

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM  
DEPARTAMENTO DE LINGÜÍSTICA APLICADA**

**Língua Inglesa: Expectativas e Crenças de Alunos e de uma  
Professora do Ensino Fundamental**

**Maria da Conceição Aparecida Pereira Zolnier**

**Campinas 2007**

**Maria da Conceição Aparecida Pereira Zolnier**

**Língua Inglesa: Expectativas e Crenças de Alunos e de uma Professora do  
Ensino Fundamental**

Dissertação apresentada ao Instituto de Estudos da Linguagem como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Lingüística Aplicada na área de ensino e aprendizagem de língua estrangeira.

Orientadora: Prof. Dra. Elza Taeko Doi

**UNICAMP**  
**Instituto de Estudos da Linguagem**  
**2007**

## Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do IEL - Unicamp

<u>Z7</u>  <u>5L</u>	<p>Zolnier, Maria da Conceição Aparecida Pereira. Língua inglesa : expectativas e crenças de alunos e de uma professora do ensino fundamental / Maria da Conceição Aparecida Pereira Zolnier. -- Campinas, SP : [s.n.], 2007.</p> <p>Orientador : Elza Taeko Doi. <i>Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.</i></p> <p><i>1. Língua inglesa. 2. Crenças sobre a aprendizagem. 3. Motivação. 4. Indisciplina escolar. I. Doi, Elza Taeko. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.</i></p> <p style="text-align: right;">oe/iel</p>
----------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Título em inglês: Students' and teacher' expectations and beliefs about learning English in a public school.

Palavras-chaves em inglês (Keywords): English language; Beliefs about learning; Motivation; Students' indiscipline.

Área de concentração: Língua estrangeira.

Titulação: Mestre em Lingüística Aplicada.

Banca examinadora: Profa. Dra. Elza Taeko Doi (orientadora), Profa Dra. Ana Maria Ferreira Barcelos e Profa. Dra. Eunice Ribeiro Henriques.

Data da defesa: 27/02/2007.

Programa de Pós-Graduação: Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada.

Dissertação defendida e aprovada em 27 de fevereiro de 2007 pela banca examinadora constituída pelos professores:

---

Prof. Elza Taeko Doi  
Universidade Estadual de Campinas

---

Prof. Eunice Ribeiro Henriques  
Universidade Estadual de Campinas

---

Prof. Ana Maria Ferreira Barcelos  
Universidade Federal de Viçosa

## Agradecimentos

Cresci ouvindo a minha mãe dizer que ninguém vai para o céu sozinho. Hoje, depois de tanto tempo, posso afirmar que ninguém recebe um título sozinho. A formação de uma pessoa envolve o trabalho de várias outras. Se fosse possível, gostaria de atribuir o título de co-autores a todos aqueles cujos discursos ecoam nos meus. Uma vez que esse desejo não procede, um sincero agradecimento a todos que fazem parte da minha história.

Em primeiro lugar agradeço a Deus pela vida e pela certeza do seu amor e proteção, principalmente nas longas viagens até Campinas e naqueles momentos de solidão em uma cidade tão grande e tão diferente da minha pequena Viçosa!

A meus pais por terem estabelecido a educação dos filhos como prioridade, mesmo na ausência de recursos. Obrigada por uma vida inteira de amor, orações e exemplos de honestidade e trabalho árduo.

A meu esposo Sérgio, por ter acreditado mais em mim do que eu mesma! Seu companheirismo e apoio foram incondicionais para a realização deste objetivo que eu não me atreveria a buscar sozinha. Obrigada por ser sempre a minha segunda asa, pois, segundo Gandhi, “somos anjos de uma asa só, precisamos nos abraçar para alçar vôo”. Sem você eu jamais teria voado tão alto!

A todas as pessoas de minha família, pela certeza de podermos contar sempre uns com os outros.

A UNICAMP, por esta grande oportunidade de crescimento!

A todos os meus professores desde Lúcia Marota, que me ensinou a ler e escrever. Lembro-me que, no primeiro dia de aula, ela nos perguntou o que gostaríamos de ser no futuro. E a minha resposta foi: Quero ser professora! Ainda hoje não consegui encontrar uma segunda opção de profissão. O que mais eu poderia ser?

A minha orientadora, Professora Elza Taeko Doi, por ter acreditado no meu projeto e incentivado cada etapa do meu desenvolvimento na UNICAMP. Nunca a esquecerei!

Ao Professor José Carlos de Almeida Filho, por oferecer em Janeiro de 2004, um curso de verão a tantos quanto se interessassem (e foram mais de cem)! Aquela oportunidade foi o meu passaporte de entrada para a UNICAMP.

À Professora Ana Maria Ferreira Barcelos por sempre causar em mim uma inquietude salutar e me contagiar com o seu desejo de tornar a língua inglesa valorizada e aprendida na escola pública.

À Professora Eunice Ribeiro Henriques pela disponibilidade em participar da banca examinadora e pelas valiosas sugestões na qualificação do projeto de dissertação que muito enriqueceram o meu trabalho.

Aos professores e funcionários do DLA da Universidade Federal de Viçosa, pelo apoio e amizade.

Aos professores e funcionários do IEL, principalmente a Luísa, com o seu sorriso sempre acolhedor.

Aos professores do projeto de formação continuada PECPLI da Universidade Federal de Viçosa, pelas ricas discussões que muito contribuíram para a realização deste trabalho.

Aos amigos da pós-graduação, principalmente Sandra e Marco Aurélio, pela acolhida nos momentos difíceis

À professora e aos alunos, sujeitos desta pesquisa. Obrigada por compartilhar comigo informações tão preciosas.

A Sueli e Érica por me oferecerem um lar em Campinas.

E finalmente, aos amigos verdadeiros, muito obrigada!

## Resumo

O objetivo desta pesquisa de base etnográfica é investigar as crenças e as expectativas de alunos da 4ª, 5ª e 8ª séries e uma professora do ensino fundamental, em uma escola pública de Minas Gerais. O referencial teórico deste trabalho se apóia em (1) crenças (expectativas, idéias e opiniões dos sujeitos sobre a aprendizagem de inglês), principalmente a partir de Barcelos (2006), Lima (2005) e Cotterall (1995); e (2) motivação, que desempenha um papel fundamental na aprendizagem de língua estrangeira (LE), conforme postulam Gardner & Lambert (1972), Noels (2001) e Dörnyei (1990; 2003). Outras pesquisas foram, também, consideradas (como por exemplo, Leffa, 1991; Coelho, 2005 e Miranda, 2005) com o objetivo de obter uma perspectiva mais realista do contexto brasileiro. Os resultados quantitativos revelam uma convergência de crenças entre os alunos da 5ª série e a professora, o que resulta em uma maior satisfação dos alunos com as aulas de inglês. Por outro lado, na 8ª série pode ser observado um descompasso entre a preferência no. 1 dos sujeitos ("falar") e o que é ensinado pela escola/professora ("ler"), o que afeta a motivação do aluno em aprender uma vez que não tem as suas expectativas atendidas. Os resultados qualitativos mostram que a *motivação*, as *expectativas* e *crenças* dos alunos e da professora, assim como a *disciplina em sala de aula* fazem parte de um "continuum". Como mostra o presente estudo, quando se acham em harmonia, esses quatro fatores podem levar ao "sucesso" (= bom desempenho); do contrário, o resultado será provavelmente o "fracasso" (baixo desempenho, abandono dos estudos, etc.).

Palavras-chave: língua inglesa, crenças e expectativas sobre a aprendizagem, motivação e indisciplina escolar.

## Abstract

The objective of this ethnographic nature research is to investigate learners' and their teacher's beliefs and expectations about learning English as a foreign language. The subjects were 4<sup>th</sup>, 5<sup>th</sup> and 8<sup>th</sup> graders from a public school in Minas Gerais (Brazil). The theoretical basis for this work comprises: (1) students' and teacher's beliefs (their expectations, ideas and opinions about foreign language learning), mainly as postulated by Barcelos (2006), Lima (2005) and Cotterall (1995); and (2) motivation, which plays a central role in foreign language (FL) learning, as stated by Gardner and Lambert (1972), Noels (2001) and Dörnyei (1990; 2003). Other works have also been considered (such as Leffa, 1991; Coelho, 2005; Miranda, 2005) in an attempt to obtain a more realistic perspective of the Brazilian context. The quantitative results reveal that the 5<sup>th</sup> graders and their teacher share the same beliefs repertoire, which results in a common feeling of contentment with the English lessons. On the other hand, for the 8<sup>th</sup> graders, it is possible to notice a mismatch between students' top priority ("speaking") and that of the school/teacher ("reading") which demotivates the learners, since, they do not have their expectations fulfilled. The qualitative results show that *motivation*, *beliefs* and *expectations* (on the part of students and teacher), as well as *classroom discipline*, are part of a continuum. As shown in the present study, if in tune with one another, these four factors can lead to "success" (= good performance); if not, the result will probably be "failure" (low performance, dropouts, etc.).

Keywords: English language, beliefs and expectations about learning, motivation and students' indiscipline.

## Convenções para transcrição dos dados

(adaptadas de Marcuschi, 1986)

Pq:	Pesquisadora
Pr:	Professora-sujeito
A:	Aluno não identificado
A1:	Aluno da 4ª série
B1:	Aluno da 5ª série
C1:	Aluno da 8ª série
AA:	Alunos em conjunto
[...]:	Interrupção de fala
< >:	Sobreposição de turnos
(.):	Pausa
?:	Entoação ascendente
!:	Entoação descendente
MAIÚSCULAS:	Entoação enfática
(( risos )):	Comentários da pesquisadora
“ ”:	Citações literais
+:	Avaliação positiva
+:-	Avaliação regular
-:	Avaliação negativa

## SUMÁRIO

Resumo .....	vi
Abstract.....	vii
Convenções para transcrição dos dados .....	viii
<b>Introdução .....</b>	<b>1</b>
Justificativa.....	2
Objetivos.....	6
Organização da dissertação .....	6
<b>Capítulo I. Fundamentação teórica .....</b>	<b>7</b>
Introdução.....	7
Crenças e expectativas sobre a aprendizagem de inglês.....	8
<i>Conceito de crenças.....</i>	9
<i>Crenças e expectativas de alunos.....</i>	10
<i>Conflitos de crenças e expectativas.....</i>	13
Motivação .....	17
<i>Motivação integrativa e instrumental .....</i>	19
<i>Motivação intrínseca e extrínseca.....</i>	22
<i>Motivação e aprendizagem de inglês .....</i>	26
Indisciplina escolar .....	29
<i>A indisciplina e a escola atual.....</i>	30
<i>O adolescente e a indisciplina.....</i>	34
<i>Escola desafiadora e democrática .....</i>	37
Conclusão .....	41
<b>Capítulo II. Metodologia de pesquisa .....</b>	<b>43</b>
Pesquisa de base etnográfica .....	43
Participantes e contexto da pesquisa .....	44
<i>Alunos da 4ª série .....</i>	44
<i>Alunos da 5ª série .....</i>	45
<i>Alunos da 8ª série .....</i>	45
<i>Professora de inglês .....</i>	46
Instrumentos de coleta de dados .....	47
<i>Questionários .....</i>	47
<i>Entrevistas .....</i>	50
<i>Gravação de aulas.....</i>	51
Procedimentos de análise dos dados.....	53
<b>Capítulo III. Resultados e discussão .....</b>	<b>54</b>
Crenças e expectativas dos alunos.....	54
<i>Crenças sobre o aprendiz e o professor de inglês.....</i>	54
<i>Crenças sobre a motivação para a aprendizagem.....</i>	60
<i>Expectativas anteriores e futuras .....</i>	69
<i>Crenças sobre a aprendizagem de inglês x português .....</i>	72

<i>Crença dos alunos: inglês é para falar</i> .....	75
<i>Realidade escolar: inglês é para ler</i> .....	78
<i>Avaliação do inglês da escola</i> .....	80
<b>Crenças da professora</b> .....	87
<i>Crenças sobre as expectativas dos alunos</i> .....	88
Crenças sobre a motivação .....	94
<i>Crenças sobre os materiais didáticos</i> .....	96
<i>Crenças sobre a indisciplina</i> .....	99
<b>Considerações finais</b> .....	<b>102</b>
Análise qualitativa .....	103
Análise quantitativa .....	105
<i>As quatro habilidades</i> .....	105
Implicações para a sala de aula.....	110
<b>Referências bibliográficas</b> .....	<b>113</b>
<b>Apêndices</b> .....	<b>118</b>
Apêndice 1. Questionário 1: 4 <sup>a</sup> série .....	118
Apêndice 2. Questionário 1: 5 <sup>a</sup> e 8 <sup>a</sup> séries .....	119
Apêndice 3. Questionário 2: 5 <sup>a</sup> e 8 <sup>a</sup> séries .....	120
Apêndice 4. Questionário 1: Professor da 5 <sup>a</sup> e 8 <sup>a</sup> séries .....	122
Apêndice 5. Questionário 2: Professora da 5 <sup>a</sup> e 8 <sup>a</sup> séries .....	123
Apêndice 6. Roteiro de entrevista com os alunos.....	124
Apêndice 7. Carta convite à professora .....	125
Apêndice 8. Termo de compromisso.....	126
Apêndice 9. Transcrição da aula da 5 <sup>a</sup> série .....	127
Apêndice 10. Entrevista com a estudante B16 .....	131
Apêndice 11. Entrevista com a estudante C05 .....	133
Apêndice 12. Entrevista com a professora .....	135
Apêndice 13. Análise do questionário estruturado sobre crenças .....	140

## Lista de figuras, gráficos e tabelas

Figura 1. Subtipos de motivação. ....	24
Gráfico 1. Importância do aprendiz x professor. ....	57
Gráfico 2. Países onde o inglês é língua materna: 4ª série. ....	61
Gráfico 3. Países onde o inglês é a língua materna: 5ª e 8ª séries. ....	62
Gráfico 4. Expectativas da 4ª série. ....	70
Gráfico 5. Interesse dos alunos pelas quatro habilidades. ....	77
Gráfico 6. Interesse pelas atividades desenvolvidas pela escola. ....	79
Gráfico 7. Dificuldades com a aprendizagem de inglês. ....	80
Gráfico 8. Avaliação do inglês da escola. ....	83
Tabela 1. O papel do professor e do aluno ....	58
Tabela 2. Motivação (razões) para a aprendizagem de inglês ....	66
Tabela 3. Motivação (interesse) para a aprendizagem de inglês ....	68
Tabela 4. A aprendizagem de inglês. ....	74
Tabela 5. Avaliação em porcentagens ....	84
Tabela 6. Comparação entre os Gráficos 5, 6 e 7 ....	109

## Introdução

Durante os dez anos de trabalho realizado como professora de inglês em escolas públicas, pude observar que a maioria dos alunos tem um grande interesse pelo inglês no primeiro momento, quando ele se constitui uma novidade. Aos poucos, lamentavelmente, muitos vão perdendo a motivação inicial de aprender a usar a língua de forma eficaz e desenvolver as quatro habilidades: ler, escrever, falar e entender a produção oral. Além disso, passam a investir pouco tempo e esforço em suas tarefas escolares. No entanto, outros estudantes se mantêm motivados e se envolvem com jogos, músicas, filmes e situações em que possam usar a língua estrangeira. Principalmente aqueles estudantes que desenvolvem uma atitude positiva com relação à língua se sentem mais estimulados a estudá-la como forma de investimento no futuro e aspiram à universidade para se tornarem profissionais competentes e qualificados.

Após observar, na prática da sala de aula, o impacto causado por esses comportamentos tão distintos, verifiquei ser primordial que os professores compreendam o interesse dos estudantes em aprender uma língua estrangeira, bem como a motivação, as expectativas e as crenças e o quanto elas variam de um aluno para outro. Dessa forma, torna-se relevante o levantamento de questões como: Por que muitos alunos, no decorrer do tempo, perdem a motivação em aprender as quatro habilidades? Quais são as expectativas iniciais sobre a aprendizagem de inglês no ensino fundamental? Essas expectativas são satisfeitas ao longo do curso? Que crenças os alunos possuem ao começarem e ao concluírem o ensino fundamental e qual sua implicação para uma aprendizagem eficiente?

Nesta seção, primeiramente será explicitada a justificativa para o desenvolvimento da investigação das crenças e expectativas sobre a aprendizagem de língua inglesa dos alunos de uma

escola pública. A seguir, serão apresentados os objetivos e as perguntas que nortearão o desenvolvimento da pesquisa e, por fim, a organização da dissertação.

## Justificativa

O contexto escolar tem se tornado, nos últimos anos, objeto de pesquisa constante por parte de professores e pesquisadores na busca de um ensino de qualidade, que satisfaça as necessidades e os interesses dos aprendizes. Procura-se entender, cada vez melhor, esse grande universo e criar formas para desenvolver cidadãos críticos e responsáveis. Entender o universo dos alunos significa conhecer não só os alunos como pessoas, mas também o conhecimento e as experiências que eles trazem consigo, inclusive suas inseguranças, frustrações, expectativas e crenças.

A Linguística Aplicada tem demonstrado especial interesse na investigação de crenças de professores e alunos como mostram os vários trabalhos de teses e dissertações (cf. Coelho, 2005; Lima, 2005; Miranda, 2005; Silva, 2006) e, principalmente, o grande número de apresentações sobre o tema em congressos. Desta forma, esta pesquisa tem por objetivo complementar os estudos já existentes, sobre crenças e expectativas de alunos da escola pública, buscando oferecer uma maior compreensão desse contexto.

Barcelos (2006: 29) observa que “as crenças, necessidades e expectativas do aluno parecem ser os fatores que mais afetam a prática do professor”. Com base nesse argumento, o presente trabalho pretende investigar as crenças e as expectativas no contexto da sala de aula, com o objetivo de compreender as percepções que os alunos possuem sobre o ensino e a aprendizagem de línguas e, assim, contribuir para os estudos nesta área. O conhecimento sobre o que os alunos esperam do curso e os fatores que motivam a aprendizagem podem oferecer maiores oportunidades de consonância entre as ações propostas pelo professor e os anseios dos aprendizes.

A relevância de estudos a respeito de crenças sobre a aprendizagem de línguas se deve ao fato de auxiliar o professor na compreensão da complexidade dos processos de ensino e aprendizagem. Um estudo minucioso do conhecimento que o aluno tem de como ele aprende, qual o impacto uma segunda língua terá em sua vida, qual o seu papel como aprendiz, o quanto ele investe em sua aprendizagem, o que o professor representa no processo, etc. pode orientar o professor a desenvolver um ensino mais significativo e eficaz.

Segundo Boekaerts (1999:42) “o interesse em uma atividade a transforma em significativa para o aprendiz”. Desta forma, torna-se essencial que o professor conheça as expectativas de seus alunos para que as atividades desenvolvidas sejam do seu interesse. Além disso, o autor acrescenta que as ações dos alunos são guiadas pelas suas crenças motivacionais, ou seja, suas expectativas, necessidades e seus desejos. É por causa desse tipo de crença que uma atividade pode ser significativa para uns e desmotivante para outros.

Ao elaborar um plano de trabalho, todo profissional deve ter em mente os interesses e os desejos do seu público-alvo. Esse tipo de conhecimento é fundamental também para o professor que tenha como objetivo conjugar as exigências do currículo com o que os alunos esperam aprender. Mantle-Bromley (1995:375) alerta os professores que “um levantamento de quais são as crenças do estudante é o primeiro grande passo antes de se prever uma necessidade ou possibilidade de intervenção”.

Entre os vários autores que defendem a investigação de crenças, é possível citar Cotterall (1995) que acredita que as crenças e atitudes dos alunos têm profundas influências em sua aprendizagem e contribuem significativamente para a confiança deles como aprendizes. Essa autoconfiança, ou capacidade de correr riscos, caminha lado a lado com a crença em sua habilidade de influenciar os resultados da aprendizagem e tem origem em suas experiências prévias. Similarmente, Barcelos (1995:12) afirma que “as concepções e percepções do aprendiz

sobre ensino e aprendizagem de línguas e sua maneira de lidar com esse processo desempenham um papel importante na criação do estabelecimento de confiança mútua com o professor”.

O estabelecimento de relações de confiança entre professores e alunos parece ser um ponto central para as duas autoras citadas, pois constitui o alicerce para qualquer atividade bem sucedida em sala de aula. Sendo conhecedor da realidade, do contexto social de seus alunos e de suas expectativas, o professor poderá descobrir o que faz sentido para eles e que os faz crescer como pessoas, podendo, ser capaz de criar um ambiente de confiança entre as partes envolvidas no processo. Assim, os aprendizes poderão se sentir valorizados e motivados para aventurar e cometer erros frente aos colegas. Segundo Brown (2002), ensinar e aprender uma língua é um jogo fascinante. Porém, os aprendizes, como seres vulneráveis que são, devem estar dispostos a correrem riscos, a se tornarem apostadores, de forma a alcançar sucesso no empreendimento.

Wenden (1986b) acredita que os aprendizes criam suas próprias estratégias para aprender, se comunicar e superar dificuldades com base em suas crenças. Eles também estabelecem prioridades a partir delas. Por essa razão, a autora incentiva os professores a investigarem em que os alunos acreditam de modo a providenciar atividades que lhes forneçam oportunidades para refletir sobre o impacto causado por suas crenças no modo como eles estudam e aprendem.

De acordo com Cotterall (1995), as crenças e atitudes dos aprendizes têm uma profunda influência na aprendizagem. A investigação de ambas poderá permitir que haja maior harmonia entre as intenções do professor e as expectativas dos alunos, pois estas são influenciadas pela compreensão que eles possuem do processo de aprendizagem. A autora ainda sugere que há uma grande necessidade de se explorar com os aprendizes seus mitos sobre si mesmos e promover reflexão sobre o processo de aprender uma língua porque, ao conhecer as crenças de seus alunos, o professor poderá oferecer um ensino diferenciado, considerando as especificidades de cada um. A partir da exploração de suas crenças, professores e alunos poderão juntos construir idéias de

como se aprende e despertar a consciência da importância que cada parte desempenha no processo, de forma a atingir um melhor desempenho de tarefas.

Em virtude do exposto, torna-se necessário fazer um levantamento das experiências dos alunos relacionadas à aprendizagem de línguas e do que eles acreditam ser importante, para que se possa elaborar um plano de trabalho que, além de satisfazer as exigências da escola, seja também de relevância para o próprio aluno. Suas crenças poderão influenciar suas expectativas a respeito do professor e da aprendizagem e sobre o modo como enfrentam os desafios do aprender. Desta forma, um professor, que tenha consciência da grande importância de seu trabalho, jamais pode ignorar o conhecimento e as crenças trazidos por seus alunos e escolher, sem a participação deles, a metodologia e o conteúdo do curso.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, o referencial teórico centra-se em estudos sobre crenças e expectativas desenvolvidos por Wenden (1986), Pajares (1992), Barcelos (1995), Cotterall (1995), White (1999), Lima (2005), Coelho (2006), dentre outros. Na literatura consultada não foi encontrada nenhuma pesquisa que investigasse a comparação entre as crenças e expectativas de alunos de 5ª e 8ª séries. Por essa razão, este trabalho visa preencher essa lacuna e oferecer subsídios para que professores possam conhecer melhor os alunos do ensino fundamental, a partir de suas expectativas e crenças.

## Objetivos

Esta pesquisa tem como objetivo investigar as expectativas e crenças de alunos da 4<sup>a</sup>, 5<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries sobre a aprendizagem de inglês em uma escola pública. O foco principal será a comparação entre os alunos das duas últimas séries. Os dados coletados serão apresentados à professora de inglês para que suas percepções sobre os aprendizes possam ser comparadas com as crenças e expectativas deles.

De forma a se ter acesso ao conhecimento sobre a aprendizagem que os estudantes possuem, foram elaboradas as seguintes perguntas que nortearão esta pesquisa:

- 1- Quais são as expectativas sobre a aprendizagem de inglês que os alunos da 4<sup>a</sup> série possuem antes de qualquer contato formal com a língua?
- 2- Quais são e como se comparam as expectativas e as crenças sobre a aprendizagem de inglês dos alunos da escola pública na 5<sup>a</sup> e na 8<sup>a</sup> séries?
- 3- Quais as crenças da professora sobre as expectativas de seus alunos? Existe uma convergência entre o que ela e os alunos acreditam?

## Organização da dissertação

Além desta introdução, este trabalho se divide em três capítulos. O capítulo 1 explicitará os fundamentos teóricos que servirão como suporte para a análise dos dados. Nessa seção serão discutidas questões sobre as expectativas e crenças relacionadas à aprendizagem de línguas, a motivação para aprender, bem como a indisciplina escolar. O capítulo 2, dedicado aos procedimentos metodológicos, apresentará o contexto da investigação, a descrição dos participantes e dos instrumentos de coleta de dados. O capítulo 3 abrangerá a análise e discussão dos dados relacionados às crenças e expectativas dos alunos. Por fim, serão apresentadas as considerações finais, as referências bibliográficas e os apêndices.

## Capítulo I.

### Fundamentação teórica

#### Introdução

Neste capítulo será apresentado o arcabouço teórico que servirá como suporte para a análise dos dados coletados e sua conseqüente discussão. Primeiramente será apresentada uma discussão sobre crenças e expectativas dos alunos, tema principal desta pesquisa, e sua relevância no que se refere a uma busca para desenvolver um trabalho crítico e reflexivo que compreenda a aprendizagem através dos olhos daqueles que são o centro do processo: os alunos.

Em segundo lugar será discutida a importância da motivação para a aprendizagem de línguas porque, durante a coleta de dados, foi possível observar, tanto nos questionários quanto no comportamento dos alunos, o quanto a motivação era diferente entre os aprendizes e o quanto ela se relacionava com as suas crenças e expectativas. Um exemplo que pode ser citado é a crença que os alunos possuem no papel do professor como motivador. Os alunos também se mostravam mais participativos no envolvimento de atividades que acreditavam ser mais importantes, como os exercícios orais. Além disso, autores como Boekaerts (1999) e Keller (1983) defendem uma estreita ligação entre crenças e motivação, uma vez que o primeiro considera as expectativas como um tipo de crença motivacional e o segundo autor identifica quatro componentes da motivação, sendo um deles, as expectativas, o que ele chama de crenças em resultados positivos.

Finalmente, serão feitas algumas considerações sobre a necessidade de buscar formas de melhorar a disciplina escolar, uma vez que esse é um problema considerado como um dos mais graves em contexto de educação e, também, por ser um fator de grande repercussão no trabalho do professor, sujeito desta pesquisa, e nas expectativas dos seus alunos. A indisciplina leva,

muitas vezes, ao oferecimento de um ensino muito aquém do que é esperado por ambos. Atualmente, vários autores como Basso (2006), Dutra & Oliveira (2006) e Pessoa & Sebba (2006), também tem abordado o problema da indisciplina em trabalhos sobre crenças de professores e alunos.

### Crenças e expectativas sobre a aprendizagem de inglês

Este trabalho se justifica pelas asserções de White (1999:443) de que “as expectativas são moldadas por crenças” e de Cotterall (1999:494) que defende o estudo de crenças e expectativas com o objetivo de “compreender a aprendizagem de línguas a partir da perspectiva do aprendiz”. A relevância de estudos como este está em buscar subsídios capazes de ajudar na compreensão da sala de aula de línguas, de forma a oferecer uma aprendizagem mais significativa e que satisfaça as necessidades e os interesses do aprendiz. No entanto, não há como ensinar de acordo com os interesses do aluno se o professor não os conhece. Geralmente as necessidades são inferidas pelo próprio professor que acredita que seu aluno irá precisar de inglês para ser aprovado no vestibular, ler textos científicos, e ter acesso a diferentes formas de diversão como músicas, filmes e jogos.

A concepção do que seja necessário aprender ou do interesse dos alunos freqüentemente se baseia na própria experiência do professor como educador e como aprendiz ou na observação das tendências gerais de exigência do mercado de trabalho. Neste contexto, parece que as expectativas mais internalizadas dos alunos nem sempre são contempladas, uma vez que nem todos os professores se perguntam sobre os interesses dos alunos antes de fazer um planejamento de curso.

Os conceitos crenças e expectativas serão apresentados juntos neste estudo, uma vez que a expectativa é um tipo de crença relacionada a resultados futuros. Nesta seção serão apresentados alguns conceitos e trabalhos desenvolvidos sobre crenças, principalmente no contexto da escola pública. A seguir será discutida a importância da investigação de crenças com o objetivo de detectar conflitos capazes de prejudicar a aprendizagem de línguas eficiente. O conhecimento das expectativas e crenças dos alunos poderá levar o professor a desenvolver um trabalho conforme o que é esperado por seus alunos e, assim, ter maiores chances de sucesso.

### ***Conceito de crenças***

Pajares (1992:309) argumenta que o termo crenças tem sido abordado na literatura sob várias denominações como “atitudes, julgamentos, axiomas, opiniões, ideologias, percepções, concepções, sistemas conceituais, preconceitos, disposições, teorias implícitas, teorias explícitas, estratégias de ação, regras de prática”, dentre outros. Por sua vez, 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-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação”.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, será adotado o termo crenças sobre a aprendizagem de línguas como as impressões, opiniões, idéias e percepções que os aprendizes possuem a respeito de: o papel do professor e do aluno, a língua estudada e o que é importante ou não para a aprendizagem. Por suas vez, as expectativas são crenças relacionadas ao que eles esperam do professor, da aprendizagem, da própria língua e das atividades que serão desenvolvidas.

Muitas vezes o professor age intuitivamente, em sala de aula, sem saber ao certo o que está por trás de suas ações. Ele faz julgamentos, que até considera inocentes, e não reflete sobre a

influência que o seu discurso tem sobre o seu trabalho e seus alunos. Por trás de cada comentário, mesmo que desprezioso, podem estar escondidas crenças altamente enraizadas e somente a conscientização delas e a reflexão sobre a influência que elas exercem podem oferecer subsídios capazes de levar a mudanças no modo como professores e alunos enfrentam as tarefas do ensinar e do aprender.

Assim como os professores, os alunos também estão, a todo o momento, emitindo julgamentos a respeito de objetos e pessoas que fazem parte de suas vidas. No entanto, aquilo que eles dizem não deve ser considerado apenas julgamentos sem importância, pois expressa sentimentos importantes relacionados com o seu mundo e com o que aprendem ou não. Ignorar as avaliações ou os comentários feitos pelos alunos implica em deixar de ter acesso a informações valiosas sobre como os alunos encaram os novos desafios que surgem em suas vidas. Primeiramente, é preciso investigar as idéias, expectativas e crenças do aprendiz, para, a partir daí, erguer bases concretas e confiáveis para a construção do conhecimento almejado.

### ***Crenças e expectativas de alunos***

Na tentativa de melhor compreender o contexto da aprendizagem e o papel desempenhado por seus atores (professores e alunos), vários autores (cf. Leffa, 2001; Araújo, 2004; Barcelos, 2006; Coelho, 2006; Lima, 2006; Silva, 2006) têm se preocupado com os estudos sobre crenças por acreditar que, quando ambas as partes envolvidas no processo escolar são capazes de refletir e compreender suas crenças, ações mais eficazes poderão ser desenvolvidas, o que pode criar melhores condições para que a aprendizagem também o seja.

A visão que o aluno possui de si mesmo, do professor, da língua e da sala de aula funciona como alicerce para suas expectativas e, por isso, tem despertado um interesse crescente nos trabalhos acadêmicos (Coelho, 2005; Lima, 2005; Miranda, 2005). A pesquisa de Coelho

(2005), que teve como sujeitos de estudo quatro professores da escola pública e 124 estudantes do ensino fundamental e médio do interior de Minas Gerais, revelou que as crenças dos professores refletem o que eles acreditam ser possível realizar no ensino de inglês nas escolas. Por sua vez, os estudantes demonstraram acreditar que gostariam que os estudos da língua estrangeira deveriam acontecer de maneira progressiva desde as primeiras séries do ensino fundamental, de forma que eles pudessem adquirir um maior conhecimento do idioma.

O trabalho de Lima (2005), realizado com uma professora de uma escola pública e seus 33 alunos de uma 5ª série no interior de São Paulo, revelou uma estreita relação entre crenças e motivação, uma vez que a professora e os alunos se mostraram mais motivados no desenvolvimento de atividades que consideram mais importantes. Lima (2005:138) observou que o grande desejo dos alunos era aprender a falar e que, ao desenvolver as atividades orais, os alunos se mostravam mais motivados e disciplinados, uma vez que “até mesmo a indisciplina é controlada quando as atividades vão ao encontro das expectativas dos alunos”

Lima (2005:144) acrescenta ainda que “as expectativas estão intrinsecamente ligadas à motivação, na medida em que estas são projeções futuras sobre as ações necessárias para se atingir um determinado fim”. Em sua pesquisa, os alunos reconheceram que seus desejos relacionados ao desenvolvimento da oralidade estavam sendo satisfeitos, o que os incentivava a continuar estudando.

Barcelos (1995:74) investigou crenças de alunos de Letras e constatou que as expectativas são partes integrantes das percepções e imagens que os estudantes possuem do curso. “As expectativas dos alunos pesquisados envolvem os seguintes aspectos: domínio da língua [...], preparação para ensinar inglês [...] e eficiência no ensino”. A autora afirma também que “os alunos se colocam objetivos altos demais, como ‘dominar’ todo o sistema da língua em quatro anos”. Além disso, os resultados de Barcelos mostraram que “os informantes expressam, em suas

respostas, todo o seu desapontamento quanto à frustração de suas expectativas sobre um curso de inglês em uma universidade, que não se mostra adequado às suas necessidades”.

Assim como Barcelos (1995), Silva (2006) desenvolveu um trabalho com estudantes de Letras e observou que as suas expectativas se referiam ao domínio da língua com ênfase na habilidade de fala fluente, visando atender as exigências do mercado de trabalho. Além disso, os alunos almejavam aprender a ensinar a língua estrangeira, ou seja, esperavam que o curso oferecesse subsídios teóricos e práticos capazes de prepará-los para se tornarem professores qualificados.

O que se observa, então, é que os aprendizes dos estudos mencionados, sejam eles do fundamental, médio ou superior, desejam aprender a falar. No entanto, é tarefa do professor procurar desenvolver nos alunos expectativas realistas de que a fluência em uma língua estrangeira exige muitos anos de dedicação e estudo contínuo. Isso não significa dizer que não é possível desenvolver a oralidade. No entanto, de acordo com o contexto de cada um, deve-se criar condições para que se aprenda com eficiência. Assim, como afirmou Moita Lopes (1996:128), “da mesma forma que ninguém termina o segundo grau sendo um historiador ou matemático, ninguém precisa, ao fim do segundo grau, ter domínio completo de uma LE”. Assim sendo, por que não ensinar a falar o conteúdo que já faz parte do programa?

Leffa (2001:350) defende a inclusão da habilidade oral no ensino da língua inglesa, pois “a língua multinacional não deve ser ensinada apenas para recepção”, ou apenas para leitura e ele conclui que “a ênfase na leitura deve ser vista como uma fase transitória no caminho da produção lingüística, e não como um fim [...]”. Dessa forma, o ensino de uma língua capaz de garantir acesso ao mundo precisa preparar não somente para o recebimento de informações, mas também de sua produção.

### *Conflitos de crenças e expectativas*

Segundo Kern (1995:71): Pesquisas sobre crenças de alunos geralmente procuram “identificar noções pré-concebidas sobre o que está envolvido na aprendizagem de uma língua estrangeira, de forma a prever conflitos de expectativas que poderão contribuir para uma frustração, ansiedade, falta de motivação e, em alguns casos, o abandono do estudo”.

Similarmente, Horwitz (1988:290) afirma que “uma desarmonia entre as crenças dos estudantes e professores sobre a aprendizagem de línguas pode levar a uma falta de confiança e de satisfação com a aula”. A autora acrescenta ainda: “não é de se surpreender que quando o estudo da língua se torna mais difícil e consome mais tempo que eles originalmente esperavam, a maioria abandone os estudos da língua tão logo lhes seja permitido”.

O abandono do estudo da língua segundo Csizer & Dörnyei (2005:639), se deve “parcialmente a um tipo de processo de desilusão que ocorre quando as pessoas percebem que suas altas expectativas não foram alcançadas”. Para que se possa evitar o tipo de frustração exposto por Csizer & Dörnyei, faz-se necessário uma avaliação contínua da aprendizagem dos alunos e de seus interesses, para que estes sejam atendidos no decorrer do curso.

Kern (1995:79) acredita que “avaliações do próprio progresso e das expectativas de realizações feitas pelos estudantes são também previsões potenciais de mudança”, ou seja, não basta simplesmente conhecer as expectativas e crenças iniciais dos estudantes e oferecer um ensino que se conforme a elas. O conhecimento deve servir como base para o planejamento, mas é preciso ter em mente que as variáveis sofrem transformações quando as pessoas são confrontadas com novas situações ou experiências.

Diante do exposto, uma avaliação contínua do processo faz-se necessária, pois o ser humano está sempre mudando seus anseios, suas percepções. Uma reflexão sobre o que é

possível de ser alcançado, tanto a longo quanto a curto prazo, deve ser realizada frequentemente. O professor precisa estar ciente dos objetivos do aluno e, como um eterno aprendiz de línguas, deve compartilhar com os alunos suas experiências de forma a incentivá-los a estabelecer metas reais e atingíveis, para que as expectativas se transformem em objetivos a longo prazo e não apenas expectativas no sentido simples de esperar, sem empreender esforços contínuos.

Segundo Wenden (1986b: 9), os alunos “frequentemente esperam que o professor faça a aprendizagem acontecer e não se vêem desenvolvendo papéis ativos e autônomos no empreendimento ou não possuem confiança na própria habilidade para fazê-lo”. Similarmente, Barcelos (1995:79) afirma que para alguns dos alunos “aprender significa ser ensinado”, o que pode se tornar um obstáculo para o professor que deseja promover a autonomia de seus estudantes.

Além disso, Kern (1995:81) adverte que, no início da aprendizagem de línguas, muitos estudantes se mostram otimistas e esse sentimento “em alguns casos pode estar baseado em uma expectativa que dois anos ou menos de estudo não intensivo podem levar alguém a se tornar um falante fluente”. O autor acrescenta também que

*nós deveríamos ajudar os estudantes a desenvolver expectativas realistas para o desenvolvimento da linguagem com a apresentação dos objetivos específicos do curso e uma comunicação do nosso processo de aquisição da língua. Ao mesmo tempo, nós devemos estar em consonância com as expectativas de nossos estudantes e prontos a lhes mostrar onde os objetivos são consistentes ou não com aqueles do programa. Através de uma escuta atenta aos nossos estudantes, uma identificação de desencontros de crenças e uma explicação clara do porquê do que fazemos em sala de aula poderá aliviar a frustração do estudante.*

Kern (op.cit.) destaca também que os professores devem estar preparados para enfrentar resistências, pois as crenças são difíceis de serem mudadas, “apesar dos melhores esforços de um professor bem intencionado”. O autor conclui que o objetivo principal da discussão sobre crenças é o estabelecimento de uma “parceria reflexiva entre alunos e professor, capaz de ajudar ambas as

partes a reconhecer e, provavelmente, a evitar obstáculos à aprendizagem através de pensamentos e ações colaborativas”.

Um exemplo de estudo realizado no Brasil que detectou crenças conflitantes foi Miranda (2005). Ela investigou cinco professores de inglês e dez alunos da 8ª série (dois de cada docente) em uma escola pública em Fortaleza e foi capaz de identificar que o principal interesse dos estudantes era o desenvolvimento da habilidade oral. No entanto, os professores consideravam essa tarefa inviável para o contexto da escola pública e acreditavam que deviam enfatizar a escrita, a gramática e o vocabulário, porque “aqui eles não conseguem falar” (p.142), apesar de reconhecerem que “os alunos se sentem mais motivados quando se vêem falando a língua” (p.137). Mesmo defendendo o ensino instrumental, como forma de proporcionar aprendizagem de leitura e interpretação de textos, capaz de preparar os estudantes para o futuro (concursos, empregos, vestibular), os professores do estudo de Miranda (2005) enfatizaram que esse não era objetivo de seus alunos e que eles também não se sentiam competentes no desenvolvimento dessas atividades.

Os argumentos apresentados por Miranda (2005) podem levar a questionamentos como: Por que oferecer, aos alunos, um ensino que, além de não satisfazer os seus anseios, não prepara para aquilo que o professor considera essencial? Será que se o ensino fosse um pouco mais direcionado aos interesses dos alunos, eles não se sentiriam mais motivados a aprender também aquilo que o professor e a escola acreditam ser mais importante para eles?

A frustração dos alunos e professores, a qual Miranda (2005) se refere, revela um conflito de expectativas que ambos tinham com relação ao outro e ao ensino da língua. Esse tipo de sentimento pode levar a uma atitude de conformismo e, até mesmo, à desistência de investir em novos projetos. Um problema como esse foi citado por uma das professoras pesquisadas por Miranda (2005). Para ela, o ensino fundamental poderia ser considerado um período (longo, por

assim dizer) de meros contatos com a língua-alvo, de noções supérfluas de gramática e algum vocabulário. Seria um período para despertar (ou quem sabe, extinguir de vez) o interesse do aprendiz.

O ensino fundamental transfere, então, para o médio a função de ensinar efetivamente. Seria possível passar quatro anos só no despertar? Será que os alunos não ficariam (ou não ficam) totalmente entediados enquanto esperam pelo aprender real? E o problema se agrava quando finalmente chegam ao ensino médio e descobrem que transferiram a função de ensinar para o curso superior (Letras) ou para os cursos livres. Apesar disto, os alunos pesquisados por Miranda continuavam acreditando na escola uma vez que “60% expressaram opinião de ser possível aprender bem uma língua estrangeira nas escolas públicas (se o aluno quiser), ao contrário do que pensam as professoras (p.195)”.

Por outro lado, professores engajados na luta por um ensino de qualidade, acreditam e levam seus alunos a acreditar que é possível aprender muito, talvez sem alcançar fluência, mas é possível aprender significativamente, como mostra o estudo de Coelho (2005). Partindo do pressuposto de que é possível aprender inglês no ensino fundamental, torna-se relevante que os professores partam dos interesses dos alunos. Segundo Barcelos (2003:55), “a aprendizagem dos alunos se beneficia quando os professores percebem as expectativas e as intenções dos alunos de forma correta”, e “a melhor forma de checar é investigando” (p.63).

Da mesma forma, Dutra & Oliveira (2006: 181) advertem os professores a conhecer e compreender melhor os alunos e seus anseios de forma evitar “um choque entre o desejo do professor e a expectativa do aluno”:

*Se o professor não conseguir compreender os fatores que motivam um determinado grupo, pode gerar uma tensão entre a ação proposta por ele e a aceitação e compreensão por parte dos alunos [...]. O contexto da escola regular é o que mais gera tensões nos professores participantes, devido a fatores tais como: turmas grandes, alunos desinteressados e choque entre o desejo do professor e a expectativa do aluno.*

Similarmente, Lima (2006) defende a necessidade de uma harmonia entre as ações e expectativas de professores e alunos com vistas a um ensino de qualidade porque quando há uma convergência, a tendência é que exista maior motivação para a aprendizagem. Caso contrário, poderá existir desmotivação de ambas as partes. Segundo a autora, o aluno poderá aprender se acreditar que seu esforço produzirá resultados eficazes.

Além dos problemas citados por Dutra & Oliveira (2006:182), as autoras discutem também que a desvalorização das aulas de inglês no contexto da escola pública pode ser geradora de conflitos uma vez que se torna difícil despertar o interesse dos alunos para uma disciplina que a própria escola não considera importante: “Nas últimas décadas, o inglês vem sendo colocado à margem em relação às outras disciplinas, o que se reflete, por exemplo, na baixa da carga horária da matéria”.

Da mesma forma que Dutra & Oliveira (2006) lamentam a falta de crédito atribuída ao inglês, Basso (2006: 74) também o faz quando se refere ao “descrédito da disciplina e sua desvalorização perante as demais, e junto aos alunos”. Diante do exposto pelas autoras citadas, é possível afirmar que o conhecimento das crenças, expectativas e desejos dos alunos constitui um passo primordial para que o professor tenha condições de motivar o aluno e negociar a participação e a disciplina na sala de aula. Esses dois tópicos (motivação e disciplina) serão discutidos a seguir.

## Motivação

Em todas as atividades nas quais o homem se envolve, há sempre uma necessidade de uma motivação, ou seja, uma força interior ou exterior, capaz de impulsioná-lo a seguir em frente, a empreender esforços contínuos na superação de obstáculos. Desde o tempo das cavernas,

o ser humano precisou sempre contar com um ou ambos os tipos de força, seja na busca por comida, abrigo ou fogo. Para que as conquistas possam assim ser denominadas, implicitamente pode ser observado que houve uma luta, uma persistência para que se chegasse a tão desejada vitória. O homem não vive sem objetivos e a partir deles, empreende mais ou menos esforços, dependendo do grau de importância que eles desempenham em sua vida.

A aprendizagem de uma língua estrangeira também não é diferente. Para que alguém possa se comunicar eficientemente em uma língua, que não seja a materna, são necessários anos e anos de estudo intenso, de trabalho dedicado e persistência até adquirir o domínio das quatro habilidades. Mas como manter acesa essa força interior por tão longo tempo? E mais difícil ainda, como acender esta chama nos outros e não deixá-la se apagar diante das dificuldades encontradas?

Desde Gardner & Lambert (1972), a motivação para aprender uma língua estrangeira tem sido tema central de muitas pesquisas (cf. Crookes & Schmidt, 1991; Dörnyei, 1990 e 2003; Gardner, 2001; Masgoret & Gardner, 2003; Noels et al, 1999 e 2003) que objetivam entender melhor sua influência sobre o comportamento humano ao enfrentar as ações que visam à aquisição de uma segunda língua. Ainda hoje, os professores constantemente buscam respostas para perguntas do tipo: Como motivar os alunos? Como fazê-los se interessar pelas aulas e por aquilo que lhes é ensinado?

Com o objetivo de entender o aprendiz e criar formas de oferecer um ensino mais significativo, diferentes linhas de pesquisas têm sido desenvolvidas. Alguns professores investem no uso de atividades variadas, interessantes e mais atrativas aos estudantes, como o desenvolvimento de jogos, defendido por Cardoso (1996). Outros acreditam que o conhecimento das crenças dos alunos (Barcelos, 1995; Lima, 2005) pode oferecer subsídios para que o professor seja capaz de conhecê-los melhor e consiga motivá-los. É neste segundo enfoque que a

presente dissertação pretende inserir-se, buscando oferecer um incentivo a mais para que os professores possam estar mais cientes das expectativas dos alunos e a partir daí, nas palavras de Almeida Filho (2003), oferecer um ensino que satisfaça suas necessidades, interesses e expectativas.

Para que a aprendizagem seja relevante e atraente para os estudantes, faz-se necessário que os professores invistam mais esforços na compreensão da variável motivação de forma a manter acesa esta força propulsora, seja em si mesmos, seja em seus alunos. Assim, esta seção tem por objetivo discutir alguns conceitos básicos presentes nas pesquisas sobre motivação (integrativa, instrumental, intrínseca e extrínseca), principalmente no que se refere à influência exercida por ela na aprendizagem de inglês como língua estrangeira.

### ***Motivação integrativa e instrumental***

Qualquer alusão aos termos motivação integrativa e instrumental remete aos estudos clássicos sobre o assunto, publicados por Gardner & Lambert (1972) e que, até hoje, oferecem subsídios para discussões e controvérsias. Os autores conceituam o termo motivação para a aprendizagem de uma língua estrangeira como razão, objetivo ou finalidade para o qual se deseja aprender. Os motivos serão considerados integrativos se houver um desejo de interagir com a comunidade dos falantes nativos e instrumentais quando visarem a um melhor desempenho profissional, econômico e social.

Por sua vez, Brown (1987) acrescenta que a motivação integrativa seria um processo de identificação, livre de preconceitos e atitudes autoritárias para com a língua e seus falantes nativos. Além disso, para o autor, esse tipo de motivação pode incluir também um desejo de aprender mais sobre a outra cultura e ser parte do outro grupo. Além do que é discutido por

Gardner & Lambert (1972) e por Brown (1987), Dörnyei (2003) define como integrativa a motivação que busca uma identificação psicológica e emocional, ou seja:

*Uma disposição interpessoal e afetiva com relação ao grupo da segunda língua, o desejo de interagir com eles e se tornar semelhante aos membros daquela comunidade. Ela implica uma abertura, um respeito por outros grupos culturais e seus modos de vida, ao extremo, pode envolver uma completa identificação com a comunidade e um possível distanciamento do próprio grupo de origem. (Dörnyei, 2003:5)*

O autor argumenta que esse processo de identificação nem sempre é possível devido à ausência de contatos com falantes nativos. Neste caso, a identificação pode ser associada a valores culturais e intelectuais associados à língua. Uma outra forma de conceituar a motivação integrativa, de acordo com Dörnyei (op. cit.), diz respeito às atitudes positivas quanto à própria pessoa ou ao ideal que se pretende atingir no relacionamento entre si mesmo e a língua-alvo. Celani (2003:276) define bem esse tipo de perspectiva ao dizer que: “aprender a língua inglesa para mim foi uma experiência de olhar para mim mesma, entender-me melhor em relação ao mundo e ao meu país”.

As principais características da motivação integrativa são as atitudes positivas com relação à própria aprendizagem da língua. Leffa (2003:240) afirma que “uma atitude positiva é um fator importante na aprendizagem da língua estrangeira: reduz o filtro afetivo e contribui para uma motivação integrativa e não apenas instrumental”.

Leffa (2003:242) afirma ainda que, com a globalização, a língua inglesa rompeu fronteiras geográficas, perdeu sua uniformidade, sua identidade nacional e se transformou em “uma língua multilíngue e multicultural”. O autor acrescenta ainda que, para cada três falantes de inglês, dois são não-nativos. Diante do posicionamento do autor, pode-se então afirmar que ter motivação integrativa para a aprendizagem de inglês é diferente de tê-la para qualquer outra língua, porque o seu conhecimento implica não somente estar em contato com este ou aquele país, mas, sim, para melhor se integrar ao próprio país e ao mundo.

Leffa (2001) afirma também que o inglês é a língua estrangeira mais estudada no mundo. E isso se deve, em parte, por ser a língua da Ciência (70% de publicações são em inglês) e das organizações internacionais. A razão mais forte, no entanto, é a ausência de fronteiras geográficas, pois além de ser a língua oficial de 62 países, é a mais falada no mundo, como segunda língua. As razões expostas por Leffa para o estudo de inglês deveriam servir de base para o diálogo e a reflexão nas salas de aulas, principalmente no início de cada curso, com o intuito de reduzir as atitudes negativas e desenvolver no aluno um desejo de crescer como pessoa e se tornar um cidadão do mundo.

Quanto à eficácia para a aprendizagem, Gardner & Lambert (1972) discutem que a motivação integrativa parece ser superior, pois proporciona uma melhor resistência aos esforços exigidos a longo prazo e que são necessários à contínua tarefa que é o desenvolvimento da competência em uma segunda língua. Crookes & Schmidt (1991), no entanto, afirmam não ser comprovada a superioridade de um tipo de motivação sobre o outro. Brown (1987), por sua vez, propõe que os dois tipos de motivação não devam ser excludentes porque a maioria das situações envolve uma combinação de aspectos integrativos e instrumentais.

O que não se pode negar é a grande importância da motivação para a eficiência dos processos de ensino e aprendizagem, independente de sua classificação. A minha prática em sala de aula me leva a crer que o aluno pode aprender tudo aquilo que é prioridade em sua vida. A priorização da tarefa pode levá-lo a investir tempo e esforço e criar estratégias para se manter motivado e superar obstáculos. Havendo motivação, dedicação, esforço e exposição frequente à língua, grandes serão as chances de sucesso. Se o domínio da língua inglesa é uma ponte que garante acesso ao mundo, quanto mais motivos a pessoa tiver para atravessá-la, melhor.

### ***Motivação intrínseca e extrínseca***

O que será que faz um alpinista enfrentar dias e dias (talvez meses) de sofrimento sob temperaturas baixíssimas, enfrentar dores terríveis, ar rarefeito e arriscar a própria vida na busca de um único objetivo? Quantas pessoas seriam capazes de tamanha persistência para conseguir chegar ao topo de uma montanha? O que capacita alguém a chegar até lá é o esforço empreendido e a certeza da realização. Masgoret & Gardner (2003:173) assim definem uma pessoa motivada:

*Um indivíduo motivado se esforça, é persistente e atento à tarefa que desempenha, tem objetivos, desejos e aspirações, gosta da atividade, experiencia reforços do sucesso e decepções do fracasso, faz atribuições relacionadas ao sucesso e/ou fracasso, é ativo e faz uso de estratégias para auxiliar a realização de objetivos. Dessa forma, o indivíduo motivado apresenta muitos comportamentos, sentimentos, conhecimentos, etc., que o indivíduo desmotivado não apresenta..*

Assim como a escalada de uma montanha, a aprendizagem de uma língua estrangeira também exige anos de dedicação e persistência. No caminho do tão almejado domínio da língua estrangeira, muitos sucumbem aos obstáculos e abandonam a prova porque precisam encontrar prazer diário em suas atividades na luta por seus sonhos. Necessitam ter objetivos a longo prazo, mas, ao mesmo tempo, precisam contar com alguma forma de prazer em cada etapa da jornada.

Após a classificação da motivação como instrumental e integrativa feita por Gardner & Lambert (1972), surgiram os subtipos intrínseca e extrínseca (Deci & Ryan, 1985<sup>1</sup> apud Noels et al, 2003). Segundo Noels (2001:45), a motivação intrínseca é “derivada do prazer inerente e do interesse pela atividade que é desenvolvida por causa da satisfação espontânea associada a ela” e a extrínseca tem origem em fatores externos, como nota, pressão ou estímulo dos pais e professores, aprovação em algum curso, obtenção de empregos, etc.

Durante toda a minha vida de estudante e depois de professora, sempre acreditei que era preciso algo mais do que a simples exposição ao conteúdo para que alguém pudesse aprender.

---

<sup>1</sup> DECI, E. L., & RYAN, R. M. **Intrinsic motivation and self-determination in human behavior**. New York: Plenum, 1985.

Era necessário desenvolver um trabalho em harmonia com o professor, compartilhar algumas de suas idéias e crenças, sentir prazer com a experiência de aprender e gostar do professor. Além disso, as aulas também precisavam ser agradáveis, capazes de despertar o interesse e a curiosidade e desafiar os alunos a e investir em novos conhecimentos e novas buscas.

A esse respeito, Ramsier (2001:422) considera que a motivação intrínseca, derivada do prazer, parece ser superior à extrínseca. Ele realizou estudos com estudantes de matemática e observou que “a motivação intrínseca leva a comportamentos e resultados mais favoráveis à aprendizagem, como níveis mais altos de criatividade, melhor aprendizagem conceptual, um nível mais profundo de processamento e maior realização”.

Da mesma forma, Leffa (2003:239) também considera essencial a presença do prazer nos estudos, pois ele amplia a “fiação” (aspas do autor) do cérebro. Segundo ele, “O prazer afeta a produção de [...] dopamina, um neurotransmissor que envia mensagens de uma célula para outra no cérebro e que regula os movimentos, a coordenação motora e o desenvolvimento cognitivo”.

No entanto, Ramsier (2001) alerta que não se deve esperar que os estudantes estejam sempre interessados em todas as matérias e que a aprendizagem escolar seja sempre por prazer. A escola tem que preparar para a vida e, por isso, a aprendizagem deve ser direcionada a situações futuras e possuir finalidades separadas da ação atual. Similarmente, Van Lier (1996) também defende a educação como essencial a um melhor preparo para atuação na sociedade. Contudo, o autor acredita que a motivação intrínseca não significa deixar os alunos expostos à própria vontade e também não equipara a aprendizagem com diversão. O que se deve buscar é uma ação responsável que equilibre recursos intrínsecos e extrínsecos, e as necessidades e os objetivos do indivíduo com as necessidades e os objetivos da sociedade.

Diante do exposto por Ramsier (2001), Van Lier (1996) e Leffa (2003), pode-se afirmar que a educação preocupada com o futuro deve preparar os alunos para estabelecer objetivos a

longo prazo e empreender esforços constantes para a sua realização. Algumas tarefas serão mais prazerosas que outras. No entanto, é preciso estabelecer prioridades relacionadas às metas e manter a motivação, a persistência, mesmo quando as situações de prazer se tornarem escassas.

Ainda com o intuito de compreender melhor a motivação, Noels (2001) classifica a motivação intrínseca em três subtipos e a extrínseca em quatro subtipos, como mostra a Figura 1, adaptada pela autora, a partir de Ryan & Deci (2000)<sup>2</sup>:

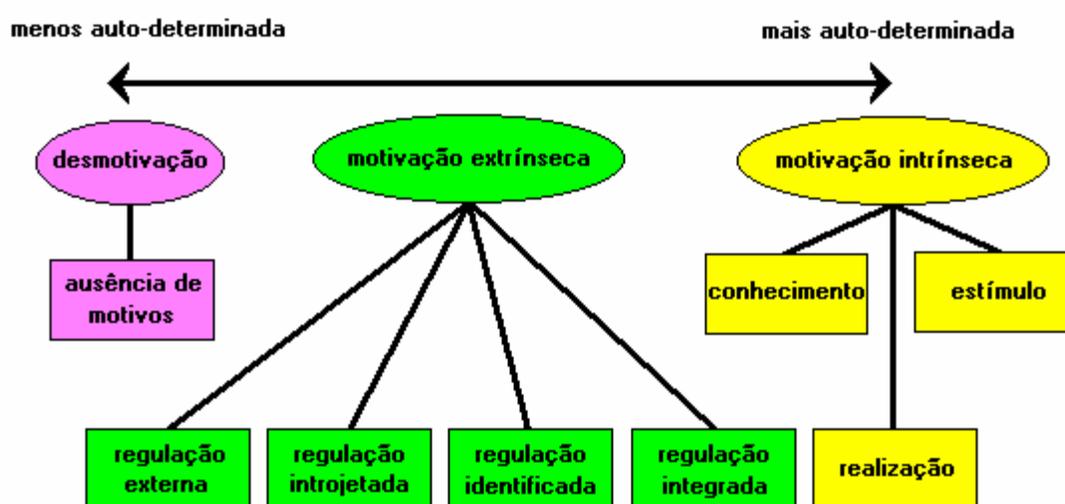


Figura 1. Subtipos de motivação.

Segundo Noels (2001), os três subtipos da motivação intrínseca são ligados ao conhecimento, à realização pessoal e aos estímulos. O primeiro subtipo se refere aos sentimentos de prazer originados na satisfação que alguém encontra ao adquirir conhecimentos. O segundo subtipo está relacionado às sensações agradáveis de superar obstáculos e o terceiro caracteriza pelo prazer relacionado à beleza da língua, seu ritmo, melodia, etc.

<sup>2</sup> RYAN, R. M., & DECI, E. L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78, 2000.

Para Noels (2001), a motivação extrínseca, por sua vez, pode ser classificada em quatro subtipos que variam na proporção em que foram internalizadas e integradas aos conceitos do indivíduo:

- 1) Regulação externa: O comportamento é direcionado por fontes externas como notas, recompensas, exigências curriculares, obtenção de trabalhos, etc.
- 2) Regulação introjetada: a pessoa é motivada de modo a evitar efeitos negativos como cobrança pessoal, fracasso, castigo dos pais e constrangimento frente aos colegas.
- 3) Regulação identificada: a pessoa já internalizou valores relativos à atividade e opta por fazê-la porque a considera importante na realização de seus objetivos, como por exemplo, a aprendizagem ou trabalho.
- 4) Regulação integrada: ocorre quando os valores são totalmente assimilados e acrescentados aos valores da pessoa. É o subtipo mais próximo da motivação intrínseca de Deci & Ryan (1985) porque é totalmente governado pelo próprio indivíduo. No entanto, o que o difere da intrínseca é que esta leva à realização de atividades por puro prazer, enquanto aquela leva à aprendizagem da língua por causa de seus valores.

A partir das asserções de Noels (2001), pode-se afirmar que, como a aprendizagem de uma língua estrangeira é uma tarefa que exige esforço a longo prazo, ela precisa contar com uma motivação que envolva aspectos extrínsecos e intrínsecos. Um tipo de motivação não deve necessariamente excluir o outro. Alguns estudantes precisam gostar do que estudam para poder aprender, ou seja, para esses alunos, a motivação intrínseca parece produzir resultados mais eficientes. Por outro lado, a motivação extrínseca parece oferecer uma maior resistência na superação de obstáculos, capaz de impulsionar a pessoa a continuar, mesmo quando as situações

prazerosas se encontrarem reduzidas. Parece ser esse tipo de motivação que leva o alpinista a escalar uma montanha: não o prazer da escalada, mas a certeza de chegar ao topo.

Como mostra a Figura 1, Noels (2001) faz ainda referência a uma terceira categoria, a desmotivação caracterizada por falta de envolvimento na atividade. Quando esta é imposta, os estudantes desmotivados desejam abandonar a tarefa tão logo seja possível. Dependendo da situação e da duração, sentimentos de ansiedade, depressão e apatia poderão ocorrer. A desmotivação também está ligada a expectativas negativas, a uma crença na incapacidade de mudar os resultados futuros. Além dos sentimentos citados por Noels, o que se observa hoje é que a desmotivação leva a um problema muito mais sério, a indisciplina em sala de aula, o que merecerá um enfoque à parte nesta dissertação. A indisciplina afeta não somente a aprendizagem do próprio aluno, mas também a de seus colegas e o bom desempenho do trabalho do professor.

### ***Motivação e aprendizagem de inglês***

O termo motivação, com relação à aprendizagem de línguas, tem sido, muito freqüentemente, ligado ao conceito de razão ou motivo para estudo. Este tipo de definição surgiu com os estudos de Gardner & Lambert (1972). Para os professores e profissionais ligados à educação, motivação significa um envolvimento participativo e interessado, por parte dos alunos, nas tarefas que visam à aprendizagem, seja em sala de aula ou fora dela.

Crookes & Schmidt (1991) definem um estudante motivado como aquele que se envolve em comportamentos desejados pelo professor, se mantém produtivamente engajado nas tarefas e mantém o empenho através de encorajamento contínuo e direcionamento. Keller<sup>3</sup> (1983 apud Crookes & Schmidt, 1991:481) afirma que “a motivação se refere às escolhas que as pessoas

---

<sup>3</sup> Keller, J.M. Motivational design of instruction. In C.M. Reigeluth (Ed.), **Instructional design theories and models** (pp.386-433). Hillsdale, New Jersey: Erlbaum, 1983.

fazem, às experiências, aos objetivos dos quais elas se aproximam ou evitam e o grau de esforço que elas exercem a este respeito”. Keller identifica ainda quatro componentes da motivação:

- 1) Interesse (curiosidade)
- 2) Relevância (importância da atividade)
- 3) Expectativas (crenças em resultados positivos)
- 4) Resultados (aprendizagem, recompensa).

Com base nos componentes motivacionais de Keller (1983), é possível afirmar que o professor tem um papel central na motivação dos alunos em sala de aula. O ser humano é, em sua essência, curioso, interessado em coisas novas. Desta forma, a apresentação de qualquer conteúdo deveria ter como base um despertar da atenção e do interesse dos alunos para o que lhes será ensinado. Se o professor trabalhar em harmonia com os interesses dos alunos, ele já terá seu trabalho reduzido no que se refere aos estímulos iniciais, pois o primeiro componente da motivação já estará pronto; basta que o professor tenha conhecimento dele.

Trabalhar observando os interesses dos alunos significa também desenvolver materiais didáticos que sejam atrativos e que considerem, pelo menos, algumas características do grupo a que são dirigidos. Santos (1993:97) defende que “há uma necessidade urgente de se revisar o material de ensino de língua estrangeira, atribuindo-se muitas vezes a desmotivação do aluno ao tipo de exposição a que é submetido em sala de aula”. Os materiais didáticos, segundo Santos (1993), são responsáveis por uma grande parcela da atual desmotivação no contexto escolar.

O segundo constituinte motivacional de Keller (1983) é a relevância. Os estudantes precisam acreditar que a aprendizagem será importante para suas vidas. Motivá-los a aprender, nestes termos, significaria despertar neles a consciência do grau de relevância do conteúdo, a ponto de eles sentirem um grande desejo de se apropriarem daquele conhecimento e, ao terem as

expectativas sobre a aprendizagem satisfeitas, sintam que estão progredindo, crescendo e ampliando seus horizontes.

Com relação ao terceiro item exposto por Keller (op.cit.), é importante ressaltar que a harmonia entre as expectativas dos alunos e do professor poderão contribuir significativamente para o sucesso da atividade. O professor também amplia as chances de sucesso, procurando desenvolver nos alunos expectativas mais realistas e atingíveis, de modo que eles se sintam motivados ao perseguir uma meta que é possível de ser alcançada.

Dos quatro determinantes motivacionais ditados por Keller (1983), a expectativa é o que merecerá um maior destaque nesta dissertação, onde o autor a define como uma crença relacionada a resultados futuros. Sobre esse tópico, Lima (2005) desenvolveu um trabalho com alunos de 5ª série, tentando observar o quanto as expectativas, a motivação e as crenças influenciam a aprendizagem de inglês. A autora afirma que “uma das relações ainda não muito explorada pela literatura é a das crenças de professores e alunos com a motivação e também as implicações que essas relações trazem para o processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras” (Lima, op.cit: 3). Além disso, a autora enfatiza que:

*Quando a professora e os alunos compartilham do mesmo repertório de crenças, há um favorecimento da motivação e da aprendizagem. No entanto, quando isso não ocorre, podem surgir alguns conflitos capazes de influenciar negativamente a motivação, tanto da professora quanto dos alunos. (Lima 2005: XIII)*

O último determinante descrito por Keller (1983) são os resultados e, como exemplo, ele cita a aprendizagem e as recompensas. Para os alunos e muitos professores, os resultados são observados principalmente nas avaliações. Esta etapa requer muita cautela por parte do professor no sentido de não aniquilar de vez a motivação de seus alunos. Se conseguir boas notas, o aluno poderá acreditar que está progredindo e se sentir mais motivado a investir esforços extras na busca pela competência. Por outro lado, aqueles que fracassarem nas avaliações poderão perder

por completo a motivação inicial, uma vez que notas ruins e baixo desempenho podem desanimar qualquer aluno que não tenha objetivos definidos para sua vida.

Uma motivação contínua para aprendizagem da língua inglesa que leve a resultados eficientes possui determinantes intrínsecos (que revelem um prazer de aprender ou realização) e extrínsecos (com objetivos integrativos ou instrumentais). A motivação energiza o comportamento e capacita o indivíduo para melhor lidar com as dificuldades. As barreiras encontradas ao longo da aprendizagem poderão influenciar negativamente qualquer desejo ou motivação inicial, levando ao abandono da tarefa a até mesmo a situações de indisciplina, como será discutido a seguir.

## Indisciplina escolar

Qualquer conhecedor do universo da educação básica no Brasil pode testemunhar a luta, a frustração e, até mesmo, o medo e o desespero de professores e alunos quando deparados com situações de violência e indisciplina escolar que dificultam as tentativas de desenvolvimento da aprendizagem. Aos alunos, muitas vezes, resta a opção de mudar de escola e procurar um ambiente mais ameno, onde o descaso e o desrespeito dos colegas não afetem um dos seus direitos mais básicos: o acesso a uma educação de qualidade. Aos professores, no entanto, sobram algumas poucas opções: resignar diante das dificuldades, abandonar a profissão ou lutar por melhores condições de trabalho.

Não são poucos os problemas físicos e emocionais vivenciados por professores no exercício de sua profissão (cf. Noffs, 1989; Guimarães, 1996; Aquino, 1998; Sposito, 2001; Lopes, 2005). Então, até que ponto pode um professor se resignar com as dificuldades e entregar-se de vez aos desígnios da própria sorte? A solução seria a acomodação, a convivência com a

indisciplina, sem se deixar abater por ela e oferecer um ensino deficitário, fazendo uso de cópias inúteis e um controle rígido de notas? Ignorar ou conviver com essa situação caótica e procurar formas de minimizar o sofrimento, sem se envolver muito, ao mesmo tempo em que desenvolve um trabalho aquém do desejado tem se mostrado ineficiente na solução do problema, e até mesmo, considerado um dos motivos do fracasso escolar.

Outra solução encontrada por um número cada vez maior de professores, para preservar a sua integridade física e emocional, ou mesmo a própria vida, é o abandono da profissão, como apresentado por Costas (2005). A mudança de carreira, a desistência dos planos de ser um educador pode ser uma experiência frustrante, mas, às vezes, a única saída.

Àqueles que não perderam por completo as esperanças, é possível considerar uma luta engajada por soluções no controle disciplinar. O envolvimento dos alunos, através de uma participação democrática na organização escolar, como destacado por Lopes (2005), pode oferecer oportunidades para a formação de alunos conscientes, ao mesmo tempo em que os tornam participantes ativos dos processos de ensino e aprendizagem. É tão importante quanto a organização coletiva da escola é o compromisso com um ensino de qualidade. Ao perceberem que o conhecimento pode ser adquirido de forma eficiente, interessante e prazerosa, os alunos se mostrarão interessados e dispostos a colaborar para a manutenção de um clima que os instigue a crescer como pessoa, através de um comportamento mais consciente e produtivo.

### ***A indisciplina e a escola atual***

O termo indisciplina é geralmente descrito por professores como um desvio do comportamento padrão, em sala de aula e na escola, que envolve conversas paralelas, gritos, atitudes de desrespeito aos professores e colegas, movimentos contínuos pela sala de aula,

interrupção do trabalho dos colegas, brincadeiras, brigas, roubo de materiais escolares, pichação e depredação do patrimônio público.

Na escola regular, a indisciplina parece desempenhar um papel de, às vezes, causa e, às vezes, conseqüência do fracasso escolar, motivo pelo qual precisa ser enfrentado com seriedade por todos profissionais da educação. De um lado do processo, muitas vezes, se situa o estudante insatisfeito com o ensino a que tem acesso. Do outro lado, encontra-se o professor que, por sua vez, deixa de oferecer um ensino mais comunicativo e motivador por causa da indisciplina, como reconhecem Dutra & Oliveira (2006: 182):

*As turmas têm entre 30 e 40 alunos; há um grande problema de indisciplina e os alunos faltam muito. Estes fatores criam uma tensão entre as intenções e ações do professor. Ele acaba não conseguindo colocar em prática as ações a que se propõe. Há um choque entre o desejo do professor e o que ele interpreta como barreiras impostas pelo contexto.*

Considerando as evidências apontadas por Dutra & Oliveira (2006: 183), observa-se uma estreita ligação entre a desmotivação e a indisciplina. Para as autoras, “O maior problema em relação ao aluno da escola regular de ensino [...] é a falta de interesse. A desmotivação de alguns alunos gera uma indisciplina que atrapalha o desenvolvimento do grupo” e o professor “passa a não desenvolver atividades comunicativas para não perder o controle da disciplina” (p.185).

Cria-se, então, um círculo vicioso, ou seja, o aluno se desinteressa pelas aulas porque não são atrativas e, em sinal de protesto, cria um clima de desordem na classe. E como resultado o professor não atende as expectativas deles porque o ambiente é de extrema desorganização e barulho. Dessa forma, para que a escola possa então oferecer um ensino significativo, faz-se necessário o estabelecimento de normas de comportamento que limitem o que é permitido ou não, de forma a garantir uma convivência ética e harmoniosa entre as partes. Cortes (2005) afirma que a ética pressupõe limites, mas, no entanto, estabelecer limites é uma tarefa difícil

devido às características estruturais da sociedade moderna, cujas regras de organização são construídas sob a valorização de um discurso de defesa da pluralidade.

À escola cabe a função de preparar os estudantes para a sociedade e formar cidadãos éticos e responsáveis. Tendo este objetivo em vista, ela deve incentivar formas de se estabelecer normas coletivas e exequíveis, capazes de respeitar as diferenças e que visem ao bem estar de todos, não de alguns poucos que se enquadram a um padrão único de comportamento.

Além disso, a escola precisa estar preparada para lidar com uma nova concepção de aprendiz e de escola. No passado havia um respeito maior pela autoridade do professor e uma maior confiança na escola como lugar privilegiado para a construção do conhecimento e como a única instituição que poderia capacitar profissionalmente e oferecer instrumentos necessários para melhor exercer os papéis exigidos pela sociedade. Apesar disso, era uma escola excludente, pois até há bem pouco tempo atrás ainda eram aplicados os exames de seleção para se ter acesso à 5ª série nas escolas públicas. Não era difícil oferecer um ensino de qualidade a poucos.

Hoje, segundo Aquino (1998), a imagem social da escola parece estar ameaçada de tal forma que os profissionais da área acabam acometidos por uma espécie de falta aguda de credibilidade profissional. O autor afirma ainda que essa situação de crise vivida pela escola coloca em risco a própria noção de cidadania no Brasil, uma vez que não há cidadania sem escola. O desafio, então, consiste em resgatar a imagem da escola, ao mesmo tempo em que se procura melhorar o ensino brasileiro e formar cidadãos conscientes e aptos a atuar no mundo.

Tendo em vista esse objetivo, torna-se de fundamental importância que se estabeleça regras e autoridade, de forma a criar condições para que a escola possa oferecer uma educação digna a todos, inclusive àqueles que dizem não querer aprender. Despertar principalmente nos mais desinteressados a consciência da importância dos estudos e fazer com que sintam

curiosidade pela aprendizagem, parece ser essencial ao professor que busca exercer sua profissão de forma a se orgulhar do que faz.

Outro fenômeno bem característico da sociedade atual é o que Cortella & La Taille (2005:9) chamam de “mal-estar moral e ético ou falta de sentido para vida”. Os autores se referem inclusive às altas taxas de suicídio entre os jovens, porque eles manifestam um sentido de anomia, ou seja, a sensação de não-pertencimento, de deslocamento em relação ao conjunto social. Guimarães (1996:25) também relaciona a violência e a depredação escolar a essa sensação de um não pertencimento à instituição. Nas palavras da autora:

*Podemos encontrar vândalos que não quebram nada em suas casas, e os seus atos anti-sociais podem estar representando uma forma de diversão. Outros quebram porque não sentem o “público” como sendo deles, uma vez que são desapropriados do mínimo necessário para viver. A escola aqui é um dos alvos preferidos, pois ela contraria todos os seus pressupostos, isto é, se diz democrática, mas não é; diz que prepara para a vida, mas não o faz; é o lugar do novo, mas propaga o velho.*

Além do sentimento de não pertencer ao grupo, Cortella & La Taille (2005) também discutem um fenômeno muito comum aos jovens que é a noção do *carpe diem*, o que significa aproveitar o dia, o momento presente, como se o amanhã não fosse existir. Essa descrença no futuro e um desejo exagerado de viver intensamente cada segundo podem levar a uma ansiedade obsessiva e até ao consumo de drogas, como defendido pelos autores. Problemas como esses, presentes nas vidas dos jovens, têm como origem o comportamento e o discurso dos adultos:

*Estamos dizendo aos jovens que não haverá futuro, Estamos dizendo que não haverá trabalho, meio ambiente e nem segurança. A mensagem que estamos transmitindo a eles é: “Vocês não têm passado porque não tiveram infância. Eu tive infância. Isso que vocês tiveram não pode ser chamado de infância, vocês passaram a vida diante da TV. E vocês não têm presente. Isso que vocês comem por aí não é comida: é porcaria. Isso que vocês ouvem não é música, é barulho. Isso que vocês usam não é roupa, é andrajo”. Em resumo, estamos dizendo que eles não têm história . E quem não tem história não tem projeto de vida ( Cortella & La Taille, 2005:44).*

Os autores discutem que o problema da ausência de sentido vivido pelos mais novos tem origem no próprio discurso da família que não valoriza as características e o estilo de vida dos jovens. Além disso, a mídia também mostra, a todo o momento, situações de corrupção e

impunidade no país, o que cria uma falsa imagem de ser mais fácil adquirir sucesso por meio de recursos ilícitos, sem a preocupação de estar causando ou não sofrimento e perdas aos outros.

A falta de sentido vivida pelos jovens também parece estar associada à ausência de limites no contexto familiar e de valores ligados ao respeito e comprometimento com o outro. Muitas vezes, falta aos filhos alguém em quem se espelhar. E mesmo depois, ao chegar à escola, encontram pouquíssimos professores a quem possa chamar de modelo e, por isso, falta-lhes referência.

Muitos professores, ao invés de se engajarem em uma luta verdadeira por uma maior valorização profissional, salários dignos e melhores condições de vida, preferem se resignar e apenas disseminar comentários como: “não vale mesmo a pena estudar para ganhar um salário destes”. Um professor responsável, ético e coerente com o seu papel de educador procura despertar em seus alunos uma consciência crítica para avaliar o mundo atual e os incentiva a estudar não apenas como capacitação para o trabalho, mas também como forma de crescimento pessoal e de transformação do mundo.

### ***O adolescente e a indisciplina***

O Departamento de Letras e Artes da Universidade Federal de Viçosa oferece, desde 2004, um programa de educação continuada aos professores de inglês sob a coordenação da Professora Ana Maria Ferreira Barcelos. Em 2005, os transtornos causados pela indisciplina em sala de aula foram um dos principais tópicos de estudo, uma vez que esse tipo de problema configura, segundo os participantes do projeto, o maior obstáculo à realização de um ensino de qualidade. Os professores se mostraram pouco preparados para trabalhar com uma juventude tão agitada e tão ávida por desafios e novidades. Foi então discutido a necessidade de um estudo mais aprofundado sobre os adolescentes, o principal público alvo dos professores de Inglês, assim

como as alterações ocorridas no corpo e na mente deles, enquanto se transformam de crianças em adultos. Foi também questionado o fato de os cursos de Letras não possuírem em seus currículos, disciplinas direcionadas ao estudo da adolescência. Estuda-se muito sobre a aprendizagem infantil, a formação da mente e da linguagem nas crianças, mas ignora-se a evolução ocorrida na vida dos adolescentes, a quem o ensino das quatro últimas séries do ensino fundamental é oferecido.

Segundo Tiba (1985), o nascimento e a adolescência são as maiores modificações que ocorrem no desenvolvimento humano. O nascimento ocorre quando o útero já não é suficiente para manter o ritmo do desenvolvimento fetal e a adolescência começa quando a criança sente uma necessidade de buscar uma nova identidade porque a infantil já não satisfaz mais os seus anseios. Essa busca por um autoconhecimento, por maior valorização pessoal e por independência da família, quase sempre, vem acompanhada de incertezas e atos de rebeldia porque, muitas vezes, o desenvolvimento mental não acompanha o corporal, criando conflitos entre uma identidade infantil e outra adulta, ou seja, é uma identidade em transformação.

Tiba (1985:31) compara as modificações ocorridas com o adolescente à transformação ocorrida no ciclo de desenvolvimento do camarão. Segundo o autor:

*a ecdise é a mudança periódica do revestimento calcário de certos crustáceos. A parte mole (vísceras, músculos, etc.) cresce dentro da casca que é dura e não acompanha o crescimento. Quando a casca não comporta a parte mole, ela se rompe e uma outra casca é formada. Na ecdise, até as suas presas se tornam moles, portanto, nem se defender dos predadores o camarão consegue. Se [...] o camarão sofrer qualquer ferimento que resulte numa anormalidade corporal, a nova casca criada vai envolver a parte mole do jeito que ela estiver. Desta forma, a lesão da parte mole vai fazer com a casca também tenha uma deformidade. Assim também é com o adolescente. Entre a perda da casca infantil e a aquisição de uma nova, ele se torna bastante vulnerável. Ofender, agredir, diminuir, rejeitar, apelidar pejorativamente um púbere é como cutucar com um estilete um camarão em sua ecdise.*

Todas as transformações ocorridas na vida do adolescente e as tentativas de compreendê-las podem levar a situações angustiantes e, por isso, pais e professores precisam estar atentos ao modo como agem, de forma a evitar conflitos e traumas ainda maiores. Segundo Tiba (1985), as

transformações que ocorrem com o adolescente não podem ser controladas por ele mesmo ou por sua família, a menos que haja uma interferência medicamentosa.

O autor reconhece ainda que a adolescência é um retorno ao egocentrismo. O púbere, em sua maioria, preocupa-se somente consigo mesmo porque a sua evolução consome tanta energia, restando apenas uma fração insignificante para que ele se interesse verdadeiramente por outras pessoas. O relacionamento com outros se dá como em espelho, procurando a própria identificação. Com o passar do tempo, quando o adolescente tiver uma melhor compreensão de si mesmo, sentirá mais segurança para o relacionamento com outras pessoas, para compreendê-las e ajudá-las.

Na busca por um reconhecimento de si mesmo e de seu espaço, o adolescente passa a questionar as regras de convivência estabelecidas pela escola ou pela família. Segundo Tiba (1985:36):

*a desorganização interna do adolescente pode ter diversas manifestações externas. Os púberes masculinos apresentam distúrbios de conduta, perdem limites, desafiam professores e outras autoridades escolares, principalmente do sexo masculino; tornam-se agressivos e competitivos com seus colegas e tímidos com as professoras. Podem também apresentar distúrbios de concentração, esquecimentos frequentes, isolamento dos colegas; não prestam atenção à aula, ficam aéreos, não se lembram das lições de casa, etc. Entretanto, as meninas se submetem mais as autoridades masculinas, desafiando as figuras femininas que vêem como autoridade.*

Considerando, então, todas as manifestações externas da desorganização vivida pelo adolescente, seja mental ou corporal, como oferecer um ensino significativo e atraente, ao mesmo tempo em que se tenta controlar a indisciplina, a resistência à autoridade dos pais e professores? Partindo-se do pressuposto que, primeiramente, é necessário conhecer o público-alvo, torna-se relevante o professor se envolver mais com os alunos, procurando interagir com o mundo deles de forma a conquistar a sua confiança. Uma vez que os relacionamentos adolescentes ocorrem como em espelho, como defendido por Tiba (1985), é de fundamental importância planejar o tipo

de imagem que se quer projetar nele. Um relacionamento de respeito às diferenças, de confiança na capacidade de cada um e de incentivo à superação de obstáculos poderá oferecer suporte para que os adolescentes enfrentem essa etapa com maior naturalidade. Progressivamente, eles começarão a perceber o mundo a sua volta e assim poderão desenvolver melhor o seu papel de estudantes e cidadãos.

### ***Escola desafiadora e democrática***

Em um mundo perfeito, talvez fosse possível definir um aluno ideal como sendo bem educado, obediente e inteligente. O professor estaria sempre feliz, motivado, altamente qualificado e capaz de oferecer sempre um ensino prazeroso e significativo. A escola seria sempre limpa, bonita, organizada, livre de conflitos, o lugar ideal para construção do conhecimento. Porém, a realidade é muito distante daquilo que é idealizado por todos e uma das maiores dificuldades encontradas refere-se à indisciplina dos alunos. As causas do problema podem estar associadas à família, à sociedade, a uma inquietude natural dos adolescentes e até à própria escola. Condenar este ou aquele segmento da sociedade, no entanto, não torna nenhum deles livre da obrigação de ter que conviver com o problema e buscar formas alternativas de melhorar o ensino e a convivência entre as pessoas, seja dentro ou fora da escola.

Sposito (2001) lamenta que haja tão poucas pesquisas sobre os conflitos existentes no âmbito escolar, pois, de 1980 a 1998, em todos os cursos de pós-graduação em Educação no Brasil, foram produzidas 8.667 trabalhos, mas somente nove investigaram este tema. A autora adverte para a necessidade de mais estudos nesta área uma vez que as tensões existentes entre os alunos têm afetado o contexto escolar, especialmente os professores que passam a sentir-se sob ameaça permanente. O medo leva a uma freqüente demanda de segurança, particularmente policial, comprometendo a qualidade da interação educativa.

A dependência de segurança policial dentro da escola pode, muitas vezes, acarretar problemas ainda maiores, porque, conforme exposto por Guimarães (1996:78), “quanto maior a repressão, maior a violência dos alunos em tentar garantir as forças que assegurem sua vitalidade enquanto grupo e enquanto pessoas”. Os estudiosos discutem que o reforço policial não oferece uma pacificação dos conflitos e que a expulsão dos alunos também não é uma medida eficiente. Nesse viés, Noffs (1989:86) afirma que:

*O aluno que é deixado de lado, ocupado com tarefas que não lhe interessam, pode tender para duas atitudes extremas: ou se torna apático e se sente diminuído e alheio aos trabalhos escolares, ou se torna revoltado, chamando a atenção de todos, agredindo para ser ouvido. No primeiro caso, é ignorado, pois não incomoda ninguém. No segundo, é punido e repudiado por todos. Em ambos os casos, o resultado é um só: a exclusão da escola, engrossando as estatísticas da evasão.*

É inegável a importância do estabelecimento de normas e limites para um bom funcionamento da escola, bem como de qualquer outra instituição. As próprias crianças reconhecem a importância das regras, pois desde muito pequenas, aprendem a respeitá-las através dos jogos e brincadeiras. Mas como estabelecer limites que não sejam autoritários ao extremo, e, por outro lado, não sejam muito liberais, levando à desorganização? Freire (1989:4) defende o uso legítimo da autoridade, pois sem ela “a liberdade não se constitui como tal”. Segundo o autor, a disciplina é fundamental ao desenvolvimento do indivíduo, tão essencial quanto água e alimento e só se difere destes últimos por seu aspecto social.

O uso de autoridade, no entanto, envolve competência e responsabilidade com o intuito de se evitar excessos. De acordo com Mathias (1999:67), a imposição de normas rígidas pode levar à revolta e, conseqüentemente, a maiores atos de indisciplina. Para o autor, os limites devem ser estabelecidos de forma a desafiar os alunos e não limitar o crescimento deles. Mathias acredita que os alunos respeitam as regras quando estas “estão adequadas às suas necessidades, e, por isso, não se sentem vigiados, punidos, discriminados, mas encorajados a crescer”.

Contrapondo à disciplina autoritária, Vianna (1989) destaca que existe a disciplina como resultado de um consenso. Ela não é imposta, mas fruto de decisões e objetivos comuns. É o que Lopes (2005) apresenta na Revista Escola a respeito de algumas escolas de São Paulo. Essas instituições conseguiram superar problemas de indisciplina, violência e depredação escolar através da elaboração de normas de conduta em conjunto com os alunos e a partir do desenvolvimento de um ensino mais interessante.

Segundo Lopes, a Escola Estadual Parque Piratininga II possui um número médio de dois mil alunos e sempre contou com sérias situações de violência. Devido a esses problemas, a escola decidiu elaborar em conjunto com os alunos um código interno disciplinar, onde as infrações foram classificadas de acordo com a gravidade e as punições foram definidas. Os alunos poderiam perder um certo número de pontos, pois os pais só seriam chamados à escola quando se completasse uma certa cota. Outras sanções envolviam o pagamento de multas com artigos de higiene para uso coletivo. Atualmente, depois de 7 anos de implantação do código, as regras já foram incorporadas e os alunos se encarregam de orientar os novatos sobre as normas. Segundo a direção da escola, os conflitos ainda existem, mas são saudáveis.

Vianna (1989) cita cinco estratégias capazes de favorecer, incentivar e garantir esta proposta de disciplina participativa: sensibilização dos integrantes para a necessidade de estruturar a disciplina; conscientização e motivação da comunidade; habilitação do grupo para assumir funções específicas; avaliação contínua das decisões tomadas; e realimentação do processo através da incorporação de novos elementos. A elaboração e manutenção de um controle disciplinar participativo pressupõem, então, um compromisso sério da comunidade escolar e uma avaliação constante das decisões tomadas, de forma a alterar ou inserir novos elementos que se fizerem necessários.

Ainda segundo Lopes (2005), uma outra instituição, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Pedro Nava, também em São Paulo, depois de muitas tentativas para controlar a violência escolar, decidiu que era preciso que os alunos gostassem da escola e, para isso, implantou projetos extracurriculares como a cozinha experimental, grupo de teatro, aulas de xadrez, horta comunitária, programa de orientação sexual, jornal e rádio dos alunos. Além disso, todos os professores passaram a desenvolver um ensino interdisciplinar e mais significativo.

Os dois exemplos de sucesso na superação de problemas disciplinares apresentados por Lopes (2005) podem oferecer novas perspectivas de ação dentro de qualquer escola que, comprometida com uma educação de qualidade, esteja disposta a investir em melhores resultados. É bem verdade que não se trata de uma receita mágica ou de uma tarefa fácil. Projetos como esses exigem esforços a longo prazo e só são possíveis com a participação e o compromisso de todos. Cada segmento da sociedade deve buscar fazer a sua parte a partir de pequenas coisas, a partir do possível.

Guimarães (1996:92) ressalta a importância de a escola aprender a conviver com os conflitos, de uma forma heterogênea, buscando a inclusão. Para a autora, quando os alunos indisciplinados são expulsos da escola, o sistema fica desequilibrado e outros surgirão para preencher aquele espaço. Ela acrescenta ainda:

*que a escola pode conseguir a paz dos cemitérios quando os alunos fazem suas cópias, mas não pode se iludir pensando que ao mascarar os conflitos, ela os elimina. Pelo contrário, quanto maior for a violência da instituição na tentativa de impor uma pacificação do ambiente, maiores serão as explosões das ilegalidades dos alunos que tentarão, através das diversas modulações de violência, quebrar o processo de atomização escolar.*

Concordo com Guimarães no que se refere à inclusão. Acredito que, além de estabelecer normas em conjunto com os alunos, procurar oferecer um ensino prazeroso e de relevância, buscar conhecer, compreender e respeitar os estudantes, seria preciso também abandonar as concepções de alunos, professores e escolas ideais e trabalhar com indivíduos vivos, reais e

sujeitos a erros e acertos, a sucessos e derrotas, ou seja, “um aluno vivo, inquieto e participante; um professor que não tema suas próprias dúvidas; e uma escola aberta, viva, posta no mundo e capaz de preparar a pessoa para a vida e não para o mero acúmulo de informações” (Almeida, 1986:5).

É importante destacar que problemas indisciplinares não são exclusivos da escola pública (cf. Costas, 2005). Nas escolas particulares, muitos professores também são levados ao abandono da profissão por problemas ligados à violência e até por medo dos alunos. Um caminho mais promissor poderia ser trilhado caso houvesse uma parceira entre a escola e a família, com objetivos comuns de se estabelecer metas e limites apropriados ao crescimento dos alunos e a um bom desempenho escolar.

Tendo em vista a questão discorrida, entendo que, mesmo diante da violência e da falta de apoio familiar, a escola não deve simplesmente se desfazer daqueles que não se enquadram em seu padrão de comportamento, pois a expulsão aumenta no estudante um sentimento de não pertencimento a lugar algum, nem na escola, nem na sociedade. Além do mais, a exclusão, a negação de oportunidades de um futuro mais promissor é um dos maiores males que pode ser infligido a alguém.

## Conclusão

Para o desenvolvimento deste trabalho foram considerados os conceitos de crenças, expectativas, motivação e indisciplina, por acreditar no quanto eles se mostram intrinsecamente conectados uns aos outros no contexto escolar. Os primeiros tópicos discutidos foram as crenças e expectativas dos alunos por acreditar que a investigação sobre o tema, aliada a um compromisso sério do professor, poderá levar ao desenvolvimento de ações mais coerentes com o

que eles acreditam e esperam. O ponto de partida para o desenvolvimento de qualquer trabalho escolar deve ser o conhecimento dos desejos e objetivos, das expectativas e crenças dos estudantes, de forma a lhes oferecer um ensino relevante e que faça sentido para suas vidas.

O segundo tema discutido foi motivação por ser considerada essencial em qualquer tarefa desempenhada pelo ser humano. Com vistas a desenvolver um ensino de qualidade, espera-se que o professor procure desenvolver em seus alunos diferentes tipos de motivação.

Com relação a um dos maiores problemas da educação, a indisciplina, foram discutidos três pontos capazes de amenizar os conflitos e oferecer subsídios para uma prática pedagógica democrática: a) Conhecer o aluno, seus anseios, suas incertezas e diferenças; b) Oferecer um ensino de qualidade e significativo; c) Estabelecer normas coletivas exeqüíveis, que não sejam apenas limites, mas suportes para o crescimento.

## **Capítulo II.**

### **Metodologia de pesquisa**

Nesta seção será apresentada uma breve descrição da pesquisa qualitativa e, em seguida, os motivos pelos quais o trabalho a ser desenvolvido poderá ser classificado como qualitativo de cunho etnográfico. Posteriormente, serão descritos os participantes e o contexto da investigação, bem como os instrumentos utilizados para a coleta de dados e os procedimentos de análise de dados.

#### **Pesquisa de base etnográfica**

O presente trabalho tem como objetivo investigar as expectativas e as crenças sobre aprendizagem de língua estrangeira de alunos de uma escola pública. Com essa finalidade, foi escolhida uma pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico porque, de acordo com Barcelos (2003), este tipo de pesquisa é indicado para a investigação de crenças porque permite comparar dados e possibilita uma observação detalhada do porquê das crenças e como elas se relacionam com o contexto. Além disso, Barcelos (1995) enfatiza que um trabalho de base etnográfica em contexto de ensino pode oferecer possibilidades de estudar o papel do professor e as expectativas dos alunos, bem como criar oportunidades para reflexão sobre o ensino e a aprendizagem.

Devido à natureza do estudo a ser desenvolvido e buscando compreender as expectativas e as crenças sobre aprendizagem de língua estrangeira, considero adequada à utilização de uma pesquisa de cunho etnográfico por melhor se adaptar aos objetivos propostos e privilegiar a compreensão do significado que os aprendizes produzem enquanto enfrentam as tarefas da construção do conhecimento.

## Participantes e contexto da pesquisa

Esta pesquisa foi realizada em uma escola pública de um bairro de periferia cujos habitantes pertenciam à classe média baixa, em uma cidade do interior mineiro. A instituição contava com um número médio de 700 alunos em dois turnos de aulas, manhã e tarde e oferecia ensino fundamental e médio completos. Foram selecionadas três turmas, uma da 4<sup>a</sup>, uma da 5<sup>a</sup> e outra da 8<sup>a</sup> série, com o objetivo de compreender as expectativas e as crenças dos alunos antes do ingresso à 5<sup>a</sup> série, quando se dá o início da aprendizagem de inglês e o quanto elas são similares ou diferentes entre os alunos da 5<sup>a</sup> e da 8<sup>a</sup> séries.

### *Alunos da 4<sup>a</sup> série*

Os participantes foram 25 estudantes, citados como informantes A, com idades entre nove e quatorze anos. Dezesesseis alunos (64%) afirmaram ter estudado os quatro anos do ensino fundamental naquela escola. Nenhum deles teve qualquer ensino formal de inglês, embora alguns afirmassem ter aprendido algumas palavras e expressões com os irmãos mais velhos.

Os alunos freqüentavam a escola no segundo turno, juntamente com as três séries anteriores e com a 5<sup>a</sup>. Eles possuíam três professores: um para as matérias básicas, um para educação física e outro para ensino religioso. A escola lhes oferecia também oportunidades de aprender computação fora do horário normal de aulas, ou seja, no período da manhã. Apesar de possuir computadores, o curso era facultativo apenas aos alunos das primeiras quatro séries do ensino fundamental devido à escassez de profissionais qualificados para esse fim. A Secretaria de Educação não dispunha de professores de informática e a docente que desempenhava esse papel o fazia como complementação de carga horária.

### *Alunos da 5ª série*

Entre os 30 alunos da 5ª série, citados como informantes B, 70% cursou todas as séries anteriores na escola pesquisada. A maioria (80%) tinha 11 ou 12 anos e os demais possuíam 14 e 15. Nenhum deles freqüentava qualquer outro curso fora do horário normal de aulas e nem tinham acesso às aulas de informática oferecidas aos alunos do primário. A escola possuía duas classes de 5ª série que funcionavam no período da tarde. A professora indicou uma a ser pesquisada e o critério usado pela docente para a sua escolha foi relativo à participação dos alunos nas aulas, apesar de ser a turma mais agitada. Durante a aplicação dos dois questionários e em todas as aulas assistidas os alunos da 5ª série conversavam e riam muito, confirmando as informações da docente. O material usado durante as aulas era mimeografado pela professora, pois a escola não dispunha de livros didáticos para essa série.

### *Alunos da 8ª série*

A turma da 8ª série freqüentava a escola no período da manhã e era composta de 23 alunos, citados como informantes C, com uma idade média de 15 anos. 43% deles afirmaram estudar naquela instituição por mais de cinco anos e nenhum dos alunos freqüentava qualquer outro curso fora da escola. Para as aulas de inglês, eles contavam com um livro didático que consideravam velho e desatualizado. No entanto, nas aulas assistidas, não foi feito uso do livro. A professora providenciou cópias mimeografadas ou xerocadas para todos. Com exceção feita a algumas conversas paralelas, o clima era tranquilo e propício à aprendizagem. Todos os alunos dessa turma tinham planos de continuar os estudos na mesma escola, pois ela oferecia também o ensino médio.

### *Professora de inglês*

A escola pesquisada contava com apenas duas professoras de inglês, uma para o ensino fundamental e outra para o médio. No entanto, somente a primeira foi entrevistada para este estudo, visto que os estudantes envolvidos eram também do primeiro nível. A princípio, o objetivo era investigar somente as crenças e expectativas dos alunos, mas com o passar do tempo, tornou-se relevante estudar também o conhecimento da professora sobre as crenças de seus aprendizes, uma vez que as crenças e ações de um podem influenciar as do outro, como discutido no capítulo da Fundamentação Teórica.

A docente, que é também vice-diretora da escola, graduou-se primeiramente em publicidade, mas nunca exerceu a profissão. Somente depois de casada é que descobriu que sua verdadeira vocação para o magistério e decidiu cursar Letras. Como profissional, atuou por vários anos como professora de inglês em cursos livres e em escolas particulares. Em nível de pós-graduação, possui especialização em educação, quando discorreu sobre temas transversais em sua monografia. Durante a pesquisa, além da escola pública, onde ocupava dois cargos, lecionava também em uma escola técnica particular. A professora tinha um excelente domínio de inglês, pois estudara a língua desde os treze anos de idade e segundo ela, sempre teve bom desempenho acadêmico e era muito dedicada aos estudos.

Logo nos primeiros contatos com a escola, professora recebeu a carta convite (Apêndice 7) que relatava os objetivos da pesquisa, os procedimentos de coleta de dados e pedia permissão para que o trabalho pudesse contar com a sua participação e a de seus alunos. Em seguida, ela assinou o termo de compromisso (Apêndice 8) concordando em participar voluntariamente da pesquisa, estando ciente dos objetivos e do anonimato das informações.

O trabalho dessa professora, principalmente na 5ª série, envolvia jogos, músicas (ela costumava tocar violão para os alunos), e muitas atividades ligadas às artes, como desenhar, colorir e fazer dobraduras de papel. Ela acreditava que o ensino da 5ª série devia ser muito lúdico, pois os alunos eram ainda crianças e chegavam muito assustados e ansiosos para essa primeira série de estudos na língua estrangeira. Para ela, o essencial na 5ª série era criar oportunidades para que os alunos gostassem da língua estudada. Já na 8ª série, as atividades principais eram relacionadas à interpretação de textos.

### Instrumentos de coleta de dados

Para o desenvolvimento desta pesquisa que busca ter acesso às crenças e às expectativas dos alunos foi utilizada uma abordagem contextual, o que segundo Barcelos (2001:75) “usa ferramentas etnográficas e entrevistas para investigar as crenças através de afirmações e ações”. Dessa forma, foram usados dois questionários, entrevistas com os alunos e com a professora, observação e gravação das aulas e anotações de campo. Uma vez que as crenças dos aprendizes não são facilmente articuladas e de simples acesso, o uso sistemático de vários instrumentos de coleta poderá oferecer consistência e validade às informações obtidas.

### *Questionários*

Para os alunos da 4ª série foi aplicado um questionário (Apêndice 1) contendo dezoito questões abertas com o objetivo de ter acesso às expectativas que eles possuíam sobre a aprendizagem de inglês no ensino fundamental.

Aos alunos da 5ª e 8ª séries, foram aplicados dois questionários, em dias diferentes, sendo que o primeiro deles (Apêndice 2) continha dezesseis questões abertas com o objetivo de

investigar as crenças e as expectativas que eles possuíam sobre a língua estrangeira, a aprendizagem e o papel que professores e alunos representavam no processo. Durante a análise do primeiro questionário, foram observadas algumas respostas confusas e, por isso, tornou-se necessário acrescentar novas perguntas abertas ( um total de sete) ao questionário 2, que foi aplicado posteriormente, juntamente com o inventário de crenças, buscando esclarecer as informações dúbias.

O segundo questionário (Apêndice 3) apresentava um inventário de crenças com 31 asserções adaptado a partir do BALLI (Beliefs About Language Learning Inventory) de Horwitz (1985) e de outros trabalhos de mestrado, como Barcelos (1995), Coelho (2005), Lima (2005), Miranda (2005). As asserções tinham o objetivo de compreender as seguintes crenças, respectivamente: 4, 7, 8, 16, 18, 19 e 26 (o papel do professor e do aluno); 17, 23, 24, 25 e 29 (motivação para a aprendizagem de inglês); 11, 12, 13, 15, 22, 27, 28 e 31 (razões para estudo da língua ); 1, 2, 3, 5, 6, 9, 10, 14, 20 e 21 ( a aprendizagem de inglês ); e, finalmente, 30 (expectativas futuras). Além das asserções, o segundo questionário contava também com uma escala Likert de 11 afirmações para detectar os motivos pelos quais os alunos gostariam de aprender inglês. As perguntas de ambos os questionários relativas à motivação foram formuladas a partir de Gardner & Lambert (1972) e Dornyei (1990).

Por sua vez, a professora do ensino fundamental respondeu dois questionários (Apêndices 4 e 5), sendo que o primeiro continha oito perguntas abertas relativas às suas percepções sobre as expectativas dos alunos da 5ª série e o segundo, vinte e quatro perguntas abertas que buscavam apanhar suas crenças sobre: o papel do professor e do aluno, a escola pública, o ensino de inglês, os materiais didáticos, a sua prática em sala de aula e, finalmente, as crenças e expectativas dos alunos.

Na 4ª série, apesar de a turma estar bastante agitada, talvez devido à temperatura que ultrapassava os 30° C, apenas um aluno se mostrou desinteressado em responder as perguntas. Além disso, a aplicação ocorreu no 4º horário, logo após o intervalo e a última aula seria educação física, o que parecia ser, pelo entusiasmo da classe, a aula preferida, já que fizeram questão de certificar que a atividade proposta não ultrapassaria os limites do 4º horário.

Enquanto os alunos respondiam os questionários, a professora esteve ausente da sala de aula. O objetivo era estabelecer um clima de confiança com os alunos, sem o controle de disciplina feito por ela. À medida que os alunos terminavam de responder as perguntas, foi distribuída uma folha contendo vários desenhos e palavras em inglês para que colorissem, buscando, assim, mantê-los ocupados, enquanto os outros terminavam. Os alunos se mostraram receptivos e consideraram a atividade como uma aula de inglês, inclusive fazendo elogios e agradecendo enquanto se despediam.

Com relação à 5ª e à 8ª séries, os alunos encontraram problemas para compreender a escala Likert. Quando perguntados sobre as principais razões para o estudo da língua inglesa, os alunos foram solicitados a enumerar de 1 a 5, sendo que os motivos mais importantes deveriam ser marcados como número 1 e os menos importantes deveriam merecer a classificação 5. Os alunos se mostraram confusos principalmente com os conceitos 2, 3 e 4, mesmo após várias tentativas de esclarecimento e anotações no quadro. Resultados mais eficientes poderiam ter sido alcançados se tivessem sido considerados conceitos mais concretos para cada categoria numérica, como sugerido por Dörnyei (2003), como por exemplo, 1 (de jeito nenhum), 2 (não), 3 (um pouco), 4 (bastante) e 5 (muito) ou 1 (discordo totalmente), 2 (discordo), 3 (não discordo nem concordo), 4 (concordo) e 5 (concordo totalmente).

No seu inventário de crenças (BALLI), Horwitz (1985) utiliza os conceitos aos quais Dörnyei se refere, ou seja, “concordo totalmente, concordo, discordo totalmente”, etc. No entanto,

para o desenvolvimento deste trabalho, ao adaptar o BALLI de Horwitz, preferi usar os conceitos “concordo / acho que sim / não sei / acho que não / não” por acreditar que eles seriam mais facilmente compreendidos pelos sujeitos da pesquisa. Além disso, parece haver uma maior gradação entre “concordo e acho que sim” do que “concordo totalmente e concordo”.

### *Entrevistas*

Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com os informantes focais (quatro de cada série, ou seja, um total de doze estudantes), com o objetivo de coletar informações mais precisas e comparar as respostas dos questionários com o envolvimento e comportamento dos alunos em sala de aula. Como os dados foram coletados no final do ano letivo, as entrevistas foram realizadas no ano seguinte. Esse procedimento exigiu certo cuidado, uma vez que os alunos tinham mudado de turma e de série. Foi preciso, então, lembrá-los das respostas prestadas no ano anterior, a fim de que os dados obtidos com as entrevistas fossem de acordo com as crenças e expectativas que eles possuíam ao responder o questionário.

A princípio, o objetivo era entrevistar quatro alunos de cada turma, dois que se apresentaram mais motivados e outros dois menos motivados durante as aulas gravadas. No entanto, essa opção de entrevista não foi possível porque, entre os alunos menos motivados, muitos deles eram infreqüentes ou tinham abandonado a escola. Dessa forma, em todas as turmas foram entrevistados três alunos bastante participativos em sala e um mais desinteressado. Os alunos foram escolhidos em acordo com a professora, no sentido de que pudesse ter certeza de que os mais motivados durante a coleta fossem também os mais interessados nas aulas de inglês.

As dificuldades encontradas com as entrevistas se deram principalmente com relação aos alunos da 4ª série, pois eles se mostraram muito tímidos e respondiam as perguntas usando

apenas movimentos de cabeça para afirmar ou negar alguma asserção. Dessa forma, o quadro (Apêndice 6) com o qual os alunos avaliaram o contexto escolar (a escola, a sala de aula, a aula de inglês, a matéria de inglês e a professora) se mostrou muito útil. As entrevistas, gravadas em áudio e realizadas individualmente na sala dos professores durante as aulas de inglês, não seguiram criteriosamente o roteiro apresentado no Anexo 6, uma vez que se tornou necessário esclarecer alguns dados obtidos com os questionários.

As entrevistas (Apêndices 10, 11 e 12) foram primeiramente transcritas e, a seguir, retextualizadas, seguindo as instruções de Marcuschi (2004). Para o autor, a transcrição da fala deve ocorrer de forma fiel e sem interferências, exatamente como produzido pelo falante. Por outro lado, uma tarefa de retextualização implica em editorações constantes com o objetivo de eliminar, para fins de compreensão, todas as hesitações, correções, repetições e elipses. Além disso, a pontuação deverá posteriormente inserir elementos que simulem a entonação. A opção pelo uso da retextualização foi devido ao fato de se buscar investigar o conteúdo do que foi dito pelos sujeitos da pesquisa e não o modo como se expressaram, procurando assim, uma maior condensação das entrevistas e uma maior clareza nas falas.

### ***Gravação de aulas***

Foram observadas quatro aulas na 5<sup>a</sup>, assim como na 8<sup>a</sup> séries, com o intuito de comparar o comportamento dos alunos com as respostas dadas nos questionários. Em cada turma foram gravadas duas aulas em áudio, objetivando captar detalhes que não foram percebidos enquanto a professora estava interagindo com seus alunos. As gravações das aulas foram transcritas usando convenções de registros adaptadas de Marcuschi (1986).

Durante a coleta de dados na turma de 5<sup>a</sup> série, seja para a aplicação dos questionários, observação ou gravação das aulas, a indisciplina dos alunos era uma constante. Apesar de

participar das atividades propostas pela professora, os alunos se mostravam muito inquietos, conversavam excessivamente e se movimentavam o tempo todo pela sala.

Realizar a atividade de transcrição das aulas gravadas se tornou um trabalho difícil devido à infinidade de sons provenientes de diversos focos de conversação, enquanto a professora tentava interagir com a turma. Apesar de toda agitação, o que parecia ser uma característica normal dos adolescentes, o relacionamento entre eles era amigável e havia uma interação efetiva entre muitos. A professora tentava se sobressair, falando mais alto e procurando, concomitantemente, dar atenção a todos. Inclusive, durante os trabalhos individuais e em grupo, ela se movimentava entre eles o tempo todo, na busca por esclarecer as dúvidas existentes.

Já os alunos da 8ª série eram menos agitados e mais participativos. Havia uma maior harmonia entre as ações da professora e dos alunos. A indisciplina não parecia ser um obstáculo à aprendizagem naquele contexto, pois durante o desenvolvimento de tarefas, a maior parte das energias era dissipada no estudo. As aulas possuíam um estilo instrumental, como o que é oferecido no ensino superior, ou seja, com pouco desenvolvimento da oralidade e muita leitura. A professora, que já trabalhara temporariamente como substituta em uma universidade federal, seguia, na escola pública, a linha de trabalho adotada por aquela instituição. Os textos eram lidos em inglês, depois ela explicava alguns termos na língua alvo, ao mesmo tempo em que lhes ajudava a compreender as palavras cognatas, marcas tipográficas e formação de palavras. Indutivamente, também trabalhava gramática, revisando tópicos já estudados pelos alunos.

## Procedimentos de análise dos dados

A análise dos dados obtidos durante o desenvolvimento desta pesquisa foi realizada em três etapas: a) análise dos dois questionários; b) análise das anotações de campo, entrevistas e transcrição das aulas assistidas; c) triangulação dos dados fornecidos pelas diferentes fontes.

Primeiramente, com base nas orientações de Dörnyei (2003), todos os questionários foram identificados de acordo com a série de estudo, ou seja, os alunos da 4<sup>a</sup>, 5<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> foram denominados de informantes A, B e C, respectivamente, seguido de um número identificador. A seguir, as respostas foram examinadas isoladamente, em cada série, buscando compreender o posicionamento de toda a turma sobre aquele item em particular e agrupar as categorias, observando as semelhanças e discrepância entre elas.

As falas dos alunos consideradas mais relevantes foram também anotadas para que pudessem exemplificar suas crenças e expectativas ao longo do trabalho. Após anotar a frequência das respostas e sua relação com outras perguntas, foram feitas as análises quantitativas e elaborados os gráficos. Por sua vez, ao analisar o questionário estruturado que apresentava o inventário de crenças, foram computadas todas as asserções (Apêndice 13) e, a partir desse inventário, foram analisadas as asserções mais recorrentes. Finalmente, foi estabelecida uma análise comparativa entre os dados colhidos nas três turmas.

Na segunda etapa, foram analisadas as anotações de campo, entrevistas e transcrições de aulas, buscando comparar com as informações dos questionários. Finalmente, na última etapa, os dados obtidos foram associados, com o objetivo de fazer uma triangulação entre os conceitos e conferir maior confiabilidade ao trabalho. Entre todos os dados obtidos, foram selecionados aqueles considerados mais relevantes para a investigação do tópico proposto e para, baseado na revisão de literatura, responder as perguntas de pesquisa.

## Capítulo III.

### Resultados e discussão

Neste capítulo serão apresentados os resultados obtidos junto às 4<sup>a</sup>, 5<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries, bem como com a professora de inglês do ensino fundamental. Primeiramente serão discutidas as crenças e expectativas dos alunos e, a seguir, as crenças da professora comparadas com as dos alunos, procurando detectar onde os dados são convergentes ou conflitantes.

#### Crenças e expectativas dos alunos

As crenças detectadas se referem a: o papel do aprendiz e do professor de inglês; a motivação para a aprendizagem; a aprendizagem de inglês comparada com a de português; a importância da língua; a aula de inglês ideal; e, finalmente, a aula de inglês real. Os alunos revelaram também as suas expectativas anteriores e futuras, avaliaram o ensino da língua estrangeira oferecido pela escola, bem como destacaram as dificuldades encontradas na aquisição do conhecimento.

#### *Crenças sobre o aprendiz e o professor de inglês*

Para o desenvolvimento deste tópico foram analisadas as seguintes perguntas do questionário I respondido pelos alunos da 4<sup>a</sup> série: Você se considera um bom aluno? Como você imagina ser um bom estudante de inglês? Como você imagina um bom professor de inglês? Por sua vez, aos alunos das 5<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries foi perguntado: Quem é a pessoa mais importante na sua aprendizagem: você ou o professor? Por quê? O que você acha que é preciso fazer para aprender inglês? O que você realmente faz para aprender? Como e por quanto tempo estuda? No

questionário 2, as 5ª e 8ª séries responderam as asserções de número 4, 7, 8, 19 e 26, sobre o papel do professor e do aluno, extraídas do inventário de crenças (Apêndice 3).

Com relação aos alunos da 4ª série, um bom aprendiz é, de um modo geral, comportado, respeita os colegas e o professor, presta atenção nas aulas, faz os deveres de casa, estuda e tem boas notas. Os resultados das entrevistas confirmam as respostas dos questionários, como destacado pelo estudante A7: “Um bom aluno é aquele que não conversa muito, não faz bagunça”. O aluno A21 também disse acreditar ser importante ser obediente e “fazer tudo o que a professora passa no quadro”.

Mesmo não tendo uma noção formada do que seja um bom professor de inglês especificamente, os alunos o descrevem usando adjetivos positivos como: legal, bom, inteligente e educado. Eles também manifestam outras expectativas, como por exemplo, “que ensine coisas que eu não sei” (A08), ou seja, que os incite a conhecer o novo. Ele deve ser dinâmico, caminhar pela sala, e oferecer um ensino interessante. Por outro lado, ele não deve ser “bonzinho”, mas ter competência tanto no conhecimento da matéria quanto na manutenção da disciplina, como foi destacado por um estudante: “Boa e brava [...] que ela não fique sentada” (A17). Além disso, o professor deve ser capaz de motivar os alunos, ou como destacado por A09: “Que ela seja muito legal, mas que me ‘esforce’ para aprender inglês”.

Quanto aos alunos da 5ª série, a principal fonte de contato que eles possuem com a língua inglesa é por meio da escola, ou seja, exclusivamente através do professor. Por isso, eles atribuem grande importância ao profissional, mas reconhecem o papel essencial que eles próprios representam no desenvolvimento de um trabalho em conjunto. Com o questionário aberto foi possível observar que a maioria dos estudantes da 5ª série acredita que, para que alguém aprenda inglês, é necessário prestar atenção nas aulas (56,6%) e estudar em casa (36,6%). Quatro alunos (13,3%) citam a importância de um bom comportamento em classe e da obediência à professora.

Dois alunos (6,6%) acreditam que a aprendizagem exige muito esforço e somente um aluno afirma ser preciso fazer um curso fora da escola. Comparado com o que eles realmente fazem para aprender, 53,3% dizem ficam atentos às aulas, 13,3% mencionam que além de prestar atenção, estudam e 16,6% afirmam apenas estudar.

Os alunos da 5ª série demonstram ter uma grande dependência das instruções da professora, uma vez que a maioria (56,6%) acredita que prestar atenção nas aulas seja o fator mais importante na aprendizagem de línguas como destacado pelo estudante B13: “prestar atenção nas aulas, contar com a atenção e a participação da professora”. Contrastando com a importância atribuída a eles para a atenção em classe, apenas 30% consideram importante estudar em casa ou ir além do que é desenvolvido na escola.

Da mesma forma que os estudantes da 5ª série, os da 8ª também apresentam uma grande dependência da instrução do professor, provavelmente por ele ser a principal fonte de contato com a língua. No entanto, eles reconhecem, um pouco mais que os alunos da 5ª, que as duas partes exercem um papel essencial no que se refere à aprendizagem de inglês, como citado pelo estudante C14: “Todos os dois. Porque o dever do professor é ensinar e o nosso é aprender”.

Para os alunos da 8ª série, a aprendizagem exige muito estudo, esforço, atenção nas aulas e um bom comportamento, principalmente no que se refere a não conversar com o colega durante as explicações. Embora se mostrem cientes de que o domínio de uma segunda língua seja um trabalho sério e contínuo, nove alunos (39%) dizem fazer absolutamente nada, ou quase nada, para aprender. Além disso, eles reconhecem que o pouco que dedicam aos estudos é motivado apenas por notas.

No Gráfico 1, pode-se observar as respostas dadas pelos estudantes dos dois níveis no questionário aberto, sobre a importância dos papéis desempenhados por eles e pelo professor para a eficiência dos processos de ensino e aprendizagem.

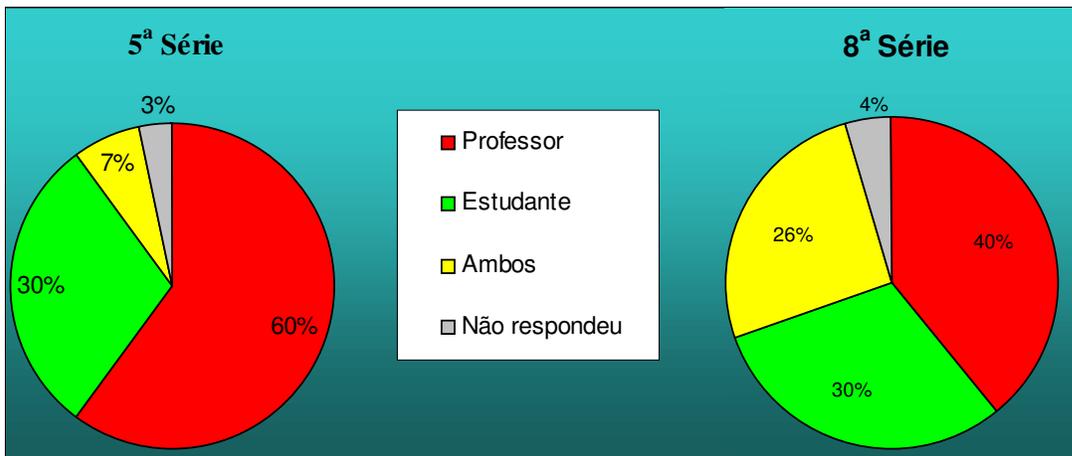


Gráfico 1. Importância do aprendiz x professor.

As duas séries revelam crenças parecidas sobre o que é esperado do professor e dos alunos no exercício de seus papéis, ou seja, o dever de cada um conforme exposto pelo aluno C14: “O dever do professor é ensinar e o nosso é aprender”. Os estudantes da série inicial parecem ter uma visão do professor enquanto amplo conhecedor da língua estrangeira e como única fonte de contato com o idioma. Por outro lado, os alunos da 8ª série já apresentam uma perspectiva mais realista do professor, como alguém que não é totalmente responsável pelo fracasso dos alunos. No Gráfico 1, pode-se observar que há uma redução na importância atribuída ao professor separadamente, entre os alunos da 8ª série, ao mesmo tempo em que aumenta a valorização do trabalho em conjunto.

Apesar de os resultados obtidos com o segundo questionário (asserções 8 e 19) terem se mostrado um pouco diferente daqueles obtidos anteriormente, foi possível observar uma maior consciência dos alunos da 8ª série, no que se refere ao papel desempenhado por eles, como pode ser visualizado na Tabela 1:

*Tabela 1.*  
*O papel do professor e do aluno*

Asserções do inventário de crenças em porcentagens		5ª Série			8ª Série		
		Concordo	Acho que sim	Total	Concordo	Acho que sim	Total
4	Para aprender inglês com sucesso você não precisa estudar em casa. O importante é ir às aulas, prestar atenção e fazer o que o professor pede em sala.	53.3	6.6	60	21.7	0.0	21.7
7	Um bom aluno não deve se contentar apenas com o que o professor ensina.	26.6	20	46.6	69.5	21.7	91.2
8	O professor é o principal responsável para que eu aprenda.	40	33.3	73.3	43.4	4.3	47.7
19	Eu sou o maior responsável pela minha aprendizagem.	43.3	36.6	80	78.2	13.0	91.2
26	<i>Se o professor é bom, eu tenho interesse nas aulas de inglês. Se ele é ruim, eu fico desmotivado.</i>	26.6	23.3	50	52.2	0.0	52.2

Como mostra a asserção 8 da Tabela 1, entre os alunos da 8ª série, 47,7 % afirmam acreditar ser o professor o principal responsável pela aprendizagem. Na turma iniciante, o valor é bem mais elevado (73,3 %). Entretanto, os alunos dessa turma parecem um pouco confusos com as duas asserções e demonstram valores parecidos nas asserções 8 e 19 apesar de elas possuírem afirmações opostas, ou seja, a primeira atribui ao professor a responsabilidade pela aprendizagem e a segunda atribui ao aluno. Já os resultados da 8ª série parecem um pouco mais coerentes, uma vez que 78 % dos alunos dessa turma demonstram uma maior certeza sobre a responsabilidade do aluno, ao escolher a opção “concordo” para a asserção 19.

No que se refere à autonomia (asserção 7), 91.2 % dos estudantes da 8ª série reconhecem que um bom aprendiz não deve se contentar apenas com o que é ensinado pelo professor e acreditam que a leitura seja uma importante atividade extra-classe, como comprova a resposta de

um dos informantes: C06: “Estudar mais, prestar atenção nas aulas, se possível ler alguns livros”. Por sua vez, apenas 46,6% dos alunos da 5ª série manifestam a mesma crença e esse resultado talvez possa ser atribuído ao fato de eles acreditam que estão aprendendo muito, não sendo necessário buscar diferentes fontes de aprendizagem fora da sala de aula.

A asserção 4 confirma a crença dos alunos da 8ª série sobre a necessidade de autonomia, ou seja, apenas 21,7 afirmam não ser preciso estudar em casa, sendo suficiente apenas prestar atenção durante as aulas e seguir as instruções do professor. Com relação às asserções 4 e 7, a 5ª série apresenta resultados parecidos nas duas afirmações, uma vez que a metade da turma parece acreditar na necessidade de estudar mais do que o professor exige, enquanto a outra metade parece se contentar com o que é ensinado na escola.

A crença pertinente ao interesse pela aprendizagem ligado à figura do professor (asserção 26) não se mostra muito diferente entre os alunos da 5ª série (50%) e os da 8ª (52%). A diferença entre as duas turmas se refere apenas a uma certeza maior dos alunos mais adiantados, uma vez que todos escolheram a opção “concordo”, enquanto na 5ª série, a metade dos alunos optou pelo “acho que sim”. Uma das hipóteses para esse resultado talvez seja o fato de os alunos não terem tido contato com outros professores de inglês e não associam a satisfação atual ao bom desempenho da professora. Por outro lado, como os aprendizes da 8ª série já possuem experiências positivas e negativas com vários profissionais, eles valorizam mais esse relacionamento, como destacado por um aluno: “Quando o professor é legal, o inglês é bom, mas se o professor é chato, não tenho vontade de aprender” ( C19).

### ***Crenças sobre a motivação para a aprendizagem***

O termo motivação para a aprendizagem é conceituado na literatura de duas formas diferentes. A primeira se refere às razões e aos objetivos (integrativos ou instrumentais) para o estudo da língua (Gardner & Lambert, 1972; Brown, 1987 e Dörnyei, 2003) e a segunda, geralmente ligada a definições feitas por professores e profissionais da educação, se refere a um envolvimento participativo e interessado do aluno (Crookes & Schmidt, 1991).

Com a finalidade de identificar se os alunos possuíam motivação integrativa, ou seja, interesse em aprender inglês para interagir com os falantes nativos, foi perguntado a 4<sup>a</sup>, 5<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries: O que você pensa sobre as pessoas dos países onde se fala inglês? Em quais países você acredita que as pessoas falam inglês como língua materna?

Sobre a motivação instrumental, ou seja, as razões ligadas ao trabalho ou aos estudos, a 4<sup>a</sup> série respondeu as seguintes perguntas: Você acredita que o inglês será importante na sua vida? Por quê? Você acredita que saber inglês pode contribuir para que você tenha um futuro melhor? Você gostaria de conversar com pessoas de outros países? Você gostaria de aprender inglês para entender filmes e músicas? Quanto aos alunos da 5<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries, eles responderam: Você acha que saber inglês vai ser importante na sua vida? Por quê? Você acha interessante aprender inglês. Por quê? No segundo questionário, eles responderam as asserções 11, 12, 13, 22, 27, 28 e 31, sobre as razões para estudo da língua estrangeira.

Com relação à motivação que é geralmente definida como um comportamento participativo e interessado apresentado no desenvolvimento de alguma atividade (Crookes & Schmidt, 1991), os alunos responderam as asserções de número 16, 17, 18, 23, 24, e 29 extraídas do inventário de crenças (Apêndice 3).

Na 4ª série, 12 entre 25 alunos (48%) afirmam não possuir opinião formada sobre as pessoas de países onde o inglês é a língua materna. Os outros dizem que são legais, divertidos, inteligentes, interessantes e simpáticos. Seis deles sugerem considerar estranho apenas o modo como falam e somente um aluno diz que eles são maus. Quando perguntados sobre o conhecimento que eles têm sobre os países falantes de inglês como primeira língua, as respostas obtidas se deram de acordo com o Gráfico 2:

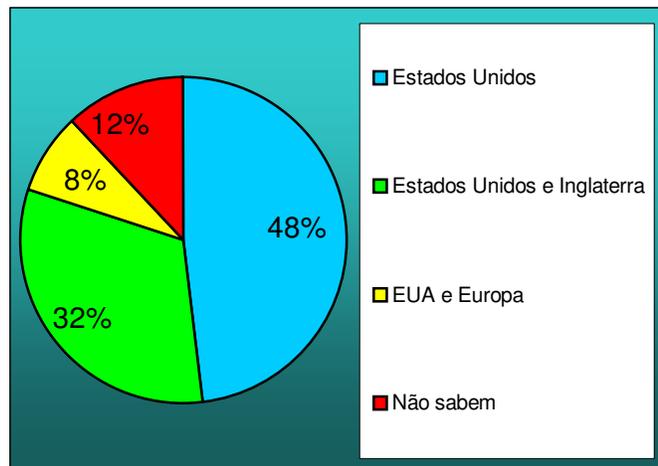


Gráfico 2. Países onde o inglês é língua materna: 4ª série.

Com relação à motivação integrativa dos alunos da 5ª série, os resultados se mostram parecidos com os da 4ª série. No entanto, os alunos revelam crenças ainda mais positivas sobre os falantes nativos uma vez que 83% dos alunos descrevem os estrangeiros como “inteligente”, “importante”, “legal”, etc. e os outros 17% afirmam não possuir opinião formada sobre o assunto. No primeiro questionário os alunos dizem admirar especialmente o modo de falar dos estrangeiros e é possível detectar nas respostas uma forte associação com os americanos como falantes nativos de inglês. Ao ser perguntada sobre o que gostaria de aprender em inglês, uma

estudante respondeu: “Falar. Para conversar com os americanos” (B03). A valorização da habilidade oral foi um dado bastante recorrente que será desenvolvido posteriormente.

Também entre os 23 alunos da 8ª série, não foi encontrada nenhuma citação que levasse a crer que eles possuem qualquer sentimento negativo capaz de prejudicar o processo de aprendizagem. Eles com relação aos falantes nativos de inglês. Para descrevê-los, 12 alunos (52%) usam adjetivos como “legal”, “diferente”, “interessante”, “normal”. Os outros 11 estudantes (48%) dizem não ter opinião formada sobre os estrangeiros, falantes de inglês, porque não possuem contato com eles. Conforme esperado, os alunos da 8ª série apresentam um maior conhecimento com relação aos países nos quais inglês é a língua materna. No entanto, o país de referência para a maioria continua sendo os Estados Unidos, como se pode observar no Gráfico 3:

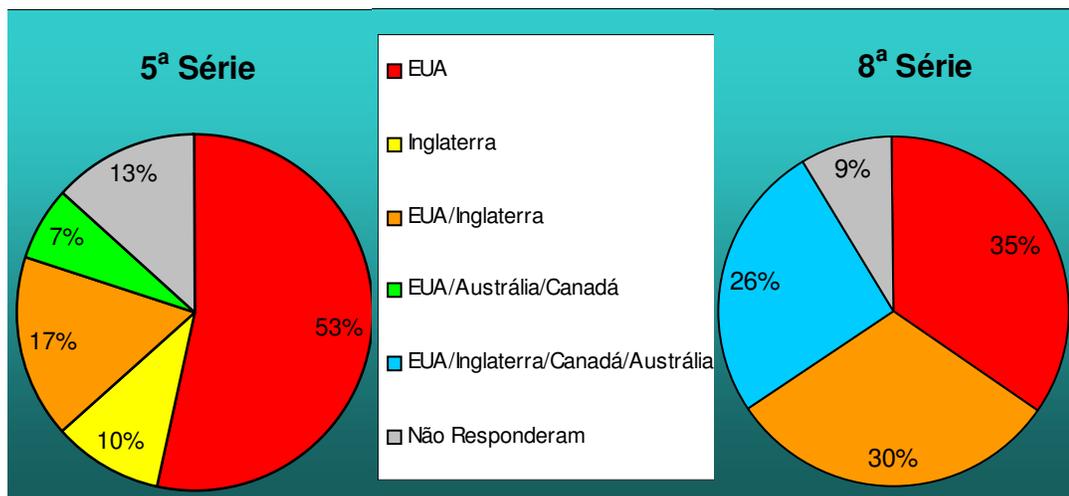


Gráfico 3. Países onde o inglês é a língua materna: 5ª e 8ª séries.

Entre todas as três turmas pesquisadas, foi detectado somente um adjetivo negativo, usado por um aluno de 4ª série para se referir aos estrangeiros falantes de inglês. Além disso, o “lá” a que se refere Barcelos (2005) é também o “lá” dos estudantes da escola pública, ou seja, principalmente os Estados Unidos, pois 53,3% (16 alunos) da 5ª série pensam que somente este

país possui o inglês como língua materna, como se pode observar em algumas respostas dos questionário: “Porque eu posso morar lá” (B06), “Quem sabe eu vou morar nos Estados Unidos um dia” (B22).

Uma das razões para inclusão desse tópico (motivação integrativa) nos questionários foi devido ao fato de Coelho (2005:84) ter detectado em seu estudo certa resistência à aprendizagem de inglês porque os alunos o consideravam “língua de americano” e os Estados Unidos eram vistos por muitos como uma nação dominadora. Ao rejeitar o domínio daquele país, os alunos rejeitavam também a língua inglesa e não apresentavam motivação para a sua aprendizagem.

Diferente de Coelho (2005), a análise dos dados deste estudo revelou crenças e expectativas favoráveis com relação ao inglês, sua aprendizagem e seus falantes nativos. O conhecimento desse tipo de crença pode oferecer subsídios capazes de facilitar a aprendizagem, uma vez que sentimentos positivos são essenciais para que o aprender se torne significativo. Faz-se necessário, então, o professor desenvolver um trabalho de motivação relacionando o inglês não apenas com os Estados Unidos, mas com o mundo, como enfatizado por Leffa (2003).

Além da motivação integrativa, os alunos apresentam também motivação extrínseca (instrumental) e intrínseca. Essa última é considerada por Noels (2001) como inerente ao interesse pela aprendizagem por causa das sensações de prazer. A relevância da habilidade oral, como a principal função da linguagem, já é bem evidente no discurso dos estudantes da 4ª série, uma vez que 24 informantes (96%) citam que a razão principal para o estudo da língua é a possibilidade de conversar com estrangeiros, o que lhes parece ser algo muito interessante e divertido.

Outros motivos citados para a importância da fala são as viagens, o que oito alunos (32%) acreditam ser o principal motivo para aprender. Além disso, todos afirmam que gostariam de entender filmes e músicas porque, além de ser divertido, não precisariam ler as legendas e

poderiam entender tudo na própria língua em que foram feitos. Três estudantes realçam a importância do inglês no vestibular e há ainda um motivo extra, o de realização pessoal, como demonstrado pelo estudante A11: “Para alcançar seus desejos, precisa aprender inglês”.

As expectativas da 4ª série se revelam positivas e os estudantes demonstram possuir motivação instrumental e integrativa, uma vez que acreditam que a aprendizagem de inglês pode ser uma ferramenta capaz de facilitar o acesso à universidade, ao trabalho e ao mundo. Toda a classe da 4ª série acredita que o estudo da língua será de grande relevância para suas vidas e 23 alunos (92%) enfatizam que pode contribuir para que tenham um futuro melhor, inclusive com a possibilidade de se tornarem professores de inglês.

Quanto aos trinta alunos da 5ª série, dezesseis (53,3%) sugerem que a principal importância da língua inglesa é a capacitação para viagens ao exterior, oito alunos (26,6%) acreditam ter melhores chances de conseguir bons empregos e três manifestam o desejo de ser professores de inglês, assim como alguns da 4ª série. Entre outros motivos citados, estão a possibilidade de conversar com pessoas de outros países, o simples prazer de saber falar uma língua estrangeira, ter amigos em outros países, possuir boas notas na escola e adquirir conhecimentos através da língua inglesa. A razão considerada menos importante para os estudos se refere à leitura de livros e revistas em inglês.

Entre os alunos da 8ª série, 87% afirmam considerar interessante a aprendizagem de inglês e apresentam diferentes tipos de motivação para o seu estudo, conforme pode ser observado nas respostas aos questionários: C17: “Pretendo ser jornalista e no jornalismo é necessário saber, pelo menos, uma língua” (motivação instrumental), C15: “Falar inglês é uma coisa inesquecível. Para aprender, tem que gostar de inglês” (motivação intrínseca) e C07: “Porque lá fora precisa muito de inglês” (motivação integrativa).

Os alunos da 8ª série não se referem ao vestibular como oportunidade de aplicação da língua inglesa. Contudo, citam várias expressões relacionadas a cursos e profissões. Outras razões apresentadas para o estudo da língua são: ter boas notas na escola, adquirir conhecimentos, ter amigos em outros países, ter acesso a diferentes formas de diversão e ler livros e revistas.

O motivo menos importante apontado pelos alunos é “quero me comunicar pela internet com pessoas que falam inglês”, opção marcada como primeira por apenas 39% dos alunos. Esse resultado pode ser atribuído, em parte, ao fato de que poucos possuem computadores no ambiente familiar. Com a redução contínua do custo de um computador, como aconteceu com a televisão e o celular, e programas governamentais de estímulo à aquisição desse bem de consumo, é provável que, futuramente, estudantes da escola pública tenham um maior interesse na aprendizagem da língua inglesa, devido à possibilidade de comunicação com pessoas de países que possuem o inglês como língua materna.

Entre os três alunos que não acreditam na importância do estudo da língua estrangeira para as suas vidas, um dos motivos citados é a falta de interesse em viajar para outros países e o fato de considerarem que as outras matérias são mais importantes e merecedoras de maior dedicação, como defendido por um aprendiz: “O inglês não é muito importante. O mais importante é saber português e matemática”(C3). A desvalorização atribuída pelo aluno C3 à aprendizagem de inglês em relação a outras disciplinas escolares foi também observada por Basso (2006) e Dutra & Oliveira (2006). Uma análise comparativa entre as razões citadas pelas 5ª e a 8ª séries para o estudo da língua pode visualizada na Tabela 2:

Tabela 2.

## Motivação (razões) para a aprendizagem de inglês

Asserções do inventário de crenças em porcentagens		5ª Série			8ª Série		
		Concordo	Acho que sim	Total	Concordo	Acho que sim	Total
11	Estudar inglês é importante para se ter sucesso na vida.	56.6	23.3	80	78	13	91
12	Se eu souber falar inglês terei mais chances de conseguir um bom emprego.	56.6	26.6	83.2	56.5	39	95.5
13	Eu gostaria de aprender inglês para conversar com estrangeiros.	63.3	23.3	86.6	56.5	21.7	78.2
22	Eu gostaria de aprender inglês para entender filmes e músicas.	70	26.6	96.6	69.5	17.4	87
27	Inglês é uma das matérias mais importantes que tenho na escola.	50	16.6	66.6	30.4	39	69.4
28	Inglês é uma ponte que me leva a conhecer outras culturas e outros povos.	53.3	20	73.3	56.5	26	82.5
31	Eu acredito que é mais importante aprender a falar inglês.	83.3	16.6	100	43.5	21.7	65.2

A partir das respostas “concordo” e “acho que sim” dadas nas asserções 11, 12, 13, 22, 27 e 31 do inventário de crenças é possível observar que a maioria dos alunos, 66.6% na 5ª e 69.4% na 8ª, acreditam que inglês é umas das disciplinas mais importantes oferecidas pela escola. Para a 5ª série, os principais motivos para o estudo da língua são: aprender a falar (100%), entender filmes e músicas (96.6%) e conversar com estrangeiros (86.6%). Para a 8ª série: conseguir um bom emprego (95,5%), ter sucesso na vida (91%) e entender filmes e músicas (87%). A propósito da diferença revelada pelas duas turmas, observa-se que a 5ª série está mais interessada no uso do inglês como capaz de oferecer novas formas de diversão (asserção 22) e na fala para fins dialógicos (asserções 13 e 31). Por outro lado, a 8ª série, além de se preocupar com atividades lúdicas, já apresenta uma maior preocupação com o futuro profissional (asserções 11 e 12), ou

seja, a 5ª série possui uma maior motivação intrínseca e a 8ª uma maior motivação extrínseca (instrumental).

Concernente à questão da cultura dos países falantes de inglês, o resultado é semelhante nas duas turmas, ou seja, 73,3% dos alunos da 5ª e 82,5% da 8ª séries concordam que, através da língua inglesa, as pessoas podem ter acesso a culturas de povos diferentes (asserção 28). No entanto, no que se refere ao desejo de aprender sobre a cultura dos falantes de inglês, somente 30% dos alunos da 5ª série, em contraste com 65% da 8ª, afirmam na escala Likert do questionário 2, ser esse um dos objetivos primeiros para o estudo da língua. Esse resultado talvez possa ser atribuído a um maior conhecimento de cultura, já adquirido pelos alunos da 8ª série, e, por isso, eles valorizam mais essa forma de saber.

O conceito de motivação geralmente usado para descrever uma pessoa que apresenta um comportamento participativo também surgiu na análise dos dados, como revelou um dos informantes na entrevista:

*C18: Aluno motivado é aquele que está interessado em aprender. Por exemplo, eu tenho planos de ir para a universidade, fazer mestrado, doutorado. É ter determinação. Você quer chegar num lugar mais alto. Tem que ter um objetivo. É preciso ir além do que é dado em sala de aula. Não adianta só aquele material didático. Tem que correr atrás. Não pode ficar esperando pelas coisas.*

O comportamento interessado, ao qual o estudante C18 se refere, é considerado de grande importância para a aprendizagem (asserção 16 da Tabela 3). As duas turmas (80% na 5ª e 87% na 8ª série) demonstram reconhecer uma grande necessidade de envolvimento do aprendiz. No entanto, para a maioria dos informantes (mais de 70%), motivar é trabalho do professor (asserção 18: 76.6 para a 5ª e 73.8 para a 8ª) “É preciso motivar o aluno e assim ele vai se interessar mais” (C16). Para um outro aprendiz o interesse é a força primeira capaz de levar à superação de obstáculos: “Precisa ter interesse em estudar e, tendo interesse, é só se dedicar bastante” (C18). Os resultados concernentes à motivação dos alunos podem ser visualizados na Tabela 3:

Tabela 3.

## Motivação (interesse) para a aprendizagem de inglês

Asserções do inventário de crenças em porcentagens		5ª Série			8ª Série		
		Concordo	Acho que sim	Total	Concordo	Acho que sim	Total
16	Para aprender inglês, você precisa ter muito interesse.	63.3	16.6	80	74	13.0	87
17	Os alunos da minha escola têm pouco interesse em aprender inglês.	13.3	10	23.3	13	21.7	34.7
18	O professor é quem deve motivar os alunos.	50	26.6	76.6	39	34.8	73.8
23	Aprender inglês é mais interessante do que eu esperava.	60	26.6	86.6	52	34.8	86.8
24	Eu não gosto de estudar inglês. Só estudo porque vou precisar no trabalho ou estudo.	13.3	6.6	20	8.7	4.3	13
29	Eu não gosto de estudar inglês. Só estudo para tirar notas.	10	10	20	13	0	13

A propósito da motivação para a aprendizagem, a maioria (87%) dos aprendizes das duas classes revela considerar o estudo da língua mais interessante do que imaginava anteriormente (asserção 23) e apenas 23,3% na 5ª e 34,7% na 8ª afirmam que os alunos da escola não são interessados em aprender inglês (asserção 17). Além disso, também são baixos os valores (20% na 5ª série e 13% na 8ª ) entre aqueles que afirmam não gostar da matéria, ou seja, não possuir motivação intrínseca, e só estudar para conseguir notas (asserção 29) ou porque precisarão do conhecimento da língua no trabalho ou estudo (asserção 24).

### *Expectativas anteriores e futuras*

Os alunos da 4ª série responderam as seguintes perguntas: Você está feliz por saber que no próximo ano irá estudar inglês? Por quê? Como deve ser uma boa aula de inglês? Que atividades você espera que o professor desenvolva? O que você espera aprender? O que os seus colegas dizem sobre o inglês? Você acha que os alunos da sua escola têm interesse em aprender inglês? Aos alunos da 5ª série foi perguntado: O que você espera aprender em inglês no ensino fundamental? E aos da 8ª: O que você espera aprender em inglês no ensino médio? Além disso, o inventário respondido por essas duas últimas turmas também buscava acessar suas expectativas: “Eu acredito que vou aprender muitas coisas em inglês” (asserção 30).

Na 4ª série, mesmo antes de iniciar os estudos em língua estrangeira, os alunos apresentam boas expectativas a respeito das aulas de inglês ideal. Eles usam expressões como “legal”, “interessante”, “diferente”. Três alunos dizem que, em uma boa aula de inglês, é possível conversar muito na língua-alvo, ou seja, o desenvolvimento da habilidade oral parece ser, para esses alunos, o objetivo principal de estudá-la e eles descrevem uma boa aula como “conversativa” (A7) e acrescentam: “vai todo mundo falando inglês” (A8). Todos os vinte e cinco alunos demonstram entusiasmo com a possibilidade de aprender uma nova língua no próximo ano. Sobre o que esperam da aprendizagem de inglês, as respostas se deram como mostra o Gráfico 4:

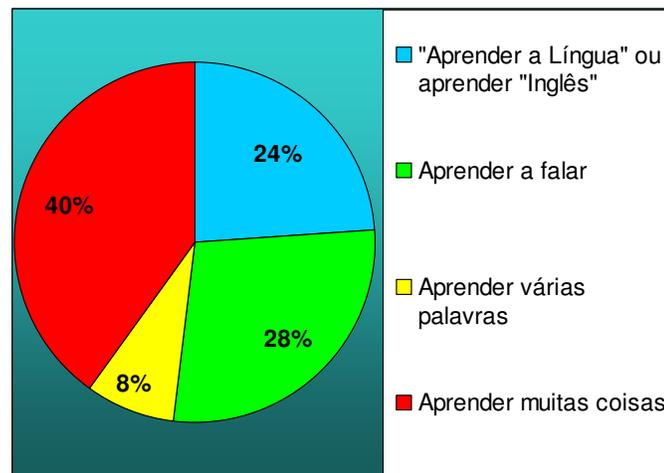


Gráfico 4. Expectativas da 4ª série.

Com relação às atividades a serem desenvolvidas, os alunos esperam que as aulas sejam variadas e que o foco principal seja a aprendizagem da fala, como se observa em algumas das respostas obtidas: “Espero que seja muito legal e que me ensine a falar inglês (A03), “Espero aprender a falar inglês com meus colegas” (A16).

Quase todos os alunos da 4ª série (24) consideram que os colegas de outras séries se interessam pelo inglês e possuem uma visão positiva em relação ao que é ensinado na escola. Apesar de ter sido usado apenas um questionário e uma entrevista, como instrumentos de coleta de dados, pode-se observar o interesse e a curiosidade pela aprendizagem da língua estrangeira. Embora demonstrem estar apreensivos com o estudo da nova língua, como enfatizado pelos estudantes: “Que não seja muito difícil” (A14), “que seja fácil” (A22), o desejo e a ansiedade para aprender parecem maiores que o próprio medo do desconhecido, como revela uma estudante: “Deve ser muito interessante. Eu fico ansiosa para aprender, mas não é fácil” (A9).

Quanto aos alunos da 5ª série, a maioria (70%) acredita que o que eles estão aprendendo corresponde ao que esperavam no início. Cinco alunos afirmam que mantinham a expectativa de aprender a falar, dois esperavam aprender a ler, os outros desejavam aprender palavras e frases

em inglês. Dezoito alunos deram outras respostas como “muitas coisas”, “tudo”, “tudo o que eu sei”. Assim como os alunos da 4ª série, dois da 5ª enfatizam que tinham receios de que o inglês fosse muito difícil.

Os alunos da 5ª série se mostram muito entusiasmados com o conteúdo que estão aprendendo. Suas expectativas são elevadas e satisfazem o que esperavam anteriormente. Esses resultados são similares aos alcançados por Lima (2006), no que se refere à expectativa inicial de desenvolver a oralidade. Com relação ao futuro, os estudantes da 5ª série descrevem de uma forma positiva as esperanças que depositam no ensino oferecido pela escola. Quinze estudantes (50%) almejam aprender muitas coisas interessantes, cinco alunos (16,6 %) citam a importância da aprendizagem da fala e um afirma esperar aprender a ler. Cinco alunos dizem ter planos de ser professores de inglês, o que pode evidenciar o prazer que eles possuem com a aprendizagem, uma vez que gostariam de se tornar profissionais na área.

Entre os alunos da 8ª série, oito deles dizem que esperavam aprender a falar inglês quando começaram o estudo da língua. Quatro esperavam aprender a escrever, os outros nove também tinham expectativas elevadas e usam expressões vagas para descrevê-las: “tudo”, “tudo que estou aprendendo”, “muita coisa”, “esperava aprender”. Somente dois esperavam aprender a ler. Os alunos revelam resultados similares aos obtidos por Lima (2006), cujos sujeitos de pesquisa afirmaram gostar mais de procedimentos que os levassem a desenvolver a oralidade como os diálogos e a repetição.

Neste estudo, através dos resultados obtidos com o inventário de crenças, é possível observar que as expectativas dos alunos da 5ª série se mostram mais positivas do que as dos concluintes do ensino fundamental. Entre os primeiros, 86,6% dos aprendizes reportam concordar com a afirmação de que irão aprender muitas coisas em inglês. Porém, entre os da série mais adiantada, apenas 52% revelam essa expectativa. No entanto, há alguns que ainda esperam

aprender a falar a língua de modo fluente e outros que almejam às quatro habilidades. Um aprendiz cita a importância da aprendizagem da leitura não como um fim em si mesma, mas como um ponto de partida para uma aprendizagem mais abrangente: “Ler. Porque sabendo ler já é um começo” (C23).

Apesar de serem estudantes participativos e possuírem boas notas, como afirmado pela professora, os informantes C18 e C19 se mostram pouco otimistas com relação à aprendizagem de Inglês no ensino médio e dizem esperar aprender “Não muita coisa” (C18) e “coisas mais difíceis e melhores” (C19). Quando requisitados a efetuar uma retrospectiva de tudo o que foi aprendido no ensino fundamental e se o curso satisfaz as expectativas com relação à língua inglesa, 57% dos alunos da 8ª série afirmam que sim, 30% às vezes e 13% não. Diante do exposto, observa-se o quanto é necessário investigar as crenças e expectativas dos alunos de forma a oferecer oportunidades de uma aprendizagem mais motivadora e elevar o grau de satisfação com as aulas e, desta forma, levá-los a investir ainda mais nas séries seguintes.

### ***Crenças sobre a aprendizagem de inglês x português***

Em relação à aprendizagem de inglês comparada com a de português, os alunos da 5ª e da 8ª séries responderam, no questionário 1, a pergunta “Você acha que aprender inglês é diferente de aprender português? Por quê?” e no inventário de crenças marcaram as asserções de número 1, 2, 3, 5, 6, 9, 10, 14, 20 e 21.

Na 5ª série, 27 alunos (90%) argumentam que a aprendizagem das duas línguas é diferente devido, principalmente, ao fato de uma língua ser a materna e a outra ser estrangeira. Outra diferença percebida por dois alunos é relacionada à leitura, que ocorre frequentemente nas aulas de português. Na 5ª série, os alunos estão aprendendo basicamente novos vocábulos e um pouco de gramática. A introdução à leitura e interpretação de textos acontecerá nas séries posteriores e

talvez seja esse o motivo pelo qual acreditam que uma das diferenças entre o estudo das duas disciplinas seja o desenvolvimento dessa atividade apenas na língua materna. Os estudantes que não vêem diferença entre as línguas, o fazem pela possibilidade de tradução.

No questionário 1, entre os estudantes da 8ª série, 15 (65%) afirmam acreditar que as duas línguas são diferentes e 6 (26%) que são similares. Assim como a 5ª série, os da 8ª que consideram as diferenças, o fazem devido ao fato de a primeira ser a língua materna e por isso é mais fácil, como destacado por um estudante: “Português é a língua falada por nós e é um pouco mais fácil” (C15).

No que concerne ao modo de estudar as línguas materna e estrangeira, um número maior de alunos na série mais adiantada demonstra não usar estratégias diferentes para aprender as duas línguas, como demonstrado na asserção 6 da Tabela 4, ou seja, na 5ª série 36.6% acreditam que podem estudá-las da mesma forma, enquanto na 8ª, a maioria (74%) manifestou a mesma crença. Além disso, os alunos mais adiantados afirmam considerar a aprendizagem de inglês mais fácil do que a de português (asserção 9) e valorizar mais o uso de livros didáticos (asserção 20) e de jogos, músicas e filmes (asserção 21).

As duas séries revelam valores parecidos sobre a importância do ensino de gramática (asserção 2: 53.3% e 56.5%), assim como da tradução (asserção 1: 86.6% e 82.5%). No entanto, os alunos iniciantes demonstram uma maior dependência de memorização de vocabulário (asserção 3: 63.2% e 39%) e de repetição e prática (asserção 5: 83.3% e 69.6% para as 5ª e 8ª séries, respectivamente).

Nas duas turmas, cerca de 60% acreditam ter facilidade com os estudos da língua estrangeira (asserção 14) e a maioria se mostra confiante no ensino oferecido pela escola. Além disso, no inventário de crenças, 70% da 5ª série e 74% da 8ª afirmam ser possível aprender inglês com sucesso aqui mesmo no Brasil (asserção 10), como mostra a Tabela 4:

Tabela 4.  
A aprendizagem de inglês

Asserções do inventário de crenças em porcentagens		5ª Série			8ª Série		
		Concordo	Acho que sim	Total	Concordo	Acho que sim	Total
1	Para aprender inglês deve-se traduzir tudo.	33.3	53.3	86.6	26	56.5	82.5
2	Para aprender inglês deve-se estudar muita gramática.	20	33.3	53.3	21.7	34.8	56.6
3	Para se aprender inglês é preciso decorar muito vocabulário.	36.6	26.6	63.2	13	26	39
5	Para aprender inglês, eu devo repetir e praticar muito.	70	13.3	83.3	52.2	17.4	69.6
6	Eu posso estudar inglês do mesmo jeito que estudo português.	20	16.6	36.6	52.2	21.7	74
9	Inglês é mais difícil do que português.	40	23.3	63.3	13	26	39
10	Eu posso aprender inglês com sucesso no Brasil. Não preciso ir para outro país.	40	30	70	39	34.8	74
14	Eu tenho facilidade para aprender inglês.	16.6	43.4	60.0	21.7	43.5	65.3
20	O livro didático é muito importante.	40	33.3	73.3	78.2	17.4	95.6
21	Gravuras, músicas, jogos e filmes despertam o meu interesse.	40	20	60	43.5	34.8	78.3

O fato de os alunos, principalmente da 8ª série, não considerarem que as duas línguas exigem diferentes estratégias de estudo pode revelar que eles não reconhecem as peculiaridades da semântica, fonética, etc. Além disso, ambas as turmas evidenciam uma grande dependência do recurso da tradução, o que pode se mostrar um empecilho para o professor que queira desenvolver a automaticidade em seus estudantes. De acordo com Brown (2002), a aprendizagem de línguas envolve um processo automático dos vários componentes da linguagem. Dessa forma,

uma análise excessiva de suas formas e uma dependência exagerada de tradução podem se tornar prejudiciais.

Entre os aprendizes que revelam uma baixa expectativa sobre a aprendizagem de inglês relacionada ao português, pode-se citar o informante C22: “Eu mal sei ler em português. Como é que eu vou ler em inglês?” A desmotivação do estudante C22 foi possível de ser observada tanto em suas respostas ao questionário quanto em seu comportamento durante as atividades desenvolvidas em sala de aula. Sua crença se assemelha a uma outra discutida por Moita Lopes (1996:63) “Eles não aprendem português, quanto mais inglês”.

Crenças negativas como a manifestada pelo estudante C22 revelam uma necessidade de maiores estudos sobre a desmotivação dos alunos na escola pública. Entretanto, devido ao escopo deste trabalho e da metodologia utilizada, o assunto não poderá aqui ser explorado. Mesmo assim ele deve oferecer um ponto de partida para a reflexão uma vez que um baixo desempenho em uma disciplina não implica necessariamente uma aprendizagem deficiente da outra e, mesmo que o estudante enfrente dificuldades com a língua materna, ele poderá ter experiências significativas com a língua estrangeira, se assim o desejar.

### ***Crença dos alunos: inglês é para falar***

Quando foram perguntados sobre o que almejam com relação a um ensino de línguas idealizado capaz de atender todas as suas expectativas, os alunos da 5ª e da 8ª séries responderam as perguntas: O que você acha mais importante aprender em inglês: falar/ ler/ ouvir/ escrever? Por quê? O que você gostaria realmente de aprender em inglês: falar/ ler/ ouvir/ escrever? Por quê? Entre ler e falar o que você considera mais importante? Por quê?

A maioria dos alunos da 5ª série afirma se interessar mais pela aprendizagem da habilidade oral, como destacado por um estudante: “Falar. Para conversar com os Americanos” (B03). Um aluno também destaca a importância da leitura para proporcionar recursos para a correspondência com falantes de inglês e outro acredita que a comunicação verdadeira, a interlocução, exige o domínio de, pelo menos, duas habilidades: “Falar e ouvir. Porque posso me comunicar” (B10). Conforme as respostas dadas pelos alunos, o interesse pelo desenvolvimento da oralidade se deve ao fato de a fala ser essencial para comunicação real com pessoas de outros países, seja em viagens ou em relações de trabalho.

Os estudantes da 8ª série, por sua vez, apesar de valorizarem a leitura, também revelam um grande desejo de aprender a falar porque consideram essa habilidade a mais importante de todas, como mostram algumas respostas obtidas com os questionários:

*C02: Escrever e Ler. Porque trabalho muito com texto. E se você não aprender estes dois, você não vai saber falar nem ouvir.*

*C11: Desde pequena eu esperava aprender falar fluentemente e daqui para frente eu espero saber falar melhor.*

*C15: Falar. Porque falar inglês é uma coisa inesquecível.*

*C17: Eu esperava aprender a falar a língua inglesa. Daqui para frente, eu espero apenas falar inglês e ser no futuro um correspondente internacional.*

*C18: Falar. Porque você aprende inglês para isto.*

O informante C02 afirma que a escola desenvolve muitos trabalhos que envolvem o uso de textos. Ele valoriza esse tipo de atividade por acreditar que seja uma etapa essencial no processo de aprender a falar e a entender a produção oral. Quatro outros estudantes também dizem acreditar que o hábito da leitura pode oferecer subsídios para o desenvolvimento da fala.

Entretanto, entre a maioria dos estudantes da 8ª série, o principal desejo relacionado à aprendizagem de inglês se refere à fala pela possibilidade de comunicação verdadeira com outras pessoas que também o falem, seja através de relações de trabalho (motivação extrínseco-instrumental) ou pelo simples prazer da comunicação (motivação intrínseca). Um aluno enfatizou

que o domínio da habilidade oral é a verdadeira razão para o estudo da língua, ponto de vista com o qual concordo, uma vez que a fala é a função primeira da linguagem.

O interesse dos alunos das duas séries relacionado às quatro habilidades (falar, ler, ouvir e escrever) pode ser visualizado no Gráfico 5:

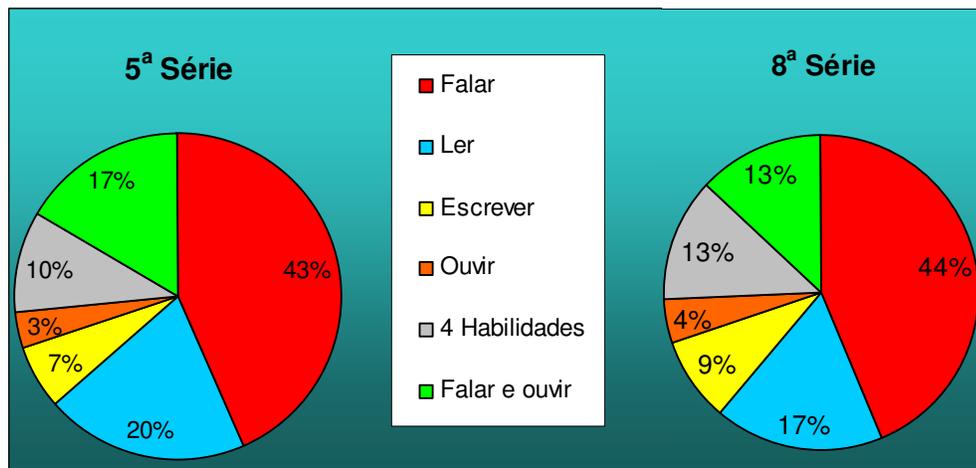


Gráfico 5. Interesse dos alunos pelas quatro habilidades.

Os dados das entrevistas com os estudantes de ambas as turmas confirmam a valorização da habilidade da fala:

*B16: Eu gostaria de aprender a falar inglês porque, no futuro, eu vou para um país que fala inglês. E pra pedir uma informação, pra saber sobre uma rua, pra saber sobre um lugar. Se eu me perder e souber falar inglês, vai ser bem mais fácil.*

*C05: Como eu já falei, a professora tinha que ensinar mais a falar do que ficar escrevendo no quadro. Tem também muitos textos.*

*C17: Eu queria aprender a falar inglês. Eu ainda não aprendi a falar.*

*C18: Eu esperava falar porque não adianta só ler e fazer exercícios. Tem que aprender a falar. O importante é o diálogo. A gente aprende mais a ler. Eu gostaria de falar mesmo.*

Por outro lado, a prática escolar de valorizar a leitura parece já estar refletida no discurso de alguns estudantes, uma vez que até para manifestar seus anseios em aprender a falar, eles

afirmam que o processo de aprender a ler antecede a fala, como relatado no questionário 1: “Para saber falar tenho que saber ler” (C07) e “Se você souber ler você vai aprender a falar” (C19).

### ***Realidade escolar: inglês é para ler***

Considerando que o maior desejo dos alunos se refere à aprendizagem da fala, apesar de constatar que a oralidade não é muito trabalhada, foi perguntado aos alunos da 5ª e da 8ª séries: Entre as atividades mais desenvolvidas na escola, o que você acha mais importante aprender: tradução, gramática, vocabulário ou leitura? Essa pergunta tinha como objetivo compreender as crenças relacionadas à aprendizagem de inglês real. Além disso, eles responderam perguntas relacionadas às dificuldades enfrentadas: O que você acha mais difícil no inglês? (questionário 1); O que você acha mais difícil no inglês: falar/ ler/ ouvir/ escrever? Por quê? (questionário 2).

Praticamente todos os alunos da 5ª série (96.6%) acham interessante o estudo de inglês e com relação às atividades que a escola realmente desenvolve, os alunos acreditam ser mais importante aprender leitura e tradução. No entanto, vários alunos demonstram valorizar a leitura como em português e justificam: “para ser alguém na vida”, “sem leitura a gente não é nada” ou porque é “bom para a saúde”. A leitura também é destacada por alguns estudantes como uma habilidade capaz de facilitar a aprendizagem da fala. Os alunos que consideram a tradução como mais importante, o fazem ou por acreditar que ela seja capaz de ajudar na leitura e na compreensão de filmes ou por ser uma atividade com a qual eles possuem facilidade.

Sobre o que realmente aprendem, os alunos da 8ª série também sugerem que o mais importante é a leitura e esse fato se deve à possibilidade de, algum dia, poderem aprender a falar, como reportado nos questionários: “Leitura, para não falar errado” (C01), “Leitura porque você vai saber falar” (C04). A crença relacionada à importância da leitura parece ser um reflexo da

valorização dessa atividade pela professora, uma vez que, ao responder o questionário sobre o ensino da língua estrangeira na escola pública ela afirmou: “Português é para falar. Inglês é para ler”. Os resultados concernentes à importância atribuída às atividades desenvolvidas pela escola podem ser visualizados no Gráfico 6:

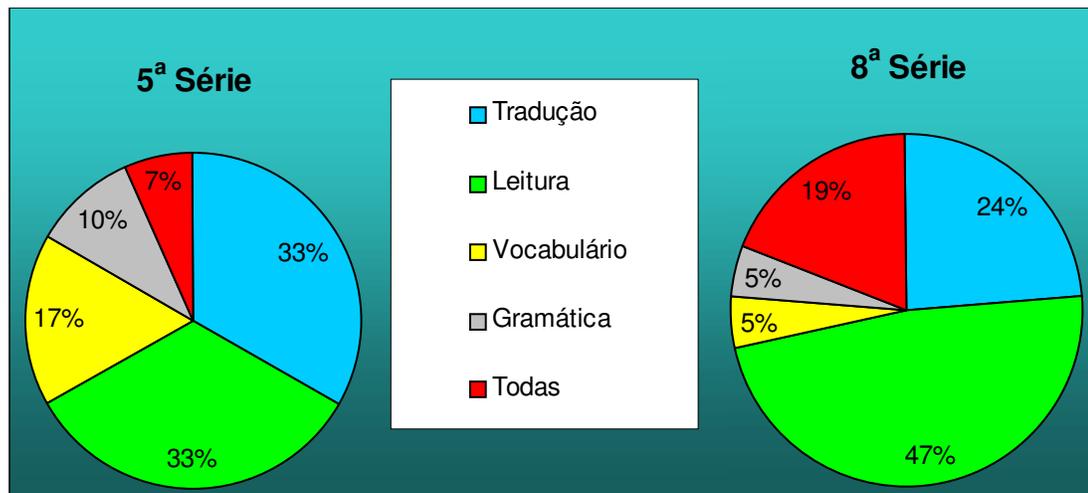


Gráfico 6. Interesse pelas atividades desenvolvidas pela escola.

Como mostra o Gráfico 6, a respeito das atividades priorizadas pela escola, as duas turmas consideram a superioridade da leitura (33% e 47% para as 5ª e 8ª séries respectivamente) visando principalmente à aprendizagem da fala. Como segunda atividade mais valorizada está a tradução (33% e 24%) e os alunos das duas turmas sugerem que a sua importância está na possibilidade de facilitar a leitura, como demonstrado pelo estudante B16: “Tradução, pois eu acho que é importante você saber ler livros”.

Com relação às dificuldades encontradas com a aprendizagem das quatro habilidades, dos 30 alunos investigados na 5ª série, doze (40%) consideram que a habilidade mais difícil de ser aprendida é a oral e uma das razões para tal é a diferença dos sons, seja para falar e escrever. As dificuldades encontradas pelos alunos podem ser visualizadas no Gráfico 7:

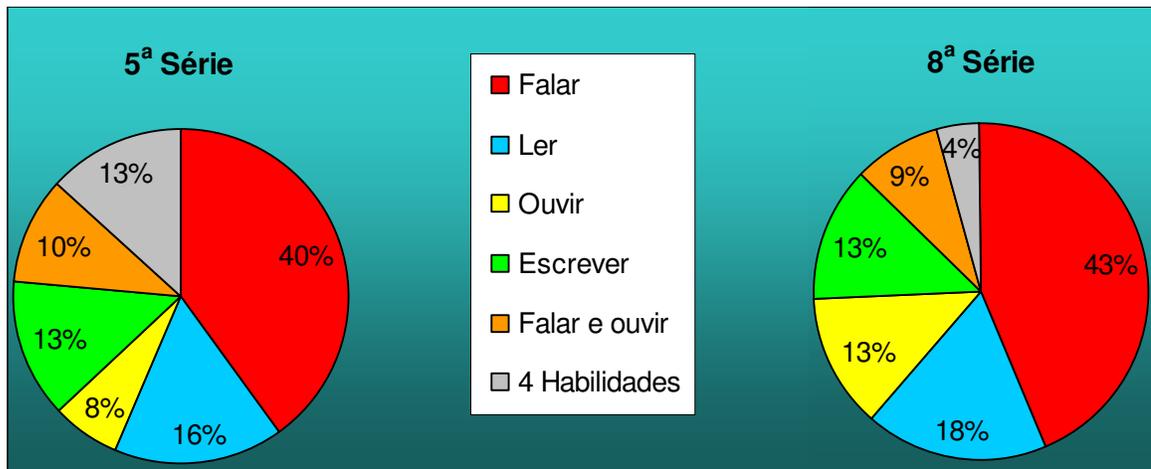


Gráfico 7. Dificuldades com a aprendizagem de inglês.

Os 23 alunos da 8ª série, assim como os da 5ª, afirmam encontrar maiores dificuldades na produção oral devido à falta de prática para a aprendizagem dessa habilidade e ausência de correspondência fixa entre os símbolos e a pronúncia, ou seja, os sons mudam de acordo com o contexto. Para a 8ª série, a pronúncia diferente do português é algo confuso e, por isso, difícil de ser aprendido.

### *Avaliação do inglês da escola*

Para compreender a opinião que os alunos possuem sobre o inglês oferecido pela escola, foi perguntado a 5ª e 8ª séries: O que você acha do inglês na sua escola? Por quê? Circule a palavra que melhor descreve o inglês da sua escola: Ótimo, muito bom, bom, regular, fraco. Além disso, durante as entrevistas os alunos marcaram + (bom), +- (regular) e - (fraco) para vários tópicos relacionados à aprendizagem de inglês: a escola, a sala de aula, a aula, a matéria e o professor.

Na 5ª série, a maioria dos alunos (84%) afirma estar satisfeita com o inglês que lhes é ensinado e o classifica como ótimo ou muito bom porque a professora é simpática, paciente e competente. Além disso, eles enfatizam que inglês é a melhor matéria e um dos motivos pelos quais eles possuem essa opinião é porque estão aprendendo a falar, como mostram as respostas obtidas:

*B07: Muito legal, ótimo, melhor matéria.*

*B10: Boa. Porque a professora ensina músicas, passa desenhos para nós falarmos que desenho que é.*

*B25: Legal porque ensina a gente a falar inglês.*

Assim como Lima (2005) observou, para os alunos deste estudo, o que realmente importa é a aprendizagem da fala, como destacado pelo estudante B25. Nenhum deles diz que “O inglês da escola é bom porque eu estou aprendendo a ler”. Apesar de ser uma turma muito inquieta, foi possível observar a participação dos alunos na sala, principalmente no que se refere aos exercícios orais, como os apresentados no excerto a seguir:

*(( professora repete treina a pronúncia de there is e there isn't várias vezes. os alunos repetem em coro))*

*Pr: a computer*

*AA: there is a computer*

*Pr: a TV set*

*AA: there is a TV set*

*Pr: a soccer court*

*AA: there is a soccer court*

*Pr: a VCR*

*AA: there is a VCR*

*Pr: a DVD*

*AA: there isn't a DVD*

*Pr: a radio*

*AA: there is [there isn't] a radio*

*Pr: tem(.) na escola tem radio*

*AA: there is a radio*

*Pr: a cafeteria*

*AA: there is a cafeteria*

*Pr: a swimming pool*

*AA: there is a swimming pool*

Durante os exercícios orais, momento de maior interação entre a professora e a maioria dos alunos, e também durante todas as outras atividades, havia muita conversa paralela, mas era

demonstrado um grande interesse quando tinham oportunidades de desenhar e colorir. Até mesmo uma aluna que fazia crochê durante as atividades, trocou-o pelos desenhos.

Ao avaliarem o inglês oferecido pela escola, os alunos da 8ª série se mostram menos otimistas que os da turma iniciante. Apenas 43 % classificam-no como muito bom ou ótimo. Entre as razões citadas para a qualidade do ensino, os alunos mencionam o fato de a professora explicar muito bem a matéria. Por outro lado, os alunos que não estão satisfeitos com o que lhes é oferecido, atribuem a baixa qualidade das aulas ao livro didático que é ruim, velho e desatualizado. Além disso, um aluno diz que a escola enfatiza muito o uso da gramática: “Não está do jeito que quero, pois aprendemos mais gramática” (C17)

Entre os cinco alunos que afirmam estar insatisfeitos com o inglês oferecido pela escola, classificando-o como regular, três deles dizem não estudar em casa e só fazem tarefas em sala de aula. Segundo o estudante C23 o ensino é “muito fraco porque a matéria é atrasada, quase não tem material didático e nessa escola o inglês é muito desvalorizado”. No entanto, esse estudante mostrou, tanto em suas respostas quanto em seu comportamento em sala de aula que ele próprio não valoriza a disciplina, uma vez que não participa das aulas e, segundo a professora, sempre se coloca distante do que é realizado por ela e pelos colegas.

Os outros dois que não estão satisfeitos, mas são estudantes ativos, afirmam participar das aulas, estudar em casa, pedir ajuda aos familiares e demonstrar um bom aproveitamento escolar, o que pode ser confirmado por suas notas. Entre aqueles que se mostram insatisfeitos, pode-se citar o aprendiz C16 que revelou na entrevista: “Eu esperava algo mais difícil e gostaria de aprender a falar porque eu acho que isto te ajuda a ter novos amigos de outros lugares. Ela passa pouca matéria. Deveria passar mais, cobrar mais do aluno”.

A razão pela qual o informante C16 considera deficiente o inglês oferecido pela escola é por ser fácil e não representar um desafio para ele. No entanto, durante a entrevista, o aluno

afirmou reconhecer que o conteúdo ensinado na escola é insuficiente para ele, mas, ao mesmo tempo, ele reconhece que nem todos os colegas seriam capazes de apresentar um bom rendimento se a professora fosse mais exigente e ensinasse conteúdos mais difíceis.

Os resultados concernentes à avaliação do ensino de inglês efetuada por ambas 5<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries se deram conforme mostra o Gráfico 8:

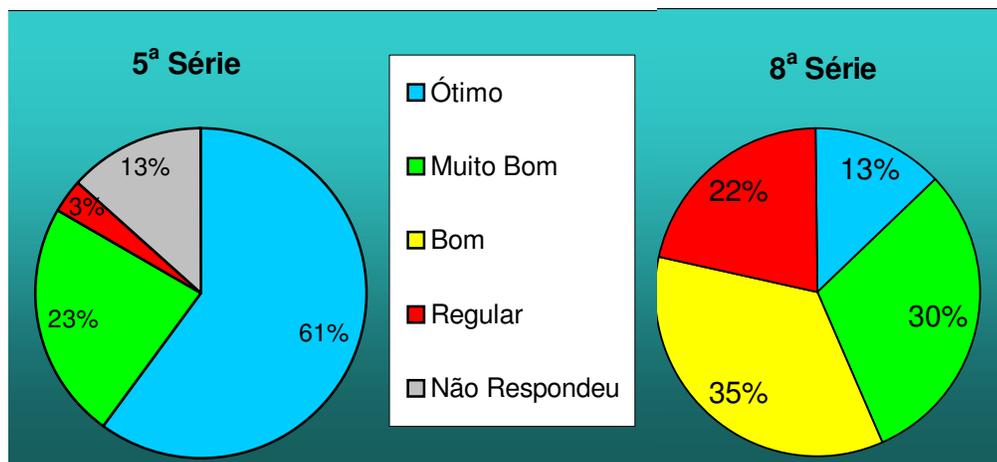


Gráfico 8. Avaliação do inglês da escola.

Talvez um dos responsáveis pela grande satisfação dos alunos da 5<sup>a</sup> série seja o fator novidade, como exposto por Lima (2005) e Keller (1983). Além disso, o conteúdo aprendido em um ano representa muito mais do que eles podiam imaginar antes dos estudos da língua. Por outro lado, os estudantes da 8<sup>a</sup> série consideram que aprenderam pouco em um longo período de quatro anos e não tiveram a oportunidade de aprender a falar. Ao mesmo tempo, eles gostariam de ter acesso a um ensino mais desafiador, capaz de habilitá-los não somente para ler textos em inglês, mas também para falar. A avaliação do contexto escolar, efetuada pelos estudantes durante as entrevistas, confirmou um maior grau de satisfação dos alunos da 5<sup>a</sup> série não só com relação às aulas de inglês, mas com relação a todo o conjunto, como mostra a Tabela 5:

Tabela 5.  
Avaliação em porcentagens

Contexto escolar		5ª Série		8ª Série	
		Positiva	Regular	Positiva	Regular
1	Escola	100	0	25	75
2	Sala de aula	25	75	50	50
3	Aula de inglês	100	0	25	75
4	Matéria de inglês	50	50	25	75
5	Professor de inglês	100	0	50	50

Durante as entrevistas, duas alunas da 5ª série descreveram de forma positiva o contexto escolar:

*B16: Eu gosto muito da minha escola porque é o lugar onde a gente aprende muito. É aqui que a gente se forma. Eu gosto da minha escola também porque aqui tem as brincadeiras. Eu acho o ensino daqui muito bom. Os professores são ótimos. Em relação à sala de aula, tenho lá os meus colegas, os professores que ensinam a matéria direitinho. Eu gosto da sala de aula. Tem os meninos que fazem bagunça na sala de aula, mas também acho que tem muitos bons. Eu adoro a aula de inglês porque a professora que eu tenho é muito boa. Ela brinca com a matéria de inglês. Acho que isso facilita bastante o aprendizado.*

*B25: A escola é boa. Aqui tem ensino bom. Eu não tiro nota ruim. A sala de aula é mais ou menos porque os alunos fazem muita bagunça. A aula de inglês é legal. A gente brinca, ela faz brincadeiras em inglês. A professora ensina direito e os alunos não fazem muita bagunça. Eles respeitam mais a professora. A matéria de inglês é mais ou menos porque eu não entendo muito inglês não. A professora dá prova de consulta. A professora é boa porque ela ensina muito bem. Ela fala pra gente repetir.*

As estudantes B16 e B25 revelam ter confiança no ensino oferecido pela escola e afirmam que a professora de inglês é competente e consegue desenvolver um trabalho eficaz, apesar da indisciplina dos colegas. Ambas dizem gostar muito das aulas, principalmente pela oportunidade de aprender brincando.

Por outro lado, os estudantes da 8ª série que não se mostraram totalmente satisfeitos, fizeram a seguinte avaliação da escola e do ensino de inglês:

*Pq: E a aula de inglês?*

*C05: É boa. A professora poderia passar menos no quadro e falar mais porque eu mesmo não sei falar inglês de jeito nenhum. Muito menos escrever porque embola muito. E quando ela passa muita coisa no quadro, eu fico meio perdida. Acho que ela tinha que ensinar mais a falar do que ficar passando no quadro pra gente copiar... Mas é bom!*

*Pq: No questionário você disse que gostaria de aprender a falar e que não aprendeu. Será que você poderia dizer que apesar disso, você aprendeu muito?*

*C05: Não. Eu não aprendi nada de inglês até hoje. E eu esperava aprender falar... Acho que ainda não chegou a hora de aprender direito. Vou esperar mais um pouco...*

*Pq: Como não chegou ainda a hora? Você faz a sua parte?*

*C05: Eu tento... Mas tem que ter a parte do professor também.*

*Pq: E você acha que ainda não aprendeu por culpa da professora?*

*C05: Não. Minha também. Eu não me dediquei bastante até hoje.*

*Pq: Então podemos dizer que você não é uma aluna motivada...*

*C05: Não sou motivada.*

*C17: A escola é boa por causa da equipe de profissionais (professores, secretários, serviços). A aula de inglês é regular porque eu queria aprender a falar inglês. Eu ainda não aprendi a falar. Para melhorar, poderia começar pelo material, o que também facilitaria o trabalho da professora. A professora é boa, alegre, inteligente.*

Assim como os alunos da 5ª série, os da 8ª revelam confiança na professora como profissional, mas admitem que a insatisfação com as aulas se deve a poucas oportunidades de desenvolvimento da oralidade. A estudante C05 reconhece a sua desmotivação e falta de compromisso com os estudos, apesar de atribuir parte da culpa à professora, por escrever muito no quadro e não tê-la ensinado a falar inglês. Além de apresentar um comportamento desinteressado, a estudante demonstra total falta de autonomia quando diz: “vou esperar mais um pouco”. Como conseqüência de sua desmotivação, a estudante C05 se distancia das atividades desenvolvidas pela professora e contribui para a indisciplina na sala, como afirmado por ela na entrevista:

*Pq: E você, o que quer?*

*C05: Eu quero aprender, mas depende da matéria. Tem matéria que eu não gosto de jeito nenhum e nem adianta...*

*Pq: E aí, você faz bagunça?*

*C05: Não é que faço bagunça. Eu fico lá no meu canto. É bom, fico rindo... Fico falando umas coisas...*

*Pq: Por que você não se esforça para aprender? Você não acha que vai precisar do estudo no futuro?*

*C05: Eu sei que vou precisar, mas preciso criar vergonha na cara.*

Apenas reconhecer a necessidade futura dos estudos da língua inglesa não é suficiente para fazer a estudante investir esforços para aprender. E como resultado ela prefere ficar “em seu canto” rindo e conversando. Esses resultados condizem com o que é defendido por Barcelos (2006), segundo a qual, as crenças nem sempre influenciam as ações.

A gravação das aulas assistidas revela que os aprendizes da 5ª série são muito agitados, mas têm oportunidades de prática oral, mesmo que seja através de repetição, e, por isso, eles demonstram satisfação com a aprendizagem. O clima das aulas revela o que Basso (2006: 69) chama de “certa ordem no caos que parece reinar nas aulas de língua estrangeira”. Por outro lado, os alunos da 8ª série se mostram mais comportados, embora menos realizados em termos de aprendizagem, como revelam suas respostas nos questionários e nas entrevistas. Apesar de alguns alunos da 8ª série apresentarem insatisfação com as aulas de inglês, eles continuam interessados e confiantes na possibilidade de um ensino eficaz na escola pública, da mesma forma que foi detectado por Coelho (2005).

Na avaliação do contexto escolar, principalmente no que se refere às aulas de inglês (Apêndice 6), durante as entrevistas, o problema da indisciplina foi uma variável recorrente principalmente com relação a 4ª e 5ª séries. A indisciplina dos alunos é apontada, pelos alunos dessas duas turmas, como a principal razão para que a avaliação da escola e de sua sala de aula não ser positiva, como pode ser observado, nos seguintes excertos:

A07: Escola (+-) “*Tem muitas brigas de alunos*”.

A13: Escola (+-) “*Às vezes tem briga*”. Sala (+-) “*Muita bagunça*”.

A23: Escola (+-) “*Dá briga*”.

*B16: A indisciplina dos alunos atrapalha muito. [...] Eu acho que atrapalha muito pra você entender a professora. A professora até pede os alunos. Ela pede várias vezes. A professora fala uma coisa e eles falam outra. E você não consegue aprender direito.*

Com a turma da 8ª série, a indisciplina parece não ser um obstáculo à aprendizagem, uma vez que a maioria dos alunos se mantém ocupada com as atividades de leitura e interpretação de

textos. Alguns estudantes desmotivados que não participam das atividades ficam conversando e rindo com os colegas, mas sem causar grandes transtornos à aula, como afirma uma estudante em um excerto das entrevistas:

*C05: Eu quero aprender, mas depende da matéria. Tem matéria que eu não gosto de jeito nenhum e nem adianta...*

*Pq: E aí, você faz bagunça?*

*C05: Não é que faço bagunça. Eu fico lá no meu canto. É bom, fico rindo... Fico falando umas coisas...*

Os resultados alcançados com as 5<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries sugerem que a progressão do ensino lúdico, com várias oportunidades de prática oral, para o ensino instrumental parece realmente acalmar a agitação dos alunos, apesar de não satisfazer as expectativas deles. De acordo com Csizer & Dörnyei (2003) o não atendimento das expectativas dos alunos pode levar ao abandono dos estudos, o que parece explicar o comportamento da estudante C05. Observa-se, então, uma necessidade de buscar métodos alternativos de lidar com as diversas expressões de indisciplina, como conversas paralelas durante as aulas, situações de algazarra e brigas entre os estudantes, sem deixar para segundo plano o que eles realmente desejam aprender.

### Crenças da professora

As crenças da docente se referem a: as crenças e expectativas dos alunos apresentadas nos Gráficos 1 a 8, ou seja, a importância do aprendiz x professor, os países onde o inglês é a língua materna, as expectativas da 4<sup>a</sup> série, o interesse dos alunos pelas quatro habilidades, o interesse pelas atividades desenvolvidas pela escola, as dificuldades com a aprendizagem e a avaliação do inglês da escola. Além das crenças sobre os seus alunos, serão analisadas outras crenças da professora sobre os materiais didáticos, a motivação e indisciplina. Nesta seção também serão discutidos os pontos convergentes ou conflitantes entre as crenças dos alunos e da docente.

### ***Crenças sobre as expectativas dos alunos***

Durante a entrevista com a professora, foram lhe apresentados os dados colhidos com os alunos. Com relação ao Gráfico 1 (Importância do aprendiz x professor), os alunos da 8ª série demonstraram uma maior valorização do trabalho em conjunto, ou seja, 7% para a 5ª série e 26% para a 8ª, enquanto a crença no professor como responsável principal pela aprendizagem caiu de 60% na 5ª série para 40% na 8ª. A docente considera que esses resultados são favoráveis, como pode ser verificado no seguinte excerto:

*Pr: Acho que isso é natural e positivo. Deve ser assim. Antes da 5ª série os alunos tinham uma só professora, a tia. Tudo girava em torno daquela pessoa que direcionava tudo, trazia material, dava tudo pronto. Ainda na 5ª série isso não saiu da cabeça do aluno. Com o tempo, o aluno vai percebendo que tem responsabilidades. A gente tem que parar de dar aulas centradas no professor. Tem que aumentar a interação com os alunos. É para o crescimento deles.*

A professora acredita na importância do desenvolvimento de um papel ativo e autônomo por parte dos alunos e acredita que essa mudança de crença, ou seja, a tomada de consciência da importância do trabalho realizado em conjunto, que ocorre durante o ensino fundamental, é valiosa principalmente para os alunos. De acordo com a docente, a mudança de crença sobre o papel da professora de “tia” para parceira da aprendizagem é um processo essencial na vida do aluno, de modo que ele deixe para trás o papel de receptor e se transforme em um indivíduo responsável e produtor.

Com relação aos resultados apresentados nos Gráficos 2 (Países onde o inglês é a língua materna: 4ª série) e 3 (Países onde o inglês é a língua materna: 5ª e 8ª séries), que buscavam compreender a motivação integrativa dos alunos, ou seja, o desejo de estar em contato com falantes nativos da língua inglesa, os resultados revelam que eles possuem essa expectativa e o principal grupo de referência é os Estados Unidos (48%, 53% e 35% para as 4ª, 5ª e 8ª séries respectivamente). A professora se mostra conhecedora dessa expectativa dos alunos e afirma no questionário: “eles têm muito interesse em conhecer, são curiosos a respeito deles”. Além disso,

ela afirma na entrevista não ter observado na escola qualquer preconceito com relação aos Estados Unidos e diz acreditar não haver problemas com a associação principal do inglês com os americanos. No entanto, ela destacou “talvez eu deva dar mais ênfase ao inglês como língua mundial. Eu nunca parei para pensar nisso. É uma questão interessante e enriquecedora”.

No Gráfico 4 (Expectativas da 4ª série), é possível observar que o desejo dos alunos se refere a uma aprendizagem ampla, inclusive da habilidade de fala. A professora percebe esse interesse, uma vez que afirmou no questionário: “Eles imaginam que vão saber falar muita coisa”. Além das expectativas positivas dos alunos, ela tem conhecimento de suas inseguranças e medos, como se pode observar no excerto a seguir:

*Pr: Eu tenho procurado trabalhar o lúdico não só na 5ª série, mas é mais na 5ª. A 5ª série é especial porque antes eles tinham 1,2 ou 3 professores, no máximo. E de repente, na 5ª, vem aquele monte de professores. É uma mudança muito grande. Eles têm interesse por um lado e medo por outro. O inglês é a matéria que o pai nem a mãe vão poder ensinar. Se ele não souber fazer o dever, quem vai ajudar? Então um objetivo que tenho muito claro na 5ª série é fazer com que eles gostem da matéria, que eles achem que é fácil e dá para aprender. Mais tarde, é claro, terão cobranças maiores, mas é preciso estabelecer aquela base que o inglês é divertido, bom e fácil. Para mim, mais importante que o conteúdo é fazer com que o aluno goste da matéria.*

Por conhecer as expectativas e incertezas dos alunos, a professora se dedica a ensinar através de jogos, músicas e trabalhos manuais, visando criar oportunidades para que os alunos tivessem experiências positivas com a língua e, desde o início, acreditassem que estudar inglês é divertido, bom e fácil. Para a docente, aprender a gostar de inglês é mais importante do que o acúmulo de conteúdos. As crenças relacionadas às expectativas dos alunos da 4ª e da 5ª séries se mostraram convergentes uma vez que segundo a professora, “eles têm muita curiosidade e interesse por ser uma matéria nova. Eles gostam de mostrar o conhecimento que já possuem, as palavras que já conhecem e sempre perguntam como se fala algo em inglês”. Além disso, ela afirmou que:

*Eles imaginam que vão saber falar muitas coisas. Acho que eles se sentem satisfeitos com o que têm aprendido. Talvez o volume do conteúdo seja inferior ao esperado, mas essa é uma decisão que eu tomei conscientemente, a fim de dedicar tempo a brincadeiras, músicas, etc., para que, através desse estímulo, eles se motivem a aprender mais. Além disso, a ausência do livro didático na escola também é um fator limitante do meu trabalho.*

A professora se mostra conhecedora tanto das expectativas quanto dos medos e ansiedades dos alunos iniciantes e por isso procura motivá-los através de um ensino fácil e lúdico: “Tenho buscado motivá-los fazendo com que achem que o inglês é fácil de aprender e que aprendam brincando”.

A respeito do Gráfico 5 (Interesse dos alunos pelas quatro habilidades) que mostra os resultados relacionados às expectativas dos alunos quanto a um ensino ideal, ou seja, o desejo de aprender a falar, a professora revelou o seguinte ponto de vista durante a entrevista: “Pois é. Exatamente o que não está sendo trabalhado devido às dificuldades de contexto. Eu também acho que o mais importante é falar. Eu também acho que o inglês é para falar”. No entanto, no questionário quando lhe foi perguntado “Seus alunos acreditam que a aprendizagem de inglês é diferente da aprendizagem de português? Por quê?” a professora afirmou: “Sim. Porque devido ao número de alunos por sala, a oralidade é pouco trabalhada. Português é para falar. Inglês é para ler”.

Com relação à crença sobre o desenvolvimento da oralidade e da leitura, é possível observar que os alunos da 5ª série se mostram mais interessados e satisfeitos com as aulas de inglês porque acreditam que “Inglês é para falar” e realmente consideram que estão aprendendo a pronúncia de várias palavras novas. Por outro lado, os estudantes da 8ª série revelam a mesma crença, mas se vêm aprendendo apenas a ler em inglês porque, de acordo com a professora, devido ao número de alunos e à escassez de meios apropriados ao desenvolvimento da fala, “Inglês é para ler”.

Essa crença da professora que na escola “Português é para falar. Inglês é para ler” se tornou um grande elo entre os dados, ou seja, entre um ensino idealizado pelos alunos, focalizado na fala, em contraste com a realidade, o ensino instrumental centrado na leitura e interpretação de

textos. Dessa forma, o tema se tornou muito instigante, valendo a pena ser aprofundado na entrevista:

*Pq: Você disse nos questionários que a oralidade é pouco trabalhada aqui na escola. A que se deve esse fato?*

*Pr: É pouco trabalhada por causa do número de alunos. Daí a dificuldade. Quando a gente procura trabalhar a oralidade com cada um, os outros não querem ouvir. Enquanto você está ouvindo um, os outros não ouvem. Então, há o problema da conversa. É difícil manter a disciplina.*

*Pq: Você acha que poderia colocá-los para trabalhar em pares? Praticar um diálogo, por exemplo.*

*Pr: Com as séries mais avançadas eu não tentei, não. Agora, o material que a gente tem não favorece, não. Não tem diálogos nele. Só tem textos e exercícios. E passa pela questão prática: ter tempo de elaborar... Muitas turmas...*

*Pq: No questionário, quando eu te perguntei sobre as suas percepções das expectativas dos alunos você disse que “Português é para falar e inglês é pra ler”. Fale-me um pouco sobre essa percepção.*

*Pr: Na 5ª série, apesar de tudo, a gente trabalha mais a oralidade do que na 8ª. Na 8ª é mais leitura. Eu não sei se o que faço é o certo. É como os caminhos vão se encontrando. Eu não sei exatamente o que os alunos acham. Esse foi o caminho que eu encontrei para dar um sentido para a disciplina, na sala de aula. Por exemplo, nós temos o livro didático na 8ª série, mas eu procuro não ficar só no livro. Procuro trazer textos que tragam alguma informação nova para eles. Às vezes, eu estou trabalhando determinado assunto, procuro um texto dentro da matéria e procuro trabalhar de uma forma multidisciplinar. Não é o inglês pelo inglês, mas como um instrumento para trazer novos aprendizados. A gente também tem que reconhecer que, em nossa sociedade, o quanto a gente usa o inglês no dia a dia, em palavras como milk-shake, hot-dog, hamburger, etc. Então eu procuro fazer bem isso. A minha busca é por trazer materiais que sejam interessantes para eles. Que eles possam saber o que está escrito ali.*

*Pq: Então, aqui na escola, o inglês é realmente para ler? Eu percebi que na 8ª série as aulas possuem um direcionamento instrumental. É esse o seu objetivo?*

*Pr: É. Para mim é. Eu não sei se esse seria o correto, o perfeito.*

A crença da professora que na escola o inglês é para ler pode ser confirmada em vários excertos da entrevista, como por exemplo, “não é o inglês pelo inglês, mas como um instrumento para trazer novos aprendizados” e também, “que eles possam saber o que está escrito ali”. A solução encontrada pela professora, “é como os caminhos vão se encontrando” e “esse foi o caminho que eu encontrei” para dar um sentido para a disciplina, parece coerente com a realidade da escola pública, uma vez que os alunos são muito agitados, as turmas grandes e a escola não possui materiais capazes de contemplar as expectativas deles. Além disso, vale ressaltar que o desenvolvimento do ensino de inglês com foco na leitura, como proposto pela docente, condiz com o que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) defendem para o ensino fundamental, devido ao grande número de problemas enfrentados por professores e pela comunidade escolar no que se refere à língua estrangeira. No entanto, o documento afirma que, havendo condições

apropriadas, há possibilidades de que as outras três habilidades (expressão oral, compreensão oral e escrita) possam também ser contempladas. Além do mais, os PCNs destacam que o ensino com foco na leitura “não parece decorrer de uma análise de necessidade dos alunos, nem de uma concepção explícita da natureza da linguagem e do processo de ensino e aprendizagem de língua, tampouco de sua função social” (Brasil, 1998:24).

Moita Lopes (1996) se coloca entre os autores que defendem o ensino da língua inglesa direcionado para a leitura porque acredita ser essa habilidade a mais relevante e capaz de garantir maiores possibilidades de uma aprendizagem de sucesso devido à realidade brasileira. A proposta do ensino de inglês na escola pública focalizado na leitura como defendido pelos PCNs e por Moita Lopes (1996) parece bastante compreensível, uma vez que levam em consideração as dificuldades de contexto enfrentadas pelos professores e parece livrá-los da difícil tarefa que é a elaboração de materiais adequados aos interesses dos alunos, uma vez que nem os próprios governantes se responsabilizam pelos materiais relativos ao ensino de língua estrangeira. No entanto, as expectativas dos alunos não devem ser sempre ignoradas, uma vez que eles podem perder o interesse inicial pelas aulas de língua inglesa, se não aprenderem o que gostariam.

Outros resultados apresentados à professora foram relacionados ao Gráfico 6 (Interesse pelas atividades desenvolvidas pela escola) e suas percepções sobre aqueles dados foram discutidas durante as entrevistas:

*Pr: Engraçado! Esse gráfico já me surpreendeu. Eu não dou muita tradução na 5ª série.*

*Pq: Será que os alunos não entenderam como tradução o fato de você, assim como eu assisti na sua aula, dar palavras em inglês e eles falarem o que é em português e vice-versa?*

*Pr: Pode ser. Eu não trabalho tanto a tradução. Vocabulário, sim. Coloco um animal, eles vão trabalhando com figuras, repetição...*

*Pq: Mas você trabalha, por exemplo, dizendo o nome em português e eles em inglês.*

*Pr: É, mas não é a ênfase não. Pode ser pelo fato de eles quererem saber o nome das coisas em português e em inglês. Por exemplo, hoje eu pedi a eles que fizessem um trabalhinho, colocasse figuras e depois o nome. Não que eu peça para eles colocarem o nome em português. Pode ser que eles considerem isso importante.*

O excerto da entrevista citado acima parece revelar certo desencontro entre o que a professora e os alunos consideram como tradução. Eles não têm exercícios escritos de tradução especificamente, mas durante a repetição de vocábulos novos, a professora traduz simultaneamente as palavras, como se pode observar no excerto a seguir:

Pr: *A computer, um computador, um computador*  
 AA: *computer*  
 Pr: *a TV set , uma televisão, uma televisão*  
 AA: *a TV set*  
 Pr: *a soccer court, uma quadra de futebol, uma quadra de futebol*  
 AA: *a soccer court*  
 Pr: *a VCR, um vídeo cassete, um vídeo cassete*  
 AA: *a VCR*  
 Pr: *a DVD, um DVD, um DVD*  
 AA : *a DVD*

Em um outro momento da aula, quando explica os exercícios a serem feitos em casa, os alunos traduzem simultaneamente o que a professora fala:

Pr: *faça uma bela ilustração de uma fazenda de acordo com o texto: “there are four ducks, two hens, one cow, two dogs and two cats in my uncle’s farm”. ler o texto e desenhar a fazenda no seu caderno(...) então (.) você vai desenhar a fazenda de acordo com o texto (.) there are four ducks*  
 AA: *quatro patos*  
 Pr: *there are two hens*  
 AA: *(indistinto)*  
 Pr: *hens(.) não lembram do joguinho(.) não?*  
 AA: *duas galinhas*  
 Pr: *there is one cow*  
 AA: *uma vaca*  
 Pr: *there are two dogs*  
 AA: *dois cachorros*

Como mostram os excertos, os alunos da 5ª série são expostos à tradução tanto das palavras novas quanto das já aprendidas, como se observa no momento em que a professora faz referência aos nomes dos animais apresentados em um jogo dado em sala. Por outro lado, a gravação das aulas assistidas na 8ª série não revela atividades específicas de tradução e, sim, de muita leitura e interpretação de textos. A professora se limita apenas a traduzir algumas poucas palavras desconhecidas.

A respeito do Gráfico 7 ( Dificuldades com a aprendizagem de inglês) que mostra que cerca de 40% dos alunos nas duas turmas consideram a habilidade oral como a mais difícil das

quatro, a professora diz concordar com os resultados, uma vez que os alunos possuem poucas oportunidades de aprender a falar. O pouco desenvolvimento da oralidade na sala de aula justifica as dificuldades encontradas pelos alunos. No questionário foi perguntado á professora: “O que você acha mais difícil ensinar em inglês?” e sua resposta foi “ A oralidade. Na verdade, ela tem ficado em segundo plano”.

Sobre o Gráfico 8 (Avaliação do inglês da escola) que revela uma maior satisfação dos alunos da 5ª com a aprendizagem de inglês, ou seja, 61% desses alunos consideram o ensino da língua estrangeira como ótimo e 23% como muito bom, totalizando 84%. Por outro lado, somente 13% da 8ª série avaliaram o curso como ótimo e 30% como muito bom, no total de 43%. Ao comentar esses resultados, a professora evidencia certa decepção: “Está mais ou menos. Eu até entendo. É muita dificuldade que a gente tem”. As dificuldades citadas pela professora se referem à escassez de material didático e à indisciplina escolar, assim como a desvalorização do profissional por todos os segmentos da sociedade, como será discutido posteriormente.

### ***Crenças sobre a motivação***

A professora demonstra possuir várias crenças sobre a motivação para o estudo de línguas. Uma delas se refere ao papel do bom professor, conforme pode ser observado em sua descrição: “Um professor sensível, que saiba motivar seus alunos. Ele deve ter uma atitude positiva, otimista, buscando ajudar o aluno, elogiando-o e variando sua prática em sala de aula. Ele deve acreditar que o que ele faz é importante para quem aprende”. Essa crença sobre o papel do professor como um profissional otimista, simpático, motivado e motivador foi convergente com a crenças dos estudantes e com os resultados apresentados por Coelho (2005).

A crença da docente sobre o papel do professor como motivador, ponto de vista coerente com os pressupostos defendidos por Keller (1983) e com as crenças das professoras do estudo de coelho (2005), pode ser também observada em um excerto da entrevista:

*Pr: É papel do professor motivar o aluno. Apesar de que, professor também espera que o aluno esteja ali com, pelo menos, um mínimo de interesse. Às vezes acontece de não haver interesse. Apesar de você tentar atrair, nem sempre você consegue. Em algumas turmas vai tudo bem, em outras não. A sala de aula é reflexo de uma coisa muito maior. Dentro de uma sala de aula existe uma série de realidades. Tem uns que querem alguma coisa a mais. Têm outros que não querem nada. Muitas vezes a gente tenta e não consegue. É uma coisa tão grande. Às vezes, só dois ou três se interessam. Você não pode ter a expectativa de que todos vão se interessar.*

As crenças da professora se referem também às dificuldades encontradas para motivar o aluno diante de diferentes interesses e expectativas. Apesar de reconhecer a importância de seu papel, ela espera que os alunos se envolvam no trabalho de uma forma participativa, o que nem sempre é possível de ser alcançado. A docente afirma também que a motivação é fator principal e, por isso, ela sempre se esforça para manter os estudantes interessados, principalmente quando vai apresentar um conteúdo novo:

*Pr: É. A gente procura motivar o aluno, despertando o interesse dele para o tópico a ser estudado. Por exemplo, se vou trabalhar com um texto sobre o Canadá, antes de começar, faço perguntas como “alguém já ouviu falar desse país?”, “onde fica?”, “que língua é falada lá?”, etc. Procuo atrair a atenção deles antes de ir para o texto propriamente dito. Procuo sempre trazer alguma coisa que interesse. Vou falando um pouquinho, tentando despertar a curiosidade, fazer com que tenham desejo de trabalhar. Depois coloco as perguntas no quadro e peço que achem as respostas. E no texto, trabalhamos vocabulário, verbos, etc.*

A forma usada para a introdução de um conteúdo novo, como destacado pela professora, também está em harmonia com os estudos de Keller (1983) sobre a importância de o profissional buscar motivação o aluno para qualquer trabalho a ser desenvolvido. Além dessa crença, a professora revela outras relacionadas à motivação do professor: “O que motiva o professor é ver o resultado de seu trabalho na vida do aluno. Por exemplo, quando um aluno passa no vestibular. Quando você vê o aluno na frente, encontrando sucesso. E, de alguma forma, você contribuiu para aquilo”.

Segundo a professora o mais importante para o profissional da educação é ver o resultado de seu trabalho na vida do estudante. Apesar de todas as dificuldades encontradas pela escola pesquisada, alguns alunos aprovados no vestibular voltam à escola para agradecer os professores pelo trabalho desenvolvido com eles. Para a docente, o que é recompensador em sua profissão é o sucesso do aluno, tanto profissional quanto pessoal.

Outra crença convergente entre os dados obtidos foi relacionada ao papel do aluno. Para a professora e seus estudantes a motivação é fator essencial e um bom aprendiz é, acima de tudo, motivado para aprender. Com relação à motivação integrativa, ou seja, o desejo de estar em contato com os falantes nativos da língua inglesa, tanto a professora quanto os alunos afirmaram que um dos motivos pelos quais os estudantes se interessam pelo inglês é pela possibilidade de conversar com os estrangeiros.

### ***Crenças sobre os materiais didáticos***

Assim como Coelho (2005) e Miranda (2005) detectaram em seus estudos dificuldades com a aprendizagem devido à indisponibilidade de recursos didáticos, a professora desta pesquisa demonstra insatisfação com os materiais a que a escola tem acesso uma vez que são velhos, em número insuficiente e, além disso, incapazes de oferecer condições de atender as expectativas dos alunos. Quando lhe foi perguntado sobre o livro didático e sobre o desejo dos alunos em aprender a falar em inglês, sua resposta foi:

*Pr: O material que a gente tem não favorece. Não tem diálogos nele. Só tem textos e exercícios. E passa pela questão prática: ter tempo de elaborar... Muitas turmas... Material é fundamental. É a nossa ferramenta de trabalho. É o que chama atenção do aluno. Ele precisa ver, pegar, se interessar. E o material tem que ser muito claro, tem que atrair a atenção deles, tem que ser uma coisa prazerosa. Sem material didático é muito difícil, pois é a nossa ferramenta. A 5ª série tem livros porque eles não foram repostos. Eu estou trabalhando aqui há quatro anos e falta material. Na 8ª série eu utilizo o que já estava aqui. Eu trago, de vez em quando, alguma coisa extra. Não fico só no livro. Para o professor, é confortável ter o livro. Mas eu não fico ali, ao pé da letra. Há algumas coisas, alguns exercícios que não são bons. Então, eu acrescento outras coisas. O livro não pode ser uma camisa de força.*

A professora revela duas crenças importantes sobre os materiais didáticos: “Eles são as nossas ferramentas de trabalho” e “o livro não pode ser uma camisa de força”. Para ela, o material tem que ser motivante e não uma obrigação, uma punição. Dessa forma, o professor precisa ter autonomia e criatividade para adaptá-lo conforme a realidade e os interesses dos alunos ou, como defende Santos (1993), os materiais devem ser criativos e considerar as características do grupo a que são dirigidos.

Coelho (2006:138) se refere à dificuldade em lecionar sem recursos apropriados e afirma que essa busca por meios para ensinar a língua estrangeira é uma “missão” (aspas da autora) que sobrecarrega o professor. Para a professora deste estudo, esse tipo de produção só poderia ser viável se o profissional fosse mais valorizado em termos salariais e não precisasse dar aulas para muitas turmas e escolas diferentes. Assim, talvez ele pudesse ter tempo e condições para a preparação de atividades capazes de ir ao encontro das necessidades e dos interesses dos aprendizes:

*Pr: Outra coisa que desmotiva é a questão salarial que obriga o professor a ter que dar milhões de aulas. Ele sabe que poderia fazer muito melhor do que ele faz. Ele acaba vivendo um conflito, pois sabe que poderia trabalhar melhor, mas tem que dar mil aulas. Estes são os dois problemas que mais desmotivam: a questão de como o profissional é visto na sociedade e a remuneração. Ambos levam a um outro problema: o desdobramento. E hoje é provado através de estudos que uma das classes que mais tira licença de saúde é a do professor. Tomara que nossos governantes comecem a abrir os olhos para isso, porque a classe está doente.*

As dificuldades vividas pelo professor levam, segundo a professora, a um conflito por desejar desenvolver um trabalho eficiente e ter que se conformar e se adaptar a uma outra situação, onde ele reconhece que faz um trabalho aquém do desejado, principalmente por insuficiência de materiais, a “ferramenta de trabalho”. A professora considera os recursos didáticos muito importantes para a aprendizagem e quando foi perguntada se ela acredita ser possível aprender inglês com eficiência na escola pública, sua resposta foi simples e segura: “Acredito. Só faltam os meios”.

Assim como defendido por Santos (2003), a professora também considera que o material didático é um dos grandes responsáveis pela motivação em sala de aula. Além disso, quando foi discutido o interesse do aluno da escola pública pelas aulas de inglês, suas opiniões se deram de acordo com o excerto a seguir:

*Pr: Eu acredito que os alunos da escola particular têm acesso a muitas coisas que são mais interessantes. Muitos fazem inglês fora. Então, para eles, o inglês fica repetitivo. Aqui é diferente. Se a gente traz um filme, uma música ou um material paradidático, eles são mais valorizados. Qualquer coisa que você traga é mais valorizada exatamente pela carência do acesso a outras coisas. Já na escola particular é diferente porque eles têm tudo ali. Os materiais são mais disponíveis. E a gente aqui... Às vezes, até um papel pra rodar uma prova, a gente não tem.*

Apesar de reconhecer todos os problemas vividos pela escola pública, como a escassez de materiais didáticos, a professora se mostra confiante no ensino de língua estrangeira na escola pública e enfatiza que trabalha nesse contexto por opção, uma vez que trabalhou em escola particular por oito anos e poderia ter continuado se fosse seu desejo. Sob o seu ponto de vista, nos estabelecimentos privados o interesse dos alunos pelo inglês é menor e os materiais é que são melhores. A crença sobre a importância dos materiais didáticos se mostra convergente entre os alunos e a professora uma vez que consideram que a aprendizagem envolve, além da motivação, o acesso aos meios porque como diz a docente: “o papel do material é muito grande, embora não precisemos ficar limitados a ele”.

Segundo a professora os materiais também são essenciais para que os alunos possam apresentar um melhor comportamento em sala, uma vez que eles devem considerar as características e os interesses do grupo a que são dirigidos. Dessa forma, ela procura elaborar materiais apropriados aos interesses dos alunos porque, nas palavras de Boekaerts (1999:42), “o interesse em uma atividade a torna significativa para o aluno”. E ao desenvolver atividades significativas, os aprendizes podem se mostrar mais dispostos a colaborar também com a disciplina em sala de aula.

### ***Crenças sobre a indisciplina***

Os dois questionários respondidos pela professora não faziam referência à indisciplina dos alunos, pois esse não era, a princípio, um tópico a ser investigado. No entanto, como foram observadas várias referências a esse problema nos dados coletados, como por exemplo, a crença no papel do professor como competente, tanto para ensinar quanto para manter a classe organizada e a dificuldade em atender as expectativas dos alunos por causa da indisciplina, foram incluídas as seguintes perguntas nas entrevistas: A indisciplina dos alunos é um problema que afeta o desenvolvimento do seu trabalho? Como você procura superar esse obstáculo?

Entre as duas turmas pesquisadas, a 5ª série é a mais agitada e os alunos conversam o tempo todo, dificultando a interação entre eles e a professora. Por causa disso, a docente busca formas de lidar com a inquietude dos estudantes através do desenvolvimento de atividades capazes de mantê-los ocupados, com o desenvolvimento de trabalhos manuais como desenhos, colagens, dobraduras e confecção de jogos. Ela procura valorizar a disposição e curiosidade naturais que eles dispõem para aprender, como destacado na entrevista:

*Pr: Na 5ª série esse problema é mais contundente por causa da idade das crianças. Eles têm aquela euforia maior. Já a 8ª série é mais tranqüila. O problema da indisciplina na 5ª série é mais grave. Eu procuro lidar com isso, desenvolvendo atividades em que eles conversem menos como desenhar, fazer colagem... É da idade deles conversar muito. Eu acho importante aproveitar isso. Por exemplo, hoje eu trouxe uma revista para eles trabalharem com adjetivos. Eu distribuí folhas, coloquei o vocabulário no quadro, eles repetiram as palavras, dei a tradução e pedi a eles que achassem na revista figuras que ilustrassem aqueles adjetivos como gordo, magro, alto, etc. Com a 5ª série isso funciona bem. É importante trabalhar e não ficar parado.*

Durante as aulas assistidas foi possível observar que o trabalho na 5ª série consome muito das energias da professora devido ao grande esforço feito para se comunicar com todos e fazer com que sua voz sobressaia em meio a tantas conversas paralelas. Apesar de enfatizar que a 5ª é a série com a qual prefere trabalhar, é visível o esforço feito pela professora para desenvolver as atividades propostas. Por causa disso, é bastante coerente que ela procure algum caminho, como já discutido, para aquietar os alunos e dar um sentido para as aulas de inglês nas séries seguintes.

Como a professora tem várias turmas em todas as quatro séries do ensino fundamental, torna-se realmente necessário que se procure estabelecer um clima mais ameno, onde não haja tanto desgaste físico. Dessa forma, trabalhar a oralidade é uma tarefa especialmente difícil, como mostra o excerto a seguir:

*Pq: Então a indisciplina é um dos principais fatores que impedem que você trabalhe mais a habilidade de fala?*

*Pr: É. Quando você dá um enfoque maior para a oralidade, enquanto um fala, o outro não escuta. Eu vou rodando e transforma todo o fluir da aula.*

Manter “o fluir da aula” ou a sua organização durante as atividades orais requer um trabalho extra do professor, pois, além de dar oportunidades para todos os alunos falarem, ele precisa também manter a classe organizada e atenta à produção oral do colega. E como a agitação é uma característica natural dos adolescentes, como discutido por Tiba (1985), eles têm muitas dificuldades em ficar parados, simplesmente ouvindo o outro falar. Com relação à 8ª série, os alunos são mais quietos, o que confirma que o ensino instrumental voltado para a leitura é realmente eficaz para contribuir para a disciplina. No entanto, a professora enfrenta, de um modo geral, situações muito difíceis, como revelado na entrevista:

*Pr: O que desmotiva o professor é o desinteresse, o desrespeito. Hoje a figura do professor está muito desgastada pelo aluno, pela família, pelos próprios colegas, pela própria escola. O reconhecimento é o que está faltando. Dentro da sala de aula hoje a gente enfrenta muita coisa difícil mesmo. Os alunos falam palavrão na sua frente. Eu tento conversar com eles. Mas nós estamos muito expostos. E tudo que cai na sala de aula é um reflexo da sociedade. Nós é que lidamos diretamente com os problemas.*

Segundo a professora, além de o professor ter que lidar com todos os problemas de indisciplina, ele se sente abandonado em um contexto que não valoriza seu papel como profissional, uma vez que a própria escola e os próprios colegas não o respeitam. Dessa forma, o professor opta por desenvolver um trabalho individual, deixando de pensar a escola como um conjunto, o que prejudica a própria organização escolar. Um trabalho coletivo desenvolvido por todos os professores poderia ser um primeiro passo para uma melhor organização do contexto e

para o estabelecimento de normas conjuntas e democráticas, como discutido por Aquino (1998), Guimarães (1996) e Lopes (2005).

A partir dos dados obtidos, pode-se reafirmar, como exposto por Dutra & Oliveira (2006) e por Pessoa & Sebba (2006) o quão complexo é o trabalho desenvolvido nas escolas públicas. Nas palavras da professora, sujeito deste estudo, “a sala de aula é reflexo de uma coisa muito maior. [...] A gente enfrenta muita coisa difícil mesmo. [...] E tudo que cai na sala de aula é um reflexo da sociedade. Nós é que lidamos diretamente com os problemas”. Além das dificuldades enfrentadas pela escola, ela se vê despreparada, uma vez que faltam até os materiais mais básicos, como destacado pela professora.

Ainda mais grave é o fato de a própria sociedade desvalorizar o professor, aquele que deveria ser considerado agente do processo de transformação. Dessa forma, torna-se necessário um maior investimento em livros didáticos, remuneração e valorização do profissional. Além disso, parece essencial que se estabeleça uma parceria entre a escola, a sociedade e os governantes para que, a partir do estabelecimento de normas democráticas para a organização do ambiente escolar e da quebra das barreiras impostas pela indisciplina, a escola possa resolver seus conflitos e exercer seu papel de formadora de cidadãos ativos e responsáveis, ao mesmo tempo em busca oferecer um ensino mais significativo, desafiador e direcionado às expectativas dos alunos.

## **Considerações finais**

De forma a conhecer melhor as expectativas e crenças dos alunos e uma professora do ensino fundamental de uma escola pública, esta pesquisa de base etnográfica teve os seguintes instrumentos de coleta de dados: questionários, entrevistas, gravação das aulas em áudio e anotações de campo. Os sujeitos do estudo foram vinte e cinco aprendizes da 4ª série, trinta da 5ª, vinte e três da 8ª e a professora de inglês.

As perguntas que nortearam a investigação foram: Quais são as expectativas sobre a aprendizagem de inglês que os alunos da 4ª série possuem antes de qualquer contato formal com a língua? Quais são e como se comparam as expectativas e as crenças sobre a aprendizagem de inglês dos alunos da escola pública na 5ª e na 8ª séries? Quais as crenças da professora sobre as expectativas de seus alunos? Existe uma convergência entre o que ela e os alunos acreditam? Nesta seção, os resultados e as discussões desenvolvidas no trabalho serão retomados de forma sintetizada e também serão apresentadas as implicações do estudo para o ensino de inglês nas escolas.

Para os sujeitos desta pesquisa, alunos da 4ª, 5ª e 8ª séries do ensino fundamental, o inglês é uma matéria de grande importância. A maioria dos alunos das três turmas tem uma imagem muito positiva dos falantes de inglês ("legais, inteligentes, interessantes", etc.), como apresentado na discussão sobre a motivação integrativa dos estudantes (p. 61-62):

<b>4ª</b>	<b>5ª</b>	<b>8ª</b>
52%	83%	52%

Até os alunos da 4ª série, testados apenas quanto às suas expectativas (já que ainda não tinham aulas de inglês), demonstraram ter um olhar bastante positivo para os falantes dessa

língua. Vale acrescentar que os restantes 48% (dentre os alunos da 4<sup>a</sup> e da 8<sup>a</sup> ) disseram não ter opinião formada sobre os falantes de inglês.

### Análise qualitativa

Os resultados, apresentados a seguir, estão relacionados com o nível de motivação dos sujeitos. Conforme mostra a Tabela 3, a maioria deles admite que aprender inglês superou suas expectativas, ou seja, é mais interessante do que esperava:

5 <sup>a</sup>	8 <sup>a</sup>
86,6%	86,8%

Conforme se constatou nesta pesquisa, as crenças e as expectativas dos sujeitos se acham ligadas à motivação. Esta, por sua vez, tem uma ligação intrínseca com as crenças (dos alunos e da professora). Em outros termos, motivação, crenças e expectativas são fatores essenciais, de valor equivalente. Nos grupos analisados, que inclui também a professora, os resultados obtidos são comparáveis aos de Lima (2005: 144), ou seja, "as expectativas estão intrinsecamente ligadas à motivação".

Conforme registram os dados, tanto os sujeitos quanto à professora estabelecem essa mesma correlação, consciente ou inconscientemente, entre motivação, bom desempenho e disciplina. Em destaque, abaixo, encontram-se algumas evidências disso:

*4<sup>a</sup> série: um bom aluno é aquele que não conversa muito, não faz bagunça;*

*5<sup>a</sup> série: é necessário prestar atenção nas aulas [...], ter um bom comportamento em classe e obediência à professora;*

*8<sup>a</sup> série: [a aprendizagem exige] estudo, esforço, atenção nas aulas e um bom comportamento.*

Implícita na fala dos sujeitos, acima, encontra-se a seguinte equação: aluno motivado = bom aluno, que não faz bagunça. A mesma equação é explicitada pela professora durante a entrevista:

*Pr.: [A questão da indisciplina] passa também pela questão da motivação (cf. Apêndice 12).*

A crença sobre a motivação também se mostra convergente entre os sujeitos pesquisados, principalmente no que se refere ao papel do professor como motivador:

*Pr: Um professor sensível, que saiba motivar seus alunos. Ele deve ter uma atitude positiva, otimista, buscando ajudar o aluno, elogiando-o e variando sua prática em sala de aula. Ele deve acreditar que o que ele faz é importante para quem aprende.*

*A09: Que ela seja muito legal, mas que me ‘esforce’ para aprender inglês.*

*CI6: É preciso motivar o aluno e assim ele vai se interessar mais.*

Ao comparar as crenças e expectativas dos alunos e as da professora, os resultados revelam que entre a professora e a 5ª série, há uma grande convergência de crenças e, como resultado, a satisfação dos alunos é muito significativa. A professora tem conhecimento da apreensão e insegurança com as quais os estudantes começam os estudos da língua estrangeira e, em decorrência disso, procura criar formas de oferecer um ensino baseado em atividades lúdicas com o principal objetivo de fazer com que eles adquiram interesse pelas aulas de inglês.

Por outro lado, os alunos da 8ª série valorizam a aprendizagem de inglês para conversar com os colegas e com estrangeiros. No entanto, a eles é oferecido um inglês voltado para a compreensão de textos escritos. Segundo a professora, o caminho encontrado por ela, para desenvolver um trabalho sem recursos apropriados e controlar a agitação natural dos alunos, é a progressão do ensino lúdico direcionado aos iniciantes, para o instrumental, oferecido à 8ª série, baseado essencialmente em atividades de leitura.

## Análise quantitativa

Os resultados quantitativos revelam um descompasso entre as preferências dos sujeitos ("falar") e a priorização da leitura nas aulas de inglês. Para mostrar isso, faz-se necessário destacar o tópico central ("As quatro habilidades"), através do cruzamento dos resultados discutidos na análise, a partir dos gráficos, sem perder de vista os objetivos específicos.

### *As quatro habilidades*

De acordo com as preferências dos alunos da 5ª e da 8ª séries (Gráfico 5), as quatro habilidades, em ordem de importância, são:

	<b>5ª</b>	<b>8ª</b>
Falar:	43%	44%
Ler:	20%	17%
Ouvir/ Falar:	17%	13%
4 habilidades	10%	13%
Escrever:	7%	9%
Ouvir:	3%	4%

Falar é a grande preferência, com quase o dobro da segunda opção (ler). Isso porque, segundo os próprios sujeitos, seu objetivo principal é aprender a falar inglês. Essa é a vontade de 96% dos alunos da 4ª série (que ainda nem começaram a estudar inglês), dos alunos da 5ª (100%) e da 8ª (65,2%), conforme demonstrado na Tabela 2, asserção 31. Como se observa, a porcentagem cai drasticamente na 8ª, possivelmente devido à consciência de que "falar inglês" não é tão fácil assim e nem acontece em poucos meses de exposição à língua.

Opção semelhante é "conversar com estrangeiros" (asserção 13 da Tabela 2), ou seja, usar o inglês, em conversação espontânea, inclusive fora da sala de aula. A porcentagem é, também, mais alta na 5ª série (86,6%) que na 8ª (78,2%), com certeza pelos mesmos motivos, mencionados acima.

No entanto, entre as atividades mais desenvolvidas pela escola (excluindo as orais uma vez que recebem pouca ênfase), as que os sujeitos identificam como as "mais importantes" são, como mostra o Gráfico 6, as seguintes:

	<b>5ª</b>	<b>8ª</b>
Leitura	33%	47%
Tradução	33%	24%

À expansão do vocabulário deu-se pouca ênfase e à gramática, menos ainda:

	<b>5ª</b>	<b>8ª</b>
Vocabulário	17%	5%
Gramática	10%	5%

Esses resultados contradizem a expectativa dos estudantes, que, conforme foi mostrado acima, gostariam de aprender a falar e conversar. Conclui-se que, entre a situação ideal (= as expectativas dos alunos) e a real (= o que, de fato, acontece na sala de aula) existe uma distância muito grande. Em outros termos, o que desejam (= gostam, preferem) não se encontra em harmonia com o que acham ser mais importante (= pensam, julgam) sobre o que realmente aprendem na escola. Sob um outro ângulo, o que "acham" pode surgir através do filtro da escola,

por meio da professora, ou até em função da necessidade de passar no vestibular, já que neste privilegia-se leitura/interpretação textual.

Devido a fatores vários, como o grande número de alunos e a escassez de materiais, o professor acaba centralizando as aulas em atividades de leitura e de escrita. Como consequência, "falar" se configura como a maior dificuldade dos alunos exatamente por ser a menos privilegiada nas aulas. Dentre os sujeitos investigados, uma grande porcentagem diz ter dificuldade para falar (cf. Gráfico 7):

<b>5<sup>a</sup></b>	<b>8<sup>a</sup></b>
40%	43%

Desvinculado de "falar/conversar", está "ouvir". Essa desvinculação se justifica pelo próprio contexto: a sala de aula. Ao que parece, "ouvir" (= "listening") está entre as habilidades mais desenvolvidas em classe, com certeza nas aulas expositivas, durante as quais se ouve primordialmente a voz da professora (apesar de o português ser, também, bastante utilizado, conforme observa a própria professora durante a entrevista). A experiência nos mostra que, nesses momentos, os alunos assumem o papel de receptores da informação. Esta, por sua vez, pode estar sendo processada com um nível variável de interesse e atenção por parte dos alunos. Talvez por ser a atividade menos desafiadora, desperta pouco interesse. "Ouvir" ficou em último lugar de dificuldade para a 5<sup>a</sup> série (8%) e em terceiro para a 8<sup>a</sup> (13%) por colocar os alunos no papel de "ouvintes", ou seja, quem fala é o professor. Para ouvir (e ele pode ouvir sem entender), o aluno acessa somente o seu conhecimento passivo da língua.

As porcentagens acima evidenciam que os alunos da 5<sup>a</sup> série têm menos dificuldade com compreensão oral do que os da 8<sup>a</sup>. Os motivos, no entanto, podem ser vários (o que não foi investigado, por fugir ao escopo deste trabalho).

Ainda com relação às maiores dificuldades dos sujeitos, "falar e ouvir", conforme registrado no Gráfico 7, obtiveram porcentagens muito próximas nos dois grupos, apesar de figurarem entre as mais baixas para a 5ª série. Na 8ª, apenas as 4 habilidades obtiveram porcentagem inferior (4%):

	<b>5ª</b>	<b>8ª</b>
Ouvir/falar	10%	9%

Outro dado significativo refere-se à leitura, a atividade privilegiada nas aulas, principalmente na 8ª série. É, além disso, a atividade mais importante desenvolvida pela escola, segundo os próprios sujeitos (cf. Gráfico 6). A tradução, que inclui leitura/ interpretação (e, também, redação), vem em primeiro lugar, para a 5ª série, e em segundo, para a 8ª, com porcentagens bastante altas:

	<b>5ª</b>	<b>8ª</b>
Leitura	33%	47%
Tradução	33%	24%

No entanto, um número razoável de sujeitos, da 5ª e da 8ª, revelou ter dificuldade com a escrita (que é, como já discutido, essencial para a tradução). A mesma porcentagem de alunos da 5ª e alguns da 8ª acham as quatro habilidades igualmente difíceis:

	<b>5ª</b>	<b>8ª</b>
Escrita	13%	13%
4 habilidades	13%	4%

O confronto entre os resultados dos Gráficos 5 e 6 revela que, apesar de preferirem as atividades orais (Gráfico 5), os alunos consideram a leitura (Gráfico 6) como uma atividade muito importante (cf. dados acima). Isso, com certeza, se explica em função da necessidade que o aluno sente de saber ler e interpretar textos, por causa do vestibular, que privilegia este tipo de tarefa. Ao cruzar os resultados dos gráficos 5, 6 e 7 (Tabela 6), observa-se que a dificuldade dos alunos está exatamente na habilidade preferida ("falar"), por ser, também, a menos trabalhada em classe, conforme já discutido anteriormente:

Tabela 6.					
Comparação entre os Gráficos 5, 6 e 7					
Gráficos	Habilidade	Falar		Ler	
		5ª série	8ª série	5ª série	8ª série
Gráfico 5	preferida	43%	44.%		
Gráfico 6	mais importante			33%	47%
Gráfico 7	mais difícil	40%	43%		

A partir dos dados apresentados, é importante destacar que, por ser a preferência entre os sujeitos, "falar" deveria obter mais espaço na sala de aula de inglês. Ao exercitar a comunicação oral, o aluno estará usando, de fato, seus conhecimentos (sintaxe, vocabulário, fonologia, etc.). Tudo isso é essencial à leitura, à redação e à tradução. Em suma, o aluno só pode ganhar com uma ênfase maior na habilidade oral.

## Implicações para a sala de aula

É importante que os professores de inglês se conscientizem do interesse que os alunos demonstram ter com relação ao inglês, até mesmo antes de começarem a aprender. Em outras palavras, as expectativas dos alunos, em sua maioria, são extremamente positivas. A motivação, que surge a partir da 5ª série, quando começam a estudar a língua, também, é grande. Alguns alunos até demonstraram o desejo de serem professores de inglês depois de formados.

Além disso, observou-se que, talvez contradizendo a expectativa dos próprios professores de inglês, as crenças dos alunos pesquisados são extremamente positivas. Eles reconhecem, também, a importância da língua no cenário mundial e até no profissional, já que grande parte dos melhores empregos, em grandes empresas nacionais e internacionais, exige domínio da língua.

Para os alunos do ensino fundamental, "falar", "ler/interpretar" e "escrever", nesta ordem, são as prioridades. Conforme observaram, respectivamente, os sujeitos da 5ª e da 8ª séries, é grande a importância tanto da gramática (53,3%; 56,6%) quanto do vocabulário (63,2%; 39%) (cf. Tabela 4, asserções 2 e 3 respectivamente). No entanto, ambos devem vir como acessórios e não como parte central das aulas. Isso porque é impossível ler e, principalmente escrever, sem fazer uso do conhecimento da sintaxe da língua, do léxico (= as palavras) e da semântica (= seu significado).

Com relação ao comportamento dos alunos, uma das principais dificuldades encontradas, os dados levam a crer que nem todos os tipos de indisciplina se mostram prejudiciais a um bom aproveitamento das aulas, uma vez que os alunos da 5ª série se mostraram muito agitados, mas também muito interessados e participativos. Entretanto, a progressão do ensino lúdico para o instrumental, como forma de aquietar os alunos, parece não satisfazê-los plenamente. Diante do

exposto, torna-se relevante que o professor busque conhecer melhor seus estudantes, através de um estudo aprofundado sobre a adolescência, como discutido no capítulo da revisão de literatura, e, posteriormente, conquiste a confiança deles e os incentive a investir as energias desprendidas com conversas paralelas em uma aprendizagem eficiente. É preciso investir em formas alternativas de controlar a indisciplina dos alunos sem deixar de satisfazer suas expectativas de aprender a falar a língua inglesa.

Com base nos dados coletados e na discussão efetuada no capítulo de fundamentação teórica, é possível afirmar que a valorização de uma disciplina, pela comunidade escolar, começa quando ela é agradável para os alunos, ou seja, quando eles possuem motivação intrínseca como apresentado por Noels et al (2003) e não apenas instrumental e extrínseca. Além disso, nem todos os alunos da escola pública terão chances de freqüentar um curso superior e ter acesso a livros e artigos em outra língua. A esses alunos que não irão para a universidade, não deve ser negado o direito de aprender inglês pela satisfação espontânea associada à língua, independentemente do uso que se faça dela no futuro. Para aqueles que afirmam não ser possível aprender a falar inglês de forma eficiente em uma escola pública, vale a pena comparar o quanto os alunos gostam das aulas de educação física simplesmente pelo prazer de praticá-la. No entanto, poucos saem da escola sendo atletas e os que o fazem é devido a uma grande dedicação à prática de esportes, fora do horário de aulas. Dessa forma, é preciso resgatar a aprendizagem de língua estrangeira, tendo por base também a motivação intrínseca, de forma a torná-la significativa para os alunos.

A motivação intrínseca se refere também ao interesse pessoal demonstrado com relação à aprendizagem de língua estrangeira. Sobre esse aspecto, é muito comum ouvir de professores: “Os alunos da escola pública não possuem interesse em inglês”. Entretanto, a partir dos resultados obtidos nesta pesquisa foi possível observar que os alunos contradizem essa crença, uma vez que nas três turmas pesquisadas eles revelaram atitudes positivas com relação à língua, seus falantes e

sua aprendizagem. Além disso, a professora sujeito deste estudo também revelou que os alunos da escola pública são mais interessados nas aulas de inglês do que os da escola particular. Torna-se necessário então novas investigações a longo prazo que busquem compreender os fatores que realmente motivam ou desmotivam os aprendizes. É preciso também entender o quanto o discurso da família e de professores de outras disciplinas afeta as crenças dos alunos, assim como discernir de fato o que é crença formada ou apenas repetição do discurso alheio. Além disso, novos estudos se fazem necessários de forma a compreender o que acontece no percurso do ensino fundamental de forma a manter vivo o interesse que o aluno apresenta na 5ª série e garantir uma motivação contínua, seja ela instrumental, integrativa, intrínseca ou extrínseca, capaz de levar a um aprender eficaz.

## Referências bibliográficas

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Tendências contemporâneas no ensino de línguas**, mimeo, 2003.
- ALMEIDA, G. **O Professor que não ensina**. São Paulo: Summus, 1986.
- AQUINO, J. G. A indisciplina e a escola atual. **Revista da Faculdade de Educação**, v.24,n.2, São Paulo, 1998.
- ARAÚJO, D. R. **Crenças de professores de inglês de escolas públicas sobre o papel do bom aprendiz: Um estudo de caso**. Mestrado. Belo Horizonte, MG. Faculdade de Letras da UFMG, 2004.
- BARCELOS, A. M. F. **A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos formandos de letras**. Dissertação de Mestrado. UNICAMP, Campinas, SP, 1995.
- \_\_\_\_\_. Metodologia de pesquisa das crenças sobre a aprendizagem de línguas: Estado da arte. In: **Revista Brasileira de Lingüística Aplicada**. V.1, n.1, p.71 - 92, 2001.
- \_\_\_\_\_. As crenças de professores a respeito das crenças sobre a aprendizagem de línguas de seus alunos. In GUIMENEZ, T. (org.) **Ensinando e aprendendo inglês na universidade: formação de professores em tempos de mudança**. Londrina: ABRAPUI, 2003.
- \_\_\_\_\_. Cognição de professores e alunos: Tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A.M.F. & Abraão, M.H.V. (orgs.), **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.
- BASSO, E. A. Quando a crença faz a diferença. In: BARCELOS, A. M. F. & Abraão, M. H. V. (orgs.), **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.
- BOEKAERST, M. Motivated learning: studying student situational transactional units. **European Journal of Psychology of Education**, v. 15, n. 1, p. 41-55, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BROWN, D. B. **Principles of language learning and teaching**. Englewoods Cliffs: NJ. Prentice Hall Regents, 1987.
- BROWN, H.D. Methods: A century-old obsession. In: **English language teaching in the “post-method Era”**, p.10-18, 2002.

CARDOSO, R. C. T. **Jogar para aprender língua estrangeira na escola.** Dissertação de Mestrado – UNICAMP, 1996.

CELANI, M. A. A. In: **Caminhos e colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil.** STEVENS, C. M. T. & CUNHA, M. J. C. (Orgs.). Ed. UnB, 2003.

COELHO, H.S.H. **“É possível aprender inglês em escola pública?” Crenças de professores e alunos sobre o ensino de inglês em escolas públicas.** Dissertação de Mestrado. UFMG, Belo Horizonte, MG, 2005.

\_\_\_\_\_. **“É possível aprender inglês na escola?” Crenças de professores sobre o o ensino de inglês em escolas públicas** In: BARCELOS, A.M.F. & Abraão, M.H.V. (orgs.), **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

CORTELLA, M. S. & LA TAILLE, Y. **Nos labirintos da moral.** São Paulo: Papirus, 2005.

CORTES, B.A. **Ética é Limite. Trabalho, Educação e Saúde,** v.3, n.1, p.31-49, 2005.

COSTAS, R. Com medo. **Revista Veja,** 11 de maio, p.62-66, 2005.

COTTERALL, S. Readiness for autonomy: investigating learner beliefs. **System** , v.23, no 2, p.195-205, 1995.

\_\_\_\_\_. Key variables in language learning: What do learners believe about them? **System,** v.27, p.493-513, 1999.

CROOKES, G. & SCHMIDT, R. W. Motivation: Reopening the research agenda. **Language Learning** 41(4), p. 469-512, 1991.

CSIZÉR, K. & DÖRNYEI, Z. Language learners' motivational profiles and their motivated learning behavior. **Language Learning** 55:4, p.613-659, 2005.

DECI, E. L., & RYAN, R. M. **Intrinsic motivation and self-determination in human behavior.** New York: Plenum, 1985.

DÖRNYEI, Z. Conceptualizing motivation in foreign language learning. **Language Learning** 40(1), p. 45-78, 1990.

\_\_\_\_\_. Attitudes, orientations and motivation in language learning: Advances in theory, research and applications. **Language Learning** 53(1), p. 3-32, 2003.

DUTRA, D. P. & OLIVEIRA, S. B. Prática reflexiva: tensões instrucionais vivenciadas pelo professor de língua inglesa. In: BARCELOS, A.M.F. & Abraão, M.H.V. (orgs.), **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

GARDNER, R. C. Integrative motivation and second language acquisition. In: DÖRNYEI, Z. & SCHMIDT, R. (Eds.), **Motivation and second language acquisition**. Honolulu: University of Hawaii, Second Language Teaching and Curriculum Center, p. 1-19, 2001.

GARDNER, R. C. & LAMBERT, W. E. **Attitudes and motivation in second language learning**. Rowley, Mass.: Newbury House, 1972.

GUIMARÃES, A. M. **A dinâmica da violência escolar: Conflito e ambigüidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

HORWITZ, E.K. "Using students' beliefs about language learning and teaching in the foreign language method course". In: **Foreign Language Annals**, V.18, n.4, p.333-340, 1985.

\_\_\_\_\_. The beliefs about language learning of beginning university foreign language student. **The Modern Language Journal**, n. 72, p. 283-293, 1988.

KELLER, J.M. Motivational design of instruction. In C.M. Reigeluth (Ed.), **Instructional design theories and models** (pp.386-433). Hillsdale, New Jersey: Erlbaum, 1983.

KERN, R.G. Students' and teachers' beliefs about language learning. **Foreign Language Annals**, v.28, n.1, p.71-92, 1995.

LEFFA, V.J. A look at students' concepts of language learning. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, n.17, p.57-65, 1991.

\_\_\_\_\_. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. Educat. Ed. da Universidade Católica de Pelotas, p. 333-355, 2001.

\_\_\_\_\_. O ensino do inglês no futuro: Da dicotomia para convergência. In: **Caminhos e colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. STEVENS, C. M. T. & CUNHA, M. J. C. (Orgs.). Ed. UnB, p. 225-250, 2003.

LIMA, S.S. **Crenças de uma professora e alunos de quinta série e suas influências no processo de ensino e aprendizagem de inglês em escola pública**. Dissertação de Mestrado. UNESP, São José do Rio Preto, SP, 2005.

\_\_\_\_\_. Crenças e expectativas de um professor e alunos de uma sala de quinta série e suas influências no processo de ensino e aprendizagem de inglês em escola pública. In: BARCELOS, A.M.F. & Abraão, M.H.V. (orgs.), **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

LOPES, A. Disciplina. **Revista Escola**, ed.183, p.44-49, junho-julho, 2005.

MANTLE-BROMLEY, C. Positive attitudes and realistic beliefs: links to proficiency. **Modern Language Journal**, v.79, n.3, p.372-386, 1995.

- MARCUSCHI, L.A. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 1986.
- MARCUSCHI, L.A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2004.
- MASGORET, A. M., GARDNER, R. C. Attitudes, motivation, and second language learning: A meta-analysis of studies conducted by Gardner and associates. **Language Learning**, 53(1), pp. 123-163, 2003.
- MATHIAS, M. C. **O mundo de um educador: um educador no mundo**. São Paulo: Arte & Ciência, 1999.
- MIRANDA, M.M.F. **Crenças sobre o ensino-aprendizagem de língua estrangeira (inglês) no discurso de professores e alunos de escolas públicas**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2005.
- MOITA LOPES, L.P. **Oficina de lingüística aplicada**. São Paulo: Mercado das Letras, 1996.
- NOELS, K. A. New orientations in language learning motivation: towards a model of intrinsic, extrinsic, and integrative orientations and motivation. In: DÖRNYEI, Z. & SCHMIDT, R. (Eds.), **Motivation and second language acquisition**. Honolulu: University of Hawaii, Second Language Teaching and Curriculum Center, p. 43-68, 2001.
- \_\_\_\_\_, CLEMENT, R. & PELLETIER, L. G. Perceptions of teachers communicative style and students' intrinsic and extrinsic motivation. **The Modern Language Journal** 83, p. 23-33, 1999.
- \_\_\_\_\_, PELLETIER, L. G. & VALLERRAND, R.J. Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-determination theory. **Language Learning** 53(1) pp. 33-63, 2003.
- NOFFS, N. A. Psicodrama e disciplina: Projeto pedagógico psicodramático. In: D'ANTOLA, A.(org.) **Disciplina na escola. Autoridade versus autoritarismo**. São Paulo: EPU, 1989.
- PAJARES, F.M. Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. **Review of Educational Research**, v. 62, n. 3, p. 307-332, 1992.
- PESSOA, R. R. & SEBBA, M. A. Y. Mudança nas teorias pessoais e na prática pedagógica de uma professora de inglês. In: BARCELOS, A.M.F. & Abraão, M.H.V. (orgs.), **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.
- RAMSIER, E. Motivation to learn as an outcome and determining factor of learning at school. **European Journal of Psychology of Education**, Vol. XVI, n. 3, p. 421-439, 2001.
- RYAN, R. M., & DECI, E. L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. **American Psychologist**, 55, 68-78, 2000.

SANTOS, J. B. C. **A aula de língua estrangeira (inglês) modulada pelo livro didático.** Dissertação de Mestrado. UNICAMP, 1993.

SILVA, K. A. O futuro professor de língua inglesa no espelho: crenças e aglomerados de crenças na formação inicial. In: BARCELOS, A.M.F. & Abraão, M.H.V. (orgs.), **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

SPOSITO, M.P. Um breve balanço sobre a violência escolar no Brasil. **Educação e Pesquisa**, v.27, n.1, p.87-103, janeiro- junho, 2001.

TIBA, I. **Puberdade e adolescência: desenvolvimento biopsicossocial.** São Paulo: Agora, 1985.

VAN LIER, L. **Interaction in the language curriculum: awareness, autonomy and authenticity.** Longman. New York, 1996.

VIANNA, I.O.A. A Disciplina participativa na escola: Um desafio de todos os brasileiros. In: D'ANTOLA, A. (org.) **Disciplina na escola. Autoridade versus autoritarismo.** São Paulo: EPU, 1989.

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

\_\_\_\_\_. "What do second language learners know about their language learning? A second look at retrospective accounts". **Applied Linguistics.** Oxford: Oxford University Press, v.7, p.186-205, 1986b.

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

## Apêndices

### Apêndice 1. Questionário 1: 4ª série

Prezado aluno, estou desenvolvendo uma pesquisa de mestrado sobre o ensino de inglês em uma escola pública e gostaria muito de saber a sua opinião sincera sobre os tópicos abaixo. O objetivo é compreender os interesses e motivação para estudar inglês, de forma que conhecendo melhor os alunos possamos ter condições de oferecer um ensino que satisfaça os interesses e necessidades de todos. Muito obrigada!

Nome:

Idade:

Freqüenta algum outro curso?

Há quanto tempo estuda nessa escola?

- a) Você está feliz por saber que no próximo ano irá estudar inglês?
- b) O que você espera aprender?
- c) Você se considera um bom aluno?
- d) Você acredita que o inglês será importante na sua vida?
- e) Como você acredita que deva ser uma boa aula de inglês?
- f) O que você espera do professor?
- g) Quais atividades você espera que o professor desenvolva para que as aulas sejam interessantes?
- h) Como você imagina um bom estudante de inglês?
- i) Você acredita que saber inglês pode contribuir para que você tenha um futuro melhor?
- j) O que você espera do inglês na sua escola?
- k) O que os seus colegas dizem sobre o inglês da sua escola?
- l) O que as pessoas da sua família dizem sobre estudar inglês?
- m) Como você imagina um bom professor de inglês?
- n) O que você pensa sobre as pessoas dos países onde se fala inglês?
- o) Em quais países você acredita que as pessoas falam inglês (como língua materna)?
- p) Você acha que os alunos da sua escola têm interesse em aprender inglês?
- q) Você gostaria de aprender inglês para conversar com pessoas de outros países?
- r) Você gostaria de aprender inglês para entender filmes e músicas?

## Apêndice 2. Questionário 1: 5ª e 8ª séries

Prezado aluno, estou desenvolvendo uma pesquisa de mestrado sobre o ensino de inglês em uma escola pública e gostaria muito de saber a sua opinião sincera sobre os tópicos abaixo. O objetivo é compreender as expectativas, a motivação e as crenças sobre a aprendizagem de inglês, de forma que, conhecendo melhor os alunos e o que eles pensam, possamos ter condições de oferecer um ensino que satisfaça os interesses e necessidades de todos. Muito obrigada!

Nome:

Idade:

Freqüenta algum outro curso fora da escola?

Série:

Há quanto tempo estuda nessa escola?

- a) O que você acha que é preciso fazer para aprender inglês?
- b) Você acha que aprender inglês é diferente de aprender português? Por quê?
- c) O que você acha mais difícil no inglês?
- d) Você acha que saber inglês vai ser importante para a sua vida? Por quê?
- e) O que você acha mais importante aprender: tradução, gramática, vocabulário ou leitura? Por quê?
- f) O que você gostaria realmente de aprender: falar, ouvir, ler ou escrever? Por quê?
- g) O que você realmente faz para aprender inglês? Como e por quanto tempo você estuda?
- h) O que estas pessoas dizem sobre estudar inglês?

Pais

Familiares

Amigos

Professor de inglês

Professores de outras matérias

- i) O que você acha do inglês na sua escola? Por quê?
- j) Quem é a pessoa mais importante na sua aprendizagem: Você ou o professor? Por quê?
- k) Você acha interessante aprender inglês? Por quê?
- l) O que você pensa sobre as pessoas dos países que falam inglês?
- m) Quantos países você sabe que possuem inglês como língua materna?
- n) Quando você começou a estudar inglês, o que você esperava aprender?
- o) As aulas correspondem àquilo que você esperava?
- p) O que você espera daqui para frente?

### Apêndice 3. Questionário 2: 5ª e 8ª séries

#### A. Marque as afirmações abaixo de acordo com as seguintes legendas:

**1 = concordo 2 = acho que sim 3 = não sei 4 = acho que não 5 = não concordo**

01. ( ) Para se aprender inglês deve-se traduzir tudo.
02. ( ) Para se aprender inglês deve-se estudar muita gramática.
03. ( ) Para se aprender inglês é preciso decorar muito vocabulário.
04. ( ) Para se aprender inglês com sucesso você não precisa estudar em casa. O importante é ir às aulas, prestar atenção e fazer o que o professor pede em sala.
05. ( ) Para aprender inglês, eu devo repetir e praticar muito.
06. ( ) Eu posso estudar inglês do mesmo jeito que estudo português.
07. ( ) Um bom aluno não deve se contentar apenas com o que o professor ensina.
08. ( ) O professor é o principal responsável para que eu aprenda.
09. ( ) Inglês é mais difícil do que português.
10. ( ) Eu posso aprender inglês com sucesso aqui no Brasil. Não preciso ir para outro país.
11. ( ) Estudar inglês é importante para se ter sucesso na vida.
12. ( ) Se eu souber falar inglês terei mais chances de conseguir um bom emprego.
13. ( ) Eu gostaria de aprender inglês para conversar com estrangeiros.
14. ( ) Eu tenho facilidade para aprender inglês.
15. ( ) Meus pais e familiares acham importante que eu aprenda inglês.
16. ( ) Para aprender inglês, você precisa ter muito interesse.
17. ( ) Os alunos da minha escola têm pouco interesse em aprender inglês.
18. ( ) O professor é quem deve motivar os alunos.
19. ( ) Eu sou o maior responsável pela minha aprendizagem.
20. ( ) O livro didático é muito importante.
21. ( ) Gravuras, músicas, jogos e filmes despertam o meu interesse.
22. ( ) Eu gostaria de aprender inglês para entender filmes e músicas.
23. ( ) Aprender inglês é mais interessante do que eu esperava.
24. ( ) Eu não gosto de estudar inglês. Só estudo porque vou precisar dele no trabalho ou nos estudos.
25. ( ) Eu já tive algumas experiências ruins com o inglês.
26. ( ) Se o professor é bom, eu tenho interesse nas aulas de inglês. Se ele é ruim, eu fico desmotivado.
27. ( ) Inglês é uma das matérias mais importantes que tenho na escola.
28. ( ) Inglês é uma ponte que me leva a conhecer outras culturas e outros povos..
29. ( ) Eu não gosto de estudar inglês. Só estudo para tirar notas.
30. ( ) Eu acredito que vou aprender muitas coisas em inglês.
31. ( ) Eu acredito que é mais importante aprender a falar inglês.

**B. Enumere as razões pelas quais você gostaria de aprender inglês, sendo 1 as mais importantes e 5 as menos importantes:**

- ( ) Gostaria de ter amigos em outros países.
- ( ) Vou precisar de inglês para o trabalho ou estudo.
- ( ) Quero me comunicar pela internet com pessoas que falam inglês.
- ( ) Gostaria de ler revistas e livros em inglês.
- ( ) Gostaria de visitar outros países.
- ( ) Quero adquirir mais conhecimentos através da língua inglesa.
- ( ) Tenho interesse em entender filmes e músicas.
- ( ) Quero aprender sobre a cultura de outros povos.
- ( ) Quero ter boas notas na escola.
- ( ) Gostaria de falar inglês bem.
- ( ) Quero ter boas notas na escola.

**C. Responda;**

- 1- Você estuda ou já estudou computação?
- 2- O que você acha mais difícil no inglês: falar/ ler/ ouvir/ escrever? Por quê?
- 3- O que você acha mais importante aprender em inglês: falar/ ler/ ouvir/ escrever? Por quê?
- 4- O que você gostaria realmente de aprender em inglês: falar/ ler/ ouvir/ escrever? Por quê?
- 5- Entre ler e falar o que você considera mais importante? Por quê?
- 6- O que você espera aprender em inglês no ensino médio?
- 7- Quais países você sabe que falam inglês?

**D. Circule a palavra que melhor descreve o inglês da sua escola:**

Ótimo   muito bom   bom   regular   fraco.

#### Apêndice 4. Questionário 1: Professor da 5ª e 8ª séries

1) Quais as expectativas você acredita que os alunos iniciantes de 5ª série têm em relação à língua inglesa no ensino fundamental?

.....  
.....

2) Que tipo de comentários eles fazem logo no início do ano?

.....  
.....

3) Em sua opinião, como eles imaginam que será o ensino-aprendizagem de inglês na 5ª série?

.....  
.....

4) Como eles imaginam o futuro professor ou professora na 5ª série?

.....  
.....

5) Eles fazem comentários específicos sobre o professor ou sobre as aulas? Você tem alunos que fazem aulas de inglês em escolas de idiomas? As expectativas deles são diferentes?

.....  
.....

6) Você acredita que há correspondência entre o que você ensina e as expectativas deles?

.....  
.....

7) O que os alunos geralmente falam ou comentam dessas expectativas iniciais ao terminarem o ano letivo?

.....  
.....

8) O que eles falam sobre o ensino-aprendizagem de inglês na escola onde estudam?

.....  
.....

**Muito obrigada!**

## Apêndice 5. Questionário 2: Professora da 5ª e 8ª séries

- a) Como você imagina um bom professor de inglês?
- b) Qual você acredita ser o papel do professor?
- c) De que forma o professor pode contribuir para que o aluno seja eficiente e goste da matéria?
- d) O que é um bom aluno de inglês para você?
- e) Como você acredita que deva ser uma boa aula de inglês?
- f) Como são as suas aulas?
- g) O que você acredita que os alunos mais gostam? Por quê?
- h) O que você acredita que eles não gostam nas aulas? Por quê?
- i) Como as aulas poderiam ser melhores? Quais atividades você poderia desenvolver para que os alunos se interessassem mais pelas aulas de inglês?
- j) Como você acredita que alguém aprende inglês?
- k) Seus alunos acreditam que a aprendizagem de inglês é diferente da aprendizagem de português? Por quê?
- l) O que eles realmente fazem para aprender inglês? Como e por quanto tempo estudam?
- m) Qual a melhor maneira de aprender inglês? O que você acha que é preciso fazer?
- n) Qual a importância da língua inglesa na vida dos seus alunos?
- o) Você acredita que saber inglês pode contribuir para que eles tenham um futuro melhor?
- p) O que você acha mais difícil ensinar em inglês?
- q) Você acredita ser possível aprender inglês na escola pública?
- r) O que você acha do inglês em escolas particulares? Por quê?
- s) O que você acha do inglês em cursinhos? Por quê?
- t) você se sente motivado (a) para ensinar inglês?
- u) O que significa ser um professor motivado?
- v) O que os seus alunos pensam sobre as pessoas dos países que falam inglês?
- x) Qual o papel do livro didático no exercício de sua profissão?
- z) Você cria outros materiais didáticos? Quais?

**Muito obrigada!**

## Apêndice 6. Roteiro de entrevista com os alunos

### Parte I

#### 1. Sobre o professor

- a) Como você imagina um bom professor de inglês? Como ele deve ser?
- b) O que ele precisa fazer para que você o considere eficiente?
- c) De que forma o professor pode contribuir para que você se torne um bom estudante e goste da matéria?
- d) Como ele pode motivar o estudante?

#### 2. Sobre o estudante

- a) Você se considera um bom aluno de inglês?
- b) Como você imagina um bom estudante de inglês?

#### 3. Sobre as aulas de inglês

- a) Como você acredita que deva ser uma boa aula de inglês?
- b) Como são as aulas de inglês em sua escola?
- c) O que você gosta nas aulas de inglês? Por quê?
- d) O que você não gosta nas aulas? Por quê?
- e) Quais atividades o professor poderia desenvolver para que você se interessasse mais pelas aulas de inglês?
- f) O que você espera aprender em inglês nos próximos anos?
- g) A indisciplina dos alunos é um problema durante as aulas?

### Parte II

Marque com um X como você se sente com relação a:

Avaliação do contexto escolar	+	+/-	-
sua escola			
sua sala de aula			
aula de inglês			
matéria de inglês			
professora de inglês			

## Apêndice 7. Carta convite à professora

Viçosa, 21 de outubro de 2005.

Prezada Professora,

Como requisito para o desenvolvimento de minha pesquisa do Programa de Mestrado em Lingüística Aplicada: O Ensino de Inglês como Língua Estrangeira, estou conduzindo um estudo sobre expectativas, motivação e crenças sobre aprendizagem de inglês em uma escola pública com alunos na 4<sup>a</sup>, 5<sup>a</sup>, e 8<sup>a</sup> séries.

A coleta de dados será realizada da seguinte forma: para os alunos, dois questionários, sendo um estruturado e outro semi-estruturado e uma entrevista. Para a professora, dois questionários semi-estruturados e também uma entrevista. As quatro aulas assistidas em cada turma serão gravadas em áudio para comparar as respostas dos alunos com o comportamento deles em sala.

Solicito sua permissão, de forma que trabalhando juntos, possamos encontrar subsídios que possibilitem o aprimoramento do ensino de língua inglesa nas escolas públicas. Serão preservados os seus direitos de anonimato em todas as informações prestadas. Você terá acesso aos resultados antes de serem publicados e terá a oportunidade de refletir com a pesquisadora sobre os dados, manifestando sua opinião ou sugerindo modificações.

Agradeço, antecipadamente, sua colaboração no que acredito ser um primeiro passo para que possamos, em conjunto, conhecer um pouco melhor este grande universo que é a sala de aula.

Atenciosamente,

---

Maria da Conceição Aparecida Pereira Zolnier  
Mestranda da Unicamp/Campinas - SP

## Apêndice 8. Termo de compromisso

**Projeto de pesquisa:** Expectativas, Motivação e Crenças sobre a Aprendizagem de Língua Inglesa de Alunos de 4<sup>a</sup>, 5<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> Séries de uma Escola Pública

Concordo em participar, voluntariamente, da pesquisa intitulada acima, estando ciente dos objetivos desse estudo e de que todas as informações prestadas, por meio de questionários, entrevistas e gravações, serão mantidas no anonimato. Compreendo que posso me retirar do projeto a qualquer momento, se assim o desejar, e que receberei uma cópia dos resultados finais do presente estudo.

Data:

Local de trabalho:

Telefone:

Endereço eletrônico:

Nome da professor colaborador: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Observações:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

## Apêndice 9. Transcrição da aula da 5ª série

[....]

Pr: tudo bem gente(.) eu vou colocar algumas palavras aqui(.) vamos sentar(.) por favor, (.) eu vou colocar algumas palavras no quadro...

((Muito barulho. A professora não consegue terminar suas frases. Logo em seguida escreve no quadro: a computer, a TV set, a soccer court, a VCR, a DVD, a radio, a cafeteria, a smimming pool. Em outra coluna paralela escreve animals, teachers, girls, flowers, trees, books))

Pr: será que vocês sabem o que significa tudo isso aqui?

A: um computador

Pr: primeiro vamos repetir(.) just repeat (.) é só repetir (.) a computer

AA: a computer

Pr: a TV set

AA: a TV set

Pr: a soccer court

AA: a soccer court

Pr: a VCR

AA: a VCR

Pr: a DVD

AA: a DVD

Pr: a radio

AA: a radio

Pr: a cafeteria

AA: a cafeteria

Pr: a swimming pool

AA: a swimming pool

Pr: alguma coisa que vocês não sabem o que é?

A: set

Pr: set pode ser várias coisas(.) aqui é aparelho(.) aparelho de TV

[...] ((muita conversa paralela, instruções indistintas))

Pr: ok? A computer, um computador, um computador

AA: computer

Pr: a TV set , uma televisão, uma televisão

AA: a TV set

Pr: a soccer court, uma quadra de futebol, uma quadra de futebol

AA: a soccer court

Pr: a VCR, um vídeo cassete, um vídeo cassete

AA: a VCR

Pr: a DVD, um DVD, um DVD

AA: a DVD

Pr: a radio, um radio, um radio  
 AA: a radio  
 Pr: a cafeteria, uma lanchonete, uma lanchonete  
 AA: a cafeteria  
 Pr: a swimming pool, uma piscina, uma piscina  
 AA: a swimming pool

[...]

Pr: algumas dessas coisas aqui nós temos na nossa escola (.) algumas dessas coisas NÓS  
 AA: temos  
 Pr: outras coisas nós NÃO  
 AA: temos  
 Pr: tudo o que a gente tiver (.) nós vamos dizer there is(.) there is é o que existe na escola(.) se eu falo there is a computer  
 AA: na escola tem um computador

(( professora repete treina a pronúncia de there is e there isn't várias vezes. Os alunos repetem em coro))

Pr: a computer  
 AA: there is a computer  
 Pr: a TV set  
 AA: there is a TV set  
 Pr: a soccer court  
 AA: there is a soccer court  
 Pr: a VCR  
 AA: there is a VCR  
 Pr: a DVD  
 AA: there isn't a DVD  
 Pr: a radio  
 AA: there is [there isn't] a radio  
 Pr: tem(.) na escola tem radio  
 AA: there is a radio  
 Pr: a cafeteria  
 AA: there is a cafeteria  
 Pr: a swimming pool  
 AA: there is a swimming pool

(( professora treina novamente a pronúncia de there is/ there isn't várias vezes. Alunos repetem. Também repetem a última atividade usando there is/ there isn't))

[...] (( professora aponta para a segunda coluna))

Pr: agora (.) qual a diferença entre essas palavras aqui?  
 (( várias respostas simultâneas, sons indistintos))  
 Pr: vocês estão vendo que essas aqui (( aponta para a primeira coluna)) têm um azinho? oh!  
 oh! there is A computer (.) um (.) aqui tem um azinho (.) por quê (.) hein? do lado de cá

tem um s no final das palavras (.) aqui (( aponta para a primeira coluna)) eu tenho o verbo NO

AA: singular

Pr: do lado de cá eu tenho o verbo NO

AA: plural

Pr: então sabemos que é no plural, não vamos precisar do

AA: a

(( professora treina várias vezes a pronúncia do there are/ there aren't))

Pr: there are

AA: coisas que existem

Pr: there aren't

AA: coisas que não existem (( na escola))

Pr: animals

AA:

Pr: there are ou there aren't

AA: there aren't

Pr: there aren't animals (.) teachers

AA: there are teachers

Pr: girls

AA: there are girls

Pr: flowers

AA: there are flowers

Pr: a computer

AA: there is < are> a computer

A: eu falei there is

(( professora repete a lista com as palavras no singular. Logo em seguida distribui uma folha com exercícios mimeografados. Escreve algumas palavras que ficaram apagadas. Explica o exercício número 1 que será enumerar frases de acordo com alguns desenhos. O exercício 2 deverá ser completado com there is/ there isn't. O exercício 3, com there are/ there aren't. O número 4 ficará para a próxima aula e o 5 deverá ser feito como dever. ))

(( professora lê as instruções))

Pr: faça uma bela ilustração de uma fazenda de acordo com o texto: "there are four ducks, two hens, one cow, two dogs and two cats in my uncle's farm") ler o texto e desenhar a fazenda no seu caderno(.) então (.) você vai desenhar a fazenda de acordo com o texto (.) there are four ducks

AA: quatro patos

Pr: there are two hens

AA: (indistinto)

Pr: two hens(.) não lembram do joguinho(.) não?

AA: duas galinhas

Pr: there is one cow

AA: uma vaca  
Pr: there are two dogs  
AA: dois cachorros  
Pr: there are two cats  
AA: dois gatos

Pr: na próxima aula eu quero colorido(.) eu quero bonitinho (.) eu quero os desenhos bem bonitinhos bem arrumados no caderno  
(( alunos começaram a colorir os desenhos animadamente))

## Apêndice 10. Entrevista com a estudante B16

Pq: Ao fazer uma avaliação da escola, da sala de aula, da aula de inglês, da matéria de inglês e do professor, você marcou um sinal positivo para todos. Você poderia comentar suas respostas?

B16: Eu gosto muito da minha escola porque é o lugar onde a gente aprende muito. É aqui que a gente se forma. Eu gosto da minha escola também porque aqui eu tenho as minhas colegas que me entendem, tem as brincadeiras, tem o ensino que também é muito bom. Eu acho o ensino daqui muito bom. Os professores são ótimos. Em relação à sala de aula, tenho lá os meus colegas, os professores que ensinam a matéria direitinho. Eu gosto da sala de aula. Tem os meninos que fazem bagunça na sala de aula, mas também acho que tem muitos bons. Eu adoro a aula de inglês porque a professora que eu tenho é muito boa. Ela brinca com a matéria de inglês. Acho que isso facilita bastante o aprendizado. A matéria de inglês eu gosto muito também porque eu acho que a gente aprende muito. Um exemplo, você vai arrumar um emprego hoje, você sabendo o básico do inglês é bem mais fácil arrumar um emprego bom. Se você não souber inglês, não tiver o segundo grau, dificilmente vai achar um emprego bom. E a professora de inglês, eu acho muito boa. Como eu falei, ela ensina assim, brincando. Ela brinca com a gente dando aula. Eu gosto muito da professora.

Pq: Uma coisa que você escreveu no questionário é que gostaria de aprender a falar inglês. Por quê?

B16: Eu gostaria de aprender a falar inglês porque, no futuro, eu vou para um país que fala inglês. Então eu vou saber falar inglês pra pedir uma informação, pra saber sobre uma rua, pra saber sobre um lugar. Se eu me perder e souber falar inglês, vai ser bem mais fácil.

Pq: Para você, como é um bom professor de inglês?

B16: Eu acho que um bom professor de inglês é aquele que ensina devagar, sem exigir muito do aluno. Ele exige até o ponto que achar que a capacidade de cada aluno vai. Eu acho que um bom professor de inglês faz igual a minha professora faz. Ela brinca com a matéria. Ela ensina da maneira mais fácil de aprender o inglês. Ela faz atividades com as palavras como frutas, desenhos. Cantando também é fácil de aprender. Ela vai falando devagarzinho. Ela fala e a gente traduz. É muito boa a minha professora.

Pq: E para você, o que é ser um bom estudante? Você se acha uma boa estudante?

B16: Eu acho que sim. Eu acho que um bom estudante é aquele que presta bem atenção nas aulas, deixa os problemas que não são da escola nem da matéria, longe da escola e longe da matéria e que respeita o professor, acima de tudo. Se ele vai ensinar alguma coisa, você tem que prestar atenção.

Pq: E você acha que a indisciplina, a bagunça dos alunos é um problema em sua sala?

B16: É. Ela atrapalha muito. Você está concentrada e chega um aluno, como tem vários na minha sala e dá aquela risada forçada. Você está aprendendo numa boa. O professor de inglês está ensinando direitinho... de uma hora pra outra, eles estão conversando muito alto, saem da sala, aí vão conversar lá e de uma hora pra outra dão aquela risada. Você está com a resposta na cabeça, escrevendo. Ai na hora, eles dão aquela risada alto e desconcentra a gente. A conversa deles, por estar bem perto e por ser um ambiente fechado e eles falam muito alto. Às vezes, eu acho que

atrapalha muito pra você entender a professora. A professora até pede os alunos. Ela pede várias vezes. A professora fala uma coisa e eles falam outra. E você não consegue aprender direito.

Pq: Você sabe o que é um estudante motivado?

B16: Para mim, um estudante motivado é aquele que quer realmente aprender. É aquele que presta bastante atenção na aula e que tem um objetivo, por exemplo, aqui na escola eu quero passar de ano, é um objetivo. Coloco toda a minha motivação pra isso.

Pq: Você falou várias vezes que gosta muito da professora e que ela tem um jeito de ensinar do qual você gosta muito. Que jeito é esse?

B16: Ela ensina brincando. No ano passado, ela sempre tocava violão pra gente, aí agora ela parou um pouco. Esse ano ela não está tocando não.

Pq: E que tipo de materiais ela usa?

B16: Ela passa a matéria no quadro e dá exercícios em folhas.

Pq: Vocês têm livro de inglês?

B16: A 5ª série não tem porque vários alunos pegam o livro e não devolvem. Esse ano, alguns têm, outros não têm. Às vezes, ela coloca um livro pra dividir pra duas pessoas. Nesse ano saíram três alunos. Só um desses três entregou o livro de inglês. Aí, no ano que vem já vai dificultar um pouco mais porque, além dos alunos que (a escola) tem, vêm outros. A professora está até incentivando quem trazer um livro de inglês, vai ganhar um pirulito.

Pq: Quais são as suas expectativas com relação ao estudo de inglês daqui pra frente?

B16: Eu espero que me ajude a arrumar um emprego e, se eu for para um país estrangeiro...

Pq: Você tem vontade de viajar para outro país?

B16: Não tenho. Acho que se eu tiver um trabalho, se eu tiver que fazer uma pesquisa ou alguma coisa que seja do trabalho, o inglês é uma opção. Eu acho que o inglês deve influenciar muito nisso porque se eu tiver um emprego e souber falar inglês, eles podem me mandar pra outro país que se vou saber falar.

Pq: Nas suas aulas de inglês tem alguma coisa que você não gosta?

B16: Só quando os alunos ficam brincando com o inglês. Se a gente tem que falar alguma coisa com eles, eles ficam falando errado e acabam desconcentrando um pouco os alunos. Por exemplo, você vai falar uma coisa na sala... Aí você fala e os alunos ficam assim: blá, blá, blá... E ficam fazendo uns barulhos. Atrapalha um pouco. Só os alunos, pois a professora é excelente.

Pq: Você acha que tem alguma outra coisa que a professora poderia fazer para que as aulas ficassem melhores ainda?

B16: Acho que não. Acho que o inglês que ela dá é muito bom. Não necessita mudar nada.

Pq: Você gostaria de estudar em outra escola? Escola particular, por exemplo?

B16: Não. Eu gosto daqui. Estudo aqui desde o pré- (escolar).

## Apêndice 11. Entrevista com a estudante C05

Pq: Eu gostaria que você comentasse a avaliação da escola (+-), da sua sala de aula (+), da matéria de inglês (+-), da aula de inglês e da professora (+).

C05: Na escola tem muita coisa que precisa ser melhorada. Tem problema de esgoto na rua, às vezes falta água, o banheiro não tem quase nada. Precisa melhorar muita coisa. Apesar de tudo, a escola ensina muito bem. Todos os professores ensinam muito bem. O que falta é esforço da parte dos alunos. Tem oito anos que eu estudo aqui.

Pq: E a sala de aula? Tem problema de indisciplina?

C05: A sala de aula eu acho ótima. É boa demais, mas tem problema de indisciplina. Isso atrapalha quem quer estudar. Mas quem não quer passar, não atrapalha não. O grupo que não quer estudar é maior que o grupo que quer. São mais meninos que não querem. As meninas são melhores.

Pq: E você, o que quer?

C05: Eu quero aprender, mas depende da matéria. Tem matéria que eu não gosto de jeito nenhum e nem adianta...

Pq: E aí, você faz bagunça?

C05: Não é que faço bagunça. Eu fico lá no meu canto. É bom, fico rindo... Fico falando umas coisas...

Pq: Por que você não se esforça para aprender? Você não acha que vai precisar do estudo no futuro?

C05: Eu sei que vou precisar, mas preciso criar vergonha na cara.

Pq: E a aula de inglês?

C05: É boa. A professora poderia passar menos no quadro e falar mais porque eu mesmo não sei falar inglês de jeito nenhum. Muito menos escrever porque embola muito. E quando ela passa muita coisa no quadro, eu fico meio perdida. Acho que ela tinha que ensinar mais a falar do que ficar passando no quadro pra gente copiar... Mas é bom!

Pq: No questionário você disse que gostaria de aprender a falar e que não aprendeu. Será que você poderia dizer que apesar disso, você aprendeu muito?

C05: Não. Eu não aprendi nada de inglês até hoje. E eu esperava aprender falar... Acho que ainda não chegou a hora de aprender direito. Vou esperar mais um pouco...

Pq: Como não chegou ainda a hora? Você faz a sua parte?

C05: Eu tento... Mas tem que ter a parte do professor também.

Pq: E você acha que ainda não aprendeu por culpa da professora?

C05: Não. Minha também. Eu não me dediquei bastante até hoje.

Pq: Então podemos dizer que você não é uma aluna motivada...

C05: Não sou motivada.

Pq: Para você, o que é ser um aluno motivado?

C05: Eu teria que fazer a minha parte de aprender e a professora de ensinar. Ela iria ensinando e eu tentando aprender, dentro da escola e fora da escola. Um estudante motivado é aquele que sempre estuda na escola e em casa. E sabe de tudo...

Pq: Quer dizer que ser um bom estudante é um dom de Deus, ele já nasce sabendo...

C05: Não! Ele tem que se esforçar. Não é dom... Mas tem uns que tem... Ouve um negócio e já guarda... Outros... Eu já gosto mais de português, pois tenho mais facilidade.

Pq: Então alguns alunos têm mais facilidade que outros?

C05: Têm.

Pq: E a matéria de inglês? Você avaliou como mais ou menos.

C05: Como eu já falei a professora tinha que ensinar mais a falar do que ficar escrevendo no quadro. Tem também muitos textos.

Pq: Você poderia dizer então que o inglês na sua escola é para leitura?

C05: É. Texto.

Pq: E você não acha que vai precisar de interpretação de texto para o vestibular?

C05: Nossa Senhora! “Tô no sal”.

Pq: Você avaliou como positivo o desempenho da professora em sala.

C05: Positivo. Ela é muito boa. Eu gosto principalmente das provas dela que são de consulta ou em dupla.

Pq: Então você é a favor da lei do menor esforço...

C05: Pra mim inglês é assim, eu tiro nota boa porque a prova é de consulta ou de dois. Agora ela falou que a outra prova não vai ser assim. “Tô no sal”. Não sei o que vou fazer. Acho que vou ter que estudar...

Pq: No questionário você disse acreditar que o inglês vai ser importante na sua vida. Mesmo sabendo que você vai precisar dele, você não se sente motivada?

C05: Ainda não.

Pq: No questionário você também disse que é importante aprender leitura e gramática, mas na verdade você gostaria mesmo de aprender falar. Como é isso?

C05: Por que ao mesmo tempo em que aprende um tem que aprender o outro. É um conjunto.

## Apêndice 12. Entrevista com a professora

Pq: Você disse nos questionários que a oralidade é pouco trabalhada aqui na escola. A que se deve esse fato?

Pr: É pouco trabalhada por causa do número de alunos. Daí a dificuldade. Quando a gente procura trabalhar a oralidade com cada um, os outros não querem ouvir. Enquanto você está ouvindo um, os outros não ouvem. Então, há o problema da conversa. É difícil manter a disciplina.

Pq: E como você trabalha o problema da indisciplina?

Pr: Na 5ª série esse problema é mais contundente por causa da idade das crianças. Eles têm aquela euforia maior. Já a 8ª série é mais tranqüila. O problema da indisciplina na 5ª série é mais grave. Eu procuro lidar com isso, desenvolvendo atividades em que eles conversem menos como desenhar, fazer colagem... É da idade deles conversar muito. Eu acho importante aproveitar isso. Por exemplo, hoje eu trouxe uma revista para eles trabalharem com adjetivos. Eu distribuí folhas, coloquei o vocabulário no quadro, eles repetiram as palavras, dei a tradução e pedi a eles que achassem na revista figuras que ilustrassem aqueles adjetivos como gordo, magro, alto, etc. É uma coisa que eles gostam de fazer. Eles têm que procurar figuras, recortar, colar... Com a 5ª série isso funciona bem. É importante trabalhar e não ficar parado.

Pq: Então a indisciplina é um dos principais fatores que impedem que você trabalhe mais a habilidade de fala?

Pr: É. Acho que passa também pela questão da motivação. Talvez eu precise trabalhar mais a motivação, para que o aluno se interesse mais pela matéria. E o que acontece quando você dá um enfoque maior para a oralidade, enquanto um fala, o outro não escuta. Eu vou rodando e transforma todo o fluir da aula.

Pq: Você acha que poderia colocá-los para trabalhar em pares? Praticar um diálogo, por exemplo.

Pr: Com as séries mais avançadas eu não tentei, não. Agora, o material que a gente tem não favorece, não. Não tem diálogos nele. Só tem textos e exercícios. E passa pela questão prática: ter tempo de elaborar... Muitas turmas...

Pq: No questionário, quando eu te perguntei sobre as suas percepções das expectativas dos alunos você disse que “Português é para falar e inglês é pra ler”. Fale-me um pouco sobre essa sua percepção.

Pr: Na 5ª série, apesar de tudo, a gente trabalha mais a oralidade do que na 8ª. Na 8ª é mais leitura. Eu não sei se o que faço é o certo. É como os caminhos vão se encontrando. Eu não sei exatamente o que os alunos acham. Esse foi o caminho que eu encontrei para dar um sentido para a disciplina, na sala de aula. Por exemplo, nós temos o livro didático na 8ª série, mas eu procuro não ficar só no livro. Procuro trazer textos que tragam alguma informação nova para eles. Às vezes, eu estou trabalhando determinado assunto, procuro um texto dentro da matéria e procuro trabalhar de uma forma multidisciplinar. Não é o inglês pelo inglês, mas como um instrumento para trazer novos aprendizados. A gente também tem que reconhecer que, em nossa sociedade, o quanto a gente usa o inglês no dia a dia, em palavras como milk-shake, hot-dog, hamburger, etc.

Então eu procuro fazer bem isso. A minha busca é por trazer materiais que sejam interessantes para eles. Que eles possam saber o que está escrito ali.

Pq: Então, aqui na escola, o inglês é realmente para ler? Eu percebi que na 8ª série as aulas possuem um direcionamento instrumental. É esse o seu objetivo?

Pr: É. Para mim é. Eu não sei se esse seria o correto, o perfeito.

Pq: Os alunos sabem da importância do inglês instrumental?

Pr: Eu procuro passar isso para eles, mas muitas vezes, o aluno só vai entender o que a gente falou depois que sai da escola.

Pq: Você disse que gosta muito de trabalhar com a 5ª série. Ao mesmo tempo, os alunos da 5ª série são também os que mais gostam da matéria. Será que eles gostam mais por que você também gosta mais?

Pr: Pode ser. Eu tenho procurado trabalhar o lúdico não só na 5ª série, mas é mais na 5ª. A 5ª série é mais especial porque antes eles tinham 1,2 ou 3 professores, no máximo. E de repente, na 5ª, vem aquele monte de professores. É uma mudança muito grande. Eles têm interesse por um lado e medo por outro. O inglês é a matéria que o pai nem a mãe vão poder ensinar. Se ele não souber fazer o dever, quem vai ajudar? Então um objetivo que tenho muito claro na 5ª série é fazer com que eles gostem da matéria, que eles achem que é fácil e dá para aprender. Mais tarde, é claro, terão cobranças maiores, mas é preciso estabelecer aquela base que o inglês é divertido, bom e fácil. Para mim, mais importante que o conteúdo é fazer com que o aluno goste da matéria.

Pq: E como é feita a progressão do lúdico da 5ª série para o inglês instrumental da 8ª?

Pr: Vai acontecendo naturalmente porque o próprio conteúdo programático vai apresentando textos maiores. É uma mudança que ocorre aos poucos, eu acho que eles não percebem muito.

Pq: Percebem sim. Já sentiram a falta do violão... Os alunos disseram que, na 5ª série, você trazia muitas músicas...

Pr: O violão quebrou as cordas...

Pq: Eu gostaria que você me falasse um pouco da importância dos materiais didáticos. Tanto dos livros quanto dos materiais que você prepara, apesar de ter dois cargos aqui na escola.

Pr: Material é fundamental. É a nossa ferramenta de trabalho. É o que chama atenção do aluno. Ele precisa ver, pegar, se interessar. E o material tem que ser muito claro, tem que atrair a atenção deles, tem que ser uma coisa prazerosa. E, ao mesmo tempo, não pode ser muito óbvio, tem que ser fácil, mas, ao mesmo tempo, interessante. Sem material didático é muito difícil, pois é a nossa ferramenta.

Pq: A 5ª série tem livros?

Pr: Não. Os livros não foram repostos. Eu estou trabalhando aqui há quatro anos e falta material.

Pq: E o livro da 8ª série?

Pr: Eu utilizo o que já estava aqui. Eu trago, de vez em quando, alguma coisa extra. Não fico só no livro. Para o professor, é confortável ter o livro. Mas eu não fico ali, ao pé da letra. Há algumas coisas, alguns exercícios que não são bons. Então, eu acrescento outras coisas. O livro não pode ser uma camisa de força.

Pq: No questionário você falou que motivação é fator principal. Fale-me um pouco da motivação do aluno.

Pr: É. A gente procura motivar o aluno, despertando o interesse dele para o tópico a ser estudado. Por exemplo, se vou trabalhar com um texto sobre o Canadá, antes de começar, faço perguntas como “alguém já ouviu falar desse país?”, “onde fica?”, “que língua é falada lá?”, etc. Procuo atrair a atenção deles antes de ir para o texto propriamente dito. Procuo sempre trazer alguma coisa que interesse. Vou falando um pouquinho, tentando despertar a curiosidade, fazer com que tenham desejo de trabalhar. Depois coloco as perguntas no quadro e peço que achem as respostas. E no texto, trabalhamos vocabulário, verbos, etc.

Pq: Então, é papel do professor motivar o aluno?

Pr: É papel do professor motivar o aluno. Apesar de que, professor também espera que o aluno esteja ali com, pelo menos, um mínimo de interesse. Às vezes acontece de não haver interesse. Apesar de você tentar atrair, nem sempre você consegue. Em algumas turmas vai tudo bem, em outras não. A sala de aula é reflexo de uma coisa muito maior. Dentro de uma sala de aula existe uma série de realidades. Tem uns que querem alguma coisa a mais. Têm outros que não querem nada. Muitas vezes a gente tenta, mas eles vêm com aquilo na cabeça e a gente não consegue. É uma coisa tão grande. Às vezes, só dois ou três se interessam. Você não pode ter a expectativa de que todos vão se interessar.

Pq: E com relação ao professor, o que o motiva?

Pr: O que motiva o professor é ver o resultado de seu trabalho na vida do aluno. Por exemplo, quando um aluno passa no vestibular. Quando você vê o aluno mais na frente, encontrando sucesso. E, de alguma forma, você contribuiu para aquilo. É isso que motiva a gente.

Pq: E o que desmotiva o professor?

Pr: O que desmotiva é exatamente o oposto. É o desinteresse, o desrespeito. Hoje a figura do professor está muito desgastada pelo aluno, pela família do aluno, pelos próprios colegas, pela própria escola. O reconhecimento é o que está faltando. Dentro da sala de aula hoje a gente enfrenta muita coisa difícil mesmo. Os alunos falam palavrão na sua frente. Eu tento conversar com eles. Falo por exemplo, você não chega num supermercado e trata dessa forma a moça do caixa. Não que eu seja melhor que ela, mas eu sou uma profissional como ela. Você não chega numa padaria e usa uma palavra como essa... Nós estamos muito expostos. E tudo que cai na sala de aula é um reflexo da sociedade. Nós é que lidamos diretamente com os problemas. É que nem médico, cai tudo na mão dele. Outra coisa que desmotiva é a questão salarial que obriga o professor a ter que dar milhões de aulas. Ele sabe que poderia fazer muito melhor do que ele faz. Ele acaba vivendo um conflito, pois sabe que poderia trabalhar melhor, mas tem que dar mil aulas. Estes são os dois problemas que mais desmotivam: a questão de como o profissional é visto na sociedade e a remuneração. Ambos levam a um outro problema: o desdobraimento. E hoje é provado através de estudos que uma das classes que mais tira licença de saúde é a do professor. Tomara que nossos governantes comecem a abrir os olhos para isso, porque a classe está doente.

Pq: Você trabalhou em escola particular por oito anos. No questionário você disse que nesse tipo de escola o interesse pelo inglês é menor e o que é melhor são os materiais. Por que você acha isso?

Pr: Eu acredito que os alunos da escola particular têm acesso a muitas coisas que são mais interessantes. Muitos fazem inglês fora. Então, para eles, o inglês fica repetitivo. Aqui é diferente. Se a gente traz um filme, uma música ou um material paradidático, eles são mais valorizados. Qualquer coisa que você traga é mais valorizada exatamente pela carência do acesso a outras coisas.

Pq: E como você vê o professor da escola pública?

Pr: Na escola ainda tem muito a visão de professor como sacerdócio, de esforço, de correr atrás mesmo. Aqui eu percebo muito isso. Principalmente, a preocupação com a realidade dura dos meninos. Não é um trabalho só por dinheiro. Eu vejo as professoras tirarem dinheiro do próprio bolso para comprar presente para as crianças ou para trazer material diferente. É a maioria que pensa assim. Já na escola particular é diferente porque eles têm tudo ali. Os materiais são mais disponíveis. E a gente aqui... Às vezes, até um papel pra rodar uma prova, a gente não tem.

Pq: Eu gostaria que você comentasse os resultados da pesquisa com os alunos. O Gráfico 1 é sobre a importância que os alunos da 5ª e 8ª séries atribuem ao aprendiz e ao professor. Os alunos da 8ª reconhecem um pouco mais a responsabilidade deles para que a aprendizagem aconteça...

Pr: Acho que isso é natural e positivo. Deve ser assim. Antes da 5ª série os alunos tinham uma só professora, a tia. Tudo girava em torno daquela pessoa que direcionava tudo, trazia material, dava tudo pronto. Ainda na 5ª série isso não saiu da cabeça do aluno. Com o tempo, o aluno vai percebendo que tem responsabilidades. A gente tem que parar de dar aulas centradas no professor. Tem que aumentar a interação com os alunos. É para o crescimento deles.

Pq: O Gráfico 3 se refere ao conhecimento que os alunos possuem sobre os países que falam inglês como língua materna. Você observa aqui na escola algum preconceito com relação aos Estados Unidos? Há algum problema nessa principal associação do inglês com esse país?

Pr: Não. Eu acho que eles não têm essa visão. Talvez eu devesse dar mais ênfase ao inglês como língua mundial. Eu nunca parei para pensar nisso. É uma questão interessante e enriquecedora.

Pq: O Gráfico 5 sintetiza os interesses dos alunos das 5ª e 8ª séries pelas quatro habilidades. Você acha que é isso mesmo que os alunos gostariam de aprender?

Pr: Pois é. Exatamente o que não está sendo trabalhado devido às dificuldades de contexto. Eu também acho que o mais importante é falar. Eu também acho que o inglês é para falar.

Pq: No Gráfico 6 estão os resultados relacionados às atividades desenvolvidas em sala que os estudantes da 5ª e 8ª séries consideram mais importantes.

Pr: Engraçado! Esse gráfico já me surpreendeu. Eu não dou muita tradução na 5ª série.

Pq: Será que os alunos não entenderam como tradução o fato de você, assim como eu assisti na sua aula, dar palavras em inglês e eles falarem o que é em português e vice-versa?

Pr: Pode ser. Eu não trabalho tanto a tradução. Vocabulário, sim. Coloco um animal, eles vão trabalhando com figuras, repetição...

Pq: Mas você trabalha, por exemplo, dizendo o nome em português e eles em inglês.

Pr: É, mas não é a ênfase não. Pode ser pelo fato de eles quererem saber o nome das coisas em português e em inglês. Por exemplo, hoje eu pedi a eles que fizessem um trabalhinho, colocasse figuras e depois o nome. Não que eu peça para eles colocarem o nome em português. Pode ser que eles considerem isso importante.

Pq: E na 8ª série? Os resultados refletem o direcionamento que você dá ao curso?

Pr: Refletem.

Pq: O Gráfico 7 mostra a avaliação das aulas de inglês efetuada pelos alunos das 5ª e 8ª séries.

Pr: Na 5ª série, por trabalhar mais o lúdico, é mais divertido e a cobrança é mínima. Às vezes eu dou prova com consulta, às vezes em dupla. Eu acho importante que eles tirem nota e depois, paulatinamente, vou aumentando o nível de exigência. O livro também é muito ruim, mas infelizmente é o que temos. E os alunos não devolvem os livros no final do ano ou quando saem da escola. Eu até tive que fazer um acordo com os meninos para trazer os livros de casa. Prometi dar um pirulito em troca do livro. Olha bem o nível, pra gente poder conseguir trabalhar.

Pq: Mas a avaliação dos alunos está boa, não?

Pr: Mais ou menos. Eu até entendo. É muita dificuldade que a gente tem.

Pq: O último gráfico 8 mostra as dificuldades da 5ª e 8ª séries com relação à aprendizagem das quatro habilidades. O que você acha? A dificuldade é também com a fala?

Pr: Isso mesmo.

## Apêndice 13. Análise do questionário estruturado sobre crenças

Total de alunos da 5ª série: 30

Total de alunos da 8ª série: 23

**1 = concordo 2 = acho que sim 3 = não sei 4 = acho que não 5 = não concordo**

Asserções do inventário de crenças		5ª Série					8ª Série				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
01	Para aprender inglês deve-se traduzir tudo.	10	16	01	01	02	06	13	00	04	00
02	Para aprender inglês deve-se estudar muita gramática.	06	10	06	04	04	05	08	03	07	00
03	Para aprender inglês é preciso decorar muito vocabulário.	11	08	05	06	00	03	06	03	05	06
04	Para aprender inglês com sucesso você não precisa estudar em casa. O importante é ir às aulas, prestar atenção e fazer o que a professora pede em sala.	16	02	02	01	09	05	00	01	06	11
05	Para aprender inglês, eu devo repetir e praticar muito.	21	04	01	03	01	12	04	04	01	02
06	Eu posso estudar inglês do mesmo jeito que estudo português.	06	05	06	05	08	12	05	01	03	02
07	Um bom aluno não deve se contentar apenas com o que o professor ensina.	08	06	09	03	04	16	05	02	00	00
08	O professor é o principal responsável para que eu aprenda.	12	10	01	02	05	10	01	00	04	08
09	Inglês é mais difícil do que português.	12	07	02	05	04	03	06	02	06	06
10	Eu posso aprender inglês com sucesso aqui no Brasil. Não preciso ir para outro país.	12	09	03	04	02	09	08	03	01	02
11	Estudar inglês é importante para se ter sucesso na vida.	17	07	01	03	02	18	03	00	01	01
12	Se eu souber falar inglês terei mais chances de conseguir um bom emprego.	17	08	03	00	02	13	09	01	00	00
13	Eu gostaria de aprender inglês para conversar com estrangeiros.	19	07	01	02	01	13	05	02	01	02
14	Eu tenho facilidade para aprender inglês.	05	13	04	05	03	05	10	01	04	03
15	Meus pais e familiares acham importante que eu aprenda inglês.	17	09	03	01	00	08	08	04	03	00
16	Para aprender inglês, você precisa ter muito interesse.	19	05	01	03	02	17	03	01	01	01
17	Os alunos da minha escola têm pouco interesse em aprender inglês.	04	03	11	06	06	03	05	07	08	00
18	O professor é quem deve motivar os alunos.	15	08	04	02	01	09	08	01	05	00
19	Eu sou o maior responsável pela minha aprendizagem.	13	11	01	02	03	18	03	00	02	00
20	O livro didático é muito importante.	12	10	05	02	01	18	04	00	01	00
21	Gravuras, músicas, jogos e filmes despertam o meu interesse.	12	06	05	04	03	10	08	00	03	02
22	Eu gostaria de aprender inglês para entender filmes e músicas.	21	08	01	00	00	16	04	00	03	00
23	Aprender inglês é mais interessante do que eu esperava.	18	08	01	03	00	12	08	01	02	00
24	Eu não gosto de estudar inglês. Só estudo porque vou precisar dele no trabalho ou nos estudos.	04	02	01	05	18	02	01	00	04	16
25	Eu já tive algumas experiências ruins com o inglês.	07	08	03	05	07	03	00	03	09	08
26	Se o professor é bom, eu tenho interesse nas aulas de inglês. Se ele é ruim, eu fico desmotivado.	08	07	05	06	04	12	00	02	03	06
27	Inglês é uma das matérias mais importantes que tenho na escola.	15	05	05	03	02	07	09	01	03	03
28	Inglês é uma ponte que me leva a conhecer outras culturas e outros povos.	16	06	02	00	06	13	06	02	01	01
29	Eu não gosto de estudar inglês. Só estudo para tirar notas.	03	03	05	05	14	03	00	00	03	17
30	Eu acredito que vou aprender muitas coisas em inglês.	26	03	00	01	00	12	09	01	00	01
31	Eu acredito que é mais importante aprender a falar inglês.	25	05	00	00	00	10	05	03	02	06