conhecimentos, crenças, propósitos e eventualmente princípios sobre o que é linguagem humana, LE, e o que é aprender e ensinar uma língua-alvo” (p. 17). Dessa forma, considero fundamental apresentar as crenças que Andréa possui em relação à sua abordagem de ensinar a LI.

Quando questionada sobre a abordagem em que acredita, a participante relata acreditar na eficácia de princípios da AC para se ensinar uma língua, como por exemplo, o papel do professor como facilitador da aprendizagem, orientador de trabalhos em grupos, mediador entre o universo de uma LE e os aprendizes etc. Assim como Cardoso (2004), Andréa acredita que o verdadeiro objetivo de uma abordagem é compreender e facilitar o processo de ensino e aprendizagem de uma nova língua. Diante desta afirmação da autora, percebe-se que as crenças de Andréa estão em consonância com algumas das características de uma abordagem voltada para o comunicativismo. Entretanto, segundo Almeida Filho (*op.cit.*) essas características

descritas pela professora, também caracterizam abordagens reprodutivas ou gramaticais, as quais, para os professores de LE em geral, são abordagens que se complementam, ou seja, não se excluem. Através das falas da professora participante a seguir, pode-se perceber a crença que Andréa possui sobre a AC, mas que nem sempre pode ou deve ser colocada em prática.

[46] *“Por mim eu trabalharia a Abordagem Comunicativa o tempo todo porque eu acredito que essa seria o ideal pra ser trabalhado na aula...”*

Andréa, EI

[47] *“Busco mostrar ao aluno que ele precisa da LI, envolvê-lo de alguma forma, a fim de cativá-lo. Se ele tiver alguma afinidade, é fácil, então busco mostrar a funcionalidade da língua de maneira que ele se sinta envolvido”.*

Andréa, QE

No entanto, a professora participante também sustenta a crença de que a abordagem do professor depende do contexto onde ocorre o ensino da LI. Para Andréa, que leciona a LI em três contextos diferentes: a EP, a Escola Particular (EC) e o Instituto de Idiomas (II), a sua abordagem de ensinar é modificada de acordo com o contexto em que se encontra. Segundo ela, fatores extrínsecos à aula (salas pequenas, grande número de alunos em sala, barulho externo à sala de aula, indisciplina dos alunos, o material didático) são fatores que determinam o tipo de abordagem a ser utilizada na prática, corroborando várias pesquisas na área da LA (VIEIRA-ABRAHÃO, 2002; BORG, 2003; WOODS, 1996). Além dos fatores extrínsecos, percebe-se que fatores intrínsecos aos participantes como as expectativas dos alunos sobre a aula e as do professor sobre os alunos, também influenciam a tomada de decisão relativa à abordagem de ensinar da professora. Os excertos abaixo exemplificam a visão de Andréa.

[48] *“A AC na escola regular é meio complicado. Então eu estou voltando para a velha Abordagem Gramática e Tradução mesmo, porque eu também estou vendo resultado. Nas provas, os meninos estão se saindo bem, nas atividades que eles fazem, ou seja, eles estão aprendendo vocabulário”.*

Andréa, EI

[49] *“Mas eu acho... que ainda precisa de muita mudança, principalmente o número de alunos na sala de aula, porque não tem condições de você fazer um trabalho desses, usando o método comunicativo pra que ele desenvolva a oralidade, a compreensão auditiva. É muito complicado com 40 alunos na sala de aula, fora {o problema} da disciplina”.*

Andréa, EI

Apesar dos problemas citados no excerto [49], a participante desta investigação, iniciou o ano letivo ensinando alguns comandos na LI como pedir para beber água, pedir licença, pedir para ir ao banheiro, etc. a fim de que fossem usados em sala de aula. Segundo o seu relato na EI, pretendia aumentar o número de comandos para que a motivação dos alunos aumentasse ao perceberem que podem aprender a se comunicar na língua-alvo. De acordo com as observações das aulas, percebi que esta aprendizagem havia ocorrido e que os alunos estavam efetivamente utilizando os comandos para fazerem pedidos à professora. Andréa exigia que os usassem em sala uma vez que apenas lhes permitia sair, por exemplo, caso pedissem na língua-alvo. Essa estratégia adotada pela professora surtiu efeito, e mesmo depois de alguns meses de aula, os alunos ainda os utilizavam. Contudo, também percebi que Andréa apesar de ter-lhes ensinado alguns comandos e notado que os alunos os estavam utilizando, não continuou com esse trabalho oral. Como exemplificado nas falas a seguir:

[50] *“Teacher, may I drink water?”*

Maurício, 12 anos, NC

[51] *“Teacher Andréa, can I go to the bathroom, please?”*

Jessica, 14 anos, NC

[52] *“No começo do ano eu até coloquei pra eles assim e hoje em dia eles fazem ainda, mas o meu objetivo no início do ano era tentar estender certas expressões e vocabulário, algumas frases pra eles usarem durante a aula. A gente combinou e eu coloquei no quadro as frases que eles precisam na sala de aula, como pra beber água, pra ir ao banheiro, até pra ligar o ventilador. A gente praticou muitas vezes. Então eles começaram a usar e eu falei assim: ‘Quem não falar em inglês, eu não vou deixar. Pra me chamar: Come here, teacher’. Aí o meu objetivo era ir aumentando. E eles AINDA USAM! Usam porque acostumaram e iriam acostumar se eu tivesse colocado mais”.*

Andréa, EI

É relevante pontuar que, apesar da crença de que a AC é a ideal para ensinar a LI, a prática da professora sofre mudanças devido a problemas extrínsecos à sua aula. Segundo a participante, teve dificuldades em manter a abordagem que estava adotando por falta de espaço e disciplina. A meu ver, devido a problemas de disciplina com as turmas em que atuava, Andréa perdeu a sua própria motivação para implementar o projeto de oralidade com seus alunos. A desmotivação da professora influenciou a expectativa dos alunos em relação as suas ações, causando uma reação em cadeia, desestimulando-lhes a participar ativamente das aulas, uma vez que não precisariam mais usar a LI para se comunicarem com a professora.

Porém, por meio das gravações das aulas em áudio e vídeo, observa-se que a professora tenta colocar em prática algumas das suas concepções de ensinar, como a repetição para a memorização de vocabulário e estruturas gramaticais, como postula Félix (2004). Nota-se, que por várias vezes, mais da metade da turma participou das atividades orais propostas pela professora. A transcrição de uma pequena parte da aula realizada no dia 5 de junho de 2007 mostra a tentativa da professora em trabalhar a oralidade com os alunos:

[53] **Professora:** *Então, vamos treinar a pergunta e a resposta, pra gente poder fazer ((...)), tá?"*

Professora: *Repeat after me! Is there anything in the box?*

Apenas um dos alunos repete a professora. Ela então repete a pergunta, esperando a participação de todos.

Professora: *Vamos lá! Is there anything in the box?*

Alunos: *Is there anything in the box?*

Professora: *Yes, there is something in it.*

Andréa, NC; Alunos, NC

Esse diálogo demonstra a combinação das abordagens tradicional e comunicativista. Apesar de a professora tentar fazer com que os alunos pratiquem a oralidade, a comunicação ainda é baseada em repetições, quando a professora se torna o modelo a ser seguido.

Esta aula, especificamente, foi diferente das demais (Apêndice G1), pois a turma encontrava-se calma e a escola tranqüila, uma vez que metade dos alunos da escola havia saído para um passeio. Portanto, através da análise desta aula, pude verificar que fatores extrínsecos à sala aula de LI, como a influência de colegas de outras salas de aula, barulho excessivo nos corredores e em outras salas, podem ser alguns dos fatores que realmente atrapalham o bom andamento da aula e a concentração dos alunos (VIEIRA-ABRAHÃO, 2002; BORG, 2003; WOODS, 1996). É importante ressaltar que os alunos participantes, nessa oportunidade, sentiram-se motivados a participarem das atividades orais, repetindo, respondendo e finalmente realizando o diálogo proposto pela professora. Pode-se notar que à medida que os alunos sentem-se mais seguros em relação à conversação realizada, e conseguem fazê-la com sucesso, motivam-se cada vez mais. Como mencionado nas pesquisas de Gardner (1985) e Keller (1983) sobre motivação na aprendizagem de línguas, as reações e atitudes dos aprendizes com respeito a algo externo (a participação oral de alguns alunos), combinado as suas próprias crenças ou opiniões e a crença na sua competência para aprender a LI, criam uma relação entre estímulos

externos que podem resultar em reações positivas ou negativas. Neste caso, resultou em uma reação positiva, pois houve a participação de um maior número de alunos na atividade proposta pela professora.

Durante a SV, a professora participante faz questão de ressaltar que tenta esquecer os momentos difíceis vivenciados durante aquele semestre em que ministrou as aulas de LI naquelas turmas especificamente⁸², devido aos sérios problemas disciplinares que enfrentou.

[54] *“Nossa eu até apaguei aquelas aulas da minha mente!”*

Andréa, SV

Porém, ao assistir a gravação em vídeo desta aula especificamente, durante a SV, a professora afirma que esta seria a aula que ela gostaria de ministrar todos os dias, como transcrito no excerto abaixo.

[55] *“Eu, realmente, gostaria de ter todas as aulas assim, né... É..., eu me lembro dessa aula, ela foi bem tranqüila. Foi uma das que eu guardei...”*

Andréa, SV

Ao assistir a aula filmada, recorda-se de uma boa aula, que mostrou resultados e a maneira como ela gostaria de trabalhar a LI na EP. Apesar de toda a mágoa e desmotivação devido à indisciplina e também desmotivação dos alunos e a falta de apoio da instituição, Andréa demonstra sentir-se realizada ao conseguir a participação efetiva dos alunos.

No tocante à possibilidade de se trabalhar as quatro habilidades⁸³ da LI na sala de aula da EP, Andréa foi bastante enfática em afirmar que é impossível ensinar a falar a língua no contexto de escola regular (pública ou particular). A participante acredita que não há ambiente propício para que a aprendizagem da oralidade ocorra.

[56] *“As quatro habilidades NÃO! É impossível, a não ser que... Eu acho isso muito difícil de acontecer, principalmente porque no próprio Estado ou no ensino regular mesmo, em qualquer escola, já foi colocado que o ideal mesmo, o que os meninos precisam saber é ler, interpretar e identificar”.*

Andréa, EI

⁸² Turma de 6º ao 9º ano do ensino fundamental, segunda fase, do turno vespertino.

⁸³ As quatro habilidades destacadas aqui são a compreensão auditiva, a leitura, a produção escrita e a produção oral da LI.

A crença da professora participante no que concerne à impossibilidade do ensino da oralidade na EP está alinhada com o PCN-LE (1998). De acordo com o Documento, os alunos de LI na escola regular devem ater-se à aprendizagem de fragmentos da língua, como a leitura e a interpretação de textos. Os motivos apresentados pelo documento asseveram a crença de Andréa, quando aponta motivos extrínsecos ao processo de ensino e aprendizagem da LE, como salas de aula pequenas e numerosas, falta de recursos e material didático, pouco domínio da língua pelos professores e etc. Essa crença foi anteriormente ressaltada na pesquisa de Basso (apud BASSO, 2006), ao investigar professores experientes e alunos professores e comparar as suas crenças referentes ao ensino e aprendizagem de LE.

A meu ver, muitas mudanças precisam ser realizadas em relação ao EALE na escola regular (EP ou EC). Tal como Andréa, acredito que seja bastante difícil trabalhar a leitura, escrita, oralidade e a compreensão auditiva nesses ambientes educacionais, pois, infelizmente, a LE ainda não é considerada uma disciplina fundamental para a formação dos alunos em geral. Creio que as pesquisas em LA são pontes entre as escolas, professores de LE e os órgãos responsáveis pela educação neste país. As pesquisas em LA podem mostrar a necessidade de grandes mudanças no sistema educacional brasileiro unindo-os e conscientizando-os de que a educação pelas línguas é essencial para a formação de cidadãos culturalmente tolerantes e completos.

3.3.1.2 *O contexto da escola pública (EP)*

Como descrito na definição de Barcelos (2006), crenças são uma forma de pensamento, como construções da realidade e construídas através de experiências e interpretações que damos a partir das nossas interações sociais. Nesse processo de (re)significação e reconstrução das crenças, o contexto onde ocorre o processo de ensino e aprendizagem assume um papel primordial.

O contexto a ser analisado é a sala de aula, porém não somente a sala de aula, mesmo que nela haja uma constelação de pequenas estrelas, está inserida em um contexto ainda mais amplo que consiste no infinito e complexo universo do ensino de uma LE. Portanto, posso afirmar como relatado em diversas pesquisas (BARCELOS, 1995, 2000; BASSO, 2005; BORG, 2003

COELHO, 2005; WOODS, 2003) que o contexto consiste em uma das peças fundamentais para a compreensão das crenças tanto de professores quanto de alunos.

De acordo com a narrativa de Andréa, a EP “*é complicada*”, ou seja, a professora inicia o seu relato sobre a EP usando um termo cujos sinônimos podem ser: complexo, enrolado, enredado, implicado, intrincado, difícil; ou seja, a experiência que a professora possui sobre as aulas de LI na rede pública de ensino não parece trilhar um caminho linear e suave.

Ao realizar uma sondagem sobre o EALE (inglês) no início do ano letivo, a participante relata que alguns alunos geralmente demonstram as crenças negativas que possuem sobre a aprendizagem da LI. Alguns deles alegam que não querem aprender inglês, porque “*não serve para nada*” e porque acreditam que a aprendizagem da LI *não influenciará em nada em suas vidas*. Os excertos retirados de uma conversa informal com os alunos exemplificam o que foi destacado.

[57] “*Ah, teacher! Aprender inglês pra quê? A gente mora no Brasil...!*”

Jessica, 14 anos, NC

[58] “*O inglês não vai ajudar em nada na minha vida. Eu acho uma bobagem e muito chato!*”

Júlio, 12 anos, NC

[59] “*Não tem jeito de aprender inglês aqui na escola, não. Tem que ir pra um cursinho!*”

Carla, 13 anos, NC

Segundo Andréa, o professor precisa passar o ano letivo, aula após aula, tentando vencer pequenas batalhas ao tentar mostrar aos alunos a importância da aprendizagem da língua para o seu futuro. Segundo a professora, alguns alunos ainda concluem o ano com as mesmas crenças negativas sobre aprender uma LE. Diante dessas observações, pode-se inferir a crença da professora participante de que os alunos da EP são naturalmente desinteressados e desmotivados.

Essa crença da professora participante contradiz o relato dos aprendizes participantes desta pesquisa. Segundo alguns alunos, em suas EIs, eles gostariam de aprender a se comunicar em inglês. Nesse caso, vislumbramos um conflito de crenças que, a meu ver, pode ter surgido devido a uma interpretação equivocada das crenças dos alunos por parte da professora, uma vez

que as atitudes dos alunos em sala de aula não demonstram as crenças relatadas por eles nas EIs. Por meio das observações das aulas, pude perceber que as aulas menos estruturalistas, quando os alunos tinham a oportunidade de praticarem a oralidade, eram mais produtivas e participativas, me levando a concluir que a maioria dos alunos estava realmente interessada em aprender a se comunicar. Portanto, acredito que as afirmações negativas proferidas por alguns alunos da turma no início do ano letivo, tenham se sobressaído às afirmações positivas. Acredito também que a crença fossilizada da professora de que os alunos da EP não se interessam em aprender a LI possa ter causado uma interpretação generalizada sobre as crenças dos seus aprendizes.

A professora também sustenta a crença sobre a influência da família na formação das crenças positivas ou negativas em relação à aprendizagem da LI. Segundo Andréa, a convivência e as experiências compartilhadas com indivíduos que acreditam ou não na “educação pelas línguas” (BASSO, 2006) influenciam as crenças dos alunos, moldando-as ou modificando-as. Essa linha de pensamento corrobora os estudos de Dörnyei (2001), que destaca a influência dos pais, do professor, do grupo e da dimensão temporal na formação das crenças dos aprendizes. A afirmação da participante exemplifica a sua crença.

[60] *“Elas já vem {para aula e para a escola} com tudo formado na cabeça, né!? Acho que isso vem dos pais, porque elas {nessa idade} não tem da onde tirar {essas idéias}.”*

Andréa,

Concordo com essa crença da professora, pois através da minha própria experiência em diferentes salas de aula de LI, pude presenciar crenças construídas nas mentes dos alunos através de membros da família, amigos ou professores.

Além de relatar a sua percepção sobre as crenças de seus alunos quanto a LI, Andréa possui suas próprias crenças quanto ao ensino da língua, principalmente, no contexto da EP. Conforme suas declarações em narrativa, confirmadas posteriormente pela EI e também na SV, há muitas dificuldades para serem enfrentadas para um ensino efetivo no contexto em questão. A professora menciona crenças como a impossibilidade de se aprender a LI no contexto da EP, e que, por conseguinte somente se aprende a LI em escolas de idiomas, além da crença de que o aluno da EP não quer aprender um idioma, são comumente vistas em estudos realizados na EP, como em Coelho (2005), Pereira (2005), entre outros. Segundo a participante, salas de aulas superlotadas, pequenas e quentes, alunos desmotivados, assim como a indisciplina prejudicam o

bom andamento da aula e conseqüentemente o rendimento dos aprendizes, além de influenciar na decisão do professor em adotar uma abordagem na qual não acredita a fim de que consiga realizar o trabalho a que se propôs como destaca o estudo de Johnson (1994). Durante a SV, Andréa destaca esses problemas.

[61] *“O ambiente também atrapalha muito, assim, o barulho das outras salas ((...)) A sala é muito grande {funda} então você não enxerga o que está acontecendo lá atrás...”*

Andréa, SV

[62] *“Eu dei graças a Deus que eu não estou mais lá nesse horário, porque de manhã, o calor já é insuportável, eu imagino o que eles estão passando. À tarde, então, eu não sei como eles estão fazendo. A sala não tem janela, só o ventilador”.*

Andréa, SV

A indisciplina se torna, para a professora investigada, o mais sério problema que precisa enfrentar e tentar resolver. Andréa sustenta a crença de que a indisciplina entre os alunos vem a ser um grande empecilho para o desempenho dos mesmos em relação à aprendizagem (NOVAIS, 2004). De acordo com as observações das aulas e as ações de Andréa gravadas em vídeo, e analisando suas ações à luz da teoria apresentada no capítulo 1 desta pesquisa, observa-se que a participante desta investigação encontra-se em um patamar entre a autoridade autoritária⁸⁴ e a autoridade liberal⁸⁵. Na realidade, Andréa encontra-se confusa, pois não consegue lidar com a autoridade autoritária, pois tenta trabalhar com a democracia em sala de aula. Entretanto, não consegue, tampouco, lidar com a autoridade liberal, por isso tenta aplicar as teorias institucionais do autoritarismo, todavia, sem sucesso. A professora acredita que a negociação e a mediação são instrumentos fundamentais para o desenvolvimento da autonomia nos alunos, porém sua prática não confirma essa crença.

[63] *“Assim, quando você encontra as diversas dificuldades, como: as salas super cheias, às vezes, o ambiente não é muito bom... É, a gente, gasta muito tempo com a disciplina dos meninos, que assim, eu acho que {a indisciplina} é o PROBLEMA DO SÉCULO”*

Andréa, N

[64] *“Porque {os professores} gastam muito tempo com disciplina, eles se sentem fracassados na sala de aula, dá um sentimento de frustração até*

⁸⁴ Obediência por obrigação e coerção. (NOVAIS, 2004)

⁸⁵ Obediência voluntária, através de uma aliança entre o conhecimento e a experiência docente (NOVAIS, 2004).

porque a gente tá tentando trabalhar e o menino não quer...!Então, você perde, você sofre com aquilo”.

Andréa, N

Durante as observações das aulas, pude notar que as aulas com base no ensino da gramática são as com maiores problemas de disciplina, como conversas paralelas, a não realização de tarefas escritas ou cópias da lousa, alunos dispersos e desinteressados, como foi também observado no estudo de Novais (2004) sobre a indisciplina em sala de aula. No entanto, nas aulas em que a oralidade foi trabalhada, mesmo que de forma limitada, os alunos sentiam-se motivados a participarem das atividades. Embora a professora tenha segurança em relação ao conteúdo a ser trabalhado, e os alunos sintam confiança em sua forma de ensinar, explicar e “transmitir” o seu conhecimento, falta a Andréa a aplicabilidade da autoridade de professora em sala de aula, ou seja, a participante não consegue conduzir a aula com a autoridade que lhe cabe e que é esperada pelos alunos (FREIRE, 1989, 1996). Os próprios alunos parecem perceber a dificuldade da professora em lidar com a autoridade em sala de aula, como exemplifica o excerto [65] a seguir.

[65] *“Primeiramente, o professor tem que manter a disciplina na sala de aula, pros alunos prestarem atenção, participarem. Porque se deixar e falar assim: 'Não vou explicar, vou passar tarefa', aí que os alunos pioram, aí tem que manter a disciplina na sala para que os alunos tenham consciência de que aprender inglês é coisa séria.”*

Lúcio, 12 anos, EI

[66] *“O espaço na sala de aula é muito pequeno, cabem no máximo 30 alunos, é apertadíssimo. Pra trabalhar em grupo, por exemplo, não tem como, até você organizar, os outros professores reclamam de você, a coordenação vem na sala olhar o que está acontecendo... Uma vez eu trouxe música, nossa..., eu fecho a porta, mas não adianta. É tudo muito grudado!”*

Andréa, EI

Observa-se que a professora tentou utilizar algumas atividades comunicativas, como atividades em pares ou em grupos, todavia, devido a alguns fatores institucionais (barulho dentro e fora da sala de aula, a falta de espaço físico para a formação de grupos, a interrupção da coordenadora, etc.) desistiu de realizar atividades dinâmicas, as quais poderiam estabelecer uma relação mais motivadora entre os alunos e a LI.

3.3.1.3 *Motivação para o ensino da LI*

A motivação desempenha um dos mais importantes papéis para que a aprendizagem e o ensino da LI sejam desenvolvidos com sucesso. Segundo diversos teóricos (DÖRNEY, 2001; GARDNER, 1985; GARDNER E LAMBERT, 1972; KELLER, 1983; PINTRICH & SCHUNK, 1996; VIANA, 1990; WOOLFOLK, 2000), a atitude para a realização de uma ação depende de fatores intrínsecos ou extrínsecos, que impulsionem e sustentem a vontade da concretização dessa ação. Esses fatores estão relacionados ao interesse, à relevância e à expectativa de um bom resultado que direcione o indivíduo a realizar algo que efetivamente possa satisfazer as suas necessidades imediatas ou futuras. Portanto, o estilo motivacional do professor exerce uma influência direta na motivação dos alunos para participarem das atividades e objetivos relacionados à aprendizagem da LI. Tanto quanto os estudantes, os professores necessitam nutrir os fatores que os levam a ensinar como ensinam, ou seja, os professores igualmente necessitam alimentar o seu interesse, a relevância e a expectativa quanto ao seu trabalho. Segundo Andréa, a sua expectativa quanto ao ensino e a aprendizagem da LI nesse contexto instrucional resume-se a passar uma noção do que seja a LI, e talvez despertar no aluno a motivação para que busque, fora da escola, o ensino apropriado para a comunicação. Nas palavras de Andréa, no excerto [67], pude exemplificar essa crença.

[67] *“A minha expectativa é que eles tenham uma noção do que é a língua. Porque eu penso assim, num iceberg, como a ponta de um iceberg de fora. A gente mostra um pedacinho daquilo e depois ele vai procurar, dependendo da motivação dele.”*

Andréa, EI

A metáfora do iceberg utilizada pela participante sugere que a intenção da professora é de introduzir a LI ao aluno, tentando despertar o interesse e o prazer pela aprendizagem da língua para que estes os impulsionem a um estudo aprofundado e voltado para a comunicação.

Para motivar o aluno a desenvolver o interesse pela aprendizagem da LI, a participante cita algumas estratégias utilizadas. Segundo Andréa, no início do ano letivo, introduz o conteúdo programático com uma conversa sobre os motivos e interesses dos aprendizes em relação ao inglês. De acordo com ela, muitos alunos se mostram desfavoráveis ao ensino da LI na escola, não conseguindo vislumbrar a necessidade da disciplina na grade escolar. Dessa forma, a professora parece ter desenvolvido a crença de que alguns alunos não conseguirão modificar essa visão negativa em relação à língua, e que ela como professora, não possui a capacidade para mudar esse pensamento. Na visão da professora, algumas crenças enraizadas pelo tempo

são dificilmente modificadas (BASSO, 2006). Os excertos a seguir exemplificam a crença de Andréa.

[68] *“Então, de certa forma, tento motivar o aluno a gostar um pouco da língua, apesar daqueles que já não gostam, não tem afeição mesmo à língua, não gostam e ACABOU A HISTÓRIA.”*

Andréa, EI

[69] *“Eu ainda tento falar: ‘Não, calma, dá uma chance, né... Você gosta de música, gosta disso, gosta daquilo, então por que não aprender pra você poder saber o que está cantando naquela música?...’”*

Andréa, EI

As minhas interpretações sobre as palavras e ações da professora observadas em sala de aula, ou seja, no contexto em que se encontra, são de que Andréa sofreu uma ruptura em suas crenças e devido às experiências vividas naquele momento, novas crenças foram formadas para aquele contexto especificamente. Ao iniciar o ano letivo, Andréa possuía motivação e interesse para tentar realizar um trabalho de acordo com suas crenças. Porém, ao perceber que o projeto que estava tentando desenvolver parecia não surtir efeito, não resultando na aprendizagem, Andréa reconstrói suas crenças e inicia um trabalho diferenciado, voltado ao oposto do que acreditava como certo e efetivo. Essa questão corrobora a definição de Barcelos (2000) para crenças no ensino e aprendizagem de línguas, segundo a qual as crenças são maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídos em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Portanto, são sociais, porém individuais, pois depende da vivência de cada indivíduo. A professora exemplifica a crença de que o método de gramática e tradução talvez seja o mais apropriado para o contexto da EP através do excerto abaixo.

[69] *“Por mim, eu trabalharia a Abordagem Comunicativa o tempo todo porque eu acredito que essa seria o ideal pra ser trabalhada na aula, mas na escola pública é meio complicado. Então eu estou voltando pra abordagem gramática e tradução mesmo porque eu também estou vendo resultado nas provas, os meninos estão se saindo bem nas provas, nas atividades. Às vezes eu peço uma tradução, então, eles estão fazendo e aprendendo vocabulário.”*

Andréa, N

De acordo com estudos relacionados aos estilos motivacionais do professor (AMES, 1992; GIVVIN, STIPEK, SALMON & MACGYVERS, 2001; GUIMARÃES & BORUCHOVITCH, 2004) professores promotores de autonomia nos alunos alimentam suas necessidades psicológicas básicas de autodeterminação, competência e segurança. No caso de Andréa,

percebe-se que o desejo de gerar um ambiente facilitador e autônomo reforça a sua necessidade de auto-afirmação, uma vez que se considera muito tímida para estar à frente de uma sala de aula. Para a professora, esta é uma limitação para o desempenho das suas funções.

[70] *“Eu tenho as minhas limitações porque eu sou muito tímida, mas assim, eu vou rompendo algumas barreiras, criando máscaras até...”*

Andréa, N

De acordo com os dados coletados nesta investigação, percebe-se que a motivação para o ensino, assim como para a aprendizagem são fundamentais para a realização de um trabalho com base em interesse, relevância e resultado. Conforme as perspectivas assinaladas pela professora participante, pode inferir que o abandono das turmas do turno vespertino da escola investigada, incluindo a turma desta pesquisa, por parte de Andréa, se deve à total falta de motivação de continuar um trabalho com o qual havia se comprometido, uma vez que enfrentou muitos problemas de desmotivação e indisciplina dos alunos, o que a levou a desistir das turmas.

Tendo apresentado as crenças sobre a motivação da professora e dos alunos investigados, passo, a seguir, para as crenças da professora participante sobre o papel do aprendiz no processo de ensino e aprendizagem da LE.

3.3.2 Crenças sobre o papel do aprendiz de LE

As crenças sobre o papel dos aprendizes no processo e EALE foram, também, levantadas através dos relatos realizados pela professora participante. De acordo com Andréa, os alunos devem ser os “protagonistas da história”⁸⁶, uma vez que, presumidamente, o aluno é o maior interessado na aprendizagem da língua. Além de participar da aula ativamente, os aprendizes devem assumir o papel de transformadores da informação, seguidores das regras sociais impostas em sala de aula, questionadores e interessados. Conforme Andréa, os alunos devem ter as seguintes características:

⁸⁶ Os termos entre aspas foram utilizados pela professora no QE, N e SV.

[72] *“De receptor, transformador da informação aprendida, precisa respeitar regras, questionador, [ser o] ‘protagonista da história’, participante ativo e principal da aula e ter interesse em aprender.”*

Andréa, QE

Conforme Andréa falta aos alunos a força propulsora para a motivação que impulsiona a aprendizagem. Muitos alunos da EP não conseguem perceber a importância do conhecimento de uma LE, ou seja, o que poderia ser parte da constituição dos estímulos externos ou internos responsáveis pela sustentação da motivação para a aprendizagem, descritos por Gardner (1985). Portanto, para a professora, os alunos não desempenham o seu próprio papel na sua aprendizagem.

[73] *“ O aluno, eu acho que... o que está faltando é eles quererem! Porque eu acredito que o bom aprendiz de inglês é aquele que realmente participa da aula demonstrando interesse, tentando se envolver com o que o professor está apresentando, aquele que realiza as atividades. Digamos assim, aquele aluno ideal, que está tão longe da realidade, que eu até acho que é um conto de fadas.”*

Andréa, EI

Na concepção do papel do aprendiz de línguas citada pela professora participante, o aluno deve desejar aprender, participar das aulas, saber seguir regras, realizar as atividades. No entanto, o que se encontra nas salas de aula da EP é algo bastante diferente do “conto de fadas” descrito por Andréa. A grande motivação propulsora para o aluno querer estudar um pouco da LI está relacionada com o “passar de ano”.

[74] *“Mas o que eu vejo, assim, de um modo geral é que os alunos estão estudando para passar de ano. Só querem aquela média, não querem saber de mais nada. Eles vêm para a escola só para ‘zoar’⁸⁷, para ficar atrapalhando.”*

Andréa, EI

A professora parece nutrir a crença de que o papel do aluno é seguir, de forma comportada, as instruções do professor mesmo nas atividades comunicativas. Portanto, uma manifestação de risos ou desordem assistida pode gerar uma interpretação errônea por parte da professora, como a compreensão equivocada por parte dos alunos dos reais objetivos da atividade. Na realidade, a meu ver, o comportamento dos alunos pode revelar o seu desejo em participar de atividades menos controladas e ter a possibilidade de se expressarem espontaneamente. Porém, a postura

⁸⁷ ‘Zoar’ significa, fazer bagunça, conversar, encontrar com amigos, sem compromisso com a sua aprendizagem.

da professora, reflexo de suas crenças, parece influenciar de forma negativa as suas escolhas nesse contexto. Ela passa a não desenvolver atividades comunicativas para não perder o controle da disciplina, como demonstrado em sua fala a seguir.

[75] *“No final do semestre, eu tentei jogar Bingo com os meninos, mas a bagunça foi tanta que resolvi parar com o jogo e passar matéria no quadro para eles copiarem.”*

Andréa, SV

No entanto, acredito que como em qualquer contexto de ensino e aprendizagem, os alunos devem ser ensinados a se comportarem apropriadamente quando da realização de atividades diferenciadas. Portanto, aqui, através das observações das aulas, confirmou-se que os alunos, na primeira vez em que a professora tentou utilizar um jogo para a aprendizagem da LI, não souberam comportar-se naquela nova situação, até então desconhecida. Porém, na segunda vez em que a professora utilizou o mesmo jogo, conseguiu realizá-lo, aumentando o nível de motivação dos alunos para a aula de LI. Dessa vez, os alunos já conheciam as expectativas da professora com relação ao objetivo do jogo e ao comportamento dos alunos naquela ocasião.

[76] *“Da segunda vez que tentei trazer o Bingo para jogarmos, o comportamento foi bem melhor. Apesar da excitação dos meninos, deu para jogar”.*

Andréa, SV

Posso concluir que a professora sustenta a crença de que as atitudes e expectativas do aluno de LI dependem do contexto escolar em que se encontra. O aluno da EP não conhece as regras de uma aula comunicativa e não tem conhecimento dos tipos de atividades realizadas em tal abordagem, conseqüentemente, desconhece o comportamento que deve manter em aulas nas quais os alunos são os principais personagens. Dessa forma, a tensão causada pelo desencontro entre as expectativas dos alunos e a proposta do professor ou mesmo as expectativas do professor em relação às expectativas dos seus alunos influencia a abordagem de ensinar e o relacionamento entre ambos. Conforme demonstra o excerto abaixo, a professora parece acreditar na perpetuação de um método em que os alunos já estão acostumados.

[77] *“Às vezes eu peço uma tradução, então eles estão aprendendo vocabulário, talvez porque já tenham sido acostumados desde a 5ª série dessa forma, então se eu mudasse completamente...”*

Andréa, EI

Tendo discutido as crenças da professora participante sobre o papel do aluno na sala de aula de LI da EP, apresento as crenças de Andréa com relação ao papel do professor no complexo processo de ensino e aprendizagem da LE.

3.3.3 Crenças sobre o papel do professor de LE

Os dados levantados apresentaram também crenças da professora sobre o papel do professor no processo de ensino e aprendizagem de LI na EP. Segundo Andréa, em resposta ao questionário aplicado pela pesquisadora, o papel do professor na aprendizagem de uma LE é o de controlador e ditador de regras comportamentais e principalmente aquele que as consegue segui-las e fazer com que seus alunos igualmente as sigam. Além da imposição de uma disciplina autoritária e controladora, o professor deve agir como um negociador durante as aulas de LI. A meu ver, a professora mostra-se confusa em relação às suas crenças sobre o comportamento dos alunos e o seu papel em sala de aula, pois enquanto acredita na negociação para o desenvolvimento da aula, contradiz-se expressando a necessidade de um professor capaz de impor e exigir a disciplina dos alunos. As dissonâncias entre as crenças da professora tornam-se visíveis nesse momento, corroborando os estudos de Barcelos (2000) e Kumaradivelu (2003).

Na concepção da professora sobre o papel do professor de LE, Andréa mantém a crença de que o educador pelas línguas (BASSO, 2006) seja capaz de envolver os alunos nas atividades propostas, seja criativo e aberto a novas idéias e tenha uma postura responsável (BASSO, *op. cit.*). Nas palavras utilizadas pela professora no QE:

[78] *“O bom professor é aquele capaz de controlar a sala de maneira que consiga ensinar, negociar com os alunos o andamento da aula, que consiga envolver os alunos nas atividades, é criativo, aberto a novas idéias e responsável.”*

Andréa, QE

É possível perceber que a participante possui crenças provavelmente originárias do seu desenvolvimento acadêmico e profissional diversificado, ao afirmar a importância do profissionalismo do professor, como ser competente no desempenho do seu ofício, conhecer técnicas diferentes, saber motivar e envolver os alunos nas atividades, trazer materiais

diversificados ou ter domínio da turma, corroborando a pesquisa de Basso (2006). Entretanto, neste contexto de trabalho, Andréa não consegue desempenhar todas as funções em que acredita, pois, segundo afirma, possui muitos problemas em criar uma disciplina em sala de aula para que haja um bom desenvolvimento da aula. Portanto, sente-se bastante frustrada e coagida a usar técnicas autoritárias nas quais não acredita.

Como exemplificado no excerto [78], de acordo com a professora participante, o professor deve ser capaz de controlar o comportamento dos alunos em sala de aula para que o ensino e a aprendizagem de fato ocorram. Essa crença corrobora o estudo realizado por Kumaradivelu (2003) sobre as dissonâncias entre as crenças de professores e alunos de línguas. Os problemas disciplinares em sala de aula enfrentados por Andréa são perceptíveis, ocasionando um conflito interno, uma vez que se sente insegura e fracassada ao tentar controlar a turma para que possa ensinar. Talvez este seja o grande problema que desestimule Andréa ao trabalhar com atividades mais comunicativas: o medo da falta de controle. Dutra e Oliveira (2006) também observaram essa questão em que as tensões instrucionais vivenciadas pelo professor de LI, resultam em conseqüências positivas e negativas. Para as autoras, são positivas quando levam à reflexão sobre os problemas e negativas quando impedem que o professor aja de acordo com suas crenças. O excerto [79] demonstra o conflito pelo que a professora participante passa quando não consegue agir de acordo com suas crenças.

[79] *“Tem hora que não tem jeito de fazer isso {eliciar informação dos alunos, ser o facilitador da aprendizagem} porque gera bagunça, eles não conseguem respeitar a ordem que a gente coloca, os limites, as regras..., alguma coisa como: ‘Cada um vai falar uma coisa, você aguarda o seu colega responder’. Mas eles não conseguem esperar!”*

Andréa, N

Observa-se, assim, que a professora acredita em uma abordagem com base na parceria com os alunos. Porém, não consegue desenvolver essa parceria e manter a disciplina dos alunos. Andréa mantém a crença de que o professor deve ser o facilitador, mediador da participação dos alunos, orientador para um ensino com base nos interesses dos aprendizes, como destaca Basso (2006). O excerto a seguir demonstra a insatisfação da professora por não poder agir como acredita.

[80] *“O meu papel aqui? Tem hora que eu me sinto muito desconfortável porque eu gosto que os alunos participem da aula. Eu gosto de eliciar muito as coisas deles.”*

Andréa, EI

- [81] *“Eu sinto que quero ajudar, quero facilitar o trabalho deles, mas não tem como!... Então eu fui mudando de estratégia ao longo do semestre, porque eu acreditava que o papel do professor devesse ser desse jeito.”*

Andréa, EI

Os dados revelaram, também, a crença da professora de que todas as pessoas são capazes de aprender uma LE.

- [82] *“Quando estou ensinando na escola regular, acredito numa coisa, mas quando estou ensinando no curso de inglês, acredito em outra coisa. Então, tem momentos que paro e penso: ‘Espera aí! {mostrando-se confusa} Eu acredito que todas as pessoas têm capacidade de aprender, que se depender de mim eu vou tentar fazer o meu máximo para tentar ajudar essa pessoa, tentar ensinar, mostrar o que é a língua.”*

Andréa, EI

Entretanto, encontra dificuldades em definir e adotar apenas um perfil para todo e qualquer contexto escolar. Andréa alimenta a crença de que as características psicológicas e comportamentais do professor de LI devem ser adequadas a diferentes contextos como escolas regulares (EP e EC) ou institutos de idiomas.

- [83] *“Eu acredito que o professor deve ser um facilitador da aprendizagem, mas eu estava desenvolvendo algo diferente daquilo que é exigido nesse ambiente. Então, em cada ambiente, o professor vai desempenhar um papel diferente.”*

Andréa, EI

Ainda com relação às crenças da professora sobre o ensino e aprendizagem de LI na EP, os dados coletados por meio de EI, QE, N e NC, parecem confirmar a afirmação de Andréa quanto ao compromisso do professor da EP com a instituição, os alunos e outros professores. Segundo a participante, há uma carência de compromisso por parte dos professores com o ensino e com a educação em geral. Andréa acredita no alto nível de desmotivação dos professores da rede pública de ensino por precisarem enfrentar diversos tipos de transtornos, como a indisciplina dos alunos, a falta de recursos, baixa remuneração, excesso de trabalho burocrático, entre outros. Esses resultados corroboram as pesquisas anteriores relacionadas ao estilo motivacional do professor (REEVE, 1998; REEVE, BOLT E CAI, 1999), as quais

relacionam a motivação do professor com a sua personalidade, fatores sócio-contextuais, entre outros. Os relatos a seguir ilustram essa crença da participante sobre o papel do professor da EP.

[84] *“Eu acho que falta um pouco de compromisso por parte do professor. Um compromisso com a educação, com o ensino mesmo. Acho que ele está desmotivado.”*

Andréa, EI

[85] *“O professor já entra na sala meio que...: ‘Poxa, vou trabalhar, me doar completamente..., bem, porque eu gosto! Mas ao mesmo tempo, a pessoa sente a necessidade de pagar as contar, e NÃO COMPENSA!’”*

Andréa, EI

[86] *“Então, é mais pelo amor mesmo. Às vezes o que leva o professor a continuar no ensino público é certa... estabilidade. Eu acho que essa é a única motivação que faz com que o professor fique ligado ao Estado ou qualquer instituição pública.”*

Andréa, EI

[87] *“Acho que os próprios colegas não ajudam muito. No sentido de que se você tem uma boa idéia, você não vê troca {entre professores ou entre professora e coordenação}. Às vezes você é até criticado. Então isso gera um pouco de atrito.”*

Andréa, EI

3.3.4 Considerações finais da Parte III

Apresentei e discuti na Parte III deste capítulo, os resultados relativos às crenças da professora participante sobre o ensino e aprendizagem da LI no ensino público. As crenças identificadas foram reunidas em categorias de acordo com a incidência nos instrumentos de coleta de dados.

As seguintes crenças foram levantadas no estudo:

3.3.4.1 Resumo das crenças da professora sobre a abordagem de ensinar na EP

- A abordagem comunicativa é a melhor maneira para se ensinar uma LE, porém, é impossível ser utilizada no contexto da EP.

- A abordagem do professor depende do contexto onde ocorre o ensino da LI.
- O ensino da LE na EP baseia-se na memorização de vocabulário e estruturas gramaticais.
- A repetição deve ser utilizada como estratégia para a memorização de vocabulário e estruturas gramaticais.
- A motivação é um dos fatores fundamentais para ocorrer a aprendizagem.
- A aquisição de fatos e procedimentos pode ser armazenada na memória e ou usados na prática.
- A EP não é o local adequado para a aprendizagem das quatro (4) habilidades da LI.
- É impossível a aprendizagem da oralidade no contexto da EP.

3.3.4.2 *Resumo das crenças da professora participante sobre o contexto da EP*

- Os alunos da EP são naturalmente desinteressados e desmotivados.
- A aprendizagem de uma LE é muito importante para o desenvolvimento cultural do aluno.
- A família e outras pessoas do convívio diário do aluno influenciam na formação de crenças positivas ou negativas em relação ao ensino e aprendizagem da LE.
- As crenças que acompanham os aprendizes por muito tempo ou que foram formadas juntamente com o seu desenvolvimento cultural e acadêmico dificilmente são modificadas.
- Problemas extrínsecos à sala de aula como turmas lotadas, barulho externo, o relacionamento com regras institucionais, a falta de comprometimento da instituição para com o ensino da LI, etc., prejudicam o aproveitamento dos aprendizes.
- A indisciplina e o desinteresse dos alunos em sala de aula prejudicam o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem da LI.

- A negociação e a mediação são instrumentos fundamentais para o desenvolvimento da autonomia nos alunos.

3.3.4.3 *Resumo das crenças sobre a motivação do professor para ensinar a LI no contexto da EP*

- A professora possui a crença de que na EP os alunos devem ter apenas um primeiro contato com a LI.
- O professor deve estimular a motivação do aluno para interessar-se e gostar da LI por meio de estratégias motivadoras.
- Crenças negativas de alunos enraizadas pelo tempo dificilmente são modificadas.
- A mudança ou um ajuste na abordagem de ensinar do professor devido a falta de motivação para utilizar a abordagem que acredita, principalmente devido ao contexto em que atua.
- É necessário ser extrovertido para estar à frente de uma sala de aula.

3.3.4.4 *Resumo das crenças da professora sobre o papel do aprendiz de LE*

- Os alunos devem assumir o papel de “protagonistas da história”.
- Os alunos devem respeitar as regras da aula de LI impostas pela professora.
- Os alunos devem participar ativamente das aulas.
- Os alunos devem ser receptores da informação.
- Os alunos devem ser questionadores e transformadores da informação recebida.
- Os alunos da EP não querem aprender a LI, são desinteressados.
- Os alunos da EP são indisciplinados.

3.3.4.5 *Resumo das crenças sobre o papel do professor de LE*

- O professor deve ser criativo, aberto a novas idéias e capaz de envolver e motivar os alunos para a aprendizagem da LE.
- O controle da disciplina entre os alunos durante as aulas é fundamental para o bom andamento das mesmas.
- O professor deve assumir o papel de facilitador, um mediador entre o mundo e o educando.
- O professor deve estar preparado para ouvir os interesses dos alunos, assumindo um papel de parceiro dos alunos.
- A capacidade para a aprendizagem de línguas é inata.
- O professor deve se adequar a diferentes contextos de ensino.
- A maioria dos professores das EPs não tem compromisso com a instituição de ensino ou com os aprendizes, portanto, com a educação.
- Os professores do ensino público encontram-se desmotivados.

Ante as crenças inferidas, observa-se que Andréa remete-se a momentos de reflexão sobre a prática da profissão, e principalmente sobre a própria prática. Portanto, deve ser incluída no grupo de professores preocupados com o seu desempenho em sala de aula, além da geração de um compromisso entre alunos, professores, instituição e governo, para a efetiva melhoria da educação pública no país. Através dessa confirmação, construída por meio da investigação realizada, concluo que a professora investigada enfrenta dificuldades em construir uma prática que, efetivamente, espelhe suas crenças e que atendam às expectativas dos alunos pesquisados. De acordo com Dutra e Oliveira (2006), as tensões instrucionais (indisciplina, desmotivação, burocracia, desrespeito etc.) descritas pela professora ao interagir com seus alunos são fatores essenciais para a formação de conflitos entre as crenças da professora e dos alunos e a sua prática em sala de aula.

A meu ver, Andréa encontra-se em um eterno dilema dentro da profissão que abraçou. A professora busca a melhoria do seu desempenho profissional. Porém, como aconteceu em

alguns momentos difíceis de sua vida acadêmica ou até mesmo pessoal e mencionado por ela em sua história de vida (N), decide desistir. A meu ver, a professora sente-se frustrada por não conseguir desempenhar o papel em que acredita e, portanto, resolve desistir da profissão e tentar prestar um concurso público em outra área de atuação.

Após apontar e discutir as crenças da professora participante sobre o ensino e aprendizagem de línguas na EP, passo para a Parte IV deste capítulo, em que discuto sobre as relações entre crenças da professora e alunos, seus conflitos e as influências das crenças dos aprendizes na prática da professora.

PARTE IV

AS RELAÇÕES ENTRE AS CRENÇAS DOS APRENDIZES E AS CRENÇAS E PRÁTICA DA PROFESSORA

Uma vez apresentadas, analisadas e discutidas as crenças da professora sobre o ensino e aprendizagem de LI na EP, passo para a análise proposta pela terceira e última pergunta desta pesquisa, a qual questiona as relações entre as crenças da professora investigada e as crenças dos aprendizes participantes, além das influências que a prática da professora sofre com as crenças dos alunos.

Na parte IV desta dissertação, então, faço um levantamento dessas relações entre as crenças dos participantes desta investigação a partir dos instrumentos de coleta de dados utilizados: narrativa, questionário aberto, entrevista semi-estruturada, gravação em áudio e vídeo das aulas, anotações de campo e a sessão de visionamento.

3.4 AS RELAÇÕES ENTRE AS CRENÇAS DOS APRENDIZES E AS CRENÇAS E AÇÕES DA PROFESSORA DE LI

Dentre os muitos trabalhos realizados na área de crenças de aprendizes e professores de LE, alguns obtiveram resultados mais voltados para os objetivos desta investigação especificamente. Autores como Allen (1997), Barcelos (1995, 2000), Barkhuizen (1998), Block (1990, 1992, 1994, 1996), Kumaradivelu (1989, 2001, 2003), Slimani (1989, 1992), entre outros, investigaram as dissonâncias ou conflitos entre as crenças de professores e alunos de LE. Possíveis motivos para tais dissonâncias foram detectados nos estudos mencionados e descritos no capítulo I desta dissertação (seção 1.9.1).

Assim, prossigo com a análise e discussão dos dados coletados a partir dos instrumentos citados anteriormente, abordando as relações entre as crenças da professora e de seus alunos, com suas dissonâncias e suas consonâncias e as influências desses conflitos para o processo de ensino e aprendizagem de LI.

3.4.1 Conflitos entre as crenças da professora e as crenças dos alunos de LI na EP

Diante do contexto em que ocorre esta investigação, do perfil dos participantes, da realidade do ensino público no país, dos problemas de disciplina, da falta de comprometimento institucional e governamental em relação ao ensino e aprendizagem da LI nas escolas, posso tecer o panorama de uma rede rica, porém truncada de crenças da professora participante e aprendizes sobre o EALE. O complexo contexto onde ocorre esta pesquisa parece tornar-se um grande ninho onde as crenças nascem, gerando dissonâncias entre as crenças e ações dos participantes desse processo.

Andréa inicia sua carreira no magistério deparando-se com grandes conflitos de identidade. No ensino médio, ao escolher o curso universitário, a professora demonstra o seu primeiro conflito de identidade, uma vez que ansiava ser médica e decidiu estudar para ser professora de inglês, na intenção de acatar o desejo de ajudar pessoas utilizando algo que gostava bastante: a língua inglesa. Nesse período, Andréa ainda não fazia noção do que o cumprimento de suas funções como professora lhe exigiria. Na fase de estágio supervisionado durante o curso de Letras, Andréa enfrenta a sua primeira decepção com a profissão ao ter contacto com a realidade das salas de aula da EP, como demonstrado nos excertos a seguir.

[87] *“No início do curso fiquei meio perdida. Acho que por eu nunca ter pensado assim: ‘Quero ser professora!’ Ainda não tinha caído a ficha! No penúltimo semestre, que eu tive que fazer o estágio em português... eu não gostei da experiência com português.”*

Andréa, N

[88] *“E fui fazer o estágio em inglês. Comecei a trabalhar também numa escola estadual à noite. Não tive uma experiência muito boa com o meu primeiro projeto.”*

Andréa, N

A participante narra sua experiência ao desenvolver um projeto de inglês instrumental para os alunos do 3º ano do ensino médio. Infelizmente, a participante não conseguiu dar continuidade ao trabalho, que inicialmente lhe pareceu de interesse dos alunos, devido à desmotivação e desistência dos alunos em relação ao curso. Andréa afirma que o fato lhe causou bastante frustração e decepção. Conforme Kumaradivelu (2003), a base diversa e heterogênea da experiência faz com que ensinar seja desafiador, envolvente e realizador, assim como frustrante. Posso, portanto, concluir que Andréa se deparou com essa mistura de sentimentos logo no início da sua carreira profissional.

[89] *“Muitos alunos se mostraram interessados e fizeram a inscrição para o curso. Começaram a ir às aulas, mas na terceira semana, os alunos começaram a faltar, ou seja, não tinha como dar seguimento. O noturno já é uma turma complicada porque eles faltam mesmo! Então, eu não fui muito feliz na hora de escolher o público. Isso me gerou um pouco de frustração!”*

Andréa, N

Uma vez que a identidade do professor não é estática e fixa, mas está em constante modificação, tornando-se, portanto instável e múltipla (NORTON, 1997), Andréa narra a sua caminhada no exercício da profissão, descrevendo-a como complicada e com vários obstáculos, os quais foram essenciais na formação de sua nova identidade profissional (SAKUI E GAIES,

2003). O contacto com diferentes instituições, diretores de escolas, teorias do ensino de línguas, tecnologias e etc., fazem com que professores reformulem suas crenças e junto com elas suas identidades, uma vez que estão intrinsecamente ligadas (JOHNSON, 2003). Andréa não poderia ser diferente, pois distintos contextos de trabalho, com interações sociais diferentes a fizeram re-pensar sobre o seu papel no ensino da LI. A fala da professora demonstra essa (re)significação de suas crenças, fazendo com que através da reflexão, pudesse encontrar o lado positivo da profissão.

[90] *“Eu gostava da língua inglesa. Meu processo foi complicado porque eu ainda não tinha percebido o que era ser professora, mas aí eu comecei a gostar.”*

Andréa, N

3.4.1.1 *Conflitos em relação à abordagem de ensinar*

Devido à singularidade de cada indivíduo dentro do universo de uma sala de aula, as intenções do professor e as interpretações dos aprendizes quanto aos eventos propostos podem não coincidir, provocando um conflito entre aquelas crenças (ALLEN, 1996; BARCELOS, 2000; BLOCK, 1990, 1992, 1994, 1996; KERN, 1995; KUMARADIVELU, 1989, 1991, 2001, 2003).

A professora participante desta investigação possui suas crenças em relação ao tipo de abordagem para o ensino da LI. Para Andréa, a AC é a mais completa abordagem para o ensino de línguas, porém, não consiste na melhor opção para o contexto da EP. Segundo a professora, o contexto onde ocorre o ensino da LI é um fator essencial para a definição de qual abordagem utilizar na sala de aula de LE, corroborando assim, o estudo de Pereira (2005), no qual descreve que a AC pode ser modificada com base no estilo do professor, nas crenças e expectativas dos alunos, além das limitações contextuais e institucionais. Dessa forma, pode-se compreender a AC como fora concebida, ou seja, como um conjunto de princípios que apenas orientam a prática do professor e não como um método fixo. A autora afirma que somente alguns princípios da AC podem ser praticados em todos os contextos de ensino, devido à complexidade e singularidade de cada sala de aula. As afirmações da participante exemplificam

as suas crenças sobre abordagem de ensinar, correlacionada com os conceitos sobre AC de Pereira (*op.cit.*).

[91] *“Eu já tentei usar uma abordagem mais comunicativa, mas não tem como. Eu tentei no começo do ano e não consegui.”*

Andréa, EI

[92] *“Tem hora que eu tenho dificuldade em diferenciar. Quando estou ensinando na escola regular eu acredito numa coisa, mas quando estou no curso de inglês eu acredito em outra coisa.”*

Andréa, EI

[93] *“Em cada ambiente o professor vai desempenhar um papel diferente, vai adotar uma abordagem também diferente.”*

Andréa, EI

Ao perceber que a tentativa de um ensino voltado para o comunicativismo exigiria uma postura mais decisiva e autoritária, uma autoridade liberal (NOVAIS, 2004), Andréa desiste de investir no ensino da LI para a comunicação, contrariando suas crenças iniciais, buscando, segundo ela, uma abordagem alternativa: o velho e usual método de Gramática e Tradução. Durante as observações das aulas, pude perceber que a professora se sentia mais segura em relação ao controle da disciplina e barulho excessivo utilizando o método no qual o professor é o centralizador e transmissor do conhecimento, sem que haja interação entre professor-aluno ou aluno-aluno. Surge, então, um conflito entre as crenças e as ações da professora, pois a participante não consegue utilizar a abordagem em que acredita devido aos fatores contextuais. Sua prática, portanto, não corresponde às suas crenças iniciais.

[94] *“Então, eu tenho assumido mesmo o papel de transmissora do conhecimento, um papel de autoridade na sala de aula. Infelizmente, é quem domina o poder!”*

Andréa, EI

Os aprendizes da turma de LI da professora participante possuem suas próprias crenças quanto ao andamento da aula, de como a sua aprendizagem pode ocorrer, ou ainda das ações da professora e dos próprios alunos em sala, *i.e.*, da abordagem de ensinar da professora. De acordo com Verônica, a professora poderia dinamizar as aulas, utilizando jogos ou dinâmicas em grupo. A aluna, portanto, acredita que aulas mais comunicativas, além de motivar o aluno para a aprendizagem da LI, beneficiam no controle da disciplina e da participação dos alunos nas aulas. O trecho a seguir exemplifica esta afirmação.

[95] *“Aulas diversificadas. Uma aula teórica na sala, copiando, outra com jogos, um tipo de batalha: você divide a sala e vai competir. Aulas dinâmicas”.*

Verônica, 12 anos, EI

[96] *“...provocar uma brincadeira relacionada ao inglês para o aluno se interessar ainda mais.”*

Lúcio, 12 anos, EI

Diante de tais afirmações, percebe-se que as crenças dos alunos intuitivamente se inserem no conceito da AC, onde o ensino da LI fornece ao professor os princípios necessários para orientar a sua prática, porém não se prende ao um método fixo (PEREIRA, 2006). Os alunos desta pesquisa acreditam em alguns princípios da AC, entretanto, ainda permanecem com crenças trazidas das experiências anteriores de aprendizagem, como aulas com base na tradução de palavras e cópias dos conteúdos propostos pelo professor.

Observa-se, através dos resultados apresentados sobre os desencontros entre as crenças da professora e alunos quanto à abordagem utilizada em sala de aula, que, apesar de Andréa acreditar em uma abordagem de ensino voltada para a comunicação, a professora não os coloca em prática, demonstrando, assim, as possíveis origens para os conflitos entre as intenções da professora e as interpretações dos alunos sobre atividades realizadas em aula. Segundo Kumaradivelu (1991), uma das causas para os conflitos entre alunos e professores pode estar ligada às estratégias utilizadas pelos alunos para facilitar a sua aprendizagem, o que o autor denominou Dissonância Estratégica. Uma segunda causa para estes conflitos nesse contexto, especificamente, a Dissonância Atitudinal, está ligada às noções pré-concebidas sobre as expectativas dos participantes, a gestão da sala de aula, ou as relações entre os papéis do professor e alunos.

3.4.1.2 *Conflitos em relação ao contexto da EP*

Uma das crenças da professora Andréa levantadas sobre o ensino e a aprendizagem da LI no contexto da EP refere-se à falta de interesse dos alunos do ensino público em relação à aprendizagem da LE. Andréa afirma que os alunos da EP não se interessam em aprender uma

LE e que, por esse motivo, não há motivação para a aprendizagem, gerando indisciplina, a não participação nas aulas, ou seja, atitudes desfavoráveis para a aquisição da língua. No entanto, de acordo com os dados coletados, e, ao contrário do que acredita a professora participante, os alunos apresentaram uma crença bastante diferente, pois acreditam no interesse dos alunos da EP pela LI, possuindo uma expectativa positiva em relação a sua aprendizagem. Dessa forma, os resultados dos dados coletados apresentam um desencontro entre as expectativas da professora e dos alunos em relação aos alunos desse contexto social.

[97] *“E o aluno, eu acho que...o que está faltando é eles quererem aprender”.*

Andréa, EI

[98] *“Se quiser aprender, e se tiver interesse, aprende.”*

Ana, 14 anos, EI

[99] *“Se houver vontade de aprender, não importa se a escola é pública ou não. Em todo ambiente deve ser tratada igual.”*

Aline, 12 anos, QIE

A meu ver, muitos alunos da EP se interessam em aprender a LI, até mesmo porque para a maioria dos alunos deste contexto social, a sala de aula da escola que freqüentam é a única opção para adquirirem a língua-alvo. Por conseguinte, como descrito no estudo de Dutra e Oliveira (2006), acredito que, se habituados a participarem de uma aula mais comunicativa, em que a participação ativa dos aprendizes, com discussões de temas, argumentações ou resoluções de problemas sejam necessários e pertinentes, além de desenvolver a motivação para a aprendizagem. Diante desse dilema entre professora e alunos, acredito que se faz necessário a compreensão por parte da professora dos fatores que interessam aos alunos para a aprendizagem da LE.

Por meio da coleta de dados, outra crença em relação ao contexto da EP foi levantada. Ao ser questionada sobre a possibilidade de ensinar a LI na EP, a professora afirma que não é possível desenvolver um trabalho utilizando-se as quatro habilidades lingüísticas no contexto em questão. Essa crença da professora confirma a sua percepção de que a AC é a melhor abordagem para o ensino de uma LE, pois a língua é estudada de forma interativa, considerando as quatro habilidades lingüísticas de igual importância. Dessa forma, Andréa toma a decisão de enfatizar o ensino do vocabulário, a tradução e a gramática em suas aulas. Os alunos do 8º ano, porém, não conseguem ter a mesma percepção sobre a aprendizagem da LI na EP. Os alunos anseiam aprender a se comunicar na língua-alvo, e acreditam que na sua escola, no seu contexto

de ensino e aprendizagem têm a possibilidade de aprenderem a se comunicarem em inglês. Mais uma vez há o conflito entre crenças. Os alunos, inclusive, acreditam que estão finalmente começando a aprender a LI nas aulas da professora Andréa.

[100] *“As quatro habilidades, NÃO! É impossível! Eu acho isso muito difícil de acontecer principalmente porque no próprio Estado ou no ensino regular mesmo, o que os meninos devem saber é ler, interpretar e identificar.”*

Andréa, EI

[101] *“Sim, se o aluno é interessado e gosta de estudar, ele consegue. A EP tem condições de nos ajudar a falar, ler, escrever e ouvir.”*

John, 13 anos, QA

[102] *“Pelo meu ponto de vista, eu acho o ensino daqui bom. Tem escola que não incentiva muito o aluno, mas aqui é bom sim estudar, aqui dá uma motivação a mais para o aluno.”*

Lúcio, 12 anos, EI

A análise das crenças dos alunos e da professora me levou a refletir sobre as expectativas, tanto dos alunos quanto da professora, sobre as aulas de LI. Ao argumentar que esperava oferecer aos alunos uma noção do que é a LI, a professora apresenta uma crença reducionista e simplista sobre o ensino da língua naquele contexto, enquanto os seus alunos têm uma expectativa bastante mais abrangente. Segundo alguns dos alunos entrevistados, eles esperam aprender a se comunicar com o objetivo de usarem a LI no futuro quando ingressarem no mercado de trabalho ou viajarem para o exterior. Assim, percebo que há uma grande dissonância entre as expectativas dos alunos e da professora sobre as aulas de LI na escola. Esse conflito pode ocasionar a desmotivação dos alunos em relação às aulas e o insucesso na aprendizagem da língua-alvo, como destaca Kumaradivelu (2003). Corroborando os estudos de Ellis (1996), esses conflitos de crenças podem gerar uma resistência passiva, a não aprendizagem por parte dos aprendizes, uma ruptura da produção da linguagem e frustração. Os excertos a seguir confirmam o conflito entre as expectativas dos alunos e da professora.

[103] *“A minha expectativa é que pelo menos tenham um pouco de gosto em relação à língua, que eles possam aprender um pouco de vocabulário, ter uma noção do que é a língua. Ter só um POUQUINHO disso!”*

Andréa, EI

[104] *“Eu penso em um ‘iceberg’, como a ponta de um iceberg de fora do mar. A gente mostra um pouquinho daquilo e depois ele vai procurar, dependendo da motivação dele.”*

Andréa, EI

[105] *“Meu objetivo principal é comunicar.”*

Lúcio, 12 anos, EI

[106] *“É importante porque quando eu for trabalhar, eu vou precisar desse curso que eu estou fazendo aqui na escola.”*

Verônica, 12 anos, EI

[107] *“O meu maior objetivo é de viajar para fora do país.”*

Breno, 12 anos, EI

Fazendo uma comparação entre as afirmações da professora e seus alunos, percebe-se o conflito de expectativas de ambos.

3.4.1.3 *Conflitos em relação aos papéis do aluno e do professor*

As crenças de Andréa quanto ao papel do professor de línguas está em consonância com os princípios da AC, ou seja, o professor deve ter características essenciais para o bom resultado nas aulas. Para a participante, o professor deve ser participativo, investigativo, questionador e eficiente. As crenças de Andréa corroboram a idéia de um professor facilitador e mediador da informação entre o mundo e o aluno. Os alunos, no entanto, ainda persistem na crença de que o bom professor de LI é o transmissor do conhecimento e mantenedor da disciplina em sala de aula.

[108] *“O professor deve ser fonte de consulta, organizador, negociador, questionador, ajudante, autoridade, facilitador, etc.”*

Andréa, QE

[108] *“O papel do bom professor é aquele que tenta descobrir qual seria o interesse do aluno, descobrir qual o objetivo dele em aprender aquela língua, e buscar trabalhar em cima desses pontos colocados pelo aluno.”*

O professor também deve elaborar atividades que estejam de acordo com o que ele está trabalhando, diversifica, tenta facilitar.”

Andréa, EI

[109] *“Um bom professor é aquele capaz de controlar a sala de maneira que consiga ensinar, negocia com os alunos o andamento da aula, envolve os alunos nas atividades, é criativo e aberto a novas idéias, é responsável.”*

Andréa, QE

[110] *“... Eu acho que o papel do professor é estar no colégio ensinando e o mais importante é manter a disciplina.”*

Lúcio, 12 anos, EI

[111] *“ O papel do professor é o de passar os conteúdos certos, dar visto nos cadernos. O professor dominando a língua, ele sabe ensinar.”*

Breno, 12 anos, EI

[112] *“O professor deve nos ensinar e sempre atualizar a matéria.”*

Peter, 13 anos, QE

[113] *“ O papel do professor é ensinar e corrigir o que o aluno fizer de errado.”*

Suzy, 12 anos, QE

Acredito que as crenças dos aprendizes em relação ao papel do professor de línguas tenham se originado das experiências vivenciadas em aulas de LI ou mesmo de outras disciplinas da grade escolar. Alunos que não tiveram a oportunidade de experimentar outros contextos educacionais não possuem parâmetros de comparação, e, portanto, assumem o que conhecem como certo.

Apesar de conhecer e acreditar no papel ideal do bom professor de línguas, a prática de Andréa em sala de aula se parece bastante com o papel descrito pelos alunos, ou seja, a sua prática não corresponde as suas crenças. Andréa acredita que um dos papéis do bom professor é o de saber se ajustar a diferentes contextos. Nesse ambiente, em especial, a professora acredita que não lhe é permitido assumir o papel ideal, porém deve desempenhar o papel real, *i.e.*, o papel que corrobore as expectativas dos alunos, dos pais dos alunos e das autoridades escolares. Andréa acredita em um ensino voltado para o desenvolvimento da autonomia do aluno, enquanto os alunos acreditam no tradicional e centralizador paternalismo do professor.

Os aprendizes desempenham um papel tão importante quanto o papel do professor no processo de EALE. Assim, de acordo com o levantamento das crenças da professora e dos alunos em

relação ao papel do aprendiz de línguas, foi verificado que os conflitos consistiam em desencontros entre as crenças e ações (WOODS, 1996, 2003). Os alunos acreditam que o bom aprendiz de línguas é também responsável pela sua aprendizagem, além de precisar ter interesse na língua-alvo e dedicar-se aos estudos. Além disso, de acordo com eles, para serem bons aprendizes de LE, devem acatar as ordens da professora, aprender o conteúdo, ser educado e receptivo, prestar atenção às aulas e cumprir os seus deveres escolares. Contudo, observa-se que apesar de acreditarem no desempenho das atividades descritas, a maioria dos alunos, não cumpre o seu papel de aprendiz na prática. Em consonância com as crenças dos alunos estão as crenças da professora Andréa que, ao ajustar-se ao contexto em que se encontra, acredita na participação ativa nas aulas, no questionamento e na transformação da informação, além de receptor do conteúdo. O conflito surge no momento de transformar as crenças em ações, visto que durante as aulas, os alunos não agem como acreditam. É importante ressaltar que a dissonância entre crenças e ações pode prejudicar o desenvolvimento da aula, uma vez que pode abalar a motivação profissional do professor e dos alunos (REEVE, 1998 E REEVE, BOLT E CAI, 1999).

[114] “ *O papel do aluno é o de receptor, transformador da informação aprendida, precisa respeitar regras, questionador, ‘protagonista da história’, participante ativo e principal da aula e ter interesse em aprender.*”

Andréa, QE

[115] “*O bom aluno é aquele responsável e consciente da sua aprendizagem (que precisa aprender), interessado, aberto a atividades diversificadas, que não tem medo de errar, mas quer tentar!*”

Andréa, QE

[116] “*O bom aluno, eu acho... que está faltando eles quererem aprender! Porque é aquele que realmente participa das aulas demonstrando interesse, tenta se envolver com o que o professor está passando, apresentando, realiza as atividades. Aquele que se dedica ao estudo pelo menos um pouquinho em casa.*”

Andréa, EI

[117] “*Ah, o papel do aluno é o de participar, respeitar o professor, ouvir, gostar da aula, achar a aula interessante, legal. Em primeiro lugar, o aluno deve entender e levar a sério a aprendizagem da LE.*”

Lúcio, 12 anos, EI

[118] “*O aluno deve prestar atenção nas aulas e depois das tarefas, quando terminar, conversar baixo, se a professora permitir, porque também a professora cansa!*”

Verônica, 12 anos, EI

[119] *“Ouvir, repetir o que o professor fala e prestar atenção.”*

Júlia, 12 anos, QE

[120] *“Prestando atenção, fazendo os deveres. A responsabilidade da aprendizagem é 50% dos alunos e 50% dos professores.”*

Breno, 12 anos, EI

Ao triangular os dados coletados na narrativa, questionários e entrevistas com as notas de campo das observações das aulas e as gravações em vídeo, pude confirmar as afirmações de Woods (1996, 2003) com relação às dissonâncias entre crenças e ações. Os alunos investigados possuem crenças bastante similares às da professora, contudo, essas crenças não são colocadas em ação na prática de sala de aula. A maioria dos alunos não participa das aulas ativamente, não realiza suas tarefas, desrespeita as regras de convivência dentro de sala de aula, muitas vezes obrigando a professora a assumir um papel autoritário (NOVAIS, 2004), contrariando as suas próprias crenças.

3.4.2 A influência das crenças dos aprendizes na prática da professora

A literatura sobre as crenças de alunos e professores no ensino e aprendizagem de línguas freqüentemente se refere às similaridades entre as crenças e as interpretações dos alunos a respeito da maneira como devem aprender ou o professor deve ensinar. Entretanto, trabalhos (BARCELOS, 2004; KUMARADIVELU, 2003; WOODS, 2003) têm apontado apenas a influência das crenças dos professores nas crenças e ações dos alunos. O foco desta pesquisa, no entanto, consiste na investigação sobre as influências das crenças dos alunos sobre o EALE nas ações ou prática do professor em sala de aula.

As dissonâncias entre crenças e ações de professores e alunos já foram abordadas por vários pesquisadores (BARCELOS, 2000; BORG, 2003; ELLIS, 2004; JOHNSON, 1994; WOODS, 1996, 2003), contudo, como sugerido na pesquisa de Barcelos (*op.cit.*), pouco foi investigado sobre a influência das crenças dos alunos na prática do professor.

As primeiras pesquisas sobre conflitos ou dissonâncias entre crenças de professores e alunos sobre EALE (BARCELOS, 2000; BORG, 2003; BLOCK, 1990, 1992 WOODS, 1996, 2003)

investigaram as discrepâncias entre crenças e ações dos professores em sala de aula através de questionários, mostrando uma grande limitação quanto aos instrumentos de coleta de dados, que conseqüentemente, gerou uma insegurança em relação aos resultados.

Andréa inicia o ano letivo na EP adotando alguns princípios da AC em sala de aula, entretanto, após as primeiras interpretações que conseguiu fazer das ações dos alunos em sala de aula, decide voltar a usar o método de gramática e tradução, no qual o aluno deixa de ser o protagonista da sua aprendizagem para transportá-lo para a professora. À medida que Andréa adota uma metodologia centrada na figura do professor, os conflitos diminuem.

[121] *“[...] , por mim eu trabalharia a AC o tempo todo porque eu acredito que essa abordagem seria o ideal para ser trabalhado na aula, mas na escola regular é complicado. Então eu estou voltando para o Método de gramática e tradução.”*

Andréa, EI

Pode-se notar que apesar das crenças sobre a melhor abordagem para o ensino de línguas, Andréa resolve modificar suas ações em sala de aula. Por meio das observações realizadas, pude perceber que a mudança de metodologia ocorreu devido a fatores disciplinares. As ações de Andréa foram influenciadas pela interpretação que fez das ações dos alunos durante as aulas de LI. Esse resultado corrobora o estudo de Borg (2003), que afirma que as crenças e as práticas dos professores são reciprocamente informativas com os fatores contextuais assumindo um papel importante em determinar até que ponto os professores conseguem programar a instrução de acordo com suas crenças. Igualmente, Barcelos (2000) afirma que crenças de alunos e professores e suas ações se acomodam ao contexto e são formadas por ele.

Andréa interpretou as crenças dos alunos a partir de suas ações e essas interpretações parecem ter influenciado a maneira como ensina e o seu papel como professora. A participante crê que os aprendizes não desejam aprender a LI e, portanto, não possuem motivação para a aprendizagem. Em sua concepção, os alunos da EP não se interessam em aprender a LI, pois somente aspiram obter boas notas com o intuito de passar de série. Assim, as interpretações de Andréa sobre as crenças e ações de seus alunos sobre EALE parecem ter influenciado as suas ações. Ao acreditar na desmotivação dos alunos para com a aprendizagem da LI, principalmente devido às ações indisciplinadas, falta de interesse ou vontade para aprender dos alunos, a professora decide modificar a abordagem de ensino, de uma abordagem com toques comunicativistas para uma abordagem centrada no professor, de gramática e tradução, e considerada pela professora de simples aplicação. Creio que esta concepção está diretamente

relacionada ao controle da disciplina, uma vez que a professora é levada a adotar a autoridade autoritária, mesmo que entre em contradição com as suas crenças. Dessa forma, pode-se dizer que a abordagem da professora parece se ajustar às diferentes metodologias de ensinar de acordo com as interpretações que faz das ações de seus alunos. Assim, a interação da professora com seus alunos e as interpretações que fez do resultado dessa interação mostram sinais do princípio da interação entre experiências proposto por Dewey (1938), conforme discutido no capítulo 1 desta dissertação.

[122] *“A professora não faz muita aula diferente. Na quinta-feira, a professora ia fazer o ‘Bingo’, só que a sala estava muito agitada, conversando muito, ela decidiu passar trinta palavras do vocabulário no caderno, aí hoje, ela fez o ‘Bingo’, porque a sala estava mais quieta.”*

Lúcio, 12 anos, EI

[123] *“Por exemplo, o professor pode montar uma gincana de inglês, por exemplo, separa a turma em dois grupos e passa tantas palavras para o outro. [...] Acho que provoca uma brincadeira relacionada ao inglês, para o aluno se interessar ainda mais.”*

Lúcio, 12 anos, EI

[124] *“As aulas deveriam ter brincadeiras. Deveriam ser super diferentes para motivar mais o aluno.”*

Júlia, 12 anos, EI

[125] *“[...] a aula só passada no quadro é chata.”*

Verônica, 12 anos, EI

No excerto [122] percebe-se que apesar da prática da professora coincidir com a crença dos alunos sobre o EALE quanto ao uso de jogos e atividades mais dinâmicas na sala de aula, os alunos não agiram de acordo com as regras da aula de LI para jogos. No entanto, devo salientar que na aula seguinte, a professora conseguiu aplicar o jogo proposto na aula anterior. A meu ver, os alunos não estavam preparados para esse tipo de aula, tornando-se bastante eufóricos e, portanto descontrolados. No entanto, após a primeira tentativa frustrada, a segunda tentativa foi eficaz. Percebi que se a professora tivesse persistido na utilização de atividades dinâmicas em suas aulas, os alunos poderiam ter se habituado a participar desse tipo inovador de interação em sala, sem, contudo, provocar tantos problemas disciplinares. Assim sendo, configura-se, nesse episódio, uma dissonância entre as crenças e ações dos alunos.

Os trechos seguintes (123, 124, 125), demonstram a crença dos alunos em que aulas repetitivas com base em exercícios escritos e cópias do quadro negro, não motivam os alunos a participarem das aulas de LI. Acredito que no momento em que a professora desistiu dos seus alunos do 8º ano, estes também desistiram das aulas de LI, e com essa desistência a oportunidade da aprendizagem da língua. Corroborando os estudos de Reeve (1998) e Reeve, Bolt e Cai (1999), o estilo motivacional da professora está relacionado com a personalidade. Entretanto, é vulnerável a fatores sócio-contextuais, como o número de alunos em sala de aula, o tempo de experiência no magistério, o gênero, a idade, as interações com a direção da escola, entre outros.

Apesar da crença de Andréa em relação ao papel do professor de LI, devido às influências contextuais e modificação na abordagem de ensinar nesse contexto especificamente, a prática de Andréa não está em consonância com a sua crença ou com a crença dos alunos. De acordo com os dados coletados e descritos anteriormente, os alunos do 8º ano acreditam que o papel do professor seja o de ensinar a LI, passar tarefas em sala, corrigir as tarefas, verificar os cadernos, explicar bem o conteúdo proposto e saber lidar com a disciplina em sala de aula. Percebe-se, através das expectativas dos alunos em relação às aulas de LE, que as crenças sobre o papel do professor coincidem com as experiências que os alunos têm sobre o desempenho de um professor, em qualquer outra disciplina escolar, como matemática, ciências, história ou geografia. Posso dizer que o princípio da continuidade (DEWEY, 1938) está, mais uma vez, presente na relação entre as crenças investigadas.

[126] [O papel do professor] *“O professor deve dar visto, explicar a matéria direito, corrigir o aluno.”*

Breno, 12 anos, QE

[127] *“O papel do professor é ensinar e corrigir o que o aluno fizer de errado.”*

Suzy, 12 anos, QE

[128] *“Professor capaz!”*

Fernando, 13 anos, QE

As crenças de Andréa sobre o papel do professor de LI consistem em facilitar o processo comunicativo, ser o provedor de um ambiente de interação e comunicação, ser questionador, ou

ainda um negociador do significado, e foram provavelmente construídas por meio da sua formação acadêmica e profissional. Contudo, devido às suas interpretações em relação às ações de seus alunos em sala de aula, a participante retrocede no tempo e resgata um papel de professor voltado para uma abordagem tradicional, com base na gramática e tradução. Nesta abordagem o papel do professor é o de sintetizador de estruturas gramaticais, o detentor do conhecimento, o provedor da informação, um treinador lingüístico e um controlador da ação. Dessa forma, posso concluir que a interpretação da professora sobre algumas crenças de seus alunos está em consonância com as crenças dos mesmos, influenciando, portanto, a sua prática, uma vez que as ações dos alunos em sala de aula, nesse momento especificamente, correspondiam ao que acreditam sobre EALE. As diferenças entre o papel do professor na abordagem comunicativa e na tradicional corroboram as concepções de Cardoso (2004).

Embora Andréa tenha construído um conjunto de ações resultantes das interpretações que realizou sobre as atitudes dos alunos em suas aulas, estes narram em entrevista aberta que apreciam as aulas da professora e que com as aulas de Andréa estão finalmente aprendendo a LI. Naturalmente, precisamos analisar no que consiste o conceito de aprender para estes alunos.

Porém, devemos manter em mente que aprender uma LE significa aprender a interpretar e transmitir significado nessa nova língua e isso implica a formação de relacionamentos com outros indivíduos na busca de experiências complexas, válidas, pessoalmente relevantes, assim como preparar o caminho para futuras ações (ALMEIDA FILHO, 1993). De acordo com as crenças dos alunos sobre o aprender a LI identificadas, percebe-se que o conceito de aprender desses alunos não está de acordo com a visão contemporânea e interacionista de Almeida Filho (*op.cit.*). Para os alunos investigados, aprender uma língua ainda se baseia na aprendizagem de estruturas gramaticais fixas e vocabulário, relegando a último plano, a função, a experiência, as fantasias dos alunos, a cultura da língua-alvo.

Durante a SV (seção de visionamento), quando Andréa teve a oportunidade de assistir a uma de suas aulas, impressionou-se com a participação dos alunos. Nessa aula especificamente, a professora utilizou o livro didático para introduzir diálogos com o uso de “There is” e “There are”. Durante a aula os alunos aprenderam novos vocábulos, a estrutura gramatical e como usá-los em um diálogo, com produção oral. Diante do desafio de falar a língua-alvo, os alunos sentiram-se motivados para a aprendizagem, participando da aula e mantendo uma atitude

positiva em relação à aprendizagem. Esta mudança de atitude impressionou a professora participante.

[129] “É... eu me lembro dessa aula. Realmente foi uma boa aula! Os meninos participaram e a escola estava bem tranqüila.

Andréa, SV

A meu ver, a diferente abordagem usada pela professora, motivou os alunos a gostarem e participarem ativamente da aula, confirmando a necessidade de aulas diversificadas, significantes e relevantes para o interesse dos alunos para que haja motivação para a aprendizagem da LI (KELLER, 1983). Na minha percepção, Andréa, ao interpretar as crenças de seus alunos, não conseguiu vislumbrar as fantasias ou desejos de seus alunos em aprender a usar a LI para a comunicação, e que uma abordagem diferenciada poderia estimular a motivação dos alunos e conseqüentemente a sua própria motivação para ensinar. Andréa não conseguiu identificar algumas expectativas de seus alunos, o que poderia tê-la direcionado para um ensino com toques comunicativistas.

[130] “Ah... eu desisti e acabei voltando para a gramática e tradução.”

Andréa, N

Resumindo, como sugere a análise dos dados, as crenças dos alunos em relação à EALE podem, de fato, influenciar a prática do professor em sala de aula. No entanto, as interpretações da professora sobre as crenças dos alunos, neste estudo, parecem influenciar mais fortemente suas ações.

Como salientado anteriormente, as crenças são parte da experiência, que envolve a interação, adaptação e ajuste dos indivíduos ao ambiente (DEWEY, *op.cit.*). Cito, aqui, algumas conseqüências que parecem ter sido geradas a partir das interpretações da professora quanto às crenças de seus alunos.

- i. **Falta de compreensão e comunicação:** Andréa interpretou as ações dos alunos como o não interesse pela aprendizagem da LI. Porém, na realidade, as atitudes indisciplinadas dos alunos mostravam a falta de motivação para aulas repetitivas e estruturalistas.
- ii. **Frustração:** Andréa mostrou-se bastante desmotivada e frustrada ao tentar aplicar a abordagem comunicativa e não conseguir, voltando para a velha e segura metodologia de gramática e tradução.

- iii. **Indisciplina:** Os alunos de Andréa mostravam muitos problemas de disciplina, ou melhor, a falta de hábito em participar de aulas comunicativas, gerando, assim, a indisciplina, o não cumprimento das regras, a desmotivação para a aprendizagem.
- iv. **Desistência da professora:** Devido aos vários problemas disciplinares, a falta de apoio institucional e o desgaste em relação à frustração na realização do seu trabalho, Andréa abandona as turmas do turno vespertino, inclusive a turma investigada.

3.4.3 Considerações finais da Parte IV

Apresentei e discuti, na Parte IV deste capítulo, os resultados relativos às relações entre as crenças dos alunos e as crenças e prática da professora participante, levantadas a partir dos instrumentos utilizados para a coleta de dados (QIE, QE, EI, N. SV, OA, NC). Observei que as relações entre as crenças dos alunos e da professora geraram vários conflitos durante o processo de EALE no contexto da EP onde ocorreu esta investigação. Para melhor percepção destes conflitos, os reuni em categorias. Na seção 3.4.1.1.1, analiso e discuto os conflitos em relação à abordagem de ensinar do professor, concluindo que alunos e professora possuem diferentes crenças em relação à abordagem de ensinar. Na seção 3.4.1.1.2, identifico e analiso os conflitos surgidos em relação à EALE no contexto da EP, no qual resultaram em uma crença positiva por parte dos alunos, pois estes acreditam que podem aprender a LI na EP, e uma crença negativa da professora, a qual crê que não é possível aprender a LI para a comunicação no contexto da EP. Na seção 3.4.1.1.3, discuto sobre os conflitos em relação aos papéis do aluno e do professor, pois alunos e professores possuem crenças diferenciadas sobre esses papéis na aprendizagem da língua.

No entanto, para responder à terceira pergunta desta pesquisa, identifico, analiso e discuto na seção 3.4.1.2 sobre as influências das crenças dos alunos na prática da professora Andréa. Os resultados demonstraram que as ações da professora em sala de aula sofrem influências das interpretações que Andréa faz das ações dos alunos em aula, ou seja, ao interpretar as ações dos alunos, indiretamente Andréa infere suas crenças sobre EALE e procura ajustar e adequar sua

crença e prática ao ambiente em que se encontra. Apresento, ainda, algumas conseqüências da influência das crenças dos alunos na prática da professora.

Ressalto, assim, a importância da realização de outras pesquisas que possam oferecer mais subsídios para uma compreensão mais clara das relações entre crenças de professores e alunos, e como essas crenças podem influenciar as ações do professor em sala de aula, considerando-se o contexto, as experiências, as identidades e as ações de aprendizes e professores no processo de EALE.

CONSIDERAÇÕES FINAIS DO CAPÍTULO III

Neste capítulo, apresentei e discuti os dados obtidos a partir da coleta de dados realizada no estudo. Na Parte I, apresentei o perfil dos participantes. Na Parte II, apresentei os resultados do levantamento, análise e discussão sobre as crenças dos aprendizes de LI no contexto da EP. Apresentei, na Parte III, os resultados do levantamento, das crenças da professora participante deste estudo. Na Parte IV, foram levantados os resultados com respeito às relações entre as crenças dos aprendizes e da professora e a influência das crenças dos alunos nas ações da professora.

No capítulo que se segue (Capítulo IV), retomo as questões de pesquisa propostas nesta investigação. Apresento, ainda, no Capítulo IV, as conclusões do estudo. São finalmente apresentadas, também no Capítulo IV, as contribuições teóricas, metodológicas e práticas do estudo, suas limitações e, com base nos resultados obtidos, algumas propostas para futuras pesquisas na área.

CAPÍTULO IV

CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, dividido em seis seções principais, apresento as conclusões do estudo. Na seção 4.1, retomo as perguntas de pesquisa e apresento, na seção 4.2, um resumo das conclusões. Na seção 4.3, são apresentadas as contribuições teóricas, metodológicas e práticas do estudo. Discuto na seção 4.4, a respeito das limitações do estudo e, com base nos resultados alcançados, apresento, na seção 4.5, algumas sugestões para futuras pesquisas na área. Na seção 4.6, são apresentadas as considerações finais do estudo.

4.1 RETOMANDO AS PERGUNTAS DE PESQUISA

Neste estudo sobre as crenças de uma professora e os alunos de inglês a respeito do EALE, procurei não somente identificar as crenças de aprendizes e professora sobre EALE na EP, porém sob uma perspectiva mais ampla, pesquisar as relações entre crenças e as ações dos participantes. As relações entre crenças de professores e aprendizes é um tema bastante profundo e pertinente em se tratando de ensino e aprendizagem de línguas, uma vez que crenças e ações se interrelacionam no contexto da sala de aula de LE. Apresento, a seguir, as conclusões do estudo, guiando-me, para tanto, pelas perguntas de pesquisa propostas.

Em relação à primeira pergunta de pesquisa,

1. Quais são as crenças dos aprendizes de LE (língua inglesa) referentes à aprendizagem da LE na EP?

A análise dos dados demonstrou que a maioria dos alunos participantes possui crenças similares às crenças pesquisadas em trabalhos anteriores como Barcelos (2000), Coelho (2004), Cotteral (1999), Horwitz (1985,1988), Kern (1995), Leffa (1991), Lima, (2005), Silva (2004), Woods (2003), entre outros pesquisadores da área.

Observou-se, no entanto, que os alunos deste estudo acreditam que o ensino da LI tem condições de ser realizado no ambiente da EP (COELHO, 2005), apesar dos problemas como salas cheias e barulhentas, falta de interesse dos alunos, professores e da própria instituição na forma de seus representantes, e o tradicionalismo que ainda é utilizado nesse contexto de ensino. Foi identificado, também, que os aprendizes consideram aulas dinâmicas, como jogos ou trabalhos em grupo, fundamentais para que a aprendizagem seja motivante.

Os alunos, apesar de conhecerem a necessidade do conhecimento do idioma, pois possuem motivações extrínsecas como o mercado de trabalho no futuro, viagens ao exterior, ou ainda a comunicação com estrangeiros, parecem não se interessar pelas aulas de LI na escola. Estudos relativos à motivação para a aprendizagem de línguas (GARDNER, 1985, GARDNER & LAMPERT, 1972, KELLER, 1983, VIANA, 1990), mostram a existência de fatores importantes para a sua origem e permanência; dentre eles, o interesse, que está relacionado a respostas positivas para a manutenção da motivação do aluno para a aprendizagem; a relevância do tema; ou a expectativa, a qual está relacionada à auto-eficácia e auto-estima do aluno. A meu ver, a professora participante, apesar de ser uma educadora capacitada, nas palavras dos aprendizes, não conseguiu manter a sua própria motivação em relação ao ensino, e pode, com isso, ter também, desestimulado seus aprendizes. O quadro 4.1 a seguir resume as crenças dos aprendizes, identificadas no estudo.

Quadro 4.1: Resumo das crenças dos aprendizes informantes sobre EALE na EP.	
Crenças sobre o ensino e aprendizagem de LE (inglês)	- Ascensão social ou econômica.
	- Algumas pessoas têm mais facilidade para aprender línguas.
	- O país de origem da língua alvo é o melhor e mais fácil lugar para aprendizagem da LI.
	- É necessária a boa pronúncia para poder falar a LI.
	-Aulas tradicionais também são importantes para a aprendizagem.
Crenças sobre a motivação para a aprendizagem da LI	- Aulas dinâmicas aumentam a motivação dos alunos.
	- As aulas de LI devem ser divertidas.
	- Aulas dinâmicas reduzem os problemas disciplinares em sala de aula
	- Aulas diversificadas são essenciais para a manutenção da motivação dos aprendizes
	- A cultura dos países da língua alvo motiva a aprendizagem da língua.
Crenças sobre o contexto da EP	- O contexto de atuação do professor influencia sua abordagem em sala.
	- Fatores externos à sala de aula atrapalham a aprendizagem.
	- É possível aprender inglês na EP.
	- Problemas disciplinares prejudicam a aprendizagem.
Crenças sobre o papel do professor no processo de ensino e aprendizagem da LI	- O professor deve ser capaz de manter a disciplina em sala de aula.
	- O professor deve conhecer as necessidades de seus alunos quanto à aprendizagem da LI.
	- O professor deve conhecer a realidade social e experiências anteriores dos alunos em relação à aprendizagem de LI.
	- O professor deve manter um bom relacionamento com os alunos.
	- O professor deve respeitar o aluno como indivíduo.
	- Ao dominar o idioma, o professor é capaz de ensiná-lo.
	- O professor deve saber explicar bem os conteúdos propostos.

Crenças sobre o papel do aprendiz no processo de ensino e aprendizagem da LI	-O bom aprendiz é também responsável pela sua aprendizagem.
	- A cultura de ensinar do professor influencia a cultura de aprender do aluno.
	- A cultura de aprender do aluno não influencia a cultura de ensinar do professor.
	- A capacidade de aprender línguas é inata.
	- O aluno precisa ter interesse e dedicação para ocorrer aprendizagem.
	- O aluno precisa respeitar o professor em sala de aula.
	- O aluno deve conscientizar-se da importância da aprendizagem do inglês.

Quanto à segunda pergunta de pesquisa proposta no estudo,

2- Quais são as crenças da professora de LI referentes ao ensino e aprendizagem de LE na EP?

A professora participante deste estudo acredita que a abordagem comunicativa (AC) é uma forma eficiente de se ensinar e aprender uma LE. No entanto, devido a influências contextuais (indisciplina, salas superlotadas, barulho em excesso e falta de interesse dos alunos), Andréa ajusta a sua abordagem e retoma uma metodologia com base na gramática, listas de vocabulário e tradução. A professora faz uma reflexão sobre a abordagem que funcionaria neste contexto especificamente e decide que o tradicional método de gramática e tradução, a repetição de palavras e frases com alguns toques de comunicativismo, como a realização de diálogos, seria mais apropriado para aqueles alunos.

Na concepção de Andréa, na sala de aula da EP é impossível trabalhar as quatro habilidades lingüísticas (audição, leitura, oralidade e escrita), pois os alunos são naturalmente desinteressados e desmotivados, a indisciplina a impede de utilizar uma abordagem menos centrada no professor, o ambiente não é propício à utilização de trabalhos em grupos ou em pares e não há apoio institucional em relação ao ensino da LI. Portanto, Andréa acredita na forma reducionista do ensino da LI, ou seja, apenas uma apresentação inicial, com a finalidade de despertar nos alunos o desejo de querer aprender e direcioná-los a buscar uma escola de

idiomas. Essa situação me leva a refletir sobre o papel da LI na formação cultural e acadêmica desses alunos em um mundo globalizado. Percebe-se que as classes sociais menos favorecidas da sociedade ainda não adquiriram o direito a uma educação completa, que transcenda a barreira do preconceito e do elitismo.

No que tange à motivação para o ensino de LI na EP, os instrumentos de coleta de dados levantaram as crenças de que é responsabilidade do professor estimular a motivação do aluno para a aprendizagem da LE, através do uso de estratégias e técnicas dinâmicas e motivadoras. E a motivação do professor para ensinar? Uma reflexão a respeito das crenças da professora me leva a inferir que a professora participante encontra-se em um momento delicado da sua carreira profissional, quando não mais encontra motivação para lutar contra um sistema imposto por uma sociedade desigual, indisciplinada e extremamente paternalista. A própria professora não encontra motivação para continuar com o trabalho que havia iniciado no começo do ano letivo, quando tentou implementar um ensino com base na AC. Ao deparar-se com as dificuldades impostas pelo contexto da EP, desmotiva-se, deixando transparecer, além de influenciar os alunos com a sua falta de motivação.

Andréa acredita, ainda, que os alunos devem desempenhar papéis para que a aprendizagem da LI efetivamente ocorra. Observa-se que a professora acredita na autonomia do aluno, uma vez que menciona a necessidade de alunos questionadores e transformadores da informação, mesmo que esta não seja a sua realidade em sala de aula. Pode-se perceber que, principalmente nas observações das aulas, os aprendizes mantêm um hábito paternalista e conformista perante as novas informações a que são expostos. Por conseguinte, me parece que ainda não têm consciência da importância do seu papel ativo na aprendizagem da língua.

Percebo, assim, que as crenças da professora estão interligadas ao contexto e às experiências prévias como professora em outros contextos de ensino, como aprendiz de LI na escola regular e em institutos de línguas. Mais uma vez, o construto de Dewey (1938) referente ao princípio da continuidade e o princípio da interação se fazem presentes na compreensão da influência das crenças na prática da professora. Percebe-se claramente que as suas experiências anteriores, assim como a sua percepção ou interpretação das crenças dos aprendizes orientam as suas ações em sala de aula. As crenças da professora Andréa em relação ao EALE no contexto da EP parecem, assim, terem sido originadas de suas experiências e do contexto em que atua, e da individualidade da sua identidade no contexto do ensino público.

As crenças da professora participante, resumidas no quadro 4.2 a seguir, caracterizam-se por uma combinação de formas e modelos de ensino, ou seja, a professora, que atua em distintos contextos (EC, EP, Escola de idiomas), usa do ecletismo para conseguir realizar a sua função. As suas crenças parecem estar em contínua re-significação, ou seja, são adequadas, modificadas ou ainda formadas de acordo com suas experiências e com o contexto em que atua.

Quadro 4.2: Resumo das crenças da professora informante sobre EALE na EP.	
Crenças da professora sobre a abordagem de ensinar na EP	- É impossível utilizar a AC no contexto da EP.
	- A abordagem do professor depende do contexto onde ocorre o ensino da LI.
	- O ensino da LE na EP baseia-se na memorização de vocabulário e estruturas gramaticais.
	- A repetição deve ser utilizada para a memorização de vocabulário e estruturas gramaticais.
	- A motivação é um dos fatores fundamentais para ocorrer a aprendizagem
	- A EP não é o local adequado para a aprendizagem das quatro (4) habilidades da LI.
	- É impossível a aprendizagem da oralidade no contexto da EP.
Crenças da professora informante sobre o contexto da EP	- Os alunos da EP são naturalmente desinteressados e desmotivados.
	A aprendizagem de uma LE é muito importante para o desenvolvimento cultural do aluno.
	As crenças que acompanham os aprendizes por muito tempo ou que foram formadas juntamente com o seu desenvolvimento cultural e acadêmico dificilmente são modificadas
	A indisciplina e o desinteresse dos alunos prejudicam o desenvolvimento do EALE.
	A negociação e a mediação são instrumentos fundamentais para o desenvolvimento da autonomia nos alunos.

Quadro 4.2: Resumo das crenças da professora informante sobre EALE na EP.	
Crenças sobre a motivação do professor para ensinar a LI no contexto da EP	- Os alunos da EP devem ter apenas um primeiro contato com a LI.
	- O professor deve estimular a motivação do aluno para interessar-se e gostar da LI.
	- Crenças negativas de alunos enraizadas pelo tempo dificilmente são modificadas.
	- É necessário modificar ou adequar a abordagem do professor ao contexto em que atua.
	- É necessário ser extrovertido para estar à frente de uma sala de aula.
Crenças da professora sobre o papel do aprendiz de LE	- Os alunos devem assumir o papel de “protagonistas da história”.
	- Os alunos devem respeitar as regras da aula de LI impostas pela professora.
	- Os alunos devem participar ativamente das aulas.
	- Os alunos devem ser receptores da informação.
	- Os alunos devem ser questionadores e transformadores da informação
	- Os alunos da EP não querem aprender a LI, são desinteressados.
	- Os alunos da EP são indisciplinados.
Crenças sobre o papel do professor de LE	- O professor deve ser criativo, aberto a novas idéias e capaz de envolver os alunos.
	- O controle da disciplina durante as aulas é fundamental para o bom andamento das mesmas.
	- O professor deve assumir o papel de facilitador, um mediador entre o mundo e o aprendiz.
	- O professor deve ouvir os interesses dos alunos, assumindo um papel de
	- A aprendizagem de línguas é inata.
	- O professor deve se adequar a diferentes contextos de ensino
	- A maioria dos professores das EPs não tem compromisso com a educação.
	- Os professores do ensino público encontram-se desmotivados.

A terceira questão de pesquisa proposta na investigação foi:

3- Quais são as relações entre as crenças da professora e as crenças dos aprendizes?

O resultado da análise dos dados neste estudo mostrou que vários conflitos ou dissonâncias entre crenças de alunos e crenças da professora ocorrem, ou seja, a professora e os alunos possuem diferentes percepções sobre como o ensino e a aprendizagem da língua deve ser concretizada. Diante da identificação e análise das crenças de ambos, percebe-se que, em vários momentos, os alunos discordam da abordagem de ensinar da professora ou as atividades aplicadas para a aprendizagem, ou possuem diferentes crenças e expectativas em relação às aulas, assim como a concepção de contexto e papéis de aprendizes e professores durante o período de ensino e aprendizagem da LE.

Em relação à abordagem para o ensino da LI na EP, a professora utiliza o método de gramática e tradução, no qual os alunos são meros receptores da informação transmitida pela professora em sala de aula. A professora baseia suas aulas no ensino de estruturas gramaticais, traduções, vocabulário e cópias do quadro negro. Pude perceber que a aula centrada na professora, em que o aluno recebe a informação transmitida, torna-se uma aula possível de ser controlada e conduzida, uma vez que não há troca de conhecimento, mas uma aceitação do conteúdo planejado pela professora e instituição escolar. Uma vez que os aprendizes são considerados como pessoas sem voz ativa, opinião ou vontades, e remetidos a aulas repetitivas, entediantes e desmotivantes. Os aprendizes, por sua vez, acreditam que as aulas poderiam ser mais dinâmicas, e a oralidade deveria ser mais explorada, uma vez que acreditam na aprendizagem da língua para a comunicação no ambiente onde estudam. Observa-se, portanto, mais um conflito entre as crenças da professora e de seus alunos, como citado no trabalho de Kumaradivelu (1991).

Como revelam os dados, observa-se a importância do papel do contexto neste desencontro entre crenças. Uma vez que, segundo Andréa, a abordagem do professor deve ser ajustada ao contexto onde ocorre o ensino da LI, percebe-se a estreita conexão existente entre abordagem e contexto. Para Andréa, os alunos da EP são naturalmente desmotivados e desinteressados, causando indisciplina e a não participação na aula. Por outro lado, os aprendizes acreditam na possibilidade da aprendizagem da LI para a comunicação na escola. Constitui-se assim, outro conflito que, na minha concepção, pode ser a causa da indisciplina e desmotivação dos alunos. A meu ver, a interpretação da professora a respeito das ações dos alunos em sala de aula a fez

acreditar no desinteresse dos mesmos pelo inglês. Segundo Novais (2004), a motivação deve ser estimulada e mantida através de ações, como a apresentação de atividades interessantes e relevantes para os aprendizes desse contexto de ensino e aprendizagem. Portanto, conclui-se que a falta de comunicação entre a professora e seus alunos, o desconhecimento por parte da professora das crenças e objetivos dos alunos relativos à aprendizagem da língua possam constituir um dos motivos para a falta de interesse e desmotivação dos mesmos.

Dissonâncias entre crenças também estão presentes no desempenho dos papéis dos professores e aprendizes, segundo os dados analisados nesta investigação. A professora possui crenças bastante condizentes com os princípios da AC para o seu papel, como ser facilitadora da aprendizagem e o papel dos alunos como ativamente participantes e responsáveis pela sua própria aprendizagem. No entanto, os alunos investigados acreditam em professores transmissores de conteúdo e controladores da disciplina. Percebe-se que as crenças de alunos e professora entram novamente em contradição. Acredito que as experiências anteriores assumam um papel fundamental para a formação dessas crenças. Andréa possui formação acadêmica (Especialização em Língua Inglesa) e participou de seminários e treinamentos em institutos de idiomas, além de lecionar em um desses institutos, onde os fundamentos da AC são fortemente presentes. Portanto pode-se dizer que a formação das crenças da professora tem origens acadêmicas e experienciais. Em relação aos alunos, a maioria deles nunca estudou em cursos particulares de idiomas, onde o ambiente e o objetivo da aprendizagem da língua são distintos. Portanto, acreditam que a transmissão do conhecimento, a figura do professor como o detentor do saber e do poder são os papéis dos professores de línguas. Conclui-se, portanto, que as crenças dos alunos estão em consonância com suas experiências anteriores de aprendizagem, não só de LI como das demais disciplinas da grade curricular, uma vez que acreditam que a LI deve ser trabalhada como qualquer outra disciplina.

Os dados coletados demonstraram, ainda, que as reações advindas dessas dissonâncias podem ser bastante prejudiciais, como afirma Block (1996). Segundo o autor, alunos de línguas alcançam sucesso na aprendizagem quando encontram similaridades entre suas crenças e as crenças sobre EALE de seus professores. Devido aos desencontros ideológicos entre a professora e seus alunos, constata-se a mudança, ou adequação das ações da professora em sala de aula, abandonando uma abordagem voltada para o comunicativismo para uma abordagem tradicional, principalmente após frustrantes tentativas em adotar princípios da AC em suas aulas.

Após reflexões com base nos dados coletados, inclusive as imagens das aulas gravadas em vídeo, uma segunda consequência dessas relações conflituosas, é a falta de interesse e motivação para aprender por parte dos alunos e também a desmotivação por parte da professora em desejar fazer a diferença, marcando a vida acadêmica de seus alunos. Andréa tentou inferir as crenças de seus alunos com base na interpretação que fez das suas ações, suas atitudes durante as aulas. Para a participante, os alunos não se interessam pela aprendizagem da LI e, por conseguinte não valeria a pena esforçar-se em introduzir uma abordagem que lhe exigiria perseverança, persistência, paciência, autoridade liberal. Observa-se o círculo vicioso em que este grupo de participantes se encontra, onde a desmotivação dos alunos molda as crenças da professora e a desmotivação da professora impulsiona a falta de interesse dos alunos.

De acordo com os dados coletados, os alunos gostariam de aprender a LI para a comunicação e acreditam que na EP podem adquirir a língua. No entanto, frustram-se ao perceberem que suas expectativas não são satisfeitas. Essa verificação corrobora a pesquisa de Ellis (1996), em que se afirma que os conflitos de crenças entre professores e alunos podem gerar uma “resistência passiva, a não aprendizagem por parte dos alunos, uma ruptura da produção da linguagem e frustração”. Eu acrescentaria que estas consequências negativas também atingem os professores, e, com certeza, afetou a professora participante desta investigação. O sentimento de frustração e incapacidade causado na professora devido à impossibilidade de colocar em prática o que acredita ou conseguir perceber resultados positivos em seus alunos prejudicou o seu trabalho e afetou suas crenças quanto à aprendizagem da LI na EP. Andréa decepcionou-se com a realidade encontrada na EP, e, ao reconstruir suas crenças a partir dessa experiência, passa a acreditar ser impossível trabalhar a comunicação nesse contexto.

A frustração, o descaso institucional para com a disciplina, a indisciplina dos alunos e as novas crenças formadas através dessa experiência, resultaram na sua desistência de ensinar LI para as turmas do turno vespertino da EP investigada. Os conflitos entre as crenças da professora e as dos alunos, neste caso, produziram efeitos negativos tanto para a professora quanto para os alunos, corroborando os estudos de Borg (*op.cit.*) e Ellis (*op.cit.*).

A última pergunta de pesquisa proposta no estudo foi:

4- Como as crenças dos aprendizes influenciam a prática da professora?

Por meio dos dados levantados nas observações de aulas e demais instrumentos de pesquisa

utilizados nesta investigação, foi possível inferir que a professora utilizou a sua percepção para interpretar as ações dos alunos em sala de aula, o que a levou a acreditar que tais reações às aulas seriam um reflexo das crenças dos aprendizes em relação a aprendizagem da LI. Apesar de Andréa questionar seus alunos no primeiro dia de aula sobre suas intenções e expectativas em relação às aulas de LI, as atitudes vivenciadas diariamente lhe deram uma percepção mais concreta das intenções de seus alunos. É importante levarmos em consideração que as interpretações realizadas pela professora sobre as ações dos alunos em sala de aula sofrem influência das experiências prévias vividas pela professora participante, ou seja, devido as suas experiências como aluna, professora e indivíduo pertencente a diferentes grupos sociais, as suas interpretações sobre as ações dos alunos podem ser distintas das interpretações realizadas por outras pessoas.

Os dados analisados demonstram assim, que as interpretações que a professora fez das ações dos alunos em sala de aula influenciaram a sua prática. Andréa ajusta sua abordagem de ensinar de acordo com as atitudes dos alunos em relação à LI e com aquilo que entende serem as expectativas de seus aprendizes naquele contexto.

Porém, a meu ver, nem toda ação corresponde a uma crença, e conseqüentemente, equívocos na interpretação das crenças dos alunos podem ocorrer. Fatores externos à aula de LI especificamente podem impedir que os aprendizes ajam de acordo com o que acreditam. Nesse contexto em especial, onde os aprendizes têm entre 11 e 15 anos de idade, uma faixa etária em que adolescentes evitam a exposição e constrangimentos, pode haver uma dificuldade de identificação das crenças de aprendizagem através da interpretação das suas ações. Por meio das entrevistas individuais com os alunos, percebi que muitos desejavam aprender a língua para a comunicação ou gostariam de aulas mais dinâmicas. Entretanto, durante as aulas não agem de acordo com o que narram, surgindo, assim um conflito entre o *dizer* e o *fazer* dos alunos. No entanto, a professora apenas consegue interpretar aquilo que consegue ver e sentir

Além do fator idade, outros fatores contextuais, como exigências institucionais, o pouco tempo de aula, o grande número de alunos nas salas, o excesso de barulho na escola, como anteriormente citado pela professora participante, ou a desmotivação da própria professora não permitem que esta possa identificar as crenças e expectativas de seus alunos e atender suas necessidades. Assim sendo, posso afirmar que a prática da professora participante parece ser influenciada pelas interpretações que faz das ações dos alunos, e os fatores contextuais

presentes neste contexto. Na verdade, uma vez que as crenças dos alunos parecem ser subjetivas e obscuras para a professora, esta se baseia na interpretação realizada sobre as ações dos alunos em sala de aula para adotar atitudes que possam condizer com o que compreendeu das suas interpretações. Assim, as interpretações das ações dos alunos parecem guiar a professora na condução de suas aulas de LI.

4.2 RESUMO DAS CONCLUSÕES

Em relação às crenças de aprendizes e professora a respeito do ensino e aprendizagem de LI no contexto da EP, esta pesquisa demonstra que a realidade do sistema de ensino público no país, no que se refere especificamente ao ensino da LE, ainda encontra-se nos estágios iniciais de desenvolvimento. Infelizmente, as crenças de professores e alunos em relação a LI ainda estão enraizadas em metodologias tradicionais, centradas no professor como o único exemplo. Apesar do abundante e crescente número de pesquisas na área da LA, as teorias e pesquisas na área parecem ainda não ter conseguido alcançar os professores de LI da EP, modificar ou transformar uma realidade já há muito tempo obsoleta. No entanto, segundo os resultados deste estudo, não podemos considerar os professores os vilões da história, pois estes fazem parte de um sistema ainda mais abrangente, que envolve vontade política, investimentos na área da educação, nos profissionais responsáveis pela preparação destes professores nos cursos de Letras, na conscientização de diretores e coordenadores de escolas para a importância acadêmica e social do ensino de línguas. Acredito, também, que a cultura paternalista e passiva do povo brasileiro prejudica o desenvolvimento da conscientização da importância da educação no futuro de nossos alunos, e conseqüentemente de nosso país.

Diante dos resultados deste estudo, observa-se a influência decisiva das experiências anteriores de alunos e professora para a formação de suas crenças e conseqüentes ações, corroborando os construtos de Dewey (1933) sobre os princípios da continuidade e da interação e reforçando, ainda, a necessidade da interação social em diferentes contextos para não somente a construção, mas também a transformação e reconstrução do conjunto de crenças dos indivíduos envolvidos no processo de EALE. Os resultados deste estudo corroboram a hipótese de Barcelos (2000) de que há uma conexão entre crenças e experiências e que as experiências prévias de alunos e

professores são primordiais para a construção da abordagem de ensinar do professor, assim como as ações dos aprendizes frente à tarefa de aprender uma língua e o contexto de ensino em que o professor atua.

Outra hipótese confirmada neste estudo foi a de que não só as crenças influenciam as ações assim como as ações direcionam a formação ou modificação das crenças, como demonstrado a partir da reflexão da professora sobre a abordagem a ser adotada neste contexto em especial. Devido ao reconhecimento pela professora das ações dos alunos em relação à aprendizagem da LI, suas crenças quanto aos alunos e ao contexto da EP sofreram mudanças, foram re-significadas. As reflexões da professora participante, após tentativas frustradas em oferecer um ensino eficaz da LI, as fez reorganizar suas crenças e orientar suas ações em sala de aula, fazendo com que retornasse ao tradicionalismo do método de gramática e tradução.

Observa-se, através dos resultados obtidos, que os alunos acreditam que aulas mais dinâmicas despertariam a motivação para o estudo da LI. No entanto, devido a problemas disciplinares, a professora não se sente motivada a enfrentar uma situação que talvez fuja ao seu controle. Como narrado por Andréa, ela tem dificuldade em exercer um de seus papéis de professora em que acredita, a de autoridade. Porém, acredito que a aplicação da autoridade liberal (NOVAIS, 2004) poderia tornar-se uma opção para a condução dos problemas disciplinares em sala de aula. Obviamente que para alunos que estão habituados a uma autoridade autoritária, seria necessário um trabalho de conscientização persistente e incessante.

Os resultados desta pesquisa também confirmam a existência de dissonâncias entre crenças de professores e alunos sobre o EALE, corroborando os estudos de Barcelos (2000), Kumaradivelu (2003), Borg (2003), Ellis (1999), entre outros. Diante dos resultados obtidos, concluo que, neste caso, os conflitos gerados a partir das diferentes crenças sobre o EALE na EP, causaram repercussões negativas, como o desinteresse dos alunos, a desmotivação para a aprendizagem da LI, a frustração dos alunos que ansiavam (mas não conseguiram demonstrar) pela aprendizagem do inglês. Além dos alunos, os efeitos negativos atingiram também a professora participante, a qual desmotivada e desestimulada retrocede a uma abordagem tradicionalista de ensino a qual seria de maior facilidade para aplicação e controle da disciplina. Além de causas internas às aulas para a mudança da professora, atribuo esse retrocesso também ao excesso de carga horária de trabalho exercido pela professora, uma vez que os seus rendimentos mensais não lhe permitem estar envolvida somente com a EP, prejudicando, portanto o planejamento de

aulas diferenciadas e interessantes.

Os resultados da pesquisa revelam que a inferência das crenças dos alunos através das interpretações de suas ações em sala de aula podem influenciar a prática da professora. Porém, não posso afirmar que todas as ações realizadas em sala de aula pelos alunos são reflexos das suas crenças. As crenças dos alunos demonstradas através de ações foram o resultado de interpretações realizadas pela professora, levando-a a adequar sua abordagem de ensinar. As crenças que não afloraram durante as aulas através de ações, não puderam ser percebidas pela professora. É preciso considerar, nesse sentido, que os professores podem fazer interpretações equivocadas das ações de seus alunos e, conseqüentemente, perceberem ou não perceberem as suas crenças verdadeiras, o que pode levá-los a agir de forma que não atendam às necessidades e expectativas desses alunos.

Finalmente, é preciso ressaltar, também, a importância da influência dos fatores contextuais para a construção ou re-construção das crenças e ações dos alunos e da professora. Não só as crenças influenciam as ações, mas também fatores externos às crenças ou à aula de LI em si, obrigam a professora a agir de determinada forma ou aos alunos a reagirem diferentemente do que acreditam.

Segundo demonstrado nesta pesquisa, os aspectos relativos aos conflitos de crenças e suas conseqüências práticas precisam ser tratados com maior interesse nas pesquisas em LA, mais especificamente na subárea do ensino e aprendizagem de línguas. Entendo que os conflitos enfrentados por professores e alunos de LI e suas influências podem ser melhores compreendidos à luz das experiências anteriores de alunos e professores, suas identidades e o contexto em que se encontram, como têm destacado outros estudos como Barcelos (2000), Conceição (2004), Cunha (1998).

Apresento, a seguir, as contribuições do estudo.

4.3 CONTRIBUIÇÕES DO ESTUDO

Este estudo apresenta algumas contribuições teóricas, metodológicas e práticas para o

desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem de LI no contexto do ensino público brasileiro.

Em relação à contribuição teórica, este estudo apresenta um arcabouço teórico com base nas pesquisas realizadas no contexto internacional (ERICKSON, 1986; HORWITZ, 1987; KERN, 1995; WENDEN, 1986) assim como os estudos realizados no Brasil (BARCELOS, 2000; COELHO, 2005; CONCEIÇÃO, 2004; FÉLIX, 1998; LIMA, 2005; PEREIRA, 2005; VIEIRA ABRAHÃO, 2002), mostrando a evolução do conceito de crenças tanto nacional como internacionalmente. Diante dos resultados obtidos com este estudo, pode-se perceber o papel das pesquisas em crenças, e principalmente o tema desta dissertação. A investigação realizada sobre a influência das crenças dos alunos na prática da professora pode contribuir na compreensão da relação professor-aluno no processo de EALE, e, por conseguinte, auxiliar professores de línguas a buscarem a valorização do ensino da LE nas EPs. Envolver professores em um processo contínuo de conscientização das crenças e necessidades dos alunos da EP pode ajudá-los a desenvolver o ensino da LI com uma visão mais ampla e significativa, como citado por Basso (2005), em uma educação pelas línguas. De acordo com a autora, com a qual concordo, ensinar línguas não consiste em apenas ler ou compreender uma língua, mas compreender a história do povo falante daquela língua, assim como seus costumes, tradições, crenças, princípios, etc.. A educação pelas línguas pode preparar indivíduos mais conscientes do seu papel no mundo que os cerca, assim como o papel de outros indivíduos que interagem com ele.

Considero uma contribuição metodológica importante, a utilização de diferentes instrumentos de coletas de dados. Além dos instrumentos de coletas de dados característicos da pesquisa qualitativa (narrativa, observação de aula, gravação em áudio e vídeo, notas de campo, entrevistas abertas e sessão de visionamento), utilizei um questionário em escala, característico de pesquisas mais quantitativas, com o objetivo de melhor mapear as crenças de aprendizes e professora, que foi posteriormente triangulado com todos os outros instrumentos de coleta de dados. A combinação de um instrumento quantitativo com instrumentos qualitativos facilitou a identificação e categorização das crenças dos participantes, tornando-se, portanto, mais um recurso para a análise e mapeamento dos resultados, considerando-se a idade e o nível de maturidade, especialmente, dos alunos aprendizes.

A narrativa, neste estudo, teve um papel fundamental no mapeamento das origens das crenças

da professora, o que me remete à confirmação da necessidade deste instrumento de coleta de dados nas pesquisas em crenças. Através da narrativa, o pesquisador entra em contacto com a história de vida do participante, o que auxilia na identificação e origens das crenças do mesmo.

A sessão de visionamento realizada com a professora participante contribuiu com a reflexão sobre as suas ações e as ações dos alunos em sala de aula. O professor, ao ver-se na prática da sua profissão, pode conseguir perceber algumas dissonâncias entre as suas crenças e as suas ações ou pode ser levado à conscientização de aspectos pouco considerados por ele até então. Portanto, as sessões de visionamento, também desempenham um importante papel nas investigações em crenças.

Além disso, o presente estudo apresenta também, algumas contribuições práticas e implicações para o ensino e aprendizagem de LE nas EPs do país.

- i. Poderá ser utilizado como fonte de pesquisa para estudiosos e professores de línguas, do ensino público ou particular, interessados em desenvolver uma competência aplicada (ALMEIDA FILHO, 1993) e engajados na tarefa de fazer o ensino e aprendizagem de línguas no Brasil, principalmente na EP, um instrumento de inclusão social.
- ii. A mudança da realidade do ensino de LE nas EPs se faz necessária e esta pesquisa com foco nas crenças de professores e aprendizes sobre o EALE especificamente em um contexto educacional carente de investimentos e pesquisas contribui com a reflexão dos professores sobre o seu papel no trilhar dessa tão necessária renovação.
- iii. É essencial que o aspecto social da aprendizagem de línguas seja enfatizado, conscientizando professores da importância de conhecer as experiências anteriores de seus alunos, bem como suas crenças de aprendizagem de LE. Com certeza o conhecimento dessas questões, contribuirá para uma melhor compreensão das dificuldades com as quais os alunos se deparam na tarefa de aprender uma língua. Os professores devem, também, ser levados a refletir a respeito de suas próprias experiências e crenças de aprendizagem e da maneira como estas influenciam seu modo de ensinar.
- iv. O estudo poderá contribuir, ainda, para a formação de futuros professores de línguas. É

necessário permitir que os futuros professores conscientizem-se de suas próprias crenças e das crenças de seus alunos sobre o EALE, sobre o papel do professor e do aprendiz no processo de EALE, crenças sobre a motivação para a aprendizagem, dentre outras. Penso que os resultados deste estudo poderão contribuir para a formação de “professores críticos, reflexivos e questionadores do mundo à sua volta (e não somente de sua prática)” (BARCELOS, 2004a:145).

Finalmente, acredito que este estudo já pode estar contribuindo para o desenvolvimento profissional da professora participante, uma vez que participar de uma pesquisa qualitativa proporciona ao participante, momentos de reflexão e conseqüente busca de outras pesquisas na área da LA. Igualmente importante, a contribuição desta pesquisa para os alunos participantes, uma vez que poderão refletir sobre a sua colaboração para a aprendizagem da LI. A percepção das dissonâncias entre o seu *dizer* e o seu *fazer* pode alertá-los para uma busca pela conscientização da necessidade de ações que condigam com alunos críticos. A meu ver, o resultado desta pesquisa pode fornecer dados cruciais para o desenvolvimento de um ensino na EP mais voltado para a busca das necessidades e crenças dos aprendizes sobre EALE. Acredito, também, que esta investigação possa trazer contribuições importantes para o desenvolvimento de uma EP mais consciente de seu papel como instituição formadora de cidadãos do mundo, os quais necessitam, além da matemática, da história ou da geografia, da LE, de uma LE forte e que realmente cumpra com o seu papel dentro da instituição e que faça diferença na vida futura de seus alunos.

Tendo apresentado as contribuições deste estudo, passo a apresentar suas limitações.

4.4 LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Uma limitação no estudo configura-se na falta de comprometimento de alguns alunos participantes em relação ao questionário escrito. É preciso destacar, ainda, que os alunos tiveram pouco tempo para responder ao QE, uma vez que não tiveram permissão para levá-lo para casa para respondê-lo com a possibilidade de reflexão sobre as perguntas propostas. Os alunos tiveram o tempo de uma aula, cerca de 40 (quarenta) minutos para responderem ao questionário.

Uma segunda limitação diz respeito a EI realizada com um número reduzido de alunos. No entanto, o número foi representativo e as entrevistas me forneceram dados suficientes para a triangulação com os outros instrumentos de coleta.

Após apresentar as limitações do estudo, apresento, na seqüência, sugestões para futuras pesquisas, tendo como base os resultados obtidos na presente investigação.

4.5 SUGESTÕES PARA FUTURAS INVESTIGAÇÕES

As crenças de ensino e aprendizagem de línguas constituem uma vasta área de investigação que merece continuar recebendo crescente atenção, seja em relação a aspectos gerais ou específicos da aquisição de LE. Algumas pesquisas poderiam ser conduzidas, a partir dos resultados obtidos neste estudo, as quais relaciono a seguir:

- i. futuras pesquisas relativas a crenças sobre EALE poderiam investigar as crenças dos pais dos alunos de LI da EP e a sua relação com as crenças e o desenvolvimento da aprendizagem de inglês de seus filhos.
- ii. o contexto da EP, foi um dos focos principais nesta investigação. Acredito que pesquisas relativas às crenças de diretores e coordenadores das instituições públicas de ensino e sua relação com professores e alunos, seria de grande valor para o ensino público.
- iii. a motivação foi um importante tema abordado nesta dissertação. Portanto, acredito ser necessário um estudo aprofundado sobre as relações entre crenças e motivação de professores e alunos para o ensino e aprendizagem de LE.
- iv. outro tema foi levantado durante esta investigação e incessantemente repetido pela professora investigada, o problema disciplinar nas salas de aula de LI. Qual a relação entre as crenças de EALE com a disciplina dos alunos?
- v. uma vez que esta investigação analisou a influência das crenças dos alunos na prática da professora na sala de aula da EP, sugiro que este tema seja discutido em outros contextos de ensino de línguas como institutos de idiomas e escolas particulares.

Apresento, na seqüência, as considerações finais do estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados desta pesquisa registram a importância das crenças sobre o EALE de professores e alunos. O principal resultado desta investigação está relacionado às conseqüências que conflitos entre crenças de alunos e professores podem provocar no processo de EALE. Observou-se que em uma sala de aula de LI, várias crenças, expectativas e intenções se instalam, uma vez que cada indivíduo traz para a aula sua bagagem de experiências educacionais, sociais e familiares. Diante desta vastidão de identidades, o professor se posiciona como mais um indivíduo, também com suas identidades e com suas crenças.

Dessa forma, chegamos ao que denominamos de conflitos ou dissonâncias de crenças. Em vários momentos no processo de ensino e aprendizagem da LI, a professora e os alunos, individualmente, demonstraram suas crenças sobre abordagens, atividades ou procedimentos no processo de EALE. Contudo, nem todos os indivíduos possuem as mesmas crenças em relação à aprendizagem, causando, desta forma, dissonâncias ou conflitos entre as crenças. Estes desencontros entre crenças de alunos e professores resultam em conseqüências negativas, tanto para alunos como para professores, pois geram decepção, desmotivação, a não aprendizagem e até a desistência, como pudemos confirmar através deste estudo.

De acordo com os resultados desta pesquisa, pude concluir que a prática da professora é influenciada pelas interpretações que ela faz das ações de seus alunos em sala de aula. No entanto, também consegui perceber que algumas crenças dos alunos sobre a EALE não são refletidas em suas ações, o que me leva a confirmar o desencontro entre o *dizer* e o *fazer*, ou seja, entre as crenças e as ações dos alunos. As crenças da professora participante foram influenciadas pelas interpretações que fez das ações dos alunos em sala de aula, que, por conseguinte, influenciaram a prática da mesma, uma vez que adequou sua abordagem de ensinar de acordo com as suas interpretações. Através das ações de seus alunos, a professora acredita estar percebendo as necessidades e crenças de seus alunos em relação ao EALE.

Porém, de acordo com os instrumentos, posso concluir que os alunos não necessariamente agem como pensam.

A prática da participante, também sofre fortes influências do contexto institucional limitado em que se encontra. O contexto da EP, onde ocorreu esta investigação, precisa ultrapassar várias barreiras para atingir um ambiente mais propício para o EALE. Inúmeros problemas parecem impedir que uma boa educação pelas línguas alcance este ambiente de ensino, como a falta de material didático, currículos conservadores, falta de competência comunicativa dos professores, problemas no processo de formação do professor, além do descaso por parte das autoridades escolares (ALMEIDA FILHO, 1993). Diante deste quadro desolador, tornam-se urgentes ações que transformem esta realidade. Pesquisas direcionadas ao contexto da EP e discussões a respeito do panorama atual do ensino de línguas na EP certamente contribuirão para que as mudanças necessárias comecem a acontecer.

É preciso, finalmente, formar professores reflexivos, cientes de suas crenças e em busca de uma melhor compreensão das crenças de seus alunos, a fim de que talvez em um futuro próximo, possamos ver os alunos da EP realmente aprendendo a LE na escola em que freqüentam. O ensino público, na verdade, tem a obrigação de preparar cidadãos críticos e culturalmente conscientes, preparados para enfrentar um mundo globalizado. Assim sendo, a LE deixa de ser um diferencial para ser um direito de todo cidadão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAHAM, R. G. & VANN, R. J. Strategies of two language learners: A case study. In: A. Wenden & J. Rubin (orgs.), *Learner strategies in language learning*. London: Prentice Hall, 1987: 85-102.
- ALLEN, L. The evolution of learner's beliefs about language learning. *Carleton Papers in Applied Language Studies*, v.13, 1996:67-80.
- ALLWRIGHT R. *Observation in the Language Classroom*. London: Longman. 1987.
- ALLWRIGHT, D. & BAILEY, K. *Focus on the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*. Campinas: Pontes, 1993.
- _____. *Linguística Aplicada: Ensino de Línguas e Comunicação*. Campinas/SP: Pontes Editores e Arte Língua, 2005.
- AMES, C. Classroom: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, v.84, n.3, 1992: 261-271.
- ANDRADE, A.A.C. Crenças de alunos e professores da escola pública sobre a aprendizagem de língua na escola regular. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). UFRN, Natal, 2004.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papyrus, 1995. (Série Prática Pedagógica).
- ANTHONY, E. M. Approach, Method, and technique. *English Language Teaching*, v.17, 1963, p. 63-67.
- ARAÚJO, D. R. O processo de reconstrução de crenças e práticas pedagógicas de professores de inglês (LE): Foco no conceito de autonomia na aprendizagem. In: Barcelos, A. M. e Vieira ABRAHÃO, M. H. (Orgs.). *Crenças e Ensino de Línguas: Foco o professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes, 2006:189-202.
- ARAÚJO, U. F. Respeito e autoridade na escola. In: AQUINO, J.G. (Org.). *Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas práticas*. 7ª Ed. São Paulo: Summus Editorial, 1999, p. 31-48.
- BACON, S.M.C., FINNEMANN, M.D. Sex differences in self-reported beliefs about foreign language learning and authentic oral and written input. *Language Learning* 42 (4), 1992, p.471-495.
- BANDEIRA, G. M. *Por que ensino como ensino? A manifestação e atribuição de origem de teorias informais no ensinar de professores de LE (Inglês)*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, 2003.
- BARCELOS, A. M. F. *A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras*. Campinas: Unicamp, Instituto de Estudos da Linguagem, Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), 1995.

_____. *Understanding teachers' and students' language learning beliefs in experience: a Deweyan approach*. Tese (Doutorado em ensino de inglês como segunda língua). College of Education, The University of Alabama, Tuscaloosa, 2000.

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

_____. Teachers' and students' beliefs within a Deweyan framework: conflict and influence. In: KALAJA, P. & BARCELOS, A. M. F. (Eds). *Beliefs about SLA: New Research Approaches*. Dordrecht: Kluwer, 2003: 171-199.

_____. As crenças de professores a respeito das crenças sobre aprendizagem de línguas de seus alunos. In: GIMENEZ, T. (Ed). *Ensinando e Aprendendo Inglês na Universidade: formação de professores em tempos de mudança*. Londrina: ABRAPUI, 2003a: 55-65.

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

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, 2006.

BARCELOS, A.M.F. Crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas: Reflexões de uma década de pesquisa no Brasil. In: ALVAREZ, M.L.O. & SILVA, K.A. (orgs.) *Lingüística Aplicada: Múltiplos Olhares - Estudos em homenagem ao Professor Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho*, Brasília, DF: UNB-Finatec; Campinas, SP: Pontes Editores, 2007:27-69.

BARKHUIZEN, G.P. Discovering learners' perceptions of ESL classroom teaching/learning activities in a South African Context. *TESOL Quaterly*, 32(1), 85-108, 1998.

BASSO, E. A.. Quando a crença faz a diferença. In: Barcelos, A. M. e Vieira Abrahão, M. H. (Org.). *Crenças e Ensino de Línguas: Foco o professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes, 2006, p.65-84.

BATISTA, A. A. G. *Aula de português: discurso e saberes escolares*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BELAM, P. V. A interação entre as culturas de avaliar de uma professora de língua estrangeira (inglês) e de seus alunos do curso de Letras no contexto de uma universidade particular. 2004. Dissertação. (Mestrado em Estudos Lingüísticos). UNESP, São José do Rio Preto.

BENSON, P. & LOR, W. Conceptions of language and language learning. *System*, v.27, n.4, 1999: 459-472.

BLOCK, D. Student and teacher metaphor for language learning. In: R. RIBE (org.), Towards a new decade (ELT): Novenes Jornades Pedagogiques per a l'ensenyament de l'Anglès Barcelona: ICE, 1990: 30-42.

_____. Metaphors we teach and learn by. *Prospect*, v.7, n.3, 1992: 42-55.

_____ A window on the classroom: Classroom events viewed from different angles. In: K.L. BAILEY & D. NUNAM (Eds.) *Voices from the language classroom*. (pp. 168-195), Cambridge: Cambridge University Press, 1996

_____ Learning by listening to language learners. *System*, v. 25, n. 3, 1997: 347-360.

BOHN, H.I. The educational role and status of English in Brazil: *World Englishes*, v.22, n.2, p. 159-172, 2000.

BOHOSLAVSKY, R.H. A psicopatologia do vínculo professor-aluno: o professor como agente de socialização. In: PATTO, M.H.S. *Introdução à Psicologia Escolar*. 3ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. p. 357-381.

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

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação do Ensino Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais, terceiros e quartos ciclos do ensino fundamental, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999.

BREEN M. P; CANDLIN, C. The essentials of a communicative curriculum in language teaching. *Applied Linguistics*, v. 1, n. 2, p. 89-112, 1980.

BREEN, M. P. The social context for language learning – a neglected situation? *Studies in Second Language Acquisition*, v. 7, 1985: 135-158.

BRINDLEY, G. Needs analysis and objective setting in the adult migrant education program. Sydney, NSW: *Adult Migrant Education Service*, 1984.

BROWN, R. The place of beliefs and the concept formation in a language teacher training theory. *Systems*, 18(1), 85-96, 1990.

CANÇADO, M. *Procedimentos de pesquisa etnográfica em sala de aula: avaliações ds potencialidades e limitações de metodologia*. Dissertação de Mestrado. Campinas: UNICAMP, 1990.

CARAZZAI, M.R.P. *Grammar and grammar teaching: a qualitative study of EFL teachers' beliefs and practices*. Dissertação (Mestrado em Letras/inglês e Literatura Correspondente), UFSC, Florianópolis, 2002.

CARDOSO, R.C.T. *The communicative approach to foreign language teaching: a short introduction – Managing theory and practice in the classroom – A booklet for teacher development*. Campinas, SP: Pontes-Artelínguas, 2ª ed., revisada, 2004.

CARMAGNANI, A. M. *Ensino centrado no aluno: a adequação de uma proposta metodológica no contexto brasileiro*, 1993. 30p. (mimeo)

CARVALHO, J.S.F. Autonomia e autoridade no construtivismo: uma crítica às concepções de Piaget. In: AQUINO, J.G. (org.). *Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus Editorial, 1999, p. 49-70.

CARVALHO, V. C. P. S. *A aprendizagem de língua estrangeira sob a ótica de alunos de letras: Crenças e mitos*. Dissertação de Mestrado, UFMG, 2000.

CLARK, C. M. Asking the right questions about teacher preparation: contributions of research on teacher thinking. *Educational Researcher.*, p. 5-12., March 1988.

CHAMOT, A. U. & KUPPER, L. Learning strategies in foreign language instruction. *Foreign Language Annals*, v. 22, 1989: 13-24.

COELHO, H. S. H. , “É possível aprender inglês na escola?” Crenças de professores sobre o ensino de inglês em escolas públicas. In: *Crenças e Ensino de Línguas. Foco no professor, no aluno e na formação de professores*, Campinas, SP : Pontes Editores, 2006, p. 125-143.

CONCEIÇÃO, M. P. *Vocabulário e consulta ao dicionário: analisando as relações entre experiências, crenças e ações na aprendizagem de LE*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

CORTAZZI, M., & JIN, L. Cultures of learning: Language classrooms in China. In *H. Coleman (org.), Society and the language classroom Cambridge*: Cambridge University Press, 1996: 169-203.

COTTERALL, L. S. Key variables in language learning: what do learners believe about them? *System*, 27, 1999: 493-513.

CRESWELL, J.W. *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage, 1998.

CUNHA, P. J. *Crenças de alunos sobre ensino/aprendizagem de inglês: um estudo da escola técnica estadual*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). PUC, São Paulo, 1998.

CUSTÓDIO, M. M. C. *Crenças de professores e alunos do ensino médio sobre o ensino e a aprendizagem de língua inglesa*. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). UFRGS, Porto Alegre, 2001.

DAMIÃO, S. M. *Crenças de professores de inglês em escolas de idiomas: um estudo comparativo*. Dissertação. (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1994.

DAVIS, C.; LUNA, S. *A questão da autoridade na educação*. In: Caderno de Pesquisa n. 76. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1991.

DAVIS, K. Qualitative theory and methods in Applied Linguistics research. *Tesol Quarterly*, v. 29, n. 03, 1995: 455-472

DECI, E. L., SCHWARTZ, A. J., SHEINMAN, L. & RYAN, R. M. An instrument to assess adults orientations toward control versus autonomy with children: Reflections on intrinsic

motivation and perceived competence. *Journal of Educational Psychology*, 73(5), 1981, p.642-650.

DE LA TAILLEY, Y. Autoridade na escola. In: AQUINO, J.G. (Org.). *Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas práticas*. 7ª Ed. São Paulo: Summus Editorial, 1999, p. 9-30.

DEWEY, J. *Experience and Education*. New York: Macmillan, 1938.

DÖRNYEI, Z. *Teaching and researching motivation*. Harlow: Longman, 2001. 295p.

DUFVA, H. Beliefs in dialogue: a Bakhtinian view. In: KALAJA, P. & BARCELOS, A. M. F. (Eds). *Beliefs about SLA: New Research Approaches*. Dordrecht: Kluwer, 2003: 131-151.

DUTRA, D.P. & OLIVEIRA, S.B. Prática reflexiva: tensões instrucionais vivenciadas pelo professor de língua inglesa. In: BARCELOS, A. M. E VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (Org.). *Crenças e Ensino de Línguas: Foco o professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes, 2006, p. 177-188.

ELBAUM, B. E., BERG, C.A., & DODD, D. H. Previous learning experiences, strategy beliefs, and task definition in self-regulated foreign language learning. *Contemporary Educational Psychology*, v.18, n.3, 1993:318-336.

ELLIS, N. Sequencing in SLA: Phonological memory, chunking, and points of order. *Studies in Second Language Acquisition*, v.18, 1996: 91-126.

ERICKSON, F. Qualitative methods in research on teaching. In: WITTRUCK, M. C. (Ed.) *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan, 1990.

FANG, Z. What counts as good writing? A case study of relationships between teacher beliefs and pupils conceptions. *Reading Horizons*, v.36, n.3, 1996:249-258.

FEIMAN-NEMSER, S. & FLODEN, R.E. The cultures of teaching. In: M. WITTRUCK (ED.) *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan, 1986, p. 505-526.

FÉLIX, A. Uma reflexão sobre o papel das crenças no fazer do professor em sala de aula. *Claritas*, n. 4, p. 85-95. 1998.

_____. Crenças de duas professoras de uma escola pública sobre o processo de aprender língua estrangeira. In J. C. P. ALMEIDA FILHO (org.), *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, 1999: 93-110.

FERREIRA, A.B.H. *Novo dicionário da língua portuguesa*. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FETTERMAN, D.M. *Ethnography Step by step*. Thousand Oaks, CA: Sage, 1998.

FREIRE, P., e outros. *Disciplina na escola: autoridade versus autoritarismo*. São Paulo: EPU, 1989.

FURLANI, L.M.T. *Autoridade do professor: meta, mito ou nada disso?* 6ª e. São Paulo: Cortez, 2000.

FREEMAN D. Teacher Training, Development, and Decision-making: A Model of Teaching and Related Strategies for Language Teacher Education. *TESOL Quarterly*, 16 (1), 1989. pp. 21-28.

GARBUIO, L. M. Crenças sobre a língua que ensino: Foco na competência implícita do professor de língua estrangeira. In: BARCELOS, A. M. E VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (Org.). *Crenças e Ensino de Línguas: Foco o professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes, 2006, p. 87-104.

GARDNER, R. C. *Social Psychology and Language Learning: The roles of attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold, 1985.

_____ The socio-educational model of second language learning: Assumptions, finding, and issues. *Language Learning*, v.38, n.1, 1988: 101-126.

GARDNER, R. & LAMBERT, W. *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, MA: Newbury House, 1972.

GIMENEZ, T. *Learners becoming teachers: An exploratory study of beliefs held by prospective and practicing EFL teachers in Brazil*. Tese de doutorado, Lancaster University, Lancaster, 1994.

GIVVIN, K. B., STIPEK, D. J., SALMON, J. M. & MACGYVERS, V. L. . In the eyes of the beholder: Students' and teachers' judgments of students' motivation. *Teaching and Teacher Education*, 17, 2001, p.321-331

GOODWIN, C. & DURANTI, A. Rethinking context: An introduction. In A. Duranti & C. Godwin (orgs.), *Rethinking context: Language as an interactive phenomenon*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992: 1-42.

GRADEN, E.C. How language teachers' beliefs about reading instruction are mediated by their beliefs about students. *Foreign Language Annals*, v. 23, n. 3, 1996:387-395.

GUDMUNDSDOTTIR, S. The Narrative Nature of Pedagogical Content Knowledge. In: McEwan, H.; Egan, K. (Ed.) *Narrative in teaching, learning and research*. New York: Teachers College, 1995. p.24-38. Disponível em <http://www.sv.ntnu.no/ped/sigrun/publikasjoner/PCKNARR.html>.

GUIMARÃES, S. E. R., BORUCHOVITCH, E. O Estilo Motivacional do Professor e a Motivação Intrínseca dos Estudantes: Uma Perspectiva da Teoria da Autodeterminação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 2004, 17(2), 2004, p.143-150.

GU, Y & JOHNSON, R.K. Vocabulary learning strategies and language learning outcomes. *Language Learning*, v.46, 1996: 643-679.

GUTHRIE, J. T. & ALAO, S. Designing contexts to increase motivations for reading. *Educational Psychologist*, 32(2), 1997, p.95-105.

GUZZONI, M.A. *A autoridade na relação educativa*. São Paulo: Annablumme, 1995.

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

HOLLIDAY, A. *Appropriate methodology and social context*. Cambridge: Cambridge University Press. 1994.

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

_____ Surveying students' beliefs about language learning. In: WENDEN, A. & RUBIN, J. (Ed). *Learner strategies in language learning*. London: Prentice Hall, 1987: 110-129.

_____ The beliefs about language learning of beginning university foreign language students. *The Modern Language Journal*, v.72, n.3, 1988: 283-294.

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

JOHNSON, D. M. *Approaches to research in Second Language Learning*, New York, Longman, 1992.

JOHNSON, K. E. The relationship between teachers' beliefs and practices during literacy instruction for non-native speakers of English. *Journal of Reading Behavior*, 24(1), 83-108, 1992.

_____ The emerging beliefs and instructional practice of pre-service English as a second language teachers. *Teaching and Teacher Education*, 10 (4), 439-452. 1994

_____ "Every experience is a moving force": identity and growth through mentoring. *Teaching and Teacher Education*, v. 19 , p. 787-800, 2003

KALAJA, P. Student beliefs (or meta-cognitive knowledge) about SLA reconsidered. *International Journal of Applied Linguistics*, v.5, n.2, 1995:191-204.

KALAJA, P. & BARCELOS, A. M. F. (Eds). *Beliefs about SLA: New Research Approaches*. Dordrecht: Kluwer, 2003.

KAMII, C. A autonomia como finalidade da educação: implicações da teoria de Piaget. In: KAMII, C. (Org.) *A criança e o número*. 27ª ed. São Paulo: Papirus, 2000, p. 103-124.

KELLER, J.M. Motivational design of instruction. In: REIGELUTH, C.M. *Instructional Design Theories and Models*. Hillsdale: Erlbaum, 1983.

KERN, R. G. Students' and teachers' beliefs about language learning. *Foreign Language Annals*, v. 28, n. 1, p. 71-92, 1995.

KRAMSCH, C. *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1993.

KRASHEN, S. D. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford, Pergamon, 1982

KUMARADIVELU, B. Language learning tasks: Teacher intention and learner interpretations. *ELT Journal*, v.45, n.2, 1991: 98-197.

_____, B. Intake factors and intake processes in adult language learning. *Applied Language Learning*, v.5, n.1, 1994:33-71.

_____, B. Toward a postmethod pedagogy. *TESOL Quarterly*, v.35, n.4, 2001:537-560.

_____, B. Problematizing cultural stereotypes in TESOL. *TESOL Quarterly* 37 (4) 2003:709-719.

LARA, L.C. *Porque as crianças não gostam da escola?* Petrópolis: Nova e Vozes, 1987.

LARSEN-FREEMAN, D. *Teaching and principles in language teaching*. New York: Oxford University Press, 1986.

_____, D. Expanding the roles of learners and teachers in learner-centered instruction. In W. A. Renandya & G. M. Jacobs (orgs.), *Learners and language learning* Singapore: Seameo Regional Language Centre, 1998: 207-226.

LAVE, J. & WENGER, E. *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

LEFFA, V.J. A look at students' concept of language learning. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, n.17, 1991: 57-65.

LEITE, E. F. O. *Crenças: um portal para o entendimento da prática de uma professora de inglês como língua estrangeira*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Estudos da Linguagem, PUC-RJ, Rio de Janeiro, 2003.

LIGHTBOWN, P. e SPADA, N. *How Languages are Learned*. 2ª ed. Oxford University Press, 1999.

LIMA, S.S. *Crenças de uma professora e seus alunos de quinta série e suas influências no processo de ensino e aprendizagem de inglês*. Dissertação (Mestrado em Estudos lingüísticos) UNESP, São José do Rio Preto, 2005.

LOBROT, M. *A favor ou contra a autoridade*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

LUPPESCU, S. & DAY, R.R. Examining attitude in teachers and students: the need to validate questionnaire data. *Second Language Research* v.6, 1990:125-134.

LUTZ, R. Classroom shock: The role of expectations in an instructional setting. In: J.E. ALATIS (Ed.), *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics 1990* (pp. 144-156). Washington, DC Georgetown University Press, 1990.

MALÁTER, L. S. O. *Teacher's beliefs on foreign language teaching and learning: a classroom study*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, UFSC, Rio Grande, 1998.

MANKE, M.P. *Classroom power relations: Understanding student-teacher interaction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 1997.

- MANTLE-BROMLEY, C. Positive attitudes and realistic beliefs: links to proficiency. *Modern Language Journal* 79 (3), 1995, p.372-386.
- MARQUES, E. A. *As crenças e pressupostos que fundamentam a abordagem de ensinar língua estrangeira (Espanhol) em curso de licenciatura*. Dissertação (Mestrado em Estudos Lingüísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2001.
- MARTINS, C. M. *A crença e a prática do professor de língua estrangeira no ensino de adultos*. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada). UnB, Brasília, 2001.
- MASTRELLA, M. R. *A relação entre crenças dos aprendizes e ansiedade em sala de aula de língua inglesa: um estudo de caso*. Dissertação (Mestrado em Letras: Estudos Lingüísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2002.
- MCCARGAR, D.F. Teacher and student role expectations: cross-cultural differences and implications. *Modern Language Journal* 77 (2), 1993, p.192-207.
- MCDONOUGH, S. *Strategy and Skill in Learning a Foreign Language*. Edward Arnold, London. , 1995
- MICCOLI, L. S. Learning English as a foreign language in Brazil: a joint investigation of learners' classroom experiences. Unpublished Phd Thesis. University of Toronto, 1997.
- MILLER, L. & GINSBERG, R.B. Folk linguistic theories of language learning. In: FREED, B. R. (Ed.). *Second language acquisition in a study abroad context*, Amsterdam: John Benjamins, 1995: 293-315.
- MIRANDA, M.M.F. *Crenças sobre o ensino-aprendizagem de língua estrangeira (inglês) no discurso de professoras e alunos de escolas públicas*. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2005.
- MOITA LOPES, L.P. *Discourse analysis and syllabus design: an approach to the teaching of reading*. Tese (Doutorado). University of London, Department of English to Speakers of Other Languages, London, 1986.
- MOREIRA, M. L. G. L. *Investigando as inter-relações entre crenças, autonomia e motivação: uma análise de suas implicações no desempenho de aprendizes e instrutores*. Dissertação (Mestrado em Estudos Lingüísticos). Belo Horizonte, UFMG, 2000.
- MORI, Y. Beliefs about language learning and their relationship to the ability to integrate information from word parts and context in interpreting Novel Kanji words. *The Modern Language Journal*, v.83, 1999: 534-545.
- NESPOR, J. The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, v. 19, p. 317-328, 1987.
- NEVES, M. S. Os mitos de abordagens tradicionais e estruturais ainda interferem na prática de sala de aula. In: PAIVA, V.L.M. de O. (Org.). *Ensino de língua inglesa: reflexões e experiências*, 1996: 69-81.

NICOLAIDES, C. & FERNANDES, V. Crenças e atitudes que marcam o desenvolvimento de autonomia no aprendizado de língua estrangeira. *The ESP*, v. 23, n. 1, 2003: 75-99.

NONEMACHER, T. M. *Crenças e práticas de professores em formação em ensino de espanhol como língua estrangeira em ensino médio*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Pedagogia, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2002.

NOVAIS, E.L. É possível ter autoridade em sala de aula sem ser autoritário? *Linguagem & Ação*, v. 7, n. 1, 2004, p. 15-51.

NORTON, B. Language, identity, and the ownership of English. *TESOL Quarterly*, 31(3), 409-429, 1997.

NUNAN D. *Understanding Language Classrooms: A Guide for Teacher Initiated Action*. London: Prentice Hall, 1989.

_____. *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

_____. Seven hypotheses about language teaching and learning. *TESOL Matters*, v.10, n.2, 2000.

OMAGGIO, A.C. Successful language learners: what do we know about them? *News Bulletin*, p. 2-3, 1978. In: BARCELOS, A. M. F. *A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras*. 188f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 1995.

OXFORD, R. L. *Language Learning Strategies*. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1990.

_____. New pathways of language learning motivation. In OXFORD, R. L.(Ed.) *Language Learning Motivation: Pathways to the New Century*. Honolulu, HA: University of Hawaii Press, 1996, p. 1-8.

PAIVA, V.L.M.O. A identidade do professor de inglês. In: *Ensino e Pesquisa – Revista da Associação de Professores de Língua Inglesa de Minas Gerais*. Belo Horizonte: APLIEMGE, 1997, p. 9-16.

_____. Repensando o curso de Letras: habilitação em língua estrangeira. In: LEFFA, V. J. (Compilador). *TELA (Textos em Linguística Aplicada) [CD-ROM]*. Pelotas: Educat, 2000

_____. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C.M.T.; CUNHA, M.J.C. (Org.). *Caminhos e colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*, Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003.

PAJARES, F. M. Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, v.62, n.3, 1992: 307-332.

PEACOCK, M. Pre-service ESL teachers' beliefs about second language learning: a longitudinal study. *System*, vol. 29, p. 177-195. 2001.

- PEREIRA, K. B. *A interação da abordagem de ensinar de um professor de inglês de escola pública com o contexto de sala de aula*. Dissertação. (Mestrado em Estudos Linguísticos). UNESP, São José do Rio Preto, 2005.
- PERINA, A. A. *As crenças dos professores em relação ao computador: coletando subsídios*. (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.
- PIAGET, J. *O juízo moral na criança*. 2ª ed. São Paulo: Summus, 1994.
- PINTRICH, P.R. & SCHUNK, D.H. *Motivation in education: theory, research and applications*. New Jersey. Prentice Hall, 1996.
- PRESTON, D. Language teaching and learning: Folk linguistic perspectives. In J. E. Alatis (org.), Georgetown University Round Table on Language and Linguistics. Washington, DC: Georgetown University Press, 1991: 583-603.
- RAJAGOPALAN, K. The ambivalent role of English in Brazilian politics. *World Englishes* v.22, n. 2, p. 91-101, 2003.
- REES-MILLER, J. A critical appraisal of learner training: Theoretical bases and teaching implications. *TESOL Quaterly*, v.27, n.4, 1993, p. 679-689.
- REEVE, J. Autonomy support as an interpersonal motivating style: Is it unteachable? *Contemporary Educational Psychology*, 23, 1998, p.312-330.
- REEVE, J., BOLT, E. & CAI, YI (). Autonomy-supportive teachers: How they teach and motivate students. *Journal of Educational Psychology*, 3, 1999, p.1-12.
- REYNALDI, M. A. *A cultura de ensinar língua materna e língua estrangeira em um contexto brasileiro*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem. Unicamp, Campinas, 1998.
- RHODES, C. Researching Organisational Change and Learning: A Narrative Approach. *The Qualitative Report*, v.2, n.4, 1996. Disponível em: <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR2-4/rhodes.html>.
- RICHARDS, J.; LOCKHART, C. *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.
- RICHARDSON, V. The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In: SIKULA, J. (Ed.). *Handbook of Research on Teacher Education* (2. ed.). New York: Macmillan, 1996: 102-119.
- RILEY, P. Learners' representations of language and language learning. *Mélanges Pédagogiques C.R.A.P.E.L.*, v. 2, 1989: 65-72.
- _____ Aspects of learner discourse: Why listening to learners is so important. In E. Esch (org.), *Self-access and the adult language learner*. London: Centre for information on language teaching, 1994: 7-18.

_____. On the social construct of the 'learner'. In: S. Cotteral and D. Crabbe (Eds.) *Learner autonomy in language learning: defining the field and effect change*, p. 29-39, Berlin: Peter Lang, 1999.

ROCHA, C. H. *Provisões para Ensinar LE no Ensino Fundamental de 1ª a 4ª Séries: dos Parâmetros Oficiais e Objetivos dos A gentes*. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 2004.

ROLIM, A. C. O. *A cultura de avaliar de professoras de LE (Inglês) no contexto da escola pública*. Dissertação de Mestrado. Campinas: UNICAMP, 1998.

SAKUI, K., GAIES, S., Investigating Japanese language learners' beliefs about language learning. Paper presented at the Annual Meeting of the American Association of Applied Linguistics, Seattle, 1998. p14-17 March.

_____. Investigating Japanese Learners' beliefs about language learning. *System*, v.27, n.4, 1999: 473-492.

_____. A case study: beliefs and metaphors of a Japanese teacher of English. In: KALAJA, P. & BARCELOS, A. M. F. (Eds). *Beliefs about SLA: New Research Approaches*. Dordrecht: Kluwer, 2003:153-170

SAQUETI, D.P. *Atitudes e crenças de diretores, professores e alunos em torno do ensino/aprendizagem da língua francesa em duas escolas do 1º e 2º graus*. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Cuiabá, UFMT, 1997.

SCHOMMER, M. Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of Educational Psychology*, v.82, 1990: 498-504.

SCHULZ, R.A. Focus on form in foreign language classroom: Students' and teachers' views on error correction and the role of grammar. *Foreign Language Annals*, v.29, n. 3, 1996, p. 343-364.

SETTON, M.G.J. As transformações do final do século: resignificando os conceitos de autoridade e autonomia. In: AQUINO, J.G. (org). *Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas práticas*. São Paulo: Summus Editorial, 1999, p. 71-84.

SILVA, I. M. *Percepções do que seja ser um bom professor de inglês para formandos de Letras: Um estudo de caso*. Dissertação de mestrado, UFMG, 2000.

SILVA, K. A. *Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em Letras (Inglês)*. (Dissertação) UNICAMP, Campinas, 2005.

SILVA, L.O. *Crenças sobre aprendizagem de língua estrangeira de alunos formandos de Letras: um estudo comparativo*. Dissertação de mestrado, UFMG, 2001.

SILVA, N. P. *A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) dos alunos de uma escola da Secretaria de Estado de Educação do DF*. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Universidade de Brasília, UnB, Brasília, 2003.

- SILVA, S. V. *Crenças relacionadas à correção de erros: um estudo realizado com dois professores de escola pública e seus alunos*. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Instituto de Letras, Universidade Federal de Goiás, 2004.
- SLIMANI, A. The role of topicalization in classroom language learning. *System*, 17(2), 1989, p.223-234
- SLIMANI, A. "Evaluation of Classroom Interaction." In: ALDERSON, J. C. AND BERETTA, A. (ed): *Evaluating second Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.
- SOUZA, M.L.R.M. *Crenças de alunos de um instituto de língua inglesa: a possibilidade de interferência positiva do professor*. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). UFMG, Belo Horizonte, 2004.
- STIPEK, D. J. *Motivation to learn: From theory to practice*. Englewood Cliffs:Prentice-Hall, 1998.
- TANG, C. On the power and the status of nonnative ESL teachers. *TESOL Quarterly*, v.37, n.3, 1997, p. 577-580.
- TABANIICK, B.R. & ZEICHER, K.M. The impact of the student teaching experience on the development of the teacher perspectives. *Journal of Teacher Education*, 35 (6), 1984, p.28-36.
- TASET, I. E. *As crenças de aprendizagem de línguas de participantes brasileiros adultos sobre a escrita em um curso de espanhol como língua estrangeira*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras) – Departamento de Línguas Estrangeiras, UNB, Brasília, 2006.
- 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*, v. 5, n. 2, p. 191-116. 2002.
- TUDOR, I. *The dynamics of the language classroom*. Cambridge: CUP, 2001.
- VAN BUSKIRK, W.; MCGRATH, D. Organizational stories as a window on affect in organizations. *Journal of Organizational Change Management*, v.5, n.2, p.9-24, 1992.
- VECHETINI, L. R. *Crenças sobre o ensino de vocabulário em língua estrangeira (Inglês) para alunos iniciantes*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras) - Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 2005.
- VIANA, N. *Variabilidade da Motivação no Processo de Aprender Língua Estrangeira na Sala de Aula*. Dissertação de Mestrado. Campinas: UNICAMP, 1990.
- VIANA, N. *A desconstrução dos mitos na aprendizagem de língua estrangeira*. Uberlândia. Departamento de Letras, UFU, 1993. Mimeografado.
- VICTORI, M., LOCKHART, W. Enhancing metacognition in self-directed language learning. *System* 23(2), 1995, p.223-234.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. A importância relativa de fatores contextuais na construção da abordagem de ensinar do professor. *CONTEXTURAS: Ensino Crítico de língua inglesa*, n.6, p. 59-77, 2002.

_____ Crenças, pressupostos e conhecimentos de alunos-professores de língua estrangeira e sua formação inicial. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.) *Prática de ensino de Língua Estrangeira: Experiências e Reflexões*. Campinas, Pontes, 2004.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H., BARCELOS, A.M.F. (Orgs.) *Crenças e ensino de línguas – foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP : Pontes Editores, 2006.

VINHA, T.P. *O educador e a moralidade infantil: uma visão construtivista*. Campinas: Mercado das Letras, 2000.

WATSON-GECEO, K. A. Ethnography in ESL: defining the essentials. *TESOL Quarterly*, Alexandria, v. 22, nº 4, p.575-592, dec. 1988.

WEN, Q., JOHNSON, R.K., L2 learner variables and English achievement: a study of tertiary-level English majors in China. *Applied Linguistics* 18 (1), 1997.,27-48.

WENDEN, A. What do second language learners know about their language learning? A second look at retrospective accounts. *Applied Linguistics*, v.7, n.2, 1986: 186-205.

_____ How to be a successful language learner: insights and prescriptions from L2 learners. In: WENDEN, A. & RUBIN, J. (Ed). *Learner strategies in language learning*. London: Prentice Hall, 1987:103-117.

WENDEN, A.L Meta-cognitive knowledge and language learning. *Applied Linguistics*, v.19, 1998: 515-537.

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

WILLIAMS, M. & BURDEN, R. Students' developing conceptions of themselves as language learners, *Modern Language Journal*, v.83, 1999: 193-201.

WITTROCK M. (Ed.). *Handbook of Research on Teaching*. (Third Edition). New York: Macmillan, 1986.

WOODS, D. *Teacher cognition in language teaching: Beliefs, decision-making, and classroom practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

_____ Decision-making in language learning: A lens for examining learner strategies.[On-line]Available at <http://langue.hyper.chubu.ac.jp/jalt/pub/tlt/97/oct/woods.html>, 1997.

_____ The social construction of beliefs in the language classroom. In: KALAJA, P. & BARCELOS, A. M. F. (Eds). *Beliefs about SLA: New Research Approaches*. Dordrecht: Kluwer, 2003: 201-229.

WOOLFOLK, A.E. *Psicologia da Educação*. Trad. Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artmed, 2000. P. 325-416.

WOOLFOLK HOY, A.; MURPHY, P. H. Teaching Educational Psychology to the implicit mind. IN: STERNBERG et all. (Orgs). *Understanding and teaching the intuitive mind*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2001, p. 145-185.

APÊNDICE A

Universidade de Brasília – UnB
 Instituto de Letras – IL
 Departamento de Línguas Estrangeiras e
 Tradução – LET - Mestrado em Lingüística Aplicada
 Pesquisadora: Carmen Lúcia C. Vieira de Mello
 Orientadora: Prof^a Dr^a Mariney P. Conceição

TERMO DE CONSENTIMENTO

Concordo em participar voluntariamente da pesquisa intitulada *As relações entre crenças de aprendizes e a prática de uma professora de língua inglesa no contexto da escola pública*, do curso de Pós-graduação Stricto Sensu (Mestrado) da Universidade de Brasília (UNB), assegurando que as informações por mim fornecidas são verídicas.

Estou ciente de que:

- A minha participação é de natureza voluntária, sem nenhuma coerção.
- Posso, em qualquer hora, negar ou desistir de participar como participante.
- Todas as minhas respostas, orais ou escritas, permanecerão anônimas.
- Minhas respostas poderão ser utilizadas na dissertação, relatório e eventuais artigos ou apresentações sobre o estudo.

Declaro ainda que:

- Fui informado(a) dos procedimentos que serão utilizados e entendo qual será minha participação como participante.
- Recebi uma cópia desse termo de consentimento.

Anápolis, _____ de _____ de 2007.

Contatos:

Pesquisador: e-mail@com.br Fones: 9999-9999/ 8888-8888

Participante: E-mail: _____

Fone: _____

APÊNDICE B

Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Letras – IL
Departamento de Línguas Estrangeiras e
Tradução – LET - Mestrado em Lingüística Aplicada
Pesquisadora Carmen Lúcia C. Vieira de Mello
Orientadora: Prof^a Dr^a Mariney P. Conceição

SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA COLETA DE DADOS

À Coordenação do curso

Prezada Coordenadora,

Tendo em vista a elaboração da minha dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada na Universidade de Brasília, gostaria de solicitar a essa Coordenação, autorização para coletar dados neste primeiro semestre de 2007, nas aulas da disciplina Língua Estrangeira Moderna: Inglês, turma do 8º ano A vespertino.

Desde já, agradeço a colaboração da instituição para a realização desta pesquisa.

Atenciosamente,

CARMEN LÚCIA C. VIEIRA DE MELLO

AUTORIZAÇÃO

Estou ciente da solicitação acima e concordo que a pesquisa seja realizada nesta instituição.

Anápolis, _____ de _____ de 2007.

Coordenação

APÊNDICE C

Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Letras – IL
Departamento de Línguas Estrangeiras e
Tradução – LET - Mestrado em Lingüística Aplicada
Pesquisadora: Carmen Lúcia Vieira de Mello
Orientadora: Prof^{ra} Dr^a Mariney P. Conceição

SOLICITAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO

Prezada Professora,

Tendo em vista a elaboração da minha dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada na Universidade de Brasília, gostaria de solicitar a sua participação como participante na coleta de dados para a pesquisa. Trata-se de uma pesquisa etnográfica. A Pesquisa Etnográfica, segundo Ferreira (1995:83) pode ajudar professores (as) a tornarem-se mais conscientes do processo de ensino-aprendizagem e, assim, viabilizar uma aproximação entre a pesquisa e as práticas pedagógicas desses professores e professoras. A etnografia escolar, em especial, envolve observação intensiva e detalhada de uma sala de aula durante um período de tempo, que neste caso será de um semestre letivo (1º semestre), gravações em áudio e/ou vídeo de uma grande amostra das atividades realizadas em sala de aula com os alunos e a complementação desse material com entrevistas. Portanto o campo de coleta de dados será aulas de Língua Estrangeira Moderna: Inglês e os participantes incluem a professora e os seus alunos do 8º ano A da Escola Quadrangular, em Anápolis, Goiás.

Esta pesquisa envolverá os seguintes procedimentos ao longo do semestre: narrativas, observação e gravação das aulas em áudio e vídeo, duas entrevistas, aplicação de um questionário e sessões de visionamento. Cumpre ainda reiterar que os dados coletados servirão somente para o projeto ao qual se vinculam, sendo assegurada a privacidade dos participantes.

Desde já, agradeço a sua colaboração para a realização desta pesquisa.

Atenciosamente,

CARMEN LÚCIA C. VIEIRA DE MELLO

Anápolis, _____ de março de 2007

APÊNDICE D

Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Letras – IL
Departamento de Línguas Estrangeiras e
Tradução – LET - Mestrado em Lingüística Aplicada
Pesquisadora: Carmen Lúcia C. Vieira de Mello
Orientadora: Prof^ª Dr^ª Mariney P. Conceição

SOLICITAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO

Prezado Aluno(a),

Tendo em vista a elaboração da minha dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada na Universidade de Brasília, gostaria de solicitar a sua participação como participante na coleta de dados para a pesquisa.

Como participante, sua contribuição incluirá: (1) responder a um questionário sobre sua opinião acerca de alguns tópicos pertinentes ao estudo. (2) responder a um questionário semi-estruturados, durante a coleta de dados sobre a sua experiência em aprendizagem de língua estrangeira;

Os dados coletados servirão somente para o projeto ao qual se vinculam, sendo assegurada a privacidade dos participantes.

Desde já, agradeço a sua colaboração para a realização desta pesquisa.

Atenciosamente,

CARMEN LÚCIA C. VIEIRA DE MELLO

Anápolis, _____ de março de 2007

APÊNDICE E

Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Letras – IL
Departamento de Línguas Estrangeiras e
Tradução – LET - Mestrado em Lingüística Aplicada
Pesquisadora: Carmen Lúcia Vieira de Mello
Orientadora: Prof^ª Dr^ª Mariney P. Conceição

Roteiro da entrevista com os Aprendizes Participantes

1. Você gosta de aprender uma língua estrangeira? Por quê?
2. Quais os seus objetivos com o aprendizado de uma língua estrangeira, como o inglês?
3. Você gostaria de aprender a se comunicar em inglês?
4. Em sua opinião, qual a melhor maneira de se aprender uma língua estrangeira?
5. O que você pensa sobre as aulas de inglês na escola regular?
6. Qual a sua opinião sobre o ensino da língua inglesa em escolas públicas?
7. Quais as suas experiências na aprendizagem de inglês (cursos particulares, aulas particulares, moradia em países de língua inglesa, etc.)?
8. Há quanto tempo você estuda inglês?
9. O que você considera como seu(s) principal(s) problema(s) ou limitação (limitações) em seu desempenho na língua inglesa?
10. Como deve ensinar um bom professor de línguas?
11. Como deve agir um bom aprendiz de língua inglesa?
12. Em sua opinião, como deveriam ser as atividades realizadas em sala de aula? Você acha que há condições (físico-espacial, números de alunos, recursos extras, etc.) dos alunos de escolas públicas adquirirem a língua inglesa? Por quê?
13. Além da aula em sala, você faz mais alguma coisa para ajudar na sua aprendizagem? O que?

APÊNDICE E1

Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Letras – IL
Departamento de Línguas Estrangeiras e
Tradução – LET - Mestrado em Lingüística Aplicada
Pesquisadora: Carmen Lúcia Vieira de Mello
Orientadora: Prof^ª Dr^ª Mariney P. Conceição

Roteiro da entrevista com a Professora Participante

1. Qual o seu sentimento em relação à sua profissão? Por quê?
2. O que há de mais recompensador ou difícil no ensino de línguas?
3. Qual a sua filosofia de ensinar?
4. Como você se descreveria como profissional?
5. Como você descreveria sua prática como professora de língua inglesa?
6. A motivação e a abordagem do professor dependem do ambiente de trabalho em que se encontra? Qual o maior problema encontrado por você para desenvolver um bom trabalho em sala de aula?
7. A seu ver, os aprendizes, o local ou o espaço físico podem influenciar a abordagem de ensinar do professor? Como?
8. Como você descreveria um bom professor e um bom aprendiz de línguas?
9. O que você considera uma boa aula de língua inglesa?
10. Qual a sua expectativa em relação aos seus aprendizes?
11. Como você vê o ensino de língua inglesa na escola pública hoje?
12. É possível trabalhar as quatro habilidades lingüísticas, além da cultura relacionada à língua-alvo na escola pública?
13. Qual a importância da gramática em suas aulas? E a comunicação?

APÊNCICE F

Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Letras – IL
Departamento de Línguas Estrangeiras e
Tradução – LET - Mestrado em Lingüística Aplicada
Pesquisadora: Carmen Lúcia C. Vieira de Mello
Orientadora: Prof^ª Dr^ª Mariney P. Conceição

Questionário Escrito – Aprendizes

Aluno (a): _____

Caro(a) aluno(a),

Gostaria de agradecer-lhes por colaborar com esta pesquisa. Para que este questionário atinja o seu objetivo final, por favor, responda às perguntas abaixo com sinceridade. A identificação acima será de conhecimento apenas da professora pesquisadora e as respostas abaixo não têm outro propósito, senão o de auxiliar na pesquisa em questão.

1- Há quanto tempo você estuda inglês?

2- Você estuda ou estudou anteriormente em alguma instituição particular (cursos livres de inglês)?

3- Descreva sua experiência de aprendizagem de inglês.

4- Qual a importância do aprendizado do inglês para você?

5- Você gosta de estudar inglês?

6- Quais os aspectos mais difíceis e os mais fáceis na aprendizagem do inglês?

7- Cada pessoa tem uma maneira ou estratégia para aprender uma língua estrangeira. O que você faz para melhorar o seu aprendizado da língua?

8- Em sua opinião, qual o papel do professor e do aluno para o processo de aprendizado de uma língua estrangeira?

9- Quais, em sua opinião, são as características de um bom professor e de um bom aprendiz de inglês?

10- Dentre as suas experiências anteriores de aprendizado de inglês, você se recorda de algum professor que possa ter influenciado positiva ou negativamente a sua opinião sobre a língua inglesa?

11- Como seria uma boa aula de inglês?

12- É possível desenvolver as quatro habilidades (ouvir, falar, ler e escrever) nas aulas de língua inglesa da escola pública? Você acha que essas habilidades devem ser trabalhadas nesse ambiente?

13- Você acredita que o local (escola regular particular ou pública, cursos de línguas, etc.) pode influenciar a aprendizagem? Por quê?

14- Em sua opinião, as atitudes, comportamentos, experiências anteriores de aprendizagem dos alunos, ou o local, podem influenciar a forma de ensinar do professor de língua estrangeira? Por quê?

15- Como você avalia sua experiência de aprendizagem de língua inglesa? Justifique sua resposta.

ótima muito boa boa ruim muito ruim

16- Você está satisfeito com o seu desempenho e o desempenho da sua professora de língua inglesa? Justifique a sua resposta.

APÊNDICE F1

Universidade de Brasília – UnB
 Instituto de Letras – IL
 Departamento de Línguas Estrangeiras e
 Tradução – LET - Mestrado em Linguística Aplicada
 Pesquisadora: Carmen Lúcia Vieira de Mello
 Orientadora: Prof^ª Dr^ª Mariney P. Conceição

Questionário Escrito – Professora

1- Nome: _____

2- Idade: _____

3- Naturalidade: _____

4- Nível Educacional Completo:

a- Ensino Fundamental _____

b- Ensino Médio _____

c- Ensino Superior _____

d- Pós-Graduação _____

5- Onde estudou e formou-se como professora de Língua Inglesa?

6- Por que resolveu tornar-se professora de língua inglesa?

7- Há quanto tempo ensina inglês como língua estrangeira?

8- Marque as opções relacionadas ao seu perfil profissional. Em que tipos de instituição de ensino você ensina ou já ensinou a língua inglesa?

a- Escola regular particular

c- Escola Pública

b- Cursos de inglês

d- Ensino Universitário

e- Formação de professores de LE

9- Dentre as opções que marcou na pergunta anterior, quais destes locais de trabalho lhe oferecem maior prazer em ensinar? Por quê?

10- Você gosta de ensinar inglês? Por quê?

11- Quais, em sua opinião, são os aspectos mais recompensadores e difíceis na tarefa de ensinar uma língua estrangeira?

12- Como você se descreveria como professora?

13- Qual a sua filosofia de ensinar?

14- Em sua opinião, as atitudes ou comportamentos dos aprendizes, o local ou tipo de instituição influenciam a sua abordagem de ensino? De que forma?

15- A sua prática de ensino já sofreu alguma mudança ou evolução? Quais os motivos que a levaram a estas mudanças?

16- Em sua opinião, quais são os papéis do professor de língua estrangeira (inglês)?

17- Quais, em sua opinião, são os papéis dos aprendizes? O que você espera deles, como alunos de LE?

18- Como você descreveria um bom professor e um bom aprendiz de línguas?

19- Em sua opinião como professora de línguas, quais são os fatores mais difíceis no ensino de inglês como língua estrangeira?

20- Como você acha que as pessoas aprendem línguas?

21- Qual a sua opinião em relação ao ensino de língua inglesa nas escolas públicas brasileiras?

APÊNDICE F2

Universidade de Brasília – UnB
 Instituto de Letras – IL
 Departamento de Línguas Estrangeiras e
 Tradução – LET - Mestrado em Linguística Aplicada
 Pesquisadora: Carmen Lúcia C. Vieira de Mello
 Orientadora: Prof^ª Dr^ª Mariney P. Conceição

QUESTIONÁRIO CRESAL Versão do Aprendiz

Baseado no questionário BALLI, desenvolvido por HORWITZ (1985, 1988)

Abaixo encontram-se algumas das crenças que algumas pessoas têm sobre aprendizagem de língua estrangeira. Leia cada sentença com atenção, reflita e então decida se você:

(1) concorda plenamente; (2) concorda em parte; (3) não tem opinião a respeito; (4) não concorda.

As questões 4 e 11 são um pouco diferentes (em formato) e você deve marcá-las conforme indicado. Não há questões certas ou erradas. A pesquisadora está interessada em sua opinião sincera.

- 1- É mais fácil para a criança aprender uma língua estrangeira do que para um adulto. ()
- 2- Algumas pessoas nascem com uma capacidade especial que as ajuda aprender a língua estrangeira. ()
- 3- Algumas línguas são mais fáceis de ser aprendidas do que outras. ()
- 4- A língua que estou aprendendo é:

a. muito fácil ()	b. fácil ()	c. de dificuldade média ()
d. difícil ()	e. muito fácil ()	
- 5- É importante falar uma língua estrangeira com boa pronúncia. ()
- 6- É necessário saber bem a cultura do país para falar bem a língua estrangeira. ()
- 7- O indivíduo não deve dizer nada na língua estrangeira que está aprendendo até que possa falar corretamente. ()
- 8- É mais fácil para alguém que já fala uma segunda língua estrangeira aprender uma terceira língua. ()
- 9- É melhor aprender uma língua estrangeira no país onde ela é falada. ()
- 10- É aceitável que um indivíduo adivinhe o significado de uma palavra na língua estrangeira. ()
- 11- Se alguém gasta uma hora por dia aprendendo uma língua, ele levará pouco tempo para ficar fluente. ()
- 12- A motivação para o aluno interessar-se ou continuar estudando uma língua está diretamente relacionada ao seu sucesso em falar essa língua. ()

- 13- É importante que os alunos aprendam regras gramaticais. ()
- 14- O professor deve sempre exigir que as respostas na língua-alvo sejam perfeitas, sem erros. ()
- 15- Atividades em que se ouvem diálogos geralmente não prendem a atenção do aluno. ()
- 16- Atividades orais, de repetição e substituições, são impossíveis de serem trabalhadas em turmas grandes. ()
- 17- A inclusão de material cultural nas aulas de inglês aumenta a motivação do aluno para falar a língua. ()
- 18- A aprendizagem de uma outra língua exige auto disciplina. ()
- 19- O aluno precisa escrever na língua-alvo para fixar o conteúdo ensinado. ()
- 20- Atividades em pares ou em grupos são proveitosas, apesar do barulho. ()
- 21- Atividades como jogos e música são um ótimo elemento para aumentar a motivação dos alunos em relação ao aprendizado do inglês. ()
- 22- Não há um contexto real de comunicação para que se pratique a língua-alvo. ()
- 23- O contexto de atuação do professor (escola pública, particular ou cursos de inglês) influencia a forma de ensinar do professor. ()
- 24- O aluno aprende melhor em cursos de inglês. ()
- 25- O aluno da escola pública não se interessa em aprender uma língua estrangeira. ()
- 26- Não há aprendizado concreto de inglês na sala de aula da escola pública. ()
- 27- Problemas de disciplina são corrigidos com atitudes autoritárias. ()
- 28- Aulas dinâmicas e diversificadas podem aumentar o nível de motivação dos alunos. ()
- 29- Aulas dinâmicas, com jogos ou atividades em grupos, requerem domínio da disciplina em sala de aula por parte do professor. ()
- 30- O professor deve conhecer a realidade social e as experiências anteriores de seus alunos sobre a aprendizagem da língua estrangeira. ()
- 31- O professor deve investigar as necessidades e expectativas de seus alunos quanto ao aprender uma língua estrangeira para motivá-los a participar das aulas mais ativamente. ()
- 32- A forma de aprender do aluno não influencia a prática do professor em sala de aula ()
- 33- A maneira de ensinar do professor influencia o modo de aprender dos alunos. ()
- 34- A capacidade para aprender línguas é inata, o que significa que todos são capazes de aprender uma língua estrangeira, assim como o fazem com a primeira língua. ()
- 35- Os alunos não aprendem inglês atualmente porque não estudam. ()

Obrigada pela sua atenção e disponibilidade em ajudar-me a colher dados para esta pesquisa!

Carmen Lúcia Coelho Vieira de Mello

APÊNDICE G

TRANSCRIÇÃO DA NARRATIVA ORAL DA PROFESSORA PARTICIPANTE

P.: Histórico da família na área da educação:

ANDRÉA: Meu bisavô era professor de português e tal... mas não tive tanto contato com ele, porque na época ele era ..., minha família, por parte de mãe, eles são da Paraíba e lá ele era conhecido como “Chico Professor”, então todo mundo conhecia ele como o professor e tal ... Depois eles foram pro Rio; ele e minha avó. Quando eles foram já estavam mais idosos, meu bisavô e minha bisavó, quando eu nasci, eu não tinha nem um ano, ele faleceu.

P.: A relação com o inglês, desde criança:

ANDRÉA: Eu sempre gostei de inglês, assim, desde pequenininha, com 9 anos de idade. Minha tia fazia curso de inglês e ela falava, cantava e tal, e eu achava lindo, o máximo. Eu tinha menos de 9 anos de idade, eu tinha uns 7 anos de idade nessa época. Tive inglês na 1ª série numa escola que eu estudava lá no Rio. Achei o máximo também aquela língua e tal. Naquela época, ah... a minha família tinha uma pessoa, um professor conhecido que ele tinha morado em uma das casas da minha avó. Ele era professor de inglês, até na época ele tava precisando dar aula, assim e tal... E minha avó perguntou se ele queria dar aulas pra mim e para o meu tio (nós temos a mesma idade). Aí ela o ajudaria de alguma forma. Eu tinha uns 7 ou 8 anos. Pelo o que eu lembro, pra mim, aquilo era ensinar inglês. Mas depois a experiência como professor, estudando... Completamente gramática-tradução, né, bem aquilo... Ele fazia frases, ensinava algumas palavras, e a gente ia traduzindo pro português, até depois fazia o contrário. Era interessante...!

Aí depois, a gente mudou, veio pra Anápolis. Eu tinha 9 anos de idade. Na época eu morava completamente minha avó, meus pais estavam se separando e tal... E daí, ela resolveu colocar a gente num cursinho de inglês. Na época, pra mim, a Rose (uma das professoras do cursinho) era a melhor professora de inglês pra mim. Eu amava, assim, sabe, ela levava a gente pra apresentações no Couto (escola na cidade). A gente fazia apresentação de música, teatrinho... Era muito legal, eu achava legal!

Continuei, voltei para o Rio, aí fui fazer o curso no CCAA. Ai né, fiz um tempão e tal. Não consegui terminar o curso de inglês lá, fiz até o curso intermediário e daí já estava no Ensino Médio e: “Ah, o que eu vou fazer da minha vida, né?” “ Na época eu tava estudando e queria fazer Medicina (isso no 1º e no 2º anos). Aí no 3º ano eu parei. Eu até fiquei com uma certa mágoa da minha mãe também. Porque eu estudava. Mas assim, eu sempre fui muito esforçada, de pegar e estudar e tal. E uma vez ela grilou comigo e falou assim: “Ah, você não estuda...!” Eu acho que ela queria que eu estudasse de manhã, de tarde, de noite e de madrugada, o tempo todo. Aí ela: “Ah, acho que você vai virar professora de inglês mesmo...” Sério! De vez em quando eu falo pra ela: “Tá vendo, mãe. O que a senhora profetizou na minha vida, virou!”

P.: A escolha do curso de Letras:

ANDRÉA: O que eu gosto mais de fazer (além da medicina)? Porque aí eu posso definir o que eu quero fazer no vestibular, pra fazer uma faculdade. Aí eu parei... Eu gosto de Biologia, e eu gostava mesmo, mas não Medicina. E gostava de inglês. Não gostava de

português e não gosto ainda (risadas). Aí, gente, eu quero fazer alguma coisa com o inglês. Se eu pudesse, escolheria alguma coisa com habilitação só em inglês e acabou a história, mas a gente tem que fazer português/inglês... Fiz o vestibular pra cá e passei na Federal. Estudei 5 anos na Federal.

P.: Durante o curso de Letras:

ANDRÉA: No início do curso fiquei meio perdida. Até, acho que, por eu nunca ter pensado assim: “Quero ser um professor!” Ainda não tinha caído a ficha! No penúltimo semestre, que eu tive que fazer estágio em português...” Aí eu parei e disse: “Não, é isso mesmo?” Mas aí eu não gostei da experiência com português.

E fui fazer estágio em inglês. Comecei a trabalhar aqui também, numa escola à noite. Não tive uma experiência muito boa com o meu 1º projeto que fiz no estágio. Na época a Federal entrou em greve e aí eu tive que fazer estágio aqui {em Anápolis}. Não pude fazer lá em Goiânia, no Colégio de Aplicação, que seria o estágio supervisionado e tal...com a professora. [...] montei um projeto em cima de Inglês Instrumental, pra trabalhar com os meninos que eu estava ensinando à noite no Colégio Polivalente Frei João Batista. Era 1º, 2º e 3º anos. Comecei, mas não deu pra frente porque os meninos não iam, era uma falta de interesse... e daí eu desisti de trabalhar com eles. Inclusive, foi no meio do projeto que parei. Uma coisa muito ruim, uma experiência péssima, porque eu cheguei para a professora, cheguei até chorando, porque foi uma experiência ruim. ... Esse projeto era fora do horário das aulas, era antes da aula. A aula começava às 7:00 e a nossa aula era por volta das 6:00. Eu até coloquei assim, que quem quisesse prestar o vestibular e quisesse ter essas aulas para ajudar na leitura e interpretação. Muitos se mostraram interessados. Fizeram uma inscrição, pra organizar melhor e aí começaram a ir, mas na 3ª semana, ia um e no outro dia ia outro, ia beltrano e outro, ou seja, não tinha como seguir aquilo. O noturno já é uma turma complicada porque eles faltam mesmo! Então, eu não fui muito feliz na hora de escolher o público, me gerou um pouco de frustração. Aí tá! Voltei lá na professora, e pensei outra coisa que foi trabalhar com crianças. Trabalhar com crianças numa creche que foi outra coisa, outra experiência, que eu gostei muito[...]. Até professora Eliane me orientou: “Você gosta tanto de trabalhar com crianças, então por que você não faz uma Especialização em alguma coisa infantil em língua inglesa”. Mas aí na época não tinha nada, daí eu desisti de procurar. Até porque professor de ensino fundamental infantil não é muito valorizado. A gente pensa..., “poxa”, eu gosto de trabalhar nisso, mas eu preciso do dinheiro. Então tem hora que a gente precisa abrir mão de uma coisa que gosta muito, porque a gente precisa viver... Até foi isso um pouco da minha história sobre o que me levou a escolher essa profissão.

Eu gostava da língua inglesa. Meu processo foi complicado porque eu ainda não tinha percebido o que era ser professora, mas aí eu comecei a gostar. Eu tinha as minhas limitações porque eu sou muito tímida, mas assim, eu vou rompendo algumas barreiras, criando máscaras até {risadas}. Daí, terminei a minha faculdade, eu já estava trabalhando no Estado, mas eu prestei o concurso do Estado e passei. Na época eu já estava trabalhando num cursinho de inglês, o FISK. E comecei a trabalhar na escola pública.

P.: A Experiência profissional na escola pública:

ANDRÉA: [A escola pública] é um pouco complicado porque a primeira coisa, né, os meninos já chegam falando, né que não querem aprender inglês, porque não serve pra nada, porque eles acham que não vai influenciar a vida deles em nada e daí você já tem que

começar a quebrar essas barreiras, que eles têm na cabeça. Eles já chegam com todas essas coisas na cabeça e até você conseguir quebrar isso aí, já é um... trabalho grande. Chega no final do ano ainda tem aqueles que mantêm a mesma idéia. “Não, porque não quero saber” Mas na escola particular também é assim. No 5º ano (da escola particular onde a professora participante também ensina) tem umas meninas que na semana passada, eu pensei, “Meu Deus, o que eu vou fazer com elas?” [Elas disseram] Ah, pra que a gente estuda inglês? Inglês é obrigatório?” Aí já começaram a falar assim, aí eu [disse] “É obrigatório, mas a gente estuda inglês porque é importante pra gente porque a gente vai lá fora e a gente vai em um 'shopping center' comprar coisas, comprar um 'DVD'”, e fui mostrando algumas coisas pra elas, “a gente vai ao 'McDonald's' comprar um 'milkshake'...”, mas você vai falando assim e elas [retrucam] “Mas pra quê, professora: Tinha que ter o Espanhol como opção. Tinha que ser opcional”, e tal... Elas já tem tudo formado na cabeça, né! Veio dos pais, porque elas não tem da onde tirar...

Então, em qualquer lugar, assim, escolas regulares. Agora quando você encontra as diversas dificuldades, como: as salas super cheias, às vezes, o ambiente não é muito bom... É, a gente, gasta muito tempo com a disciplina dos meninos, que assim eu acho que é o problema do século.

Esses dias eu estava lendo uma reportagem que o meu marido achou na internet, falando sobre a síndrome do “Burnout” e coisas assim. Foi uma reportagem de uma psicóloga da USP, até que está trabalhando com uma pesquisa em cima disso. Ela falou que tem aumentado essa síndrome nos professores e está cada vez maior. Porque eles gastam muito tempo com disciplina, eles se sentem fracassados na sala de aula, dá um sentimento de frustração até porque a gente tá tentando trabalhar e o menino não quer. Então você perde, você sofre com aquilo ali. Pelo o menos mostrar interesse pra poder aprender. É complicado isso! Aí vai indo assim. Cada dia vai piorando...

No Estado é complicado. O salário é muito baixo por hora-aula... Você tem que correr atrás de outras coisas pra complementar. Aí eu fui pro ensino privado, mas tem todas as dificuldades também, porque não é só porque é uma escola particular e tal. Trabalhar com criança, é difícil, principalmente porque são 32 meninos numa sala minúscula, que não tem nem espaço pra gente passar na frente direito. Nossa, eu fico pensando assim que, não sei, não sei se eles realmente querem que os meninos estudem inglês. Eu estou achando que eles só estão querendo mostrar que ensinam. Mostrar para os pais aquela imagem que a escola tem inglês e que funciona bem e tal. Mas, exige da gente, mas assim, a oralidade é muito difícil de trabalhar. Quase impossível. Eu acho muito difícil trabalhar as 4 habilidades, muito difícil de trabalhar em qualquer sala de escola regular, tanto pública quanto privada, porque eles não dão condições pra gente ter um número suficiente de alunos. **Não tem o que fazer.** Por exemplo, às vezes aqui, eu quero trazer uma música, mas aí se eu não agendar um mês antes, eu fico sem som. O dia que eu preciso, se eu ficar só dependendo daquilo ali, eu não vou poder dar aula, porque quando eu chegar aqui, já tem outro professor com o som. Só tem um som para todos os professores, tem uma sala de vídeo, que também tem que agendar um mês antes. Igual os meninos estavam perguntando: “Quando a gente vai terminar de assistir o filme Happy Feet?” Eles gostaram. Então eu vou ter que ver uma data pra agendar e também, atrasa o conteúdo. Eu passei um trabalho pra eles fazerem, valendo nota, mas enquanto não der pra organizar... às vezes eles têm prova no horário da aula...

A escola regular tem aquela coisa de substituir a aula de inglês com outra matéria, ou seja, não é muito importante. Então, eles próprios mostram que o Inglês não é muito importante. Agora no Estado não tem mais essa de reprovar. O inglês não é mais matéria que reprova. Ainda tem isso! Não faz parte do currículo básico e sim do currículo complementar, então não reprova mais E daí os meninos acabam sabendo disso. Eles (diretores e coordenadores)

falam pra gente: “Não comenta nada”. Por mais que a gente não comente, eles vêm as coisas, eles vêm que ficaram em química, física e inglês, e geralmente 3 matérias, bomba direto. Aí, ah, não reprovou porque inglês tava no meio. Aí, vem a progressão, eles fazem progressão. Tem aula no sábado e agora eles não têm nem que acompanhar a aula. Inclusive são 8 encontros no semestre que substituem as aulas do ano inteiro, pra cumprir aquele conteúdo que ele não conseguiu aprender, ou seja, o aluno tem que passar de qualquer jeito.

P.: Frustração, desânimo, desinteresse, desmotivação em relação à profissão:

P.: Anjos da Escola:

ANDRÉA: Você acredita que no Estado tem um pessoal que coordena, que acompanha, que dá um acompanhamento nas escolas. Eles são chamados de..., como é o nome deles? Bem, o pessoal fala que eles são os Anjos da Escola, mas eles têm um outro nome. Eles acompanham a escola em todas as áreas, a parte pedagógica, burocrática, pra ver se está tudo certo, pra ver se tem alguma coisa errada, um fiscal. No ano passado, no final do ano, um pouquinho antes, você acredita que uma delas chegou e falou: “Gente, mas no Estado, vocês sabem que tal e tal disciplina não reprova e até porque, gente, convenhamos, nenhum, professor de inglês do Estado é capacitado pra dar aulas de inglês. Então por que vai reprovar?” Você acredita? {surpresa} Eu fiquei assim..., eu só não falei nada porque foi na hora do recreio, assim, todo mundo estava lá, todos os professores. E depois eu descobri que ela é professora de inglês, de português e inglês, formada em Letras. Aí eu fiquei, assim, bem triste por essa situação. O que a gente faz numa situação dessas? A pessoa está numa posição acima da gente, é uma fiscal da escola e chega e fala uma coisa dessas...! Tá vindo de cima! Olha o que eles estão pensando! Então tem hora que eu paro e penso “Gente, o que eu estou fazendo aqui?” No dia tinha 3 professores de inglês. A gente não falou nada porque só ela estava falando, uma pessoa muito chata...! E outra coisa, eu estava em estado probatório, eu não podia falar nada, ou seja, “fica quieta que você está errada”, mesmo que não esteja. Aí, passou. Mas continua essa mesma posição. Assim, a gente vai trabalhando do jeito que dá e todas essas frustrações...

P.: Desejos de mudança de profissão:

ANDRÉA: Nossa esse ano, quer dizer, do ano passado pra esse, eu pensei muito, assim, na virada do ano, a gente pára pra ver alguns valores, começa a pesar as coisas, aí, eu fiquei pensando muito nisso, sabe... Gente, tem tanta gente que trabalha com outras coisas e são felizes, assim, pelo menos, recebem o salário delas no dia, sabe, não faz nada. Funcionário público federal não faz nada e recebe aquele monte de dinheiro, sabe. Eu fiquei revoltada hoje, porque eu tava assistindo o jornal e os políticos estão querendo o aumento de novo, né, 23%, você acredita? Isso revolta... Ascensorista recebe mais de R\$1.500,00 só pra ficar descendo e subindo no elevador. Sério!...Então, tem hora que assim, ser professor tá difícil porque ninguém valoriza a gente, sabe, a gente tem o nosso brio e tal e a gente quer manter pelo menos a pose. Os próprios professores às vezes, desvalorizam-se. Então, tem hora que eu paro pra pensar. No final desse ano, eu parei e não, eu vou começar a estudar pra prestar concurso público federal, pra qualquer coisa e comecei a fazer esses concursos e tal, mas a gente não tem tempo, né, porque o tempo que a gente tem gasta pra preparar prova, corrigir atividade, corrigir tudo que precisa e ainda montar projeto, porque no Estado ainda tem um monte de coisa que eles inventam pra gente ocupar o tempo. Tem trabalhos coletivos aos sábados, que a gente tem que ir porque são trabalhos da escola que a gente precisa participar como orientações pedagógicas, de estudo e tal.. São muito importantes! Eu vejo que o

objetivo é legal, só que o professor tá tão cansado durante a semana carregada dele, que chega no final de semana, você quer descansar... E não tem como descansar porque tem progressão no sábado. Quando não é progressão, é trabalho coletivo ou reunião pedagógica. A gente não descansa, porque quando não está trabalhando, tá corrigindo coisa em casa. O professor é 24 horas ligado. Tem hora que eu paro, assim, e eu penso que tenho que desligar e não consigo. Às vezes eu tô assistindo um filme e penso que eu posso usar isso pra aquilo e aí, espera aí, eu quero assistir o filme por prazer! Não é pra me preocupar com nada, mas eu não consigo.

P.: Más experiências com os alunos:

ANDRÉA.: A gente fica assim, muito decepcionada, às vezes. Eu tive uma péssima experiência esse ano com uma turma de 8º ano, que é uma turma grande, a maior de todas. Os meninos são difíceis. O Estado não aceita menos de 28 alunos numa sala, por isso não dividem a turma. Aí, eu estava na aula tentando explicar a matéria e tal..., e nada de fazer silêncio. Pedi silêncio várias vezes e tal, e daí chamei os meninos que estavam atrapalhando e falei que: “Se vocês não pararem de conversar vocês vão ser advertidos, vocês vão levar advertência”. Foi a mesma coisa que nada, eu virei as costas, eles continuaram agindo da mesma forma. Aí pedi pra assinar o meu caderno, como uma forma pra tentar assustar ou pra que tomassem uma posição. Aí, NADA! O menino virou e ainda me perguntou: “Ah, tem que assinar com letra maiúscula ou minúscula, como você quer?” Assim, com ironia e sarcasmo. Aí, eu fui perdendo a paciência, muito mesmo, e (decidi) passar toda a matéria que eu tenho que passar, quem sabe na hora que eles estão copiando eu vou, paro e explico. Enchi o quadro de matéria e falei: “Vocês vão copiar agora.” E [mais uma vez] não adiantou nada! Eram uns 3 ou 4 que estavam atrapalhando completamente a aula. Aí eu perdi a paciência e mandei o menino sair. Ele já tinha assinado meu caderno, eu já tinha chamado atenção dele algumas vezes, [mandei]: “Pode subir para a coordenação que você vai ser advertido”. Aí ele virou e disse: “Ah, eu vou sair mesmo dessa sala porque ninguém te respeita mesmo e ah, não vai adiantar mesmo eu ficar aqui dentro...” e ainda saiu falando algumas coisas desaforadas. Daí, achei que havia melhorado, só que os outros dois continuaram. Eu pedi pra saírem da sala e eles se recusaram, então, eu saí da sala. Fui na sala da diretora e disse pra ela que a escola tinha que tomar uma atitude. Eu acredito que se o menino não está bem num ambiente, mudando de ambiente, ele pode melhorar, né? O menino já tem tantas advertências. Convida a se retirar da escola. Ah, porque não acredita [a diretora] que possa se resolver as coisas assim. A gente tem que achar outras formas de tentar resolver esses problemas. Então que forma? Porque eu já chamei pra conversar. Então chama a mãe, chama o pai, pra ver se a gente resolve. Porque não tem como [continuar desse jeito]!

P.: A conversa com a direção da escola sobre o incidente com os alunos do 8º ano:

ANDRÉA: Essas turmas que você está pegando são as piores da escola. Porque, assim, Deus, me dá graça pra poder continuar. E eu pensei muito, pensei umas 3 semanas quase. E cheguei e me desabafei com a Jaqueline (diretora), de falar mesmo o que estava acontecendo e como eu estava me sentindo. Eles só querem saber o que o aluno tá sentindo. Eles só querem saber o que o aluno está sentindo, como que o aluno ficou, coitado do aluno, porque a mãe foi para o EUA, ele não tem pai e não sei e 'tanana...', coitadinho do aluno! É sempre assim, sabe. A gente é que precisa entender todo mundo, todas as dificuldades deles por causa dos problemas pessoais deles. Aí, eu falei que ninguém se preocupava comigo, com o

professor que tá ali na frente daquela sala, que ninguém consegue dar aula. Isso é complicado porque a gente precisa ter um apoio, a gente precisa se sentir apoiado. E sinceramente, “eu estou me sentindo uma 'bosta””, ainda falei assim, bem... “é assim que eu estou me sentindo. O professor pra mim virou isso!”

A diretora falou: “A gente sabe como é difícil, a gente escolhe essa profissão porque a gente realmente tem o dom.” E daí, eu até falei: “E realmente estou pensando em deixar a profissão porque eu não estou feliz. Eu gosto de dar aulas, mas pra esses alunos assim como está, não dá, eu não agüento! E estou ficando doente. Eu estou fazendo tratamento com psicóloga porque senão eu não dou conta. Eu estou a ponto de entrar em colapso, sei lá. É complicado porque a gente tem os problemas da gente. A gente tenta controlar os nossos problemas pra não afetar a nossa sala de aula. A gente está ali pra trabalhar e os nossos problemas ficam lá. E se o aluno não consegue trabalhar isso, eu acho que ele precisa de um tratamento, e a gente precisa de ajuda também, porque não dá”.

Aí, sabe o que aconteceu? A coordenadora chegou e falou: “Eu queria mesmo falar com você, porque esses meninos que você falou estavam com 3 advertências suas e era suspensão, mas se eu colocasse só o seu nome na suspensão, o pai viria com todas as armas contra você, então pra gente, é..., proteger o professor, a gente não deixa só um professor estar responsável pelas advertências, então a gente esperou outro professor pra gente poder aplicar a suspensão”. [Ela] ficou falando que eu estava dando muita advertência. Aí eu parei e entrei em mais desespero ainda. Porque quando eu comecei a trabalhar aqui ela falou assim: “Olha, se você precisar, você pode pegar a advertência aqui e aplicar.”

P.: Reflexões sobre as diferenças de comportamento entre os Turnos Vespertino e Matutino:

ANDRÉA: De manhã é tranquilo, não tem nada a ver. Parece outra escola. No Ensino Médio, os meninos já são mais maduros, não são mais crianças. Por mais que tenha alguns alunos que tenham comportamento de criança, é controlável. Eu gosto de trabalhar aqui de manhã. Pra mim é a melhor coisa. Eu fico tentando refletir [pra justificar o mau comportamento do turno vespertino]. No turno vespertino, tá muito quente, os meninos são mais crianças, as brincadeiras deles são de bater, de empurrar, de xingar, de dar apelido e eles não gostam, então eles revidam e muitas vezes não tem professor na sala, então eles começam a se bater. É complicado! Não podem ficar sozinhos. Se eu preciso faltar, eu tento não faltar porque não dá. Os meninos não se controlam. É a idade, eu acho que é o principal fator. Porque de manhã, os meninos estudam nas mesmas salas, eles são maiores, [e portanto] ocupam mais espaço. Eles são mais calmos.

O público dessa escola é diferente por ser conveniada [com o Estado]. Porque faz diferença, no sentido de que eles acham que pagam o nosso salário. E no ensino público, público (sem convênio), eles não falam isso. Porque eles sabem que é o Estado [que paga o salário do professor]. O apoio ao professor vem da coordenação.

P.: Fim da história de vida da professora participante:

ANDRÉA: É uma história que vai e volta. Tenho certeza que não sou só eu porque tenho colegas que falam a mesma coisa. Meu marido é um e ele nem é da área de línguas.

Eu sinto que ainda falta. Eu quero muito fazer um curso lá fora pra aperfeiçoar a língua porque às vezes eu sinto falta. A experiência e a vivência trazem uma bagagem maior pra gente. Eu ainda não tenho isso, mas eu quero muito.

APÊNDICE G1
TRANSCRIÇÃO DE UMA AULA DE LI:

Aula de Língua Inglesa

Data: 5 de junho de 2007

Horário: 5º horário do turno vespertino - 8º Ano – Ensino Fundamental (2ª fase)

A professora participante encontra-se na sala de aula quando os alunos começam a chegar. Os alunos se posicionam em suas devidas carteiras e preparam-se para o início da aula, porém ainda estão bastante agitados. A aula é efetivamente iniciada após dez ou quinze minutos após o sinal tocar.

Aluno: How are you teacher?

Professora: Aluno 1, please, sit here!

Professora: Já estou sabendo que amanhã vão passear, né! You're going to the zoo.

Aluno: O quê?

Professora: ...to the zoo, zoológico!

A agitação continua por algum tempo e a professora chama a atenção de alguns alunos individualmente. A professora inicia a aula fazendo uma revisão do conteúdo apresentado na aula anterior. Um aluno sentado na primeira carteira da fileira levanta-se e caminha em direção a um aluno no fundo da sala a procura de seu lápis.

Professora: OK, bem na última aula eu estava falando sobre os compostos de SOME, ANY e NO que juntando com THING, o que a gente tem aí? A gente tem três palavras...Vamos lembrar.

A conversa paralela continua. Uma aluna reclama com o colega de trás em voz alta, entretanto a professora não dá muita atenção à reclamação ou aos gritos.

Aluna: CHEGA PRA TRÁS!

A professora escreve os pronomes indefinidos no quadro negro, sempre pedindo a ajuda dos alunos.

Prof.: Vamos repetir? SOMETHING.

Alunos: SOMETHING!

Prof.: SOMETHING

Alunos: SOMETHING!

Prof.: ANYTHING!

Alunos: ANYTHING!

Prof.: NOTHING!

Alunos: NOTHING!

Prof.: O que significa?

Alunos: Alguma coisa.

Prof.: Alguma coisa. E ANYTHING?

Alunos: Alguma coisa.

Prof.: Alguma coisa. Dependendo da frase também pode significar nenhuma coisa, nada, né? Dependendo da frase, ok? E NOTHING?

Alunos: Nada.

Prof.: Nada, muito bem. Quais tipos de frases que a gente usa SOMETHING?

Poucos alunos: Afirmativa.

Prof.: Afirmativa. Qual tipo de frase que a gente usa ANYTHING?

Poucos alunos: Negativa e interrogativa.

Prof.: Negativa e interrogativa, isso. E o NOTHING? Qual tipo de frase?

Aluna 1: Negativa...

Aluna 2: Ponto final.

Aluno 1: Ponto final, ahahahaha.....

Prof.: Quando tiver sentido negativo! O NOTHING que vai dar o sentido de ‘não’ na frase, de nada. É uma frase que não tem ‘não’, não tem *isn’t*, não tem *aren’t*, não tem o *not* na frase, então se não tiver aí a gente vai usar o NOTHING para dar idéia de nada. Então, eu vou dar um exemplo... na última aula eu coloquei assim o exemplo: *Is there...?* Eu coloquei um exemplo parecido com esse aqui!

A professora escreve o exemplo no quadro. Nesse momento, os alunos estão um pouco agitados e nem todos estão prestando atenção ou participando da aula, principalmente os alunos sentados no fundo da sala. A professora prossegue com a aula mostrando uma figura que foi utilizada na aula anterior, ocasião em que introduziu o conteúdo.

Prof.: Então pra gente lembrar do que foi visto na aula passada, eu vou colocar quatro frases no quadro. A primeira frase é uma pergunta. Eu vou mostrar pra vocês o que eu quero.

Os alunos do fundo estão se insultando.

Prof.: Eu já mostrei na última aula, e perguntei: *Is there anything in the box?* Vocês lembram?

Alguns alunos respondem: Não.

Prof.: Esqueceram? Então vamos lembrar? *Is there anything in the box?*

Os alunos tentam responder, porém a maioria não se recorda como responder, portanto a professora decide ajudá-los.

Alguns alunos respondem: *Yes, there is something in the box.*

Prof.: ...in it! Ok, vamos usar 'in it'?

A professora pede que os alunos respondam da forma como está no livro didático.

Prof.: Agora eu vou perguntar. *What's in the box? What's it? What's there in the box?*

Alguns alunos: *There is a mouse in the box.*

Prof.: *There is a mouse in the box. Very good!!*

A professora fornece um reforço positivo ao perceber que alguns alunos conseguem responder à pergunta feita. E continua a trabalhar o diálogo, perguntando sobre outra figura.

Prof.: Agora eu vou perguntar de outra coisa. *Is there ... in the box? O que eu vou completar aqui? Vamos..., o que encaixa aqui... O que eu vou completar aqui?*

Alunos: *Anything.*

Prof.: Muito bem. *Anything. Is there anything in the glass? E como que eu respondo, hein?*

Alguns alunos: *There is something in it.*

Prof.: *There is something in it (dentro dele). Ok, agora eu vou perguntar: What's there in the glass?*

Aluno 2: *There's a water in the glass?*

Prof.: Como que eu faço com líquidos, hein..? Vamos lembrar? Quando é líquido... Lembra dos contáveis e incontáveis? Você lembra quando é incontável?

Aluno 2: Ah? Incontável?

Prof.: É, que não dá pra contar, 1,2,3... Ih, eu trabalhei isso no primeiro bimestre. Então, líquido, não dá pra contar, então, a gente fala SOME. Líquidos, grãos são incontáveis. Então, quando uma coisa não dá pra contar, a gente usa SOME. Lembrou? Então vamos lá. *Yes, there is...*

Alunos: ...something.

Prof.: Só que aqui a gente não vai usar something, porque eu perguntei What's there in the glass? O que tem dentro do glass? Yes, there is some...

Alunos e prof.: Yes, there is some...water.

Prof.: Yes, there is some water. Very good!

A professora se dirige a sua mesa e pede para os alunos pegarem os seus livros.

Prof.: Bem, open your books, page 48, please!

Os alunos abrem os livros na página pedida, porém um dos alunos não pegou o livro, o que fez com que a professora perguntasse a ele:

Prof.: Where's your book?

Aluno 3: Ahn...?

Prof.: Where is your book?

Aluno 3: Ah... tá aqui!

A professora aguarda que os alunos se acalmem, uma vez que se agitaram bastante ao procurar o livro e a página requerida. Ela chama a atenção de alguns alunos quanto à disciplina e prossegue com a aula.

Prof.: Parecido com o que nós aprendemos, vamos fazer um exercício, tá? Vamos ver se a gente consegue fazer oralmente? Vamos tentar fazer uma prática oral? Só que tem que tentar responder certo, tá? Sem brincar, gente, brincadeira é na hora do recreio. Dá licença, Aluno 4, sem brincadeira agora. O número um, aí no seu livro. Aluno 4, eu já pedi! Primeira coisa, eu não quero nenhum pirulito mais na sala, tá?

Aluno 4: Desculpa!

Prof.: Pirulito, na hora do recreio!

A professora lê o enunciado do exercício e mostra aos alunos o novo vocabulário que aparece no exercício. Ela demonstra aos alunos como o diálogo deve ser feito.

Prof.: Vamos praticar a pergunta e a resposta pra gente poder fazer as outras, ta? Repeat after me, please. Is there anything in the box?

Apenas um aluno repete então a professora repete a pergunta, esperando a participação de todos.

Aluno 2: Yes, there is something in it!

Prof.: Is there anything in the box?

Alunos: Yes, there is something in it.

Prof.: What is there in it?

Alunos: What is there in it?

Prof.: There are some matches.

Alunos: There are some matches.

Prof.: Ok, sublinha a palavra box e a palavra matches. Ok, no lugar de Box e no lugar de matches nós vamos encaixar as novas palavras da figura A. O que tem na figura A? What's it?

Alunos: Cage e birds. Gaiola e pássaros.

Prof.: Cage. There's a cage.

Aluno 2: Aluno 4, cala a boca, aí!

Prof.: Então, a pergunta que eu vou fazer agora é essa. Is there anything in the cage? A resposta é igual ao exemplo.

Alguns alunos: Yes, there's something in it.

Prof.: Very good! What's there in it?

Alguns alunos: There are some birds.

A professora segue fazendo o exercício oralmente, porém, individual. Os alunos se sentem bastante estimulados e permanecem em silêncio para a realização da atividade. Os alunos, inclusive, se voluntariam para participarem.

Prof.: Agora eu vou perguntar pra uma pessoa só, tá bom? Quero ver quem vai saber. Já dei a chance de aprender, quem não aprendeu...Aluno 2, What's there in it? Exercício B.

Aluno 2: Ahn?

Prof.: What's there in it? ... A resposta é essa aqui. Aluno 5, answer please, preste atenção, Aluno 2.

Aluno 5: There are some sandwiches.

Prof.: Very good! Então, agora eu vou perguntar para o Aluno 6. Is there anything in the top hat?

Aluno 6: Yes, there's something in it.

Prof.: Responde agora,... aluna 7. What's there in it?

A aluna não sabia em que página do livro a professora se encontrava.

Aluna 7: Não sei nem onde está.

Aluno 8: A senhora quer que responda?

Prof.: Aluno 8, quer responder?

Aluna 8: There are some rabbits.

Prof.: Excellent! Muito bom... Exercício B, agora, quem quer fazer a pergunta? Quem...? Ah, aluno 4, você quer perguntar? Muito bom. Você vai escolher uma pessoa pra responder.

Aluno 4: Aluna 7.

Prof.: Mas a aluna 7 não tem nem livro pra participar...! Ela vai ter que dar um jeito. Escolhe outra pessoa, Aluno 3? Ok. Vai.

Aluno 4: Is there anything in the basket?

Aluno 3: Yes, there is something in , não sei, in it.

Prof.: Ok, muito bem. Agora a outra pergunta, aluno 4.

Aluno 4: Ah, não professora, de novo...

Vários alunos se manifestam oralmente, fazendo a pergunta em voz alta.

Aluno 4: What's there in it?

Aluno 3: There are some sandwiches.

Prof.: Very good...!

Os alunos participam bastante da aula. A maioria quer falar e participar dos diálogos. A professora continua fazendo os diálogos com os alunos oralmente até o final do exercício no livro. Em seguida, pede para que escrevam no caderno os exercícios que foram feitos oralmente.

Prof.: Muito bom, gente. Agora, vocês vão fazer este exercício no caderno, ta? Vocês vão fazer tudo no caderno, pergunta e resposta.

Alunos: Ah, não...

Prof.: Eu vou pedir para vocês fazerem o exercício number 2 também. O que tem que fazer no number 2? Você tem que usar os dois tipos de respostas, usando: No, there isn't anything in it; e o de baixo, a gente responde com: No, there's nothing in it.

A professora passa um exemplo desse exercício 2 no quadro. Os alunos fazem a atividade no caderno, enquanto a professora responde às perguntas individuais sobre a resolução dos exercícios.