

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

**CRENÇAS DO PROFESSOR SOBRE O MELHOR
APRENDER DE UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA NA ESCOLA**

Ademilde Félix

ADEMILDE FÉLIX

**CRENÇAS DO PROFESSOR SOBRE O MELHOR APRENDER DE
UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA NA ESCOLA**

Dissertação apresentada ao Instituto de Estudos da
Linguagem da Universidade Estadual de Campinas como
parte dos requisitos para a obtenção do grau de Mestre
na área de Lingüística Aplicada.

Orientador: Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho

Campinas
Junho de 1998

UNIDADE	BC
N.º DE CADA:	
TIPO	3336c
V.	Ex
IMP. Nº	BC/35125
PREÇO	395/98
	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>
PREÇO	R\$ 11,00
DATA	13/09/98
N.º OPQ	

CN-00116396-3

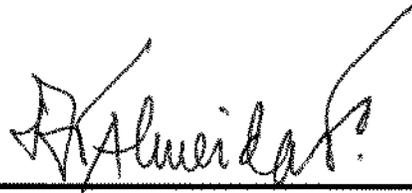
FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA IEL - UNICAMP

F335c Félix, Ademilde
Crenças do professor sobre o melhor aprender de uma língua estrangeira na escola / Ademilde Félix. -- Campinas, SP: [s.n.], 1998..

Orientador: José Carlos Paes de Almeida Filho
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Professores de língua estrangeira -- formação. 2. Crenças. I. Almeida Filho, José Carlos Paes de.. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

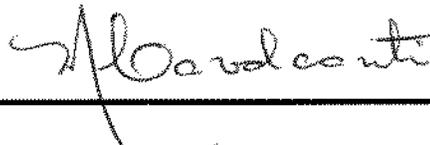
Banca Examinadora



Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho



Prof. Dr. Douglas Altamiro Consolo



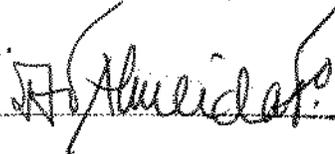
Profa. Dra. Marilda do Couto Cavalcanti

Este exemplar é a redação final da tese
defendida por ADEMILDE

FÉLIX

e aprovada pela Comissão Julgadora em

15.06.98.



Então todos viram coisas parecidas com chamas, que se espalharam como línguas de fogo, e cada um foi tocado por uma dessas línguas. Todos ficaram cheios do Espírito Santo e começaram a falar em outras línguas.

(Atos 2, 3-4)

Agradeço

A Deus, pois sem Ti, Senhor, nada seria possível;

ao Prof. José Carlos, pela orientação, compreensão e paciência diante de
minhas limitações;

aos Professores Marilda e Douglas pelos comentários valiosos;

aos funcionários do IEL, em especial aqueles da Biblioteca;

aos amigos da Faculdade de Engenharia Elétrica e de Computação pelo apoio,
em especial ao Paulo Henrique, pelo auxílio com a diagramação dos
desenhos;

a todos àqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização
deste trabalho;

em especial a minha família, pela apoio paciente e esperançoso de que as
horas investidas neste esforço terão valor.

RESUMO

Esta pesquisa, de base etnográfica, visa analisar a concepção de aprendizagem de uma LE (inglês) mantida por três professoras de uma escola oficial de 1º e 2º graus. Para tal, analisou-se as crenças dos sujeitos de pesquisa sobre como o aluno deve estudar a LE.

Além das crenças, são levadas em consideração as culturas de aprender e ensinar línguas e o habitus do professor. Esses elementos compõem o manancial teórico para esta análise que busca mostrar de onde vêm as crenças dos sujeitos e para onde eles conduzem o ensino com as atitudes que adotam e cobram em sala de aula de seus alunos.

Para esta análise, foram usados dois questionários (QUALE e CRESAL de Horwitz, 1985 e 1988) para se obter um levantamento das crenças sobre ensino e aprendizagem das professoras. Esses dados foram analisados juntamente com as transcrições de aulas e anotações de campo para se observar se, em sala de aula, as professoras criavam condições para que seus alunos se desempenhassem da maneira que elas julgavam ideal. Os dados das entrevistas com os sujeitos serviram para esclarecer pontos dúbios.

Observa-se que as professoras-sujeito desta pesquisa acreditam que a motivação mostra-se elemento importante para que a aprendizagem ocorra. Duas das três professoras (P1 e P3) afirmam que o dom para a aprendizagem de LE é essencial. Sem esse elemento, a aprendizagem não ocorre. As três também afirmam que seus alunos não acreditam que a LE possa ser aprendida na escola. Porém, os dados nos revelam que essa opinião é também compartilhada pelas professoras, ou seja, elas também não acreditam que a língua-alvo possa ser ensinada/aprendida na escola pública.

Os dados nos mostram que, no geral, as professoras qualificam como aluno ideal aquele que adota estratégias de aprendizagem similares às aquelas adotadas por elas próprias enquanto aprendizes.

Palavras-Chave: crenças ; formação ; aprendizagem de língua estrangeira

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO	1
1.1. O Histórico da Pesquisa – Dificuldades Encontradas	2
1.2. Justificativa	3
1.3. Objetivos	3
1.4. Perguntas de Pesquisa	4
1.5. Metodologia da Pesquisa	4
1.5.1. A Coleta de Dados	4
1.5.1.1. A escolha do local e dos sujeitos da pesquisa ..	4
1.5.1.2. Descrição dos sujeitos da pesquisa	6
1.5.1.3. Escolha e descrição dos instrumentos da coleta	7
A observação em sala de aula	8
A gravação e a transcrição	9
O questionamento	10
1.6. Organização da Dissertação	12
CAPÍTULO 2 - PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	15
2.1. A Formação do Professor	15
2.2. Elementos Caracterizadores do Fazer do Professor	22
2.2.1. O Habitus do Professor	22
2.2.2. Culturas de Aprender	23
2.2.3. Cultura de Ensinar	23
2.2.4. Pesquisas sobre Crenças	25
2.2.4.1. Definição de crenças	25
2.2.4.2. O Papel das crenças na aprendizagem da LE	26
2.2.4.3. Crenças dos professores.....	31
CAPÍTULO 3 - ANÁLISE DOS DADOS	36
3.1. As Crenças sobre Aprendizagem de Línguas –	
A Análise dos Questionários QUALE e CRESAL	37
3.2. O Fazer do Professor - A Análise das Transcrições de Aula	46
3.3. A Aprendizagem Ideal Segundo a Visão das Professoras –	
A Análise das Entrevistas	61

CAPÍTULO 4 – CONSIDERAÇÕES FINAIS	84
4.1. Sugestões para Trabalhos Futuros	87
REFERÊNCIAS	88

ABSTRACT

ANEXO I – Questionário CRESAL

ANEXO II – Questionário QUALE

ANEXO III – Tópicos para Discussão nas Entrevistas

CAPÍTULO 1

INTRODUÇÃO

O estudo das crenças no sentido de concepções populares sobre aprendizagem de línguas (KERN, 1995) é um assunto que desperta o interesse crescente de pesquisadores da área de Ensino e Aprendizagem de Segunda Língua e Língua Estrangeira. Dentre os autores que dedicaram esforço à pesquisa nesse assunto estão Horwitz (1985, 1988) que busca descrever a existência de certas crenças comuns aos aprendizes de línguas e Kern (ib.) que compara as crenças de dois grupos de alunos de diferentes instituições norte-americanas. No Brasil, alguns pesquisadores também vêm demonstrando interesse pela investigação do assunto, dentre os quais destaco Leffa (1991) que observa as crenças sobre aprendizagem de línguas de alunos de 5ª série que nunca tinham estudado inglês antes e Barcelos (1995) que procura detectar as crenças de alunos de um curso de Letras sobre como aprender línguas.

Nota-se uma preocupação grande por parte desses pesquisadores em observar e classificar as crenças de professores e alunos para uma maior compreensão do processo de ensino e aprendizagem. Analisando-se tais contribuições, percebe-se que alguns aspectos relacionados a crenças ainda mantêm-se pouco estudados ou inéditos na literatura, como por exemplo, aquilo que o professor acredita que o aluno deve fazer para aprender uma nova língua, ou seja, a concepção de aprendizagem de LE que o professor tem, e dentro dessa concepção, especificamente, quais características o professor considera ideais e válidas para que haja aprendizagem/aquisição da LE.

Segundo Brown (1993) o entendimento de como o aluno aprende determina a filosofia de educação, o estilo de ensino, a abordagem, os métodos e as

técnicas de ensino em sala de aula. Se o professor considerar a aprendizagem um processo de condicionamento operante que ocorre através de um programa de reforço cuidadoso, a maneira de ele ensinar ocorrerá de acordo com tal posicionamento. Por outro lado, se o professor visualizar a aprendizagem da LE mais como um processo dedutivo do que indutivo, provavelmente ele apresentará muitas regras e paradigmas para os alunos, ao invés de deixá-los descobrir tais regras de maneira indutiva (id.:7). Para Brown, o fato de o professor ter uma teoria de ensino que esteja em harmonia com o entendimento integrado do aprendiz e da matéria a ser ensinada/aprendida poderá levá-lo a adotar procedimentos bem sucedidos em determinadas ocasiões e para determinados aprendizes, nos mais variados contextos de aprendizagem. Esse posicionamento adotado pelo autor vem de encontro aos objetivos desta pesquisa, a saber, a visão do professor sobre como o aluno deve estudar para aprender a LE. Ressalto também a opinião do autor quando ele afirma que não há receitas nem método rápido e fácil que garanta o sucesso, pois cada aprendiz é único.

1.1. O HISTÓRICO DA PESQUISA – DIFICULDADES ENCONTRADAS

Influenciada pelo trabalho desenvolvido por Riley (1988), minha motivação inicial era a de trabalhar com as representações de aprender e estudar LE do professor. Riley (ib.), em sua pesquisa etnográfica sobre autonomia, descreve e interpreta princípios culturais e educacionais de aprendizagem, tendo como foco central as representações (descrições e interpretações) de aprendizagem numa dada sociedade. Assim, o autor sugere as seguintes representações: de aprendizagem, de linguagem e de aprendizagem de línguas. As representações de aprendizagem são o modo como o processo de aprendizagem é concebido em cada sociedade: como aprender e as atitudes mantidas em relação à aprendizagem. As representações de linguagem são definidas como visões sobre o que é linguagem, sua natureza, status e uso. E as representações de aprendizagem de línguas são os conceitos sobre como as línguas são e devem ser aprendidas: quais línguas devem ser privilegiadas para aprender, modelos, dificuldades e erros.

Para a minha pesquisa, o termo representação seria adotado com o significado de "imagens, idéias e conceitos que o professor traz consigo e considera como apropriados para a aprendizagem da LE". Esse conjunto é mantido como crenças no *habitus* do professor, isto é, nas suas disposições para realizar o ensino de uma determinada maneira. Ou seja, eu investigaria, nesta pesquisa, a maneira pela qual os professores sujeitos representavam a aprendizagem, identificando suas

concepções sobre a melhor maneira de o aluno aprender a LE.

Porém, pelo fato de o termo representação apresentar significados diferentes em filosofia, literatura e psicologia¹, esta pesquisa poderia ter problemas de interpretação, pois poderia se tomar o sentido de representação que não caberia para este estudo. Além disso, conforme eu avançava nas leituras e na coleta de dados, meu interesse pelas crenças foi surgindo naturalmente. Sendo assim, deixei as representações num plano secundário e optei por trabalhar centralmente com as crenças dos professores.

1.2. JUSTIFICATIVA

A relevância de estudos como este, relacionados à prática do professor em exercício, está no fato de que eles podem se mostrar como ponto inicial de reflexão para esses profissionais. No caso desta pesquisa mais especificamente, eles se mostram necessários para que tais profissionais tomem consciência de qual é o sistema de crenças que os leva a observar o que estão fazendo em seu dia a dia e observem também para onde estão conduzindo seu ensino sob tal representação. Pesquisas desta natureza visam auxiliar na compreensão do complexo processo de ensino/aprendizagem de línguas na escola brasileira.

Sendo assim, uma das contribuições que pretendo trazer com este trabalho é a sintetização de teoria relevante à formação/aprimoramento de novos professores e também daqueles que já se encontram no exercício da profissão.

1.3. OBJETIVOS

Frente à necessidade de se entender e refletir criticamente sobre os mecanismos que impulsionam o fazer do professor em sala de aula, este estudo tem como objetivo analisar a concepção de aprendizagem de uma LE mantida por esse profissional. Em outras palavras, pretendo analisar a visão que os professores-sujeitos desta pesquisa têm com relação ao estudo da língua estrangeira num contexto de ensino formal - mais especificamente crenças sobre como o aluno deve estudar a LE. Para se chegar a esse objetivo maior, pretendo identificar elementos do *habitus* do professor (BOURDIEU, 1991) ou de seu *habitus de ensinar* (ALMEIDA FILHO, 1993), de sua cultura de aprender e ensinar (FEINAM-NEMSER e FLODEN, 1986) e suas crenças (HORWITZ, 1985, 1988).

1.4. PERGUNTAS DE PESQUISA

Com o objetivo de detectar as crenças sobre aprendizagem mantidas pelos professores-sujeitos, formulo as seguintes perguntas de pesquisa, que também servem para nortear este trabalho:

- (1) Quais são as crenças dos professores-sujeitos da pesquisa acerca do estudo/aprendizagem de uma LE por parte do aluno em seu ambiente formal escolar?
- (2) O que o professor faz para que seus alunos aprendam da maneira que ele diz/acredita ser a ideal? Portanto, quais as crenças do professor-sujeito sobre ensinar a LE (para que o aluno cumpra seus papéis)?

1.5. METODOLOGIA DA PESQUISA

Nesta seção especifico as ações e procedimentos metodológicos usados neste trabalho, bem como os perfis dos professores-sujeitos.

1.5.1. A Coleta de Dados

Os dados que utilizo nesta pesquisa, de base qualitativa, foram obtidos junto a 3 professores de uma mesma escola de 1º e 2º graus da rede pública oficial do Estado de São Paulo na região de Campinas. As informações foram obtidas através de 2 questionários aplicados no início da investigação, seguidos pela observação de 5 aulas e transcrição de 2 e, finalmente, por entrevistas individuais com cada um dos 3 sujeitos.

A coleta de dados ocorreu nos 1º e 2º. As aulas da P1 e da P2 foram observadas no 1º semestre e as da P3 no 2º do mesmo ano.

1.5.1.1. A escolha do local e dos sujeitos da pesquisa

Almeida Filho (1995a) menciona a seguinte estruturação da LEM (Língua Estrangeira Moderna) na rede escolar no Estado de São Paulo:

Tabela 1.1 – Inserção da LEM na rede escolar

1o. grau	2o. grau
maioria das escolas da rede pública oficial (ensino laico gratuito);	rede pública oficial (ensino laico gratuito);
rede particular (ensino laico pago);	maioria das escolas particulares oficiais (pagas);
ensino profissionalizante pago, ensino confessional pago, ensino gratuito e pago nas Escolas SESI.	escolas técnicas profissionalizantes;
	escolas de formação de professores primários;
	cursos preparatórios para exames vestibulares das universidades.

O autor registra que a LEM, dentro dessa estruturação (antes da nova LDB promulgada em dez./96), era obrigatória em pelo menos duas das últimas quatro séries do 1º grau (5ª a 8ª séries) e recomendada nas outras duas séries da Rede Pública Oficial. Nas Redes Municipal, Particular e do SESI, a LEM era oferecida nas quatro últimas séries do 1º grau e nas três séries do 2º grau. A partir de 1997 a disciplina Língua Estrangeira passou a ser obrigatória nas quatro séries finais do ensino fundamental (antigo 1º grau).

Com base nessa estruturação, comecei a procurar escolas onde minha pesquisa pudesse ser desenvolvida. Minha intenção inicial era a de trabalhar com escolas públicas ou particulares de 1º e 2º graus. Sendo assim, comecei inicialmente a visitar escolas da rede pública oficial e particular de 1º e 2º graus na região de Campinas para explicar à coordenação das escolas o trabalho que seria desenvolvido e solicitar autorização para trabalhar com os professores de LE (inglês). Selecionei, primeiramente, na região central, 3 escolas da rede particular e 1 da rede pública oficial e na região periférica 2 escolas da rede pública oficial. Meu acesso, como pesquisadora, não foi permitido em uma das escolas particulares. Nas outras duas, o acesso foi permitido; porém alguns professores não apresentariam a disponibilidade necessária para conversar e dar entrevistas. Uma vez que a disponibilidade dos sujeitos da pesquisa seria um ponto fundamental, essas instituições foram descartadas. Na escola pública oficial da região central não houve interesse nem por parte da coordenação nem por parte dos professores em participar dos trabalhos que seriam desenvolvidos. A coordenação de uma das escolas da periferia aconselhou-me

a não coletar dados naquela instituição devido à grande rotatividade de professores que ocorria com frequência. Assim, restou-me apenas uma escola da região periférica, de nível econômico médio, de Campinas. O primeiro contato foi com uma das professoras (P1), que me encaminhou às outras duas professoras (P2 e P3). Assim, os dados foram coletados de todas as professoras de LÉ da mesma escola (num total de três). A escolha dessa escola da rede pública estadual mostrou-se apropriada pelo fato de o ensino/ aprendizagem da LE nesse contexto necessitar de cuidados, e isso requer pesquisa e reflexão a respeito dos vários problemas envolvidos nesse processo.

1.5.1.2. Descrição dos sujeitos da pesquisa

A P1 graduou-se em Letras numa faculdade particular na cidade de São Paulo. Morou 3 anos nos Estados Unidos (acompanhando o marido que fazia pós-doutorado). Fez curso de inglês em uma escola nos Estados Unidos e geralmente viaja para o exterior. Dá aulas há aproximadamente 11 anos, sempre em escolas do Estado e é professora concursada. Possui 16 classes de 1º e 2º graus, e tem aproximadamente 560 alunos no total, nos períodos matutino e noturno. Não participa de cursos de atualização.

A P2 graduou-se em Letras numa faculdade particular na cidade de Campinas. Após o término da universidade, fez curso de inglês em uma escola de línguas dessa mesma cidade durante 2 anos e meio. Leciona há aproximadamente 5 anos na rede pública estadual e há 4 em uma escola técnica. Não é professora concursada. Possui 17 classes de 1º e 2º graus e têm aproximadamente 600 alunos no total, nos períodos matutino e vespertino. Atualmente está fazendo curso de conversação em uma escola de línguas para melhorar a fluência. Não participa de eventos e encontros profissionais.

A P3 também graduou-se em Letras numa faculdade particular na cidade de Campinas. Viajou para os Estados Unidos somente uma vez durante as férias. Fez curso de inglês em uma escola de línguas em Campinas durante 3 anos, paralelamente ao curso de Letras. Leciona há aproximadamente 7 anos, geralmente em cursos particulares de inglês e está, segundo suas palavras, temporariamente dando aulas na rede estadual. Tem um outro emprego e dá aulas somente no curso noturno para aumentar a renda. Possui 5 classes do noturno de 1º e 2º graus e aproximadamente 150 alunos. Pretende, no futuro, fazer pós-graduação, mas no momento não participa de nenhum curso de atualização ou aperfeiçoamento.

1.5.1.3. Escolha e descrição dos instrumentos da coleta

Alguns pesquisadores afirmam que a metodologia de pesquisa etnográfica mostra-se relevante e apropriada para a pesquisa de sala de aula, dentre os quais cito Erickson (1981, 1986) e Van Lier (1990).

Erickson (1986:21) afirma que na pesquisa etnográfica o pesquisador descreve eventos do dia a dia em seu contexto (a sala de aula) e tenta identificar o significado das ações de acordo com os pontos de vista dos vários atores envolvidos no processo.

Já Van Lier (1990) advoga o uso da etnografia na pesquisa de sala de aula pelo fato de o nosso conhecimento atual do que ocorre em sala de aula ser extremamente limitado, e de o aumento desse conhecimento mostrar-se relevante e válido. Porém, isso só pode ocorrer quando coletamos e interpretamos dados na própria sala de aula, isto é, no contexto onde eles ocorrem, contexto esse que não é simplesmente lingüístico ou cognitivo, mas essencialmente social.

Biddle et al. (1986:237) mencionam 3 vantagens para os métodos etnográficos: (1) eles não exigem conceitos prévios, pelo contrário, permitem a descoberta de teorias verdadeiramente aplicáveis; (2) permitem que o investigador entenda os eventos conforme são percebidos pelos participantes e (3) oferecem a oportunidade de investigações profundas sobre tópicos controversos.

Erickson (1986:121) afirma que a pesquisa de base etnográfica envolve (a) participação intensiva no contexto escolhido; (b) gravação cuidadosa do que ocorre no ambiente através de notas de campo e outras evidências documentadas (registros, exemplos de trabalhos dos alunos e gravações em áudio e vídeo); (c) reflexão analítica dos registros documentados obtidos e relato através de descrição detalhada usando partes de entrevistas e das anotações. Ou seja, para o autor as duas principais fontes de aquisição de dados para a pesquisa etnográfica são o questionamento (que inclui basicamente questionários e entrevistas) e a observação, que pode ser dividida em participante e não participante (ver discussão mais adiante).

Acredito que a etnografia mostra-se eficaz para a pesquisa em sala de aula (que é o caso do presente estudo). A triangulação das informações (análise através de diferentes tipos de dados, métodos e ferramentas de pesquisa - VAN LIER, op.cit.:13) pode levar a uma visão, se não ideal, próxima dela. Ou seja, o uso de várias técnicas de coleta permite uma maior familiaridade com os dados e confiabilidade nos resultados.

Sendo assim, para esta pesquisa, de base etnográfica, usarei como instrumentos observações em sala de aula, anotações de campo, gravação em áudio e transcrição de aulas, questionários e entrevistas com os professores.

A observação em sala de aula

Segundo Van Lier (op.cit.:40) uma das principais fontes de dados é a observação. Para o autor a observação pode ser dividida em participante e não participante. No primeiro caso, o observador participa da interação como professor, co-professor ou aluno. No segundo caso, a observação não participante, o observador não participa da interação.

Para este trabalho, foram observadas 5 (cinco) aulas seguidas de cada professora, e optei pela observação não participante. Duas aulas foram gravadas em áudio (a 3ª e a 4ª aulas) e transcritas parcialmente. Observei uma classe de 2º colegial da P1, uma de 5ª série da P2 e uma de 3º colegial da P3. Além disso, anotações pormenorizadas foram feitas acerca do que ocorria na sala de aula.

Van Lier (op.cit.) afirma que a presença de um observador em sala de aula pode, em muitos casos, mostrar-se ameaçadora para os professores, e tal fato pode levá-los a conduzir as aulas de modo diferente. Seguindo a mesma linha de raciocínio, Cançado (1990) diz que, se o pesquisador etnográfico é olhado como um avaliador ou inspetor, todo o evento pode ser alterado.

Pude verificar que, durante a observação das 5 aulas, P1 e P3 praticamente se esqueceram de minha presença em sala de aula. Em momento algum senti que elas me consideravam como uma ameaça, mesmo durante as aulas que estavam sendo gravadas. A P2, no entanto, não se sentiu à vontade com minha presença em nenhuma das aulas. Ela sempre lembrava aos alunos que eles deveriam se comportar pois havia uma "visita" na sala de aula e, antes do início da 1ª aula que seria gravada, ela se justificou dizendo que não tinha conseguido preparar nada de especial ou diferente para aquela aula. Porém, eu já havia dito à P2, assim como às outras professoras, que meu interesse era observar as atividades e comportamentos adotados rotineiramente, sendo assim, elas não deveriam alterar as atividades pré-estabelecidas. Meu interesse era o de observar aulas típicas.

Após as aulas, solicitei às professoras da pesquisa que fizessem comentários sobre o comportamento dos alunos, procedimentos adotados durante a

aula, a matéria ou qualquer outra informação que elas julgassem pertinentes e adequadas à ocasião. Essas informações precisavam ser passadas logo após o término da aula pelo fato de estarem recentes na memória das professoras. Porém, julguei que gravar os comentários que elas fariam não seria conveniente pois elas geralmente tinham outras aulas após aquelas que eu observava, e a gravação no curto intervalo de tempo existente entre o final de uma aula e o início da outra poderia gerar atrasos e transtornos para elas. Desse modo, assim que obtinha as informações eu as transcrevia.

A gravação e a transcrição

Van Lier (op.cit.:37) aponta a gravação (e subsequente transcrição) como uma das técnicas de aquisição de dados mais importantes pelo fato de que muitos eventos ocorrem ao mesmo tempo, de modo sucessivo e rápido e a análise das transcrição das aulas permite-nos observar com mais clareza os fatos que acontecem em sala de aula. Concordo com esse posicionamento e acrescento que, através das gravações, sempre podemos voltar aos dados inúmeras vezes, em caso de dúvida, e fazer comparações com as notas de campo.

Duas aulas típicas de cada professora foram gravadas em seqüência e depois parcialmente transcritas. Para que os professores-sujeitos e os alunos se sentissem menos incomodados com minha presença, julguei prudente não gravar nem a primeira, nem a segunda e nem a última aula pois, se nas primeiras aulas a presença de um pesquisador sozinho poderia causar algum tipo de curiosidade indesejada, a presença de um pesquisador com um gravador poderia causar uma curiosidade maior ainda. Assim, foram gravadas as 3ª e 4ª aulas do conjunto seqüencial de cinco aulas observadas de cada professor-sujeito. Evitei também gravar as aulas e não mais voltar porque acredito que tal comportamento poderia gerar uma impressão negativa. Sendo assim, após gravar as duas aulas, compareci a mais uma. Tal procedimento foi adotado para, além de minimizar a insegurança e agitação que minha presença poderia causar nos participantes, criar um relacionamento de confiança um pouco maior entre pesquisadora e professora.

Logo após a gravação iniciei as transcrições, pois as informações estavam recentes em minha memória. As notas de campo foram acrescentadas às transcrições.

O questionamento

Erickson (1981) afirma que, além da observação, o questionamento também constitui uma das principais fontes de aquisição de dados. O questionamento pode incluir questionários e entrevistas.

Um dos questionários usados para explicitar as crenças de professores é o Questionário de Crenças sobre Aprendizagem de Línguas denominado CRESAL (do inglês **BALLI** - Beliefs About Language Learning Inventory), desenvolvido por Horwitz (1985, 1988), cujo objetivo é avaliar a opinião dos professores sobre aspectos e controvérsias a respeito de aprendizagem de línguas. Este questionário, constituído de 28 asserções (versão do professor), é usado para avaliar crenças de professores e alunos sobre aprendizagem de línguas com o intuito de a) entender melhor porque os professores escolhem determinadas práticas de ensino e b) determinar onde as crenças sobre aprendizagem de línguas mantidas por professores e alunos mostram-se conflitantes. Esse inventário avalia as crenças em cinco áreas principais: aptidão para a língua estrangeira (questões 1, 2, 8, 17, 23, 26, 27 e 28), dificuldade de aprendizagem de línguas (3, 4, 11, 18 e 22), natureza da aprendizagem de línguas (6, 9, 12, 15, 19, 20) estratégias de aprendizagem e de comunicação (5, 7, 10, 13, 14 e 16) e motivações (21, 24 e 25).

Horwitz (1985) afirma que as respostas a esse questionário devem ser encaradas tanto como estímulo a discussões quanto descrições de pontos de vista sobre a aprendizagem de línguas. Os quesitos desse questionário não levam necessariamente a respostas certas ou erradas, muitas inclusive são objeto de fortes controvérsias entre pesquisadores respeitáveis. O que se deve levar em consideração é a extensão das crenças e suas conseqüências para o ensino/aprendizagem. Sendo assim, o objetivo do questionário não é classificar as respostas como corretas/incorretas, e sim buscar levantar crenças específicas e discutir seu impacto nas expectativas e estratégias de professores e alunos.

Vários pesquisadores, dentre eles cito Horwitz (1985, 1988), Kern (1995) e Barcelos (1995), essa última no Brasil, têm usado o questionário CRESAL em seus trabalhos de pesquisa. Kern (ib.) justifica o uso desse questionário afirmando que a comparação das crenças de alunos e professores de seu estudo não apresentaria uma sistematicidade necessária sem uma lista comum de itens a serem respondidos por ambos os grupos. Barcelos (ib.:56) afirma que esse tipo de instrumento é válido desde que os professores queiram investigar os mesmos aspectos que o inventário cobre. Porém, apesar de amplamente usado, esse instrumento também recebe críticas

de alguns pesquisadores. Christison e Krahnke (apud Kern, 1995) apontam problemas metodológicos de objetividade e amostragem em questionários dessa natureza. Segundo esses autores, entrevistas semi-estruturadas (abertas) com um conjunto de tópicos estruturados produzem resultados mais válidos, especialmente quando se leva em conta a percepção de linguagem de alunos de culturas diferentes (esse não é o caso desta pesquisa). Pajares (1992) afirma que os inventários tradicionais de crenças oferecem informações limitadas com as quais obter inferências. Sendo assim, o entendimento da natureza do contexto específico das crenças torna-se crítico. Mumby (1982) observa que esses inventários tradicionais solicitam que os professores respondam listas de crenças que podem corresponder ou não às crenças relevantes a sua realidade profissional.

Concordo em parte com a posição desses autores. Se considerarmos o uso isolado e exclusivo desse tipo de instrumento para a coleta de dados, acredito que ele possa apresentar resultados limitados. Porém, caracterizo-o como válido quando usado em conjunto com outros tipos de instrumentos como, por exemplo, entrevistas semi-estruturadas e observação direta em salas de aula.

Um outro instrumento usado para explicitar crenças é o Questionário para Levantamento de Atitudes para com uma Língua Estrangeira denominado QUALE (do inglês FLAS - Foreign Language Attitude Survey), adaptado por Horwitz, (1985)², constituído de 25 asserções. Seu objetivo é auxiliar o professor a explorar suas atitudes e conceitos/hipóteses sobre ensino e aprendizagem de língua estrangeira. Segundo Horwitz (ib.), este questionário abarca uma ampla variedade de itens relacionados ao ensino de línguas que vão desde a melhor maneira de ensinar gramática até a importância de ensinar elementos da cultura do país ou países onde a LE é falada. Basicamente, duas áreas principais são enfocadas: crenças a respeito de motivação de alunos, e estratégias instrucionais de comunicação e de aprendizagem.

Para esta pesquisa foram aplicados os 2 questionários - o CRESAL e o QUALE - para cada um dos professores-sujeitos, com o intuito de observar quais são suas crenças sobre aprendizagem de línguas e, depois de respondidos, foi solicitado que fizessem comentários sobre os itens que mais chamaram sua atenção. O intuito desse procedimento foi o de certificar-se das respostas dos sujeitos da pesquisa, minimizando, desse modo, pontos dúbios, imprecisões e criações infundadas pois, nesses tipos de questionários fechados, corre-se o risco de alcançar um grau de parcialidade muito alto, pelo fato de o sujeito não ser ouvido. Por isso, nesta pesquisa, as respostas foram analisadas juntamente com o sujeito da pesquisa, para que

eventuais dúvidas fossem dirimidas e se confirmassem ou não posições.

São usadas, do questionário QUALE, apenas as questões 6 (natureza da aprendizagem de línguas); 15 (dom para aprendizagem de línguas); 7, 8, 9, 12, 16, 18, 21, 22, 23 e 25 (estratégia); 4, 11 e 14 (motivação) e 1 (dificuldades com relação à LE). As questões não utilizadas (2, 3, 5, 10, 13, 17, 18, 20 e 24) não seriam capazes de elicitar informações relevantes para este trabalho. Todas as questões do questionários CRESAL são utilizadas.

Além dos questionários, duas entrevistas semi-estruturadas foram realizadas com cada um dos sujeitos, pois tal recurso mostra-se uma fonte rica de dados, uma vez que pode ser utilizado pelo pesquisador com a finalidade de dirimir dúvidas sobre os pontos obscuros nos comportamentos observados, além de permitir um controle maior da subjetividade na pesquisa. Desta maneira, após ter observado, gravado e transcrito a aula, voltei ao professor e questioneei se o que observei estava de acordo com o que ele (o professor) dissera e/ou fizera na sua prática de ensinar segundo a visão que tem do que é aprender uma segunda língua. A primeira parte da entrevista, cujo objetivo era obter informações sobre as crenças dos professores-sujeitos, estava esquematizada, enquanto que a segunda parte foi reservada para confirmar ou desconfirmar aspectos referentes aos comportamentos observados. Essa entrevista foi gravada e transcrita parcialmente. Uma outra entrevista também foi realizada para se obter dados sobre a cultura de aprender dos professor. Essa entrevista não foi gravada pois julguei que as informações que seriam obtidas (nome do professor, local de formação, escola onde leciona) não precisavam ser gravadas por se mostrarem aspectos mais pontuais. Sendo assim, conforme o professor-sujeito passava as informações, elas eram anotadas como registros na forma de notas de campo pormenorizadas.

1.6. ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Esta dissertação está organizada da seguinte maneira. No Capítulo 1 são apresentadas algumas considerações sobre as dificuldades encontradas no início desse trabalho. Também são apresentadas as justificativas, os objetivos e as perguntas de pesquisa. Os aspectos referentes à metodologia do trabalho também estão apresentados neste capítulo.

No Capítulo 2 é feita uma revisão da literatura referente à formação do professor, contemplando questões como as competências do professor (ALMEIDA FILHO, 1993; FILGUEIRAS DOS REIS, 1992), perfil do professor de Prática de Ensino

de Inglês (FIGUEIRA DOS REIS, *ib.*; VIEIRA ABRAHÃO 1992), e a importância da formação contínua do professor (CAVALCANTI e MOITA LOPES, 1991; ALMEIDA FILHO 1995b). Também são discutidos aspectos como *habitus* e cultura de aprender e ensinar do professor. Numa segunda parte, são apresentados trabalhos sobre os aspectos que impulsionam o fazer do professor em sala de aula - a saber - cultura de aprender e ensinar, *habitus* e crenças, dando-se destaque às pesquisas realizadas por Horwitz (1985, 1988) sobre crenças, que servem também de embasamento metodológico para esta pesquisa (questionários CRESAL e QUALE).

No Capítulo 3 é apresentada a análise dos dados, na qual é feita uma triangulação com as informações obtidas dos questionários QUALE e CRESAL, das anotações de campo e transcrições das aulas e das entrevistas realizadas com os sujeitos da pesquisa.

As crenças sobre ensino e aprendizagem da LE que os sujeitos afirmam acreditar são levantadas através dos questionários QUALE e CRESAL. Essas crenças são analisadas, logo a seguir, com as informações observadas no contexto da sala de aula. Desse modo, observo não somente as crenças dos sujeitos no seu dia a dia como também se há pontos de "estranhamento" entre o que o professor afirma acreditar e as ações que ele pratica. Como última etapa trago para discussão a opinião dos sujeitos sobre os pontos de controvérsia, de modo a esclarecer os pontos dúbios ou obscuros.

No Capítulo 4 são apresentados os comentários finais.

Notas do Capítulo 1

1. Nicolaïdis (1989:21) afirma que o termo representação pode causar um mal-entendido semântico em filosofia, literatura e psicologia. A definição mais adequada para os estudos do autor é a seguinte: “oferecer-se ao espírito, tornar sensível (um objeto ausente ou um conceito) provocando o aparecimento de sua imagem por meio de um outro objeto que a ele se assemelha ou que a ele corresponda”. Em filosofia, representação pode significar “conteúdo concreto apreendido pelos sentidos, pela imaginação, pela memória ou pelo pensamento” (Novo Dicionário Aurélio, Ed. Nova Fronteira).
2. A versão original desse questionário foi elaborada por De Garcia, Reynolds e Savignon (1976). Porém, para este trabalho, optei por trabalhar com a versão desenvolvida por Horwitz por constatar que essa última mostrava-se, além de mais atualizada, mais adequada aos objetivos desta pesquisa.

CAPÍTULO 2

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Esta seção tem por objetivo apresentar uma resenha bibliográfica que forneça aspectos teóricos importantes para esta pesquisa. Sendo assim, ela está dividida em duas partes. Na primeira, são apresentados resultados de pesquisas relevantes sobre a formação dos professores. Na segunda parte, um breve histórico é traçado sobre alguns dos trabalhos realizados, dentro e fora do Brasil, sobre alguns dos elementos que impulsionam o fazer do professor em sala de aula - a saber - cultura de aprender e ensinar, habitus e crenças dos professores de LE.

2.1. A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Almeida Filho (1993) afirma que os professores, quando adentram suas salas de aula, ou quando atuam como profissionais antes, durante e depois das aulas, passam a agir orientados por uma dada abordagem de ensinar. As concepções de linguagem, de aprender e de ensinar uma língua-alvo se traduzem em prática real através das competências dos professores. A competência mais básica é a *implícita*, constituída de intuições, crenças e experiências pregressas. Quando o professor já possui uma *competência lingüístico-comunicativa* para operar em situações de uso da língua-alvo, ele já pode ensiná-la num sentido básico ou simples de ensinar. Baseados em como nossos professores nos ensinaram ou em como aprendemos coisas parecidas, podemos já imprimir uma maneira de ensinar orientada por uma abordagem implícita, latente e freqüentemente não conhecida por nós. Bourdieu (1991) se refere a essa condição de ensinar como habitus do professor, um conjunto de disposições tidas e confirmadas pelo professor ao longo do tempo e das experiências que vivencia (vide discussão mais adiante).

Mas para usufruir de uma desejável abordagem consciente e mapeada,

Almeida Filho (op.cit.) afirma que o professor necessita desenvolver *uma competência aplicada*. A competência aplicada é aquela que capacita o professor a ensinar de acordo com o que sabe conscientemente (subcompetência teórica) e sabe articular o discurso na forma de explicações plausíveis de porque ensina da maneira como ensina e porque obtém os resultados que obtém.

Por último, para se elevar ao nível mais alto de consciência e fruição profissional, o autor afirma que o professor precisa desenvolver uma *competência profissional* capaz de fazê-lo conhecer seus deveres, potencial e importância social no exercício do magistério na área de ensino de línguas. Aqui, o professor administra seu crescimento profissional, seu engajamento em movimentos e atividades de atualização de forma permanente.

Concordo com Almeida Filho quando o autor afirma que o professor, ao adentrar em sua sala de aula, age direcionado por uma dada abordagem, que é embasada pelas competências que traz consigo. Por isso, seria desejável que os professores tivessem conhecimento e desenvolvessem essas competências, o que significa estar em constante processo de formação, para que se tornem profissionais mais críticos e conscientes. Porém, infelizmente essa situação ainda encontra-se longe de ser resolvida.

Fregonezi (apud Filgueiras dos Reis, 1992) também aborda esse tema, apresentando as seguintes competências, aplicáveis a todos os professores de línguas: técnica, pedagógica e política. Para o autor, um professor dotado de competência técnica possui conhecimento profundo a respeito do conteúdo a ser ensinado - a língua - sua estrutura, funcionamento e uso. A competência pedagógica o leva a discutir e encontrar caminhos para as dificuldades relacionadas diretamente ao seu trabalho em sala de aula, em seu planejamento anual de atividades. A competência política capacita o futuro professor a se colocar dentro da sociedade a que pertence, como agente de transformação dentro do organismo escolar e, conseqüentemente, dentro da própria sociedade. Esta última norteará igualmente o professor para a formulação dos objetivos.

Baseando-se nos estudos de Fregonezi, Filgueiras dos Reis (ib.) afirma que um professor de prática de ensino bem preparado (ver discussão logo a seguir) deveria ter como requisito básico uma metacompetência, ou seja, deveria ser dotado daquela competência que propicia meios para que o professor reflita crítica e constantemente sobre seus conceitos e posturas a respeito da língua a ser ensinada - sua estrutura, funcionamento e uso (metacompetência técnica); as possíveis maneiras

de se ensinar essa língua (metacompetência pedagógica) e a metacompetência política, que é aquela que permite reflexão sobre o porquê e como ensinar o futuro mestre a atuar criticamente. Essa discussão sobre competências serve de pano de fundo para este trabalho, principalmente a (meta) competência pedagógica pois, além de fazermos um levantamento da opinião dos professores-sujeitos sobre a melhor maneira de aprender a LE, também lidamos com as maneiras pelas quais eles afirmam que ensinam a língua-alvo.

Vieira Abrahão (1992) aponta as seguintes qualidades que um professor bem formado deve reunir: 1) ter boa competência comunicativa na LE que vai ensinar; 2) ter consciência teórica, ou seja, ter conhecimentos relevantes em Pedagogia, Psicologia, Linguística, e, em especial, Linguística Aplicada, que possam fundamentar um trabalho de ensino coerente; 3) ser consciente e crítico de sua própria prática pedagógica, enxergando a sala de aula como local de imensa riqueza para a verificação e construção de teorias de ensino-aprendizagem; 4) ter consciência da necessidade de manter-se atualizado através de leituras e freqüência periódica a encontros, palestras, congressos, etc.; 5) ter consciência de seu papel de educador.

Vários são os componentes necessários, segundo as propostas de estudo das competências apresentadas acima, para a formação do professor. Sabe-se, porém, que muitos professores de LE nem sempre têm condições de participar de cursos de extensão ou pós-graduação devido a vários fatores: financeiros, falta de tempo, sobrecarga de trabalho, falta de informação, etc. Outros não demonstram interesse por não ter consciência da importância da atualização contínua para o profissional, e muitas vezes a razão disto é a falta de motivação que vem desde a instituição formadora - a universidade.

Sobre este assunto, alguns autores vêm demonstrando interesse e levantando críticas, principalmente quando se leva em conta o currículo dos cursos preparatório de professores de língua inglesa no Brasil. Dentre esses autores cito Cavalcanti e Moita Lopes (1991) Filgueiras dos Reis (1992) e Vieira Abrahão (op.cit.).

Cavalcanti e Moita Lopes (op.cit.) afirmam que os cursos universitários de formação de professores de LE idealmente enfatizam o desenvolvimento da proficiência do professor-aluno, esperando que esta ênfase, de alguma forma, seja revertida na melhoria do ensino, uma vez que, geralmente, apenas um ano (do total de quatro) é destinado à prática de ensino, e esta disciplina, na maioria dos casos, não prevê a reflexão sobre a prática, restringindo-se a um receituário de atividades para a sala de aula. Segundo os autores, esta reflexão deveria ser vista como o embrião da

atividade de pesquisa e deveria ocorrer durante todo o tempo de formação do professor-aluno, seja como auxiliar de pesquisa, bolsista de iniciação científica, ou observador crítico de sua própria prática de aprendiz e de professor de línguas.

Filgueiras dos Reis (op.cit.), em sua pesquisa com Professores de Prática de Ensino de Inglês do norte do Paraná, afirma que esses Professores podem não estar formando professores integralmente, mas somente treinando futuros instrutores (e ainda de maneira questionável, desigual e insuficiente), o que pode impedir a obtenção de resultados mais satisfatórios na disciplina, uma vez que se está lançando profissionais despreparados no mercado. Segundo a autora, vários parecem ser os motivos desse problema, como por exemplo a falta de formação específica do docente para ministrar a disciplina, principalmente tendo em vista a inexistência de cursos que tenham o objetivo de formar o Professor de Prática de Ensino de Inglês, a baixa participação desses professores em cursos de pós-graduação e eventos de atualização, a carência de bibliotecas atualizadas e de recursos didáticos. Ou seja, tendo-se em vista principalmente o despreparo do professor de Prática de Ensino de Inglês, entende-se como conseqüente o despreparo do futuro professor formado por esse profissional.

Filgueiras dos Reis (op.cit.) tenta traçar o perfil de um professor de Prática de Ensino de Inglês ideal, baseando-se em pesquisas de autores que tentaram, anteriormente, tratar desse assunto. Essa mesma autora, citando Mediano e Carvalho, mostra-se favorável à posição desses autores, que afirmam que o professor de P.E. deve ser um profissional interdisciplinar que se dedique tanto ao conteúdo específico quanto ao pedagógico, que se dedique à pesquisa sobre o ensino desse conteúdo, que saiba relacionar teoria e prática, e seja informado acerca da realidade dos alunos de Licenciatura, dos alunos de primeiro e segundo graus, e da sociedade mais ampla com suas características e exigências tão diversificadas. A autora também mostra-se favorável à posição de Morrison, que fornece um lista de requisitos para o professor de P.E.I., que inclui habilidades lingüísticas e profissionais. Dentre as habilidades lingüísticas, Filgueiras dos Reis (op.cit.) destaca a de ser um bom modelo de falante e o domínio do uso da língua. Dentre as habilidades profissionais ela salienta os conhecimentos dos princípios subjacentes aos planejamentos de cursos existentes, a familiaridade com os métodos e técnicas, podendo modificá-los e complementá-los de acordo com as necessidades da classe, e estar atualizado.

Já Vieira Abrahão (op.cit.) reconhece a existência dessa deficiência no ensino dessa matéria e relata sua própria experiência como professora de Prática de Ensino, afirmando que aborda, desde as primeiras aulas, tópicos da Lingüística

Aplicada (diferentes abordagens de ensino, diferentes métodos, teorias de aquisição de segunda língua, planejamento de cursos de línguas, produção e preparação de material didático, avaliação, etc.). Em seguida, são introduzidos na pesquisa de sala de aula, através de um estágio de observação focalizando as abordagens e métodos de ensino utilizados nas escolas em que irão estagiar. Para essa iniciação à pesquisa os alunos fazem anotação de campo e, se possível, gravam e transcrevem uma ou mais aulas assistidas. Em seguida, os alunos são orientados a fazer um plano para um minicurso que oferecerão nas escolas públicas. Eles vão à escola de sua escolha, divulgam os cursos, fazem as inscrições, aplicam questionários para levantar interesses dos alunos, entrevistam a diretora e, de posse desses dados, fazem o planejamento do curso. Segundo a autora, através desse tipo de estágio, o estagiário participa do dia a dia da escola, vivenciando seu funcionamento e limitações, além de se responsabilizar pelo curso que ministra.

Um outro aspecto, de extrema importância para este estudo, são as pesquisas realizadas sobre a formação do profissional após o término da graduação.

Cavalcanti e Moita Lopes (1991) criticam o fato de muitos professores acreditarem que a conclusão da graduação implica o término de sua formação. Concordo com tal crítica e acredito que esse fato ocorre devido a uma falta de visão sobre importância da continuação da formação do professor, que deveria ser desenvolvida inicialmente pela e na universidade. Isso significa que os professores que não se atualizam através de leituras de literatura sobre pesquisas recentes, cursos de reciclagem, de especialização, de pós-graduação e participação em congressos correm o risco de agir somente de acordo com sua competência mais básica, a competência implícita, ou seja, de agir de acordo com suas crenças, intuições e experiências (conforme apresentado anteriormente). Esses professores não explicam porque agem de determinada maneira. Eles simplesmente agem.

Almeida Filho (1995b) também alerta para esse fato. De maneira semelhante a Cavalcanti e Moita Lopes, o autor afirma que a palavra *formação* indica corretamente o processo dinâmico que se desenvolve ao longo do tempo. Contudo, quando usado no particípio passado (formado), a expressão induz o erro de se imaginar que alguém pode estar formado num sentido absoluto e acabado. Ao utilizar essa forma de expressão queremos dizer apenas que o professor adquiriu certificação, de que está autorizado oficialmente por uma instituição a atuar profissionalmente. Ele então começa uma trajetória de formação permanente por toda a vida profissional. É a competência profissional do professor credenciado pela universidade que terá de se fortalecer a partir de então, no reconhecimento do valor de ser professor, das

necessidades de movimento constante de aperfeiçoamento em cursos, congressos, projetos, seminários, viagens, e de participação como membro ativo de associações de docentes.

Ao tratar da formação de docentes, o autor reconhece 3 categorias básicas nesse processo: 1) a formação básica inicial, que leva comumente à certificação em nível de licenciatura no término do Curso de Letras das universidades e faculdades; 2) a formação especializada, que equivale à pós-graduação lato sensu e a formação pós-graduada, que leva à pós-graduação stricto sensu e 3) a formação continuada ou permanente, aquela na qual o professor se engaja já no exercício da profissão, numa relação face-a-face ou a distância em relação aos professores formadores (quando há formalização das atividades). Eventualmente essa modalidade de formação ocorre como uma atividade solitária e independente quando o professor em formação faz ele mesmo o papel de outro, mirando e refletindo sobre o próprio trabalho sem o concurso de outrem.

O autor apresenta um projeto que vem desenvolvendo sobre formação de professores, onde a expressão 'formação auto-sustentada' mostra-se relevante, pelo fato de manter o controle das questões levantadas nas mãos do professor e de não excluir do seu campo semântico básico a presença crucial do **outro**, um outro fisicamente outro, com experiência, formação teórica mais ampla e crítica e dotado de compreensão abrangente dos fenômenos complexos do processo de ensino-aprendizagem de línguas. Nesse tipo de formação, o professor fica no controle do que eleger como agenda de observação, prioriza certos aspectos e adota ações para encaminhar mudanças. O outro, o colaborador, o tutor esclarecido e experiente (segundo Vygotsky), o pesquisador-em-ação não diz o que deve ser feito. Ele argumenta com teoria ou crenças verbalizadas de modo coerente na forma de pressupostos, o que discerne na prática atual do professor para ajudá-lo a fazer os sentidos possíveis das maneiras presentes de produção do seu ensinar.

Alguns autores, dentre eles cito Vieira Abrahão (1992), Moraes (1992), Barcelos (1995), apontam caminhos para mudanças nos cursos de Letras, que deveriam ser voltados para a melhoria de sua imagem e da formação dos futuros professores de inglês.

Vieira Abrahão (op.cit.) afirma ser necessário repensar os programas das disciplinas de conteúdo, no sentido de voltá-las para as reais necessidades do futuro professor. A autora acredita ser necessário também criar espaço para a disciplina fundamental que é a Lingüística Aplicada, além de despertar o aprendiz para

a pesquisa na área de ensino-aprendizagem desde o início do curso de Letras.

Moraes (op.cit.) alerta que, para reverter esse quadro limitado e limitador na preparação do professor de línguas, parece ser necessário que se transgridam os referenciais que embasam tanto a pesquisa informativa da área como os cursos de formação que, segundo a autora, parecem não capacitar o docente para o papel social que realmente deve ocupar na sociedade. Este papel, o de educador, transcende a concepção de reprodutor teórico ou aplicador técnico implícita nas instâncias responsáveis pela formação do professor. Ao contrário, implica a formação do questionador, do produtor de conhecimento, que percebe a sua prática não como espelho de formulações teóricas, mas como lugar de incoerências e conflitos que podem e devem contribuir para o desenvolvimento da tarefa de ensino.

Barcelos (op.cit.) também aponta algumas modificações que se mostram necessárias nos cursos de Letras: 1) vestibular que selecione candidatos de nível mais alto e homogêneo (segundo a autora, muitos dos alunos optam por este curso como segunda opção), 2) maior espaço para Prática de Ensino, que hoje em dia é oferecida num único semestre, o que é muito pouco para se preparar um professor, 3) introdução de disciplinas mais específicas na área de Lingüística Aplicada, tais como Ensino/ Aprendizagem de Segunda Língua e Língua Estrangeira, que viria contribuir de forma específica nessa grande lacuna para a melhoria do quadro, 4) apoio, por parte das Universidades, aos professores recém formados, que durante a graduação receberam pouca ou quase nenhuma informação sobre como ensinar e são abandonados, depois, sem um acompanhamento ou um programa de aperfeiçoamento que os ajude na sua prática.

Horwitz (1985) sugere, para que os futuros professores tornem-se mais receptivos às novas informações sobre ensino de línguas, que estes sejam encorajados a reconhecer e entender suas próprias crenças. Tornar explícito o sistema de crenças é, segundo a autora, o primeiro passo ao desenvolvimento como professores de língua estrangeira. O desenvolvimento de identidade profissional destes alunos pode ser baseado, desse modo, em conhecimento contínuo e crescente de seres humanos como aprendizes de língua, e não em mitos ou crenças nem sempre seguras.

Acredito que, ao considerar os aspectos referentes à pesquisa sobre a formação do professor de inglês, tal discussão possa abrir caminhos para a reflexão sobre as condições atuais do ensino nas escolas da matéria em questão. Alunos mal preparados poderão mais facilmente se tornar professores acríticos, alienados e,

conseqüentemente, sem condições de oferecer um ensino de qualidade, cobrando, desse modo, atitudes de seus alunos que nem sempre se mostrarão ideais para a aprendizagem, seja de línguas ou de cidadania de forma geral.

2.2. ELEMENTOS CARACTERIZADORES DO FAZER DO PROFESSOR

Nesta seção faço referência a algumas das pesquisas sobre os elementos que fazem o professor agir no seu dia a dia: *habitus* ou cultura de aprender e ensinar, e as crenças de que se compõem. Esses elementos trazem implicações importantes para nosso entendimento do porquê o professor cobra determinadas atitudes e ações de seus alunos.

2.2.1. O Habitus do Professor

O *habitus*, de acordo com Bourdieu (1991) abarca um conjunto de representações/predisposições que é mantido pelo indivíduo a partir de suas intuições e experiências vividas. O autor (id.ib.) define *habitus* como o conjunto de disposições que influenciam os sujeitos/agentes a agir e reagir de certos modos. As disposições geram PRÁTICAS, PERCEPÇÕES e ATITUDES que são 'comuns' sem serem conscientemente co-ordenadas ou governadas por qualquer 'regra'. As disposições são inculcadas, estruturadas, duráveis, gerativas e transponíveis/ transferíveis. O *habitus* provê o indivíduo de um sistema de como agir e reagir no dia a dia. Ele ORIENTA ações e tendências sem absolutamente determiná-las. Ele fornece uma 'intuição para agir', um sentido do que é apropriado nas circunstâncias e o que não é, um 'sentido prático'. Almeida Filho (comunicação pessoal) tem usado o termo *habitus* de ensinar, definido como atitudes e valores sistemáticos incorporados pelo professor, tomando como pressupostos a experiência de aprender do mesmo enquanto aluno, as concepções teóricas adotadas como tendo valor de verdade, adquiridas ao longo de sua formação acadêmica, e uma adaptação às exigências institucionais no exercício do magistério. Para esse autor o *habitus* de ensinar equivale à competência implícita como caldo básico de cultura inconsciente sobre como conduzir o ensino em geral e, neste caso, o ensino de línguas.

Assim, tomarei *habitus* como o conjunto de referenciais pré-teóricos ou disposições que regem a prática do professor em sala de aula.

2.2.2. Culturas de Aprender

Almeida Filho (1993) define cultura de aprender línguas como maneiras de estudar e de se preparar para o uso da língua-alvo consideradas como 'normais' pelo aluno. Segundo o autor, essas maneiras, que são típicas de sua região, etnia, classe social e grupo familiar restrito em alguns casos, são transmitidos como tradição, através do tempo, de uma forma 'naturalizada, subconsciente e implícita'.

Barcelos (1995) toma cultura de aprender línguas como conhecimento intuitivo implícito (ou explícito) dos aprendizes constituídos de crenças, mitos, pressupostos culturais e ideais sobre como aprender línguas. Esse conhecimento, compatível com sua idade e nível sócio-econômico, é baseado na sua experiência educacional anterior, leituras prévias e contatos com pessoas influentes.

2.2.3. Cultura de Ensinar

Feiman-Nemser e Floden (1986) em seu estudo sobre cultura de ensinar, afirmam que é tentador assumir a posição de que os professores compartilham uma cultura de ensinar uniforme. Se esse fosse o caso, qualquer grupo de professores poderia ser escolhido para uma investigação mais intensa, tendo-se a crença de que a cultura desses professores seria a cultura de ensinar. Porém, a tese da uniformidade cultural mostra-se insustentável. Os professores diferem, dentre outros fatores, em idade, experiência, panoramas social e cultural, gênero, estado civil e conhecimentos. As escolas nas quais eles lecionam também diferem de vários modos, assim como os alunos para os quais eles ensinam. Todas essas vertentes podem levar a diferenças na cultura de ensinar. Ou seja, a cultura de ensinar varia de indivíduo para indivíduo, de escola para escola e através do tempo. Ela está incorporada aos trabalhos relacionados a crenças e conhecimentos que os professores compartilham - crenças sobre as maneiras apropriadas de agir em serviço e conhecimentos que permitam ao professor desempenhar seu trabalho. Quando se descrevem crenças sobre as maneiras apropriadas de agir, elucidamos aspectos tais como o modo como o professor encara o trabalho e, especialmente, o modo como eles vêem o relacionamento com seus alunos, com outros professores, com administradores da escola (principalmente diretores) e pais de alunos.

Feiman-Nemser e Floden (ib.), citando Lortie (1975:162) afirmam que pessoas, em uma linha de trabalho, têm a tendência de compartilhar pelo menos alguns pensamentos e sentimentos comuns sobre o trabalho. Tal convergência pode surgir da difusão de uma subcultura. Por outro lado, ela também pode ser derivada de

respostas comuns a contingências comuns. Embora poucas idéias e sentimentos possam ser compartilhados por todos os professores, é necessário estudar a existência de perspectivas comuns, mesmo entre subgrupos de professores, ou seja, algumas explicações serão baseadas nos efeitos da socialização enquanto que outras serão baseadas no processo de desenvolvimento individual dos professores.

Em sua discussão sobre socialização do professor, Feiman-Nemser e Floden (ib.:520) os autores enfatizam que muitos desses estudos dão ênfase ao professor-aluno e ao primeiro ano de ensino, períodos esse centrais a qualquer processo cultural de ensinar. Durante esse período, qualquer professor iniciante imita e aprende com outros professores diferentes modos de agir, como por exemplo a atitude apropriada com relação à disciplina dos alunos. Os professores experientes mostram-se severos com seus alunos, e os professores iniciantes tendem a imitar esse modelo porque associam-no a sucesso de ensino (ver discussão em Barcelos 1995). Ao mesmo tempo, podem vivenciar a reprovação de sua atitudes e abordagem por parte dos professores veteranos. Citando Waller (1932), Feiman-Nemser e Floden (ib.:309) se referem ao papel de autoridade que os professores novatos aprendem a manter através da interação com outros professores:

"Na maioria das vezes a dignidade é imposta pelos outros professores. As pessoas importantes para um professor em uma determinada escola são ou outros professores, e para se manter bem diante dessa confraria a opinião do aluno, mesmo que válida, mostra-se algo muito pequeno e com pouco valor ... De acordo com o código do professor não há pior ofensa do que o fracasso em se comportar com dignidade, e as penas pela infração deste código são severas"

Podemos observar que tal atitude parece não ter mudado completamente até os dias atuais. Muitos professores, alunos e pais de alunos ainda acreditam que somente aquele professor que se mostra exigente, que impõe a disciplina e exerce seu poder, utilizando-se principalmente da atribuição de notas e da reprovação faz com que seus alunos aprendam. Tal atitude, típica do ensino centrado no professor, onde este dita todas as regras e tem o domínio em seu poder, é a que se mostra vigente até hoje. Segundo a opinião de muitos alunos, o professor bonzinho (por exemplo, aquele que não reprova para mostrar seu poder) faz com que os alunos se acomodem (BARCELOS, 1995:117).

Feiman-Nemser e Floden (op. cit.) definem cultura de ensinar como o mundo subjetivo dos professores em termos do que lhes parece ser saliente, sua maneira de se perceberem e de perceberem seu trabalho atribuindo-lhe sentido. Para

os autores, a cultura de ensinar também diz respeito ao conhecimento compartilhado pelos professores, constituído de suas crenças sobre maneiras apropriadas de trabalhar e sobre aspectos compensadores da profissão.

2.2.4. Pesquisas sobre Crenças

Segundo Kern (1995) as concepções populares sobre aprendizagem de língua exercem uma profunda influência em todos os aspectos da profissão de ensino de línguas. Tanto os participantes diretos (insiders) - aprendizes, professores, treinadores de professores, organizadores de materiais, pesquisadores, agências especializadas, consultores - quanto os participantes indiretos (outsiders) - grupos e familiares dos aprendizes, administradores, responsáveis pelas leis, governo - todos trazem seus conjuntos de crenças e atitudes a serem tomadas em situações e decisões relacionadas ao ensino e aprendizagem de línguas. Desse modo, percebe-se que o sistema de crenças de professores e alunos mostra-se fator importante para o entendimento da aprendizagem de línguas em contexto de sala de aula.

Levando-se em consideração que as crenças apresentadas pelos professores podem influenciar tanto na maneira como ele dá aula quanto nas atitudes que ele cobra e espera do aluno, apresento na resenha a seguir alguns dos estudos realizados sobre esse assunto. Em primeiro lugar, apresento algumas das definições a respeito de crenças encontradas na literatura. A seguir, cito alguns dos trabalhos desenvolvidos sobre crenças de aprendizagem da LE e, finalmente, faço uma delimitação dos trabalhos voltados para crenças de professores, que vai de encontro aos objetivos deste trabalho.

2.2.4.1. Definição de crenças

Nesta seção apresentarei algumas das várias definições encontradas na literatura da área de crenças, calcadas nos trabalhos desenvolvidos por Pajares (1992). Esse autor faz um apanhado das várias definições de crenças encontradas na literatura, que são transcritas a seguir.

AUTOR	DEFINIÇÃO
Rokeach (1968)	Proposições simples, conscientes ou inconscientes, inferidas do que a pessoa diz fazer ou que faz de fato.
Abelson (1979)	Manipulação do conhecimento para um propósito específico ou circunstância necessária.
Nisbett e Ross (1980)	Proposições explícitas de características de objetos e classes de objetos.
Brown e Cooney (1982)	Disposições para ações e determinantes principais de comportamento.
Sigel (1985)	Construções mentais da experiência – geralmente condensadas e integradas a conceitos que se considera como verdadeiros e que guiam os comportamentos.
Harvey (1986)	Representação da realidade que um indivíduo carrega consigo e que tem validade, verdade ou credibilidade suficiente para guiar o pensamento e o comportamento.

Percebe-se que as definições de crenças são variadas. Pajares (op. cit.) afirma que isso ocorre pelo fato de elas serem usadas em campos diversos, e a pesquisa educacional não se mostrar capaz ainda de adotar uma definição funcional. Assim, levando-se em consideração os objetivos desta pesquisa (a opinião do professor sobre as atitudes e ações que o aluno deve tomar para aprender a LE), adoto a seguinte definição para crença: "opinião adotada com fé e convicção baseada em pressuposições e elementos afetivos que se mostram influências importantes para o modo como os indivíduos aprendem com as experiências e caracterizam a tarefa de aprendizagem (do aluno, no caso do professor)".

2.2.4.2. O papel das crenças na aprendizagem da LE

Vários autores demonstraram interesse em trabalhar com crenças sobre a aprendizagem da LE e, dentre outros, cito Horwitz (1985, 1988) e Kern (1995). Esses trabalhos servem de embasamento teórico principal para o desenvolvimento desta pesquisa.

Horwitz (1985, 1988) conduziu vários estudos sobre crenças de aprendizes de segunda língua e língua estrangeira usando como principal instrumento o questionário denominado CRESAL (ver discussão na Seção 1.5). Em um de seus estudos (id.) a autora tenta determinar a existência de certas crenças comuns aos aprendizes de línguas. Durante as três primeiras semanas do semestre, ela trabalhou com 80 alunos de alemão, 63 de francês e 98 de espanhol, todos alunos iniciantes de língua estrangeira da Universidade do Texas. Embora essa pesquisa tivesse o intuito de catalogar e relatar as crenças sobre aprendizagem de línguas de um grupo típico de alunos universitário iniciantes de um modo geral, algumas dessas crenças não poderiam ser ignoradas, como por exemplo a crença apresentada por uma boa parte dos alunos de espanhol e alemão (60%) de que a aprendizagem de línguas é mais uma questão de tradução. A autora afirma que os alunos que acreditam que a aprendizagem de línguas consiste em traduzir, memorizar vocabulário e regras gramaticais não são alunos que adotam os tipos de estratégias holísticas associadas ao perfil de aprendiz de línguas tido como bem sucedido. Esse tipo de crença pode levar muitos aprendizes a resultados negativos. Horwitz (ib.) também relata que alunos que esperam obter fluência em um espaço de tempo reduzido (dois anos ou menos) podem ter essa expectativa frustrada e, dessa maneira, ser sérios candidatos a desistir da aprendizagem da LE. Outro aspecto enfatizado nessa pesquisa são as conseqüências afetivas, ou seja, as crenças que enfatizam a importância da precisão na LE mostram-se fatores de contribuição para o aumento da ansiedade na aprendizagem da LE.

Para a autora, o papel do professor é o de confrontar as crenças errôneas dos alunos com novas informações pois, em muitos casos, muitos aprendizes frustrados jamais consideraram, durante o processo de sua aprendizagem, a possibilidade de que a aprendizagem de línguas exigisse mais do que simples aplicação de regras gramaticais. Assim, para tornar os aprendizes conscientes de suas noções pré-concebidas sobre aprendizagem de línguas e suas possíveis conseqüências, os professores deveriam incluir uma discussão sobre a natureza da aprendizagem de línguas como prática regular de seu ensino. Além de observar como as crenças podem variar de acordo com a idade, background, dentre outras variáveis, os professores poderiam usar essa discussão para determinar as crenças que seus alunos mantêm e trabalhar de modo a corrigi-las ou reforçá-las, conforme o caso.

Horwitz (op.cit.) acredita que estudos dessa natureza visam mostrar a professores e pesquisadores a variedade de crenças que os alunos carregam e as possíveis conseqüências que essas crenças podem acarretar ao ensino e

aprendizagem de segunda língua e LE. Esse aspecto vai de encontro aos objetivos desta pesquisa, conforme já especificado.

Em uma outra pesquisa desenvolvida com alunos universitários em uma aula de métodos, Horwitz (1985) afirma que pelo fato de todos esses indivíduos já terem sido aprendizes, terão, conseqüentemente, a tendência de ensinar como foram ensinados ou como eles próprios aprenderam. A autora mostra-se contrária ao truismo de que os alunos em uma aula de métodos não tenham idéias pré-concebidas sobre aprendizagem de línguas, e tal aspecto pode funcionar como fator de inibição à recepção de informações e idéias apresentadas nas aulas, em particular quando as perspectivas não se mostram em consonância com as idéias de aprendizagem de línguas do aprendiz. Como as práticas de ensino de línguas são baseadas em experiências pessoais, deve-se lidar diretamente com as pré-concepções dos aprendizes nas aulas de métodos, tendo-se em mente que os alunos, como professores, não são aprendizes ingênuos. Pelo fato de a experiência no curso de métodos ser processada através de um sistema de crenças pré-existentes dos alunos, os professores desses cursos devem ter um entendimento sofisticado das estruturas e implicações desses sistemas.

Seguindo essa linha de pensamento, Nespor (1987:320) afirma que os professores aprendem muito sobre como ensinar através sua própria experiência como aprendizes. Essas experiências são classificadas como aprendizagem de ensino ou observação participante da prática de ensino. Para o autor, a influência de experiências importantes ou de determinados professores produz uma memória episódica detalhada que servirá mais tarde de inspiração para o aluno e de parâmetro para sua própria prática de ensino.

Kern (1995), ao comparar as crenças de um grupo de alunos do 1º ano de francês de uma universidade americana (Berkeley) com as crenças de um grupo de alunos de outra universidade (Texas) - analisadas por Horwitz (1985), e também com as de seus professores aponta o grau de variação das crenças sobre aprendizagem de línguas num contexto intra e inter instituições, identificando contrastes potenciais nos pontos de vista dos professores e alunos sobre aprendizagem de língua. A análise ocorreu através das respostas do questionário CRESAL (HORWITZ, 1985) que foi passado aos alunos 2 vezes no semestre: a primeira durante o segundo dia de aula e a segunda durante a última semana de aula do semestre. Esse procedimento foi utilizado para se verificar se os alunos mudavam suas crenças durante o semestre. Os professores também responderam a versão para professores do questionário CRESAL.

Através da análise da tabulação e correlação das respostas, o autor conclui que, comparando-se as respostas do dois grupos de alunos, ambas mostraram-se bastante semelhantes, variando apenas em pontos não muito importantes: os alunos de Berkeley mostraram-se mais otimistas sobre a aprendizagem de línguas e demonstraram uma confiança maior em sua própria capacidade de aprender LE. Eles concordaram em menor escala do que os alunos da universidade do Texas que aprender uma LE é uma questão de aprender bastante vocabulário novo e discordaram com maior ênfase do enunciado "o aluno não deve dizer nada na LE até que possa dizer algo de maneira correta". Eles também se mostraram favoráveis a adivinhar o significado na LE quando não se conhece uma palavra. Segundo o autor, as crenças dos alunos da Berkeley, medidas pelo CRESAL, parecem estar mais em consonância com o pensamento atual da pedagogia de aprender línguas, embora deva-se ter em mente que as diferenças não são grandes, e deve-se considerar também a enorme variação individual dentro dos dois grupos.

Kern (op.cit.) abre duas vertentes de análise ao comparar as respostas dos alunos com as de seus professores. A primeira vertente é a análise global das respostas do grupo com a de seus professores que, segundo o autor, apresenta uma correlação muito alta. Esse fator é encorajador pois sugere que as crenças destes alunos e de seus professores mostram-se coerentes. Quando o autor faz uma análise individual e compara as respostas de cada aluno com as de seus professores, no entanto, a variação aumenta, surgindo, dessa maneira, grandes diferenças. Resumindo, quando a análise enfoca as tendências do grupo, parece que professores e alunos mostram-se semelhantes em termos de crenças sobre aprendizagem de línguas. Porém, quando a análise examina respostas individuais, várias diferenças entre professores e alunos são ressaltadas.

Tomando como exemplo essa diferenciação apresentada nas respostas dos sujeitos da pesquisa de Kern (op. cit.) evidencio aqui a importância de as informações obtidas nesse tipo de questionário (CRESAL) serem analisadas juntamente com outros tipos de dados (entrevistas e observações em sala de aula), como é feito nesta pesquisa. Os dados obtidos através desse questionário, se analisados sozinhos, não se mostram suficientes para trazerem informações confiáveis. Porém, se analisados com outros tipos de dados, confrontando, confirmando ou refutando as informações, podem apresentar bons resultados.

Em sua pesquisa realizada com 33 alunos de uma 5ª série de uma escola pública que nunca tinham estudado inglês, Leffa (1991) tenta observar as crenças desses aprendizes sobre língua e aprendizagem de LE. O autor conclui que o

professor tem um conceito de língua e de aprendizagem de línguas e, nas atividades centradas no aluno, manipula as coisas de tal modo que o aluno é levado a adotar o ponto de vista do professor. Ou seja, os conceitos de língua e de aprendizagem de línguas do aluno são vistos pelo professor como inocentes, devendo, dessa maneira, ser substituídas pelas **idéias sofisticadas dos professores** (grifo meu). Um problema mais sério que este, segundo o autor, é que os conceitos de língua e de aprendizagem de línguas apresentados pelos professores e pesquisadores sempre demonstraram, no fim, que estavam errados. O que considerávamos verdadeiro no passado, e que impúnhamos a nossos alunos, sempre gerava uma forte oposição, e mais tarde era completamente descartado. O autor afirma que estamos nos movendo da tese para a antítese sem chegarmos a uma síntese. Entre estarmos errados e sermos inocentes, decidimos, de certo modo, pela 1ª opção, e muitas vezes caminhamos para bem longe de nossos alunos.

Para o estudo acima mencionado, Leffa baseia-se em quatro vertentes: a) o conceito que os alunos têm sobre a língua que irão aprender (variável da língua), b) o conceito que eles têm sobre a pessoa que fala a língua (variável do falante), c) conhecimento que eles têm dos itens envolvidos na aprendizagem da LE (variável da estratégia) e d) conhecimento que eles têm sobre as possíveis vantagens de se aprender uma LE (variável do propósito).

As conclusões obtidas pelo pesquisador são que 1) os alunos vêem a língua como um conjunto de palavras e a aprendizagem é vista como aprendizado de palavras novas, memorização de listas de palavras, uso de dicionário, 2) eles não tinham consciência de que os sons em inglês são diferentes dos sons em português, 3) viam o inglês somente como uma matéria do currículo escolar e seu uso autêntico é visto como algo bem longe de sua própria experiência.

Em seus estudos com um grupo de alunos do último período de inglês de um curso de Letras, Barcelos (1995:123) tem como objetivo atingir uma compreensão maior da cultura de aprender e perceber as atividades preferidas desses alunos e os lugares considerados como ideais de se aprender inglês. Em relação às crenças sobre como aprender línguas, a autora detecta três crenças mais fortes, que são um reflexo do tipo de ensino a que esses alunos foram expostos e dos conselhos de seus professores de inglês: a) os alunos acreditam que aprender inglês é saber *a e sobre a* estrutura gramatical dessa língua; b) os alunos acreditam que o professor deve ser o responsável pela sua aprendizagem exigindo, controlando e até mesmo forçando-os a aprender, o que mostra que para eles a aprendizagem encontra-se fora e não dentro deles, fato este que entra em contradição com o *dizer* desses alunos, que

prega que o aluno é quem deve se dedicar e se esforçar para aprender; c) os alunos não acreditam que o inglês que se aprende *aquí* (no Brasil) seja o mesmo que se aprende *lá* (no exterior). Aqui se aprende a base, o necessário, o mínimo, a gramática e a grafia enquanto que lá se aprende fluência, entonação, sotaque e língua da maneira como ela é falada pelos falantes nativos.

Segundo a autora, essas crenças estão em conformidade com um tipo de ensino mais centrado no professor, e podem se constituir em obstáculos para uma aprendizagem auto-orientada pois os alunos, neste caso, adotam uma atitude passiva, de não engajamento na atividade de aprender línguas.

Um aspecto interessante apontado nesta pesquisa, na qual a pesquisadora é também professora, foi o fato de a professora-pesquisadora, ao investigar as crenças de seus alunos, ter entrado em conflito e questionado sua própria prática e cultura de ensinar, em função das crenças e expectativas divergentes do aluno que, basicamente, para ela, diziam respeito à sua postura em sala de aula e, em termos mais extremos, à sua própria competência lingüística. Acredito que a atitude de se auto questionar mostra-se muito positiva, caracterizando profissionais que se encontram em constante processo de auto-formação. O questionamento leva à reflexão e a reflexão pode levar a mudanças, quando possível, e tudo isso, somado, leva, nos melhores casos, ao crescimento do profissional e à melhora da qualidade de ensino.

2.2.4.3. Crenças dos professores

Nesta seção faço uma resenha de alguns trabalhos realizados sobre crenças de professores, sem a intenção de elaborar um estudo aprofundado e abrangente. Também busco identificar características que diferenciam crença de conhecimento por considerar que a diferenciação entre esses dois conceitos mostra-se importante para o entendimento de como cada um deles age e influencia nos comportamentos adotados e cobrados pelo professor em sala de aula.

Procurando subsídios na literatura especializada, percebo que alguns autores definem o termo *crenças de professores*. Tabachnick e Zeichner (1984) apresentam as crenças de professores como sendo uma interpretação reflexiva e socialmente definida das experiências que servem de base para ações subseqüentes. Clark (1988:5) define crenças de professores como sendo pré-concepções e teorias implícitas. Ele observa que o uso dessa teorização não se mostra consistente com o que se pode encontrar em livros didáticos ou em palestras de professores, pois ela

tem uma tendência a ser tomada como um agregado eclético de proposições do tipo causa-efeito de muitas fontes, regras e generalizações retiradas de experiência pessoal, crenças, valores e preconceitos.

A postura que adoto é convergente com a de Pajares (1992). Esse autor afirma que a pesquisa educacional deveria dar mais enfoque às crenças de professores e candidatos a professores. Para Pajares (ib.) a dificuldade de estudar crenças de professores é causada por problemas de definição, conceitualizações pobres e facetas diferenciadas do que seja crença e estrutura de crenças. Nespor (1987) também segue essa linha de pensamento ao afirmar que, apesar da argumentação de que as crenças das pessoas mostram-se influências importantes para os modos como elas conceituam as tarefas e aprendem com as experiências, pouca atenção vem sendo despendida ao papel das estruturas e funções das crenças dos professores.

Nesse sentido, Nespor (ib.) propõe um modelo de sistema de crenças – o Estudo das Crenças do Professor (ECP) que serve de estrutura para investigações sistemáticas e comparativas. Para esse autor, as crenças apresentam a seguinte estrutura: (a) pressuposição existencial, (b) alternatividade, (c) aspectos afetivos e avaliatórios e (d) armazenamento episódico:

- (a) pressuposição existencial – as crenças geralmente contêm proposições ou pressupostos sobre a existência ou não de entidades (rotulação de entidades incorporadas pelos alunos tais como habilidade, maturidade ou preguiça),
- (b) alternatividade - as crenças geralmente incluem representações de mundos alternativos ou realidades alternativas: conceitualizações de situações ideais que se diferenciam de maneira significativa da realidade presente. Sendo assim, as crenças servem como meio para definir objetivos e tarefas.
- (c) aspectos afetivos e avaliatórios – a afeição e a avaliação podem ser reguladores importantes da quantidade de energia que os professores despendem para as atividades e como eles gastam energia com essa atividade
- (d) armazenamento episódico – os sistemas de crenças são compostos principalmente de materiais armazenados “episodicamente” - derivados de experiências pessoais ou fontes de transmissão de conhecimentos culturais ou institucionais (por ex. folclore)

Através da discussão realizada nesse trabalho, o autor evidencia as questões do porquê as crenças sobre ensino, com essas características estruturais, existem e qual o papel que elas desempenham nesse processo. Segundo Nespor (ib.) a pesquisa

ECP sugere que um dos usos importantes que as crenças têm é a definição de tarefas e seleção de estratégias cognitivas. Além disso, ela também apresenta um número de implicações para nosso entendimento do ensino, sendo que uma delas é sugerir que, se estivermos interessados no porquê os professores organizam e controlam as aulas da maneira pela qual eles o fazem, devemos prestar mais atenção aos objetivos que eles perseguem (que podem ser múltiplos, conflitantes e não completamente voltados para a otimização da aprendizagem do aluno) e às interpretações subjetivas que fazem dos processos da sala de aula.

Cabe aqui também analisar de imediato a diferença entre crença e conhecimento, dando-se mais enfoque ao primeiro item, por ser o ponto de discussão desta pesquisa. Acredito que essa diferenciação dos termos mostra-se importante se levarmos em conta que cada um deles age em determinados aspectos do comportamento do professor em sala de aula.

Nisbett e Ross (1980) conceituam conhecimento como uma estrutura composta de um componente cognitivo, esquematicamente organizado, e um componente de crença, possuindo elementos de avaliação e julgamento. Assim, a crença é vista como um tipo de conhecimento. Ernest (1989) sugere que conhecimento é o resultado cognitivo do pensamento e a crença o resultado afetivo, mas o autor reconhece que a crença também possui um pequeno mas significativo componente cognitivo.

Para Nespôr (op.cit.) o conhecimento é cumulativo e muda de acordo com as normas da argumentação. As crenças, por outro lado, são menos maleáveis ou dinâmicas do que o conhecimento. As crenças são relativamente estáticas. Quando elas mudam, é mais uma questão de conversão ou mudança gestáltica do que o resultado de uma argumentação ou de evidências. Isso ocorre pelo fato de as crenças serem compostas de emoções, sentimentos, percepções, avaliações subjetivas, estados de espírito, lembranças de experiências pessoais, pressuposições sobre a existência de entidades e mundos alternativos, e esses elementos mostram-se importantes nos processos da memória. O estado de espírito e a emoção parecem estar lotados na memória longa (long-term memory). Sendo assim, eles obtêm a forma de gestalts que podem ser altamente organizados para uma representação e recuperação eficientes.

Pajares (op.cit.:318), citando os trabalhos de Rockach (1968), apresenta linha de pensamento similar à de Nespôr. Esse autor afirma que as crenças variam numa dimensão centro-periférica e, quanto mais central for a crença, mais resistente a mudanças ela será. Ele compara a estrutura da crença à de um átomo, cujo núcleo

mantém juntas as várias partículas num sistema estável. Algumas crenças formam o núcleo do sistema nessa dimensão centro-periférica e essas crenças centrais são mais importantes e mais resistentes a mudanças.

Telles (1996:68), numa posição contrária à de Nespor (op.cit.) e Pajares (op.cit.) afirma que os professores são pessoas com capacidades cognitivas e afetivas mutáveis. Sendo assim, com base nos estudos de Kelly (1955), o autor enfatiza que não vê as crenças do indivíduo como algo estável e fixo, por isso ele demonstra interesse na mudança das crenças.

Para este trabalho, o posicionamento adotado é o de que as crenças são menos passíveis de mudanças do que conhecimento. Adoto esta postura levando em consideração o fato de as crenças serem compostas de sentimentos afetivos e avaliações, lembranças de experiências pessoais e pressuposições sobre a existência de entidades e mundos alternativos e esses elementos, por se encontrarem na memória longa (long-term memory), obtêm a forma de gestalts que se mostram difíceis de serem mudados.

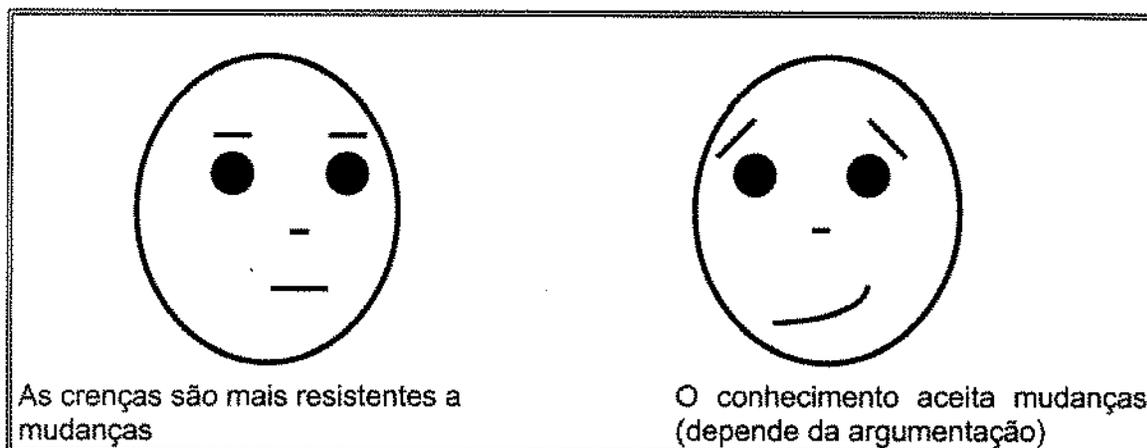


Fig. 2.1 – Crenças x conhecimento

Os componentes afetivos e emocionais das crenças podem influenciar as maneiras pelas quais os eventos e elementos são fixados na memória do professor e como eles são reconstruídos no momento em que o professor está ensinando. Sendo assim, os aspectos afetivos têm implicações importantes para aquilo que os professores aprendem, como eles usam o que eles aprenderam e, conseqüentemente, o que eles esperam e cobram de desempenho e atitudes para aprendizagem de seus alunos.

Neste capítulo trouxemos para discussão alguns dos elementos que

subjazem a atuação do professor em sala de aula - cultura de aprender e ensinar, habitus e crenças dos professores de LE. Dentre esses elementos, damos destaque para uma discussão mais apurada sobre as crenças, enfatizando que, por serem compostas de material retirado de fontes de transmissão de conhecimento da experiência ou da cultura, armazenadas na memória episódica (longa) elas se mostram mais inflexíveis, menos dinâmicas e mutáveis do que o conhecimento.

Esse dado mostra-se importante para este trabalho pois verifico as crenças que as professoras desta pesquisa apresentam e, por se tratarem de elementos que não mudam facilmente com argumentações (ver Fig. 2.1), observo as implicações que elas apresentam para o ensino ministrado e a aprendizagem que elas esperam de seus alunos.

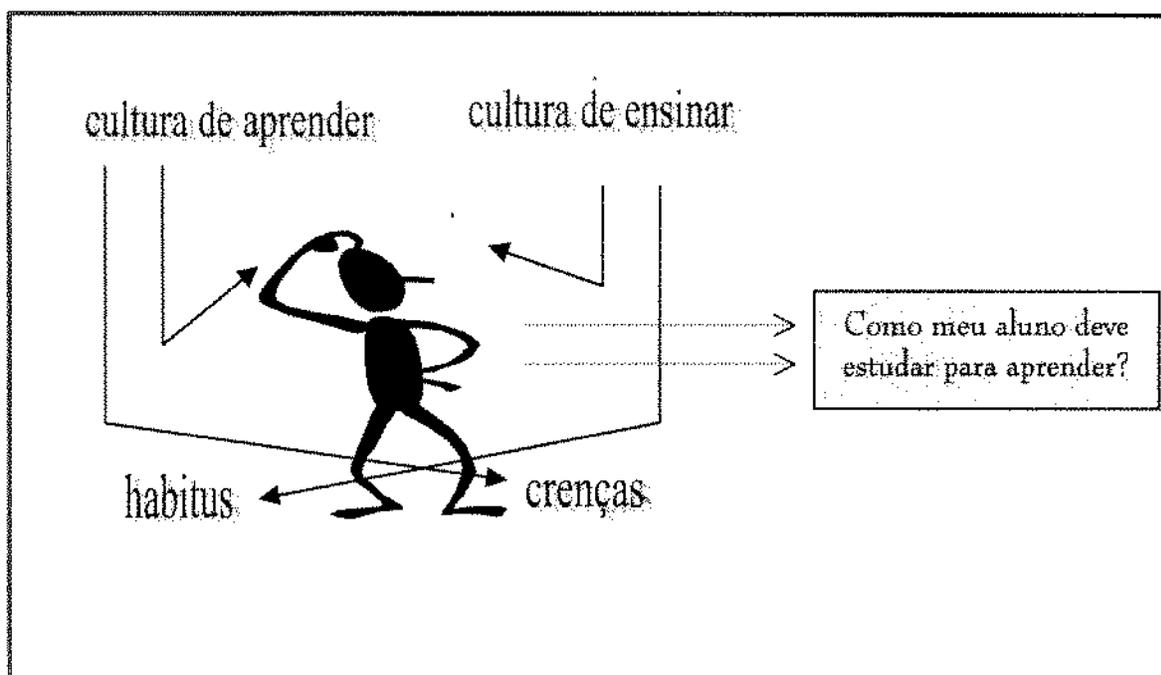


Fig. 2.2 - Alguns dos elementos que formam a visão de aprendizagem do professor.

Porém, não são somente as crenças que influenciam o fazer do professor em sala de aula e, conseqüentemente, as ações que ele espera que o aluno adote para estudar e aprender a LE. Conforme podemos depreender da Fig. 2.2, dependendo de como esses fatores se organizam (culturas de aprender e ensinar, habitus e crenças), o professor apresentará determinada visão sobre a maneira ideal para o aluno aprender a LE, ou seja, como o aluno deve desempenhar a tarefa de estudar para aprender a língua-alvo.

ANÁLISE DOS DADOS

Após a discussão sobre os aspectos teóricos embasadores desta pesquisa, a saber, crenças de professores e alunos, onde foram apresentadas as concepções teóricas de Horwitz (1985, 1988), Kern (1995) dentre outros também resenhados, faço, a seguir, a análise dos dados propriamente dita, tendo sempre como foco as perguntas de pesquisa norteadoras deste trabalho (ver Capítulo 1).

Para tal, faço uma triangulação com os dados obtidos mediante a) os questionários QUALE e CRESAL, b) as anotações de campo feitas durante as 5 aulas observadas de cada uma das três professoras e das transcrições em áudio das duas aulas gravadas de cada uma delas e c) as entrevistas realizadas com os sujeitos da pesquisa.

O primeiro passo para estruturar esta discussão é proceder a análise dos dados coletados através dos questionários QUALE e CRESAL. Esses questionários, adaptados dos questionários desenvolvidos por Horwitz (1985, 1988) são interpretados com base nos trabalhos desenvolvidos por essa mesma autora (op. cit.). A finalidade dessa análise é levantar quais crenças os sujeitos da pesquisa apresentam ou dizem possuir e interpretar sua função no processo de ensinar uma LE na escola observada para esta pesquisa (escola pública oficial de 1º e 2º graus). Esse procedimento responde à pergunta de pesquisa número 1.

O passo seguinte é analisar os dados dos questionários juntamente com os das observações de sala de aula - transcrições e anotações de campo. Esse procedimento permite, além de observar as crenças das professoras, no seu dia a dia, sobre como ensinar a LE, detectar se há pontos de divergentes entre os aspectos revelados pelos questionários e aqueles observados em sala de aula. Essa análise responde em parte a pergunta de pesquisa número 2.

Em uma última etapa, analiso as respostas dos questionários e as observações de sala de aula juntamente com os dados obtidos das entrevistas. Tal procedimento, além de confirmar ou não as informações previamente obtidas, nos traz subsídios principalmente para detectarmos os pontos que os professores-sujeitos consideram ideais e válidos para que a aprendizagem ocorra. Esse aspecto, o foco de nosso trabalho, é discutido na Seção 3.3 e visa responder à pergunta de pesquisa número 2.

Uma vez que as indicações encontradas nos questionários mostram-se o ponto de partida para iniciar a discussão, pois a análise das crenças dos sujeitos serve para trazer as evidências básicas, esses dados são analisados em primeiro lugar. Os dados da análise das aulas trazem parâmetros para se observar se o professor propicia meios para que o aluno aprenda da maneira que ele (Professor) considera ideal, confirmando ou não as evidências ressaltadas nos questionários. Desse modo, são analisados logo em seguida, juntamente com as informações dos questionários. As informações obtidas nas entrevistas servem para, na medida em que se julgar necessário, esclarecer pontos dúbios ou discrepantes tanto dos questionários como das aulas observadas/gravadas e por isso são analisadas em último lugar. Por essa razão, julguei adequado interpretar os dados na seqüência em que foram coletados - primeiro os questionários, depois a transcrição das aulas e anotações de campo e finalmente as entrevistas.

3.1. AS CRENÇAS SOBRE APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS - A ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS QUALE E CRESAL

Nesta seção analiso os dados obtidos via questionários QUALE e CRESAL¹ (Anexos 1 e 2). Alguns dos itens englobados pelos questionários são as dificuldades que o professor visualiza com relação à aprendizagem da LE, o que significa aprendizagem ideal de LE para o professor e como este vê a motivação e expectativas do aluno com relação à LE. Para facilitar a análise, seguirei a divisão estabelecida por Horwitz (op. cit.). Sendo assim, conforme dados coletados, podemos dividir as crenças dos professores em 5 áreas:

- a) dificuldade de aprendizagem da língua
- b) dom para a LE
- c) natureza da LE
- d) estratégias de aprendizagem e comunicação
- e) benefícios e expectativas

Passo a seguir a apresentar cada um dos itens e analisar os dados obtidos dos sujeitos da pesquisa. No final desta seção, apresento um repertório das crenças mais relevantes dos professores-sujeitos, que servem para as análises feitas nas seções seguintes.

a) Dificuldade de aprendizagem da língua

Neste grupo estão alocadas as crenças referentes às dificuldades gerais com relação à LE como, por exemplo, a opinião do professor sobre o tempo necessário para aprendizagem e o grau de dificuldade da LE.

Observa-se, através dos dados, que tanto a P1 quanto a P3 acreditam que algumas línguas são mais fáceis de ser aprendidas do que outras. A P2, no entanto, discorda de tal posição. As três são unânimes em afirmar que a língua que estão ensinando (no caso, o inglês) apresenta dificuldade média. Segundo opinião da P1, o português, como L1, é muito mais difícil de aprender do que o inglês como LE, pois a primeira demanda mais esforços por parte do aprendiz, por ser mais complexa, do que a segunda. Todas também acreditam que, para uma pessoa tornar-se fluente, são necessários de 3 a 5 anos, gastando 1 hora de estudo por dia. Porém, a P2 enfatiza, sem anunciar uma estimativa, que a fluência varia de pessoa para pessoa.

Pode-se notar que o julgamento das professoras quanto à dificuldade de aprendizagem da LE mostra-se de extrema importância pois, dependendo do grau que atribuírem à língua (fácil/difícil), elas poderão cobrar um desempenho maior ou menor do aluno. Conforme os dados nos revelam, todas classificam a dificuldade de aprendizagem do inglês como média. O que pode ocorrer neste caso é que se essas professoras percebem que o aluno já está estudando a língua-alvo há algum tempo, dentro de um prazo em que elas acreditam ser ideal para a aprendizagem de uma língua que consideram de dificuldade média (no caso de 3 a 5 anos) e mesmo assim esse aprendiz não apresenta resultados compatíveis com suas expectativas, essas professoras podem se sentir frustradas, pessimistas e desestimuladas quanto à aprendizagem de seus alunos. Tudo isso pode levar a um desânimo e à queda natural de qualidade das suas aulas.

b) Dom para a aprendizagem de línguas

Neste campo são agrupadas as crenças referentes à existência de habilidades especiais para a aprendizagem de línguas e características de aprendizes

bem e mal sucedidos.

Conforme apresentado pelos dados, todas as 3 professoras acreditam que as crianças aprendem a LE com mais facilidade do que os adultos. A P1 e a P3 defendem a tese de que algumas pessoas nascem com um dom especial que as ajuda a aprender línguas com mais facilidade, o que significa que nem todos conseguem aprender uma LE. A P2 não emite opinião sobre esse item. Uma outra afirmação citada pela P1 e pela P3 é a de que uma pessoa que já fala uma 2ª língua aprende uma 3ª com mais facilidade, pois de alguma maneira ela já internalizou/tem internalizados os mecanismos necessários para a aprendizagem de línguas, posição essa não defendida pela P2. Todas as três são categóricas em afirmar que o fato de uma pessoa falar uma 2ª língua com fluência não é indicativo de maior inteligência, e também não vêem diferença entre sexos na aprendizagem da LE. Tanto homens quanto mulheres conseguem aprender. A P2 e a P3 mostram-se contrárias à crença de que os indivíduos que aprendem matemática e ciências com facilidade não demonstram a mesma capacidade em LE. Elas acreditam que um indivíduo consegue perfeitamente aprender tanto matérias da área de exatas como aquelas da área de humanas (no caso a LE). A P1 não emite opinião sobre esse item. A P2 e a P3, no entanto, não acreditam que os brasileiros demonstrem facilidade para aprender a LE. A P1 não se manifesta sobre esse assunto.

Nota-se, claramente, principalmente por parte da P1 e da P3, a crença no dom para aprendizagem de línguas, o que significa dizer que deve haver uma habilidade especial para a aprendizagem de línguas, sem a qual o indivíduo dificilmente será bem sucedido nessa tarefa.

Observando-se a literatura sobre aprendizagem de 2ª língua e LE, notam-se enormes controvérsias neste assunto (Skehan, 1989; Krashen, 1982). Para Skehan (ib.) os aprendizes podem apresentar de fato diferenças em áreas como dom para línguas, motivação e estilos cognitivos e controle individual sobre a aprendizagem. Dentre essas características, trago para discussão a questão do dom para aprendizagem de línguas. Segundo esse autor, algumas pessoas são mais dotadas de habilidades cognitivas e lingüísticas do que outras, ou seja, o dom para aprender línguas varia de pessoa para pessoa. Esta variação, conseqüentemente, mostra-se importante para o sucesso da aprendizagem de línguas. Krashen (ib.), por outro lado, advoga a existência de um filtro afetivo que estabelece que a aquisição bem sucedida de uma segunda língua depende, dentre outros fatores, dos sentimentos do aprendiz com relação a essa língua. Atitudes negativas como ansiedade, falta de motivação ou de auto confiança podem agir como um filtro,

bloqueando a absorção do insumo (input), que se transforma em competência lingüístico-comunicativa. Desse modo, não ocorre aquisição da língua-alvo.

É importante ressaltar que o conceito de dom para aprendizagem de línguas pode ser uma fonte de visões negativas sobre a aprendizagem de uma língua-alvo. O fato de o professor acreditar que há aprendizes que não são capazes, ou pelo menos são menos capazes de aprender a LE do que outros, pode levá-lo (o professor) a expectativas muito baixas quanto à aprendizagem desses alunos. Como conseqüência disso, ele pode, conscientemente ou não, investir pouco, não dar atenção adequada ou deixar esse aluno de lado justamente pela fraca atuação que ele julga que o aluno apresenta. Se o aluno vier então a tomar ciência de que “não nasceu para isso”, pode-se imaginar que o esforço que empregará para aprender a LE será praticamente zero.

c) Natureza da aprendizagem de línguas

Neste campo estão incluídos os itens relacionados ao processo da aprendizagem da LE tais como aspectos culturais e tarefas de aprendizagem.

Neste caso, observa-se, pela análise dos dados, que tanto a P1 quanto a P2 não acreditam ser necessário saber aspectos referentes à cultura do país para falar bem a língua-alvo. Acreditam que é melhor aprender uma língua no país onde ela é falada, ou seja, a situação de imersão é a ideal para a aprendizagem da língua-alvo. A P3 acredita que para falar bem a LE, o indivíduo deve aprender elementos referentes à cultura do país onde ela é falada. A P1 considera a exposição do aprendiz a bastante vocabulário novo e também a aprendizagem de bastante regra gramatical como aspectos essenciais para a aprendizagem da língua, posição esta não defendida nem pela P2 nem pela P3. As duas últimas afirmam não concordar com essa prática. As três mostram-se contrárias à prática da tradução. Elas não acreditam que aprender uma língua estrangeira seja uma questão de tradução. Se por um lado a P2 acredita que aprender LE é diferente de aprender outras matérias da escola, por outro a P3 discorda de tal posicionamento. A P1 não emite opinião sobre esse assunto.

Verifico que a P1 e a P2 mostram-se favoráveis à situação de imersão para a aprendizagem da LE. A respeito desse assunto, Krashen (1982) afirma que deve haver um conhecimento mínimo do idioma antes de o aprendiz morar no país da língua-alvo, caso contrário ele correrá o risco de perceber a fala dos falantes nativos apenas como “ruído”. Concordo com o autor e acredito que a situação de imersão mostra-se muito positiva principalmente para aqueles indivíduos que já apresentem

capacidade de compreensão de insumo na língua-alvo. Aqueles aprendizes que não apresentam um mínimo de conhecimento da LE podem estar sujeitos a não se beneficiarem da situação de imersão. Nesse caso, o mais adequado seria aprender a língua-alvo no país do próprio aprendiz. Seguindo essa mesma linha de pensamento, Barcelos (1995) afirma que a perspectiva que coloca maior ênfase na aprendizagem no país da língua-alvo é a que acaba como verdade generalizada criando dicotomias e critérios de julgamento e avaliação de alunos e professores que "já foram" ou que "ainda não foram lá". O aspecto que pretendo ressaltar nessa discussão é que muitos alunos, mesmo sem nunca ter estudado no país da língua-alvo, conseguem obter êxito nessa aprendizagem, enquanto que outros que moraram durante muito tempo lá, voltam para seu país de origem muitas vezes sem ter conseguido êxito na meta de expressar-se na LE. A crença na situação de imersão como o grande recurso para garantir a aprendizagem faz com que muitos indivíduos se esqueçam de que essa tarefa requer outros esforços por parte do aprendiz, como por exemplo estudo, dedicação, motivação e uso de estratégias de aprendizagem.

Uma outra crença que chama a atenção é a de que, para haver aprendizagem, o aprendiz deve ser exposto a bastante vocabulário novo. Essa crença indica uma visão restritiva de aprendizagem de línguas por parte da P1, pois tal visão pode levar o professor a fazer com que seus alunos decorem listas de vocabulário com o intuito de aprender a língua, numa prática não subscrita por profissionais conscientes contemporâneos.

Constato, também, através das respostas das professoras, que elas mostram-se contrárias à tradução. Observando-se essa prática nos vários métodos de ensino, verifico que ela já atingiu picos de grandes preferências. Segundo Brown (1993), no Método da Gramática-Tradução esse recurso era amplamente usado (havia ênfase na tradução de textos e de sentenças descontextualizadas). Já no Método Audiolingual, o uso da língua materna era restrito e, em alguns casos, proibido. Ou seja, nada era traduzido. Essas posições extremas não se mostram benéficas para o ensino/aprendizagem de línguas. A tradução pode ser usada, em determinadas situações, como estratégia de aprendizagem. Porém, a tradução de sentenças descontextualizadas ou de textos longos não parecem constituir recursos que propiciem a aprendizagem da língua-alvo. O professor deve ser capaz de identificar momentos adequados para o uso eventual dessa estratégia.

d) Estratégias de comunicação, aprendizagem e desenvolvimento de habilidades orais

Nesta categoria estão agrupadas as diferentes estratégias que o professor considera ideais para a aprendizagem.

A P1 e a P3 afirmam ser aceitável o fato de um aprendiz adivinhar o significado de uma palavra. A P2 não se manifesta sobre esse item. As três dizem não acreditar que a pronúncia perfeita seja importante nem tampouco respostas lingüisticamente corretas, ou seja, o aprendiz pode começar a se comunicar sem se preocupar excessivamente em falar tudo de modo preciso. Isso significa que é permitido ao aprendiz cometer erros no começo, sem que tal atitude vá dificultar a correção de tais erros no futuro. As três acreditam que quando um aluno comete um erro de natureza sintática, tal fato deve ser encarado como parte natural da aquisição de línguas. Além disso, todas defendem a tese de que a capacidade de trocar idéias de modo espontâneo exige outras habilidades além do conhecimento de estruturas lingüísticas. Um aspecto que a P1 e a P2 consideram importante para a aprendizagem é a repetição e prática das estruturas inclusive, para a P2, no laboratório de línguas. A P3 mostra-se contrária a exercícios de repetição e prática e não considera o laboratório de línguas importante. Tanto a P1 quanto a P3 afirmam que o aluno deve aprender o sistema de sons da LE logo no início da instrução, juntamente com a transcrição fonética. A P2 afirma não acreditar em tal prática e a P3 não emite opinião sobre esse assunto. Enquanto a P1 e a P2 afirmam que o gravador em sala de aula mostra-se um recurso válido e que prende a atenção do aluno, a P3 não se manifesta sobre esse item. No que se refere a situações simuladas da vida real para ensino de conversação, apenas a P2 mostrou-se favorável a essa prática. Indagadas se os alunos deveriam sempre responder às perguntas com respostas completas, a P1 e a P3 afirmaram ser esta uma atitude desnecessária. A P2 não emitiu opinião. A P2 e a P3, por um lado, acreditam que o professor deveria dar mais ênfase a atividades que estimulem o aluno a falar e ouvir nas aulas de LE. A P1, por outro, discorda de tal posição. As três são categóricas ao afirmar que a aprendizagem de uma outra língua exige disciplina.

Por um lado, observam-se algumas tendências atuais da pedagogia de LE por parte das professoras desta pesquisa. Por exemplo, a opinião das três professoras sobre erro e precisão na pronúncia indica um posicionamento mais comunicativo, ou seja, elas afirmam que não há necessidade de precisão na pronúncia e erros são aceitáveis. Também, o fato de a P2 e a P3 mencionarem que o professor deveria dar mais ênfase a atividades que estimulem o aluno a falar e ouvir nas aulas

de LE indica uma visão mais atual. Por outro lado, verifica-se que algumas posturas do método Audiolingual também são apontadas tais como repetição e prática de estruturas, uso do laboratório de línguas e do gravador e situações simuladas da vida real, que são usadas como estratégia para ensino de conversação.

Percebe-se que, no que se refere a estratégias de comunicação, aprendizagem e desenvolvimento de habilidades orais, as professoras acreditam na variação, que vai desde as usadas no audiolingualismo até aquelas aceitas na abordagem comunicativa.

e) Benefícios e Expectativas

Neste campo encontram-se as informações referentes aos benefícios obtidos com a aprendizagem da língua-alvo.

Verifica-se que todas as professoras consideram a LE benéfica para aqueles que obtêm sucesso em sua aprendizagem, tais como a obtenção de bons empregos. A P1 e a P3 também vêem a possibilidade de conhecimento muito mais aprofundado entre os aprendizes e os falantes nativos. A P2 não se manifesta sobre esse assunto. Porém, apesar desses benefícios, a P1 não acredita que os brasileiros considerem importante falar uma LE, opinião esta não compartilhada pela P3, que acredita que os brasileiros acham importante aprender uma LE. A P2 não emite opinião. A P3 acredita que se um indivíduo não simpatizar com o povo do país onde a língua é falada, a aprendizagem será mais difícil. A P2 não mantém essa mesma posição e a P1 não emite opinião. Enquanto a P1 afirma não concordar que a motivação para o aluno continuar estudando esteja diretamente relacionada ao seu sucesso em falar a língua, a P3 mostra-se favorável a tal posicionamento. A P2 não se manifesta sobre esse item. As três acreditam que a inclusão de material cultural nas aulas possa funcionar como fator de motivação para o aluno falar a língua e discordam que os alunos não aprendem inglês hoje em dia porque não estudam.

Observa-se que, de um total de 35 questões, 15 receberam respostas semelhantes das três professoras, o que corresponde a quase metade do total (aproximadamente 42%). Ao analisarmos os 58% majoritários das respostas, nota-se que, no geral, elas sempre se mostram consistentes com pelo menos duas das professoras. A P1 e a P3 apresentam 8 respostas semelhantes, a P1 e a P2 4 respostas e a P2 e P3 6 respostas. Os dados nos mostram uma semelhança um pouco maior entre os dados da P1 e da P3 (8 respostas semelhantes) e uma diferença um pouco maior entre as respostas da P1 e da P2 (4 respostas

semelhantes), o que poderia ser indicativo de uma visão um pouco mais semelhante entre a P1 e a P3. Sendo assim, é tentador considerar que as professoras de uma mesma instituição, como nesse caso, todas com formação universitária (duas na mesma universidade de Campinas e uma de São Paulo), provenientes de uma mesma região (todas do interior de São Paulo) com idades que variam entre 30 e 50 (a P2 e a P3 têm 30 anos aproximadamente e a P1 50), duas solteiras (a P2 e a P3) e uma casada (a P1) compartilhem não somente de uma cultura de ensinar uniforme mas também de uma visão de aprendizagem convergente, que é o aspecto abordado nesta pesquisa. Porém, segundo Feimam-Nemser e Floden (1986) vários são os aspectos que podem levar a diferenças na cultura de ensinar do professor. Além dos aspectos acima mencionados - instituição onde o professor se formou, experiência, panoramas sociais, culturais, idade, gênero e estado civil, outros também podem influenciar sua cultura de ensinar como, por exemplo, os alunos para quem ensinam. Feimam-Nemser e Floden (op. cit.:508) afirmam que:

“as culturas de ensinar variam de indivíduo para indivíduo, de escola para escola, através do tempo (...) Elas estão incorporadas nos trabalhos relacionados a crenças e nos conhecimentos que os professores compartilham - crenças sobre as maneiras apropriadas de agir em serviço e o conhecimento que permite ao professor desempenhar seu trabalho. (...) Quando descrevemos as crenças sobre as maneiras apropriadas de agir, o modo como os professores encaram o trabalho e especialmente o modo como vêem o relacionamento com os alunos (...) elucidamos estudos das normas que governam as interações sociais entre professores e outros grupos”

Levando-se em consideração os aspectos apontados por Feimam-Nemser e Floden (op. cit.), considero que, apesar de aparentemente os sujeitos desta pesquisa apresentarem opiniões pouco divergentes sobre ensino e aprendizagem da LE, além de características não muito diferentes sobre aspectos tais como local da instituição formadora e onde lecionam, não é obrigatório que eles demonstrem o mesmo tipo de desempenho em sala de aula.

Segundo Horwitz (1988), as respostas de questionários como CRESAL e QUALE podem auxiliar o pesquisador a determinar as crenças populares apresentadas pelo professor; porém, os resultados mostram uma visão estática das crenças. Por isso, é necessário que estes resultados sejam analisados juntamente com outros tipos de dados. No caso desta pesquisa, estes dados são analisados juntamente com as entrevistas, transcrições e observações de aulas.

Para esta análise, apenas alguns dos dados levantados são levados em conta por se mostrarem mais relevantes para os objetivos desta pesquisa. Assim,

podemos citar o seguinte repertório de crenças constantes dos professores-sujeitos:

Tabela 3.1

REPERTÓRIO DE CRENÇAS DA P1
<ul style="list-style-type: none">• exposição a bastante vocabulário;• ênfase na aprendizagem da gramática;• contrária à prática da tradução;• comunicação sem necessidade de precisão;• repetição e prática de estruturas;• não necessidade de ênfase em atividades que estimulem o aluno a falar e a ouvir;• motivação não se mostra diretamente relacionada ao sucesso em falar a LE.

Tabela 3.2

REPERTÓRIO DE CRENÇAS DA P2
<ul style="list-style-type: none">• não necessidade de ênfase na gramática;• contrária à prática da tradução;• comunicação sem necessidade de precisão;• repetição e prática de estruturas;• ênfase em atividades que estimulem o aluno a falar e a ouvir;

Tabela 3.3

REPERTÓRIO DE CRENÇAS DA P3
<ul style="list-style-type: none">• não necessidade de ênfase na gramática;• contrária à prática da tradução;• comunicação sem necessidade de precisão;• contrária à repetição e prática de estruturas;• ênfase em atividades que estimulem o aluno a falar e a ouvir;• motivação mostra-se diretamente ligada ao sucesso em falar a LE.

Observa-se que as tabelas acima não apresentam os mesmos quesitos pois as professoras apresentam divergências em seus depoimentos. O ponto de divergência entre as três professoras é "motivação diretamente relacionada ao sucesso em falar a LE". Nos outros, entretanto, há sempre uma tendência de duas professoras

apresentarem a mesma resposta. Os pontos em que as três apresentam convergência completa são os seguintes: impropriedade da prática da tradução e comunicação sem necessidade de precisão oral.

Nesta seção, foram catalogadas e relatadas algumas das crenças sobre ensino e aprendizagem de LE dos sujeitos desta pesquisa.

3.2. O FAZER DO PROFESSOR - A ANÁLISE DAS TRANSCRIÇÕES DE AULA

Nesta seção analiso os dados obtidos na Seção 3.1 (questionários QUALE e CRESAL), juntamente com os dados obtidos da observação e transcrição das aulas. Através da análise do que ocorre diariamente nas salas de aula, observo os aspectos invisíveis presentes nesse contexto. A análise da transcrição das aulas serve para mostrar “o que está acontecendo na sala de aula”. Porém, segundo Erickson (1986:121) esse não é um enunciado simples de se verificar pelo fato de que muitas das atividades do dia a dia da sala de aula mostram-se invisíveis para pesquisadores e professores (por causa da familiaridade e das contradições que as pessoas podem não (querer) ver). Os atores envolvidos na interação (neste caso pesquisador e professores) muitas vezes não conseguem perceber os padrões adotados nas ações. E a análise das transcrições das aulas juntamente com a dos questionários (QUALE e CRESAL) podem auxiliar a tornar estranho aspectos que já são familiares, e tornar essa situação interessante novamente, após esse estranhamento. Ou seja, dentro da rotina de sala de aula, se houver pontos divergentes entre o que o professor afirma nos questionários e suas atitudes adotadas e cobradas em sala de aula haverá um certo estranhamento ou algo invisível que esteja influenciando a interação se evidenciará. Assim, o lugar comum torna-se problemático. O que está acontecendo torna-se visível e pode ser interpretado.

Observando os sujeitos da pesquisa em seu campo de atuação - a sala de aula - é possível se familiarizar um pouco mais com a prática dessas professoras. Assim, inicio a análise dos aspectos ressaltados.

Um dos pontos que observei de início nas aulas da P1 é que ela tenta passar as instruções (atividades que a professora solicita que o aluno desempenhe em sala de aula) na própria LE. Os dados das aulas gravadas indicam que essa professora se utiliza desse recurso com uma certa frequência. Em uma dessas situações, a P1 lê um texto do livro didático sobre planetas e pergunta se os alunos entenderam seu conteúdo. Um aluno responde com uma certa ironia, indicando que a maioria da classe não tinha entendido o texto. Assim, a P1 passa para o exercício

seguinte, que é o de compreensão do texto, e nesse momento as instruções são dadas em inglês:

P1 - Entenderam?

A - Ó, tudinho.

P1 - Let's see. True or false. Could you read that? (apontando para um aluno). The first line ... to Aristotle, the Greek philosopher, the Earth was the center of everything.

Em determinados momentos, a P1 mistura a língua-alvo com a língua materna em sua fala. No fragmento abaixo verifica-se que, ao explicar um exercício de preencher lacunas, do livro didático, a P1 inicia sua fala em inglês e finaliza em português:

P1 - Open the book on page 16. First of all, the first word from the text ... "theory". A própria palavra, in English. Só um vai falar (o objetivo do exercício é preencher as lacunas de um texto. Os alunos começam a ler as respostas, o que indica que entenderam as instruções)

A1 - to get

A2 - from

Observei apenas uma ocorrência de reclamação quanto ao fato de a P1 estar dando instruções em inglês. Após a P1 ter lido um texto, um aluno reclama que ninguém entende quando a professora fala em inglês:

P1 - Let's do the text now. Let's do the exercises, please. (A P1 começa a ler um texto e a seguir passa a explicá-lo em português. A seguir, a P1 informa à classe que vai ler o texto novamente). Let's do it again.

A - Fala português senão ninguém entende. (A P1 atende ao pedido do aluno e decide solicitar em português, a um outro aluno, que leia o texto. O aluno começa, então, a lê-lo)

Os dados nos revelam que a P3 também se utiliza desse recurso com uma certa frequência. Ao iniciar um exercício do livro, cujo tema já tinha sido discutido na aula anterior, a P3 o faz em inglês:

P3 - Ok, everybody (lendo o exercício do livro) Is there anything you can't stand?

Noto que os alunos estão muito agitados e conversando muito, e não respondem à indagação da P3. A P3 faz um novo questionamento na língua-alvo e nesse caso obtém a resposta de um aluno:

P3 - What about tired of? Do you remember?

A - Cansado.

Em determinadas situações, quando o aluno não entende ou deseja certificar-se do significado, ele o faz na língua materna. Ao indicar a atividade seguinte - trabalho em pares - a P3 o faz na língua-alvo. Porém, para certificar-se daquilo que a professora queria, um aluno o faz em português:

P3 - Ok, work in pairs, please.

A - Trabalhar em grupo?

P3 - Em pares.

Depreende-se, pela análise dos dados, que os alunos, na maioria das vezes, entendem as instruções em inglês dadas pela P1 e pela P3. Além dessas amostras, pude verificar a ocorrência dessa estratégia outras vezes durante as 5 aulas observadas. Tal aspecto pode estar indicando que as professoras usam com frequência essas expressões, e não apenas durante minha presença em sala de aula. Não senti que a P1 e a P3 pudessem estar falando mais inglês pelo fato de haver "a visita" de uma professora de inglês/pesquisadora em sala de aula. Conforme afirmei na Seção 1.5.1.3, durante a observação das 5 aulas a P1 e a P3 praticamente se esqueceram de minha presença em sala de aula. Em momento algum senti que pudesse ser considerada ameaça para essas duas professoras. Vale a pena ressaltar que os alunos da P1 pertencem ao 2º colegial e da P3 ao 3º colegial.

Retomando-se os dados obtidos através dos questionários QUALE e CRESAL, observa-se que a P1 afirma que, para haver aprendizagem, o aluno deve estar exposto a bastante vocabulário. Porém, independente de considerarmos essa prática adequada ou não (ver Barcelos, 1995), não se verifica essa exposição ao vocabulário. O que se verifica é, além da leitura dos textos e exercícios do livro didático, uma exposição a algumas sentenças (instruções sobre o que o aluno deve fazer em sala de aula). Caracterizo, para esse contexto onde a língua-alvo não é usada de uma maneira mais comunicativa, tal recurso como positivo, embora reafirme aqui que somente essa pequena exposição a insumo genuíno na língua-alvo não seja suficiente para propiciar a aprendizagem/aquisição.

Um outro aspecto revelado é o fato de a P1 e a P2 não se preocuparem com precisão na pronúncia durante a leitura. Durante sua aula, a P1 solicita a um aluno que leia um texto, e o aluno demonstra preocupação em ler de maneira incorreta:

A1 - Mesmo que eu leia errado?

P1 - Mesmo que você leia errado.

O aluno lê o texto e a P1 não corrige seus erros. Observo situação semelhante durante a aula da P2. Após um exercício de repetição em grupo, um aluno manifesta seu desejo de ler individualmente as palavras:

A1 - Professora, deixa eu ler? (A P2 concorda) A cow, a 'catchi', a 'waiter', ...

Apesar de o aluno não pronunciar as palavras "cat" e "waiter" de maneira correta, a P2 não o corrige. Levando em conta os dados coletados através dos questionários QUALE e CRESAL, observo que as três professoras afirmam que não há necessidade de precisão para a comunicação, ou seja, a pronúncia perfeita não se mostra importante, nem respostas lingüisticamente corretas. Elas acreditam que o aprendiz pode começar a se comunicar sem se preocupar excessivamente em falar tudo de modo preciso. O que observo é que tanto a P1 quanto a P2 apresentam comportamentos bastante semelhantes nessas ocasiões, pois não se preocupam com precisão na pronúncia e sim com a participação de seus alunos nas atividades propostas, atitude essa que caracterizo como motivadora. Embora o item abordado pelo questionário seja comunicação sem necessidade de precisão, o que nos levaria a pensar em uma interação maior entre professor-aluno-LE ou aluno-aluno-LE, a leitura apresentada em ambos os casos (nas aulas da P1 e P2) propicia um contato por parte do aluno com a língua-alvo.

Os dados nos mostram que as professoras se utilizam de recursos variados para incentivar a participação de seus alunos nas atividades propostas pois, no geral, muitos alunos da P1 e da P3 não demonstram grande interesse em participar. Durante a correção de um exercício, somente alguns alunos (os que se sentam na frente e que geralmente participam das atividades) respondem às perguntas que a P1 faz. A P1 reage, tentando fazer com que o resto da classe participe:

P1 - Só eles? Só eles? E vocês?

Em um outro momento, durante um exercício oral, somente uma aluna participa e a P1 questiona o porquê da não participação dos outros alunos nas atividades:

P1 - Só ela?

A - Só ela sabe.

P1 - Nada disso. (...)

Verifica-se no fragmento acima que um aluno tenta justificar a não participação dos outros alunos nas atividades propostas, dizendo que só uma aluna (a que estava respondendo) sabia. Porém, essa justificativa não é aceita pela professora.

Uma situação que chamou a atenção com respeito à motivação ocorreu durante uma das aulas da P1. Ela solicita que um aluno comece a ler um texto. O aluno começa a ler e demonstra preocupação em não ler de maneira correta e a P1 o incentiva a continuar lendo, mesmo que de maneira incorreta:

A1 - Mesmo que eu leia errado?

P1 - Mesmo que você leia errado.

O aluno recomeça a ler. A P1 não corrige seus erros. O nível de conversa, que até então mostrava-se muito alto, começa a diminuir porque a maioria começa a prestar atenção na leitura do aluno. Depois que ele termina de ler, todos o aplaudem e a P1 enfatiza que todos são capazes de ter um desempenho semelhante ao do aluno:

P1 - OK, then, you are able to do that. Agora vocês são capazes de fazer isso.

Depois da aula, o aluno que foi aplaudido vai conversar com a P1. A P1 me chama e me informa que o aluno diz se interessar pela aprendizagem do inglês. O aluno diz à P1 e para mim que quer aprender mais inglês. A P1 demonstra um interesse grande em motivar o aluno. Ela diz que ele deve, além de continuar participando das aulas, não ter vergonha de participar. O aluno diz não sentir vergonha, mesmo sabendo que não pronuncia as palavras corretamente. A P1 aconselha o aluno a procurar uma escola particular de idiomas para aprender de verdade e aperfeiçoar o inglês.

Observa-se neste trecho a ocorrência de situações bastante adversas. Por um lado, a P1 estimulando a participação dos alunos em sala de aula, principalmente a do aluno que demonstrou um interesse maior. Por outro, dizendo que, para esse aluno “aprender a língua de verdade”, ele deve procurar um curso de inglês. Questiona-se, aqui, o conceito de “aprender de verdade” a LE. Se retomarmos os dados dos questionários, observaremos que a P1 afirma que para aprender a língua-alvo o aluno deve estar exposto a bastante vocabulário novo, repetir e praticar estruturas. Porém, conforme observaremos mais adiante, ela usa muito em suas aulas o recurso de repetição e prática de estruturas. Sendo assim, se ela usa o exercício considerado ideal para haver aprendizado, por que esse aluno não pode aprender na

escola pública? Depreende-se, desse modo, que a P1 não acredita que a LE possa ser ensinada e aprendida na escola da rede pública, somente em cursos de línguas, conforme ela mesma diz (ver discussão na seção seguinte).

Além disso, pretendo trazer para discussão a opinião da P1 sobre motivação, extraída dos questionários QUALE e CRESAL. Analisando-se as respostas dos questionários, verifica-se que a P1 afirma que a motivação não está diretamente relacionada ao sucesso em falar a língua. Porém, ao se observar o fato acima relatado, não percebemos uma situação que se mostra contrária a esse posicionamento? Verifico aqui um ponto de conflito entre o que a P1 fala e o que ela faz. O que se verifica nessa aula é que a professora motivou o aluno a ler, ele leu e, devido ao seu sucesso (não estou falando aqui em precisão lingüística mas sim do fato de o aluno ter cumprido a tarefa da leitura de um texto até seu final) ele se motivou para continuar seu processo de aprendizagem do inglês. Sendo assim a motivação mostra-se diretamente relacionada ao sucesso em falar a LE. Além disso, reafirmo o sucesso dessa tarefa se levamos em consideração que poucos alunos da P1 demonstram interesse em participar da aula, mesmo com a tentativa de motivação da professora.

Essa situação vai de encontro à postura adotada por Skehan (1989) sobre motivação. Esse autor afirma que a motivação pode ser influenciada pelo sucesso vivenciado pelos aprendizes: aqueles que apresentam bom desempenho recebem a recompensa de serem encorajados a prosseguir. Aqueles que não são bem sucedidos são desencorajados pela falta de sucesso e, como conseqüência, não persistem nessa tarefa. Sendo assim, o autor afirma que a motivação seria também uma conseqüência e não apenas causa do sucesso.

Noto que na maior parte das aulas os alunos não demonstram interesse. Em uma das aulas observadas, verifiquei que, no começo havia aproximadamente 20 alunos. Cinco minutos após o início da aula, um aluno levantou-se e saiu da classe. Um segundo aluno saiu logo em seguida, e foi seguido por um terceiro e um quarto. Um outro aluno saiu e a P1 não tomou conhecimento dessa atitude em nenhum dos casos. Nenhum dos alunos retornou à aula. Verifico que isso geralmente ocorreu em todas as aulas que observei, variando para um pouco mais ou menos o número de alunos que saíam da aula (geralmente 4 ou 5).

Um outro exemplo de falta de interesse dos alunos ocorreu também durante uma das aulas da P1. Enquanto a P1 copiava um exercício do livro didático na lousa (muitos alunos não tinham o livro) percebo que, além do nível de conversa

começar a aumentar, somente dois alunos estavam copiando o exercício. Além disso, 2 alunos mantiveram-se comendo e um outro leu uma revista durante a aula toda. Nenhum desses alunos citados prestou atenção às explicações da professora.

Noto, nas aulas da P2, um nível um pouco maior de motivação entre os alunos do que no grupo da P1. Eles se mostram mais interessados em participar das atividades da aula. Depois de um exercício de repetição em grupo, um aluno pede espontaneamente para ler as palavras:

A1 - Professora, deixa eu ler? (A P2 concorda). A cow, a 'catchi', a 'vaiter'...

Em um outro momento, quando um exercício vai ser corrigido, vários alunos, espontaneamente, mostram-se interessados em participar, voluntariando-se para mostrar a sua produção:

P2 - Vamos corrigir.

A1 - Deixa eu fazer, 'fessora.

A2 - Não, sou eu.

A3 - Deixa eu, 'fessora.

A4 - Ôh, Dona.

Um aluno levanta a mão, informando à P2 que quer escrever o exercício na lousa, e é seguido, nessa atitude por vários outros alunos. A P2 deixa que cada um escreva uma resposta na lousa. Também observo que, enquanto os alunos estão fazendo um exercício do livro, 14 se levantam para resolver dúvidas, pedir auxílio ou simplesmente mostrar o exercício para a P2.

Embora a P2 não tenha se manifestado a respeito do aspecto motivação (recebeu nota 2 nos questionários), fica evidente que seus alunos demonstram um interesse maior em participar das atividades. Essa motivação ocorre, segundo a P2, devido à idade dos alunos, todos muitos novos e, provavelmente, por esse ser o primeiro ano que eles têm a matéria (1º semestre de uma 5ª série) ou seja, o inglês é ainda novidade para eles.

Ao compararmos os alunos da P2 aos da P3, fica mais evidente que o nível de motivação dos primeiros é maior. Os alunos da P3 não participam espontaneamente das atividades propostas. Durante a leitura de um diálogo, a P3 pergunta se há voluntários. Porém, como nenhum aluno se manifesta, ela escolhe aqueles que irão participar da leitura. Um dos alunos escolhidos protesta:

P3 - Ok, quem quer ler o diálogo? Any volunteer? No, ok, A4 e A5.
A5 - Ah, mas e se eu ler errado?
P3 - No problem.

Esses dados nos dão indicações de que, ao compararmos o nível de motivação entre alunos de 5ª série (P2), de 2º colegial (P1) e 3º colegial (P3), os primeiros mostram-se os mais motivados para participar das atividades propostas. Almeida Filho et alii (1991) afirmam que os alunos demonstram alta expectativa no início do curso. Porém, essa expectativa vai perdendo a força à medida que o processo se desenvolve e, quando o aluno atinge a 8ª série, percebe que saiu da escola sem aprender a língua-alvo. Baghin (1993) também menciona tal problema ao afirmar que os alunos demonstram altas expectativas no começo da aprendizagem (5ª série) mas acabam se desmotivando à medida que o processo tem sua continuidade.

No que diz respeito aos recursos utilizados pelas professoras durante suas aulas, observa-se que uma grande parte das aulas da P1 é composta de exercícios estruturais de substituição:

P1 - Number 1. The Earth was the center of the Universe. The Earth ... comé que fica o verbo?
AA - It was ...
P1 - ... the world ...
AA - The Earth was the center of the world.
P1 - ... everything ...
AA - The Earth was the center of everything.

Além de exercícios estruturais de substituição, pude observar também o ocorrência de uma grande quantidade de exercícios orais de tradução durante as aulas da P1. Ela anuncia o tipo de exercício com o qual eles vão trabalhar:

P1 - Excuse-me (a P1 chama a atenção dos alunos, que estão muito agitados e conversando muito) ... Hey guys, please. Exercício de tradução. "You don't live in Brazil."
AA - Vocês não moram no Brasil.
P1 - He doesn't live in Brazil.
AA - Ele não mora no Brasil.
P1 - She doesn't live in Brazil.
AA - Ela não mora no Brasil.

Considerando-se os dados dos questionários QUALE e CRESAL, verifico que a P1 afirma ser favorável aos exercícios estruturais de repetição, e ela realmente usa muito esse recurso, que no caso das aulas observadas se caracterizam como exercícios de substituição de palavras. Porém, os dados dos questionários nos mostram que a P1

afirma que aprender uma LE não é uma questão de tradução, e o que se verifica é que ela utiliza esse recurso com muita frequência durante suas aulas.

A P2 também se utiliza muito do recurso da tradução durante suas aulas:

P2 - Qual o significado de apple?
AA - Maçã.
P2 - Que significa insect?
AA - Inseto.
P2 - Ice-cream?
AA - Sorvete (...)

Além disso, a P2 utiliza muito o recurso da repetição em grupo durante suas aulas:

P2 - Vamos aprender a ler as palavras. An apple ...
AA - An apple
P2 - An insect ...
AA - An insect.
P2 - An ice-cream ...
AA - An ice-cream (...)

Ao analisarmos os dados dos questionários, verificamos que a P2 afirma que a repetição e prática de estruturas mostra-se útil para a aprendizagem do inglês, e que a aprendizagem de uma língua não significa apenas tradução. Observo que ela usa bastante essas duas estratégias, ao contrário do que diz.

A P3 também usa bastante de repetição em grupo durante suas aulas:

P3 - If I were you ... Can you repeat?
AA - If I were you.
P3 - Can you repeat again?
AA - If I were you.
P3 - I would talk to them.
AA - I would talk to them.

Além disso, pude observar também que a P3 usa com bastante frequência exercícios estruturais de substituição:

P3 - A1, can you read? If I were you ...
A1 - I would talk to them.
P3 - A2, can you read. If I were you ... can you read? Leia para mim, por favor. If I were you ...
A2 - I would have \bough\ a clock radio.
P3 - Bought (corrigindo o aluno)
A2 - Bought.

P3 - Ok, problems, no, ok, A3, number 3. If I were you (...)

Aqui, ao retomar os dados dos questionários, um fato me chama a atenção. A P3, apesar de mostrar-se contrária a exercícios de repetição e prática de estruturas, usa essas técnicas com muita frequência, praticamente em todas as aulas, assim como as outras professoras. Acredito que esse fato ocorra com mais força devido ao uso do livro-didático que prevê e incentiva esses procedimentos. Esse tipo de atividade é muito enfatizado por ele e a professora segue à risca, sem questionar, todos os seus exercícios.

Um outro aspecto que os dados nos mostram é que a P2 usa gravuras para ilustrar melhor suas aulas. Antes de ler um diálogo, a P2 mostra as figuras para os alunos, para que eles assimilem melhor o vocabulário:

P2 - Sempre que vocês forem falar as horas em inglês, sempre se coloca *it's*. De acordo com a gravura, é de manhã, é noite?

AA - manhã.

A P3 também usa esse recurso para aumentar o vocabulário de seus alunos. Ao trabalhar um texto do livro didático, a P3 chama a atenção dos alunos para as figuras:

P3 - Here you can see the picture of a person in the beach (A P3 aponta para a figura). A person (apontando) the beach (apontando). (A P3 pede para que os alunos, em grupos pequenos, descrevam as gravuras do livro.

A5 - (No grupo, o aluno descreve uma das gravuras) Esta é a festa de formatura do "Y". Como eu falo festa de formatura?

P3 - Graduation party.

A5 - I went ... graduation party.

A3 - I am ... Campos do Jordão (apontando para a figura)

P3 - Oh, yeah?

A3 - I was travel ... como eu digo minha turma?

P3 - My gang.

A3 - ... my gang. Here Ducha de Prata. Here Capivari.

Percebe-se que a P3 consegue trabalhar com as figuras de uma maneira produtiva, pois alguns alunos sentem-se motivados para se expressar na LE. Apesar do pouco vocabulário, os alunos demonstram interesse pela atividade. Aqui o leitor poderia questionar que essa pode parecer uma situação na qual há pouca fluência e as frases não são completamente estruturadas na língua-alvo, havendo muitas falas intercaladas com a língua materna. Porém, enfatizo que esse tipo de atividade mostra-se importante nessa fase em que o aluno pode estar dando seus primeiros passos em direção ao desenvolvimento de uma fala autônoma na língua inglesa. O fato de o aprendiz estar usando espontaneamente sentenças na língua-alvo, mesmo que

preenchidas por palavras na língua materna, mostra-se já um ponto extremamente positivo e que poderia ser mais explorado pela professora.

Faço aqui um resumo dos itens destacados na análise. A P1 afirma ser importante que o aluno seja exposto a bastante vocabulário. Porém, observo que, durante suas aulas, os alunos não são expostos a vocabulário. O que constato é que algumas instruções são dadas na língua-alvo, atitude essa que, embora não seja suficiente para propiciar a aprendizagem da LE, considero positiva pois, na maioria das vezes, os alunos entendem o que a professora está dizendo. Esse recurso é usado somente pelas professoras dos níveis mais adiantados (P1 e P3, 2º e 3º colegial respectivamente), conforme se verifica nos registros. Considero que, apesar de serem instruções simples, essa prática, se usada com frequência, pode funcionar como uma estratégia válida para aumentar o vocabulário do aluno. Ou seja, ele pode não usar esse vocabulário mas pode reconhecer as sentenças todas as vezes em que forem usadas pelo professor.

Além disso, a P1 acredita que a aprendizagem de bastante regra gramatical mostra-se essencial para a aprendizagem, e constato que os exercícios que ela usa, todos direcionados pelo livro didático (LD), enfatizam bastante essa atividade. A P2 e a P3, no entanto, afirmam que são contrárias à ênfase na gramática, porém, como se utilizam do livro didático como fonte principal para o ensino da língua-alvo, acabam também enfatizando bastante tal atividade.

As três professoras afirmam que a aprendizagem da LE não é uma questão de tradução, embora a P1 e a P2 se utilizem desse recurso na maioria de suas aulas. A P1 e a P2 consideram importante para a aprendizagem a repetição e prática das estruturas e se utilizam de tal recurso com muita frequência. A P3, no entanto, afirma ser contrária à prática da repetição, mas pude observar que, durante suas aulas, ela também recorre a essa estratégia com muita frequência. Percebe-se, desse modo, que os dados apresentados nos mostram que as aulas das 3 professoras são compostas basicamente de exercícios estruturais de repetição, de substituição e de tradução e o LD direciona praticamente todas as aulas.

Outros autores, dentre os quais cito Cabral dos Santos (1993), Almeida Filho et alii (1991) e Consolo (1990) também descrevem que o LD mostra-se presença obrigatória nas salas de aulas de LE. Ao descrever as rotinas de uma sala de aula de uma escola pública, Cabral dos Santos (1993:200) afirma que a professora pede para que os alunos repitam as funções comunicativas apresentadas pelo livro didático, solicita que alguns pares simulem o diálogo em voz alta e indica exercícios

escritos propostos pelo LD. Nas aulas observadas por Almeida Filho et alii (1991:77), o LD também mostra-se um recurso que direciona a aula: o professor lê exercícios em voz alta, a partir do LD, ao apresentar conteúdo novo ou modelos, traduz enunciados em LE do LD para a língua materna do aluno, determina instruções para atividades durante a aula e repreende os alunos, na tentativa de manter a disciplina. Consolo (1990:88), ao descrever os procedimentos metodológicos adotados por uma professora de uma escola pública, enfatiza que o único material didático disponível é o LD, e há um uso exaustivo da técnica de repetição em coro. Ou seja, percebe-se que os pontos de convergência apresentados por esses estudos (presença marcante do LD e o uso de exercícios de repetição) vêm de encontro àqueles descritos nesta presente pesquisa.

Todas as três professoras entrevistadas afirmam que o aprendiz pode começar a se comunicar sem se preocupar excessivamente em falar tudo de modo preciso. Isso significa dizer que o aprendiz pode cometer erros no começo, sem que tal atitude dificulte a correção de tais erros no futuro. Observou-se, porém, que poucas oportunidades são criadas para que o aluno se expresse na língua-alvo. O que verifiquei foi que, durante a leitura, as três professoras permitem que seus alunos desempenhem tal atividade sem ser interrompidos por elas, ou seja, para essa tarefa elas geralmente exigem pouca precisão. Além disso, conforme já apresentado, suas aulas são compostas basicamente de exercícios estruturais de substituição, repetição e tradução, e essas atividades não são consideradas hoje em dia como as mais apropriadas para desenvolver comunicação (atividades que estimulem o aluno a falar e a ouvir) ou seja, são criadas poucas oportunidades para que o aluno se expresse de modo comunicativo na língua-alvo.

Através da análise dos dados, observa-se que as aulas das 3 professoras possuem um substrato característico do método Clássico (ou de Gramática-Tradução)². Segundo Brown (1993) esse método permanece como metodologia padrão para o ensino de línguas nas instituições educacionais até hoje, e constato que esse caso se aplica à instituição pesquisada neste estudo. Entretanto, Richards e Rodgers (1989:4) afirmam que, apesar de amplamente usado, não há defesa para esse método pois, além de não fazer absolutamente nada para implementar a habilidade comunicativa do aluno, também não é embasado por nenhum tipo de teoria (não há na literatura explicações ou justificativas que o relacionem a teorias da lingüística aplicada, da psicologia ou da educação). Porém, apesar de esse método não se mostrar adequado para o ensino/aprendizagem da LE, Brown (op.cit.) afirma que ele se mostra tão popular pelo fato de não requerer

habilidades específicas por parte dos professores. Além de as aulas possuírem características do Método Clássico, verifica-se, também, alguns traços de superposições de outros métodos, como o audiolingualismo (repetições de estruturas) e o comunicativo (uso de gravuras).

Os dados nos revelam que tanto a P1 quanto a P2 tentam incentivar a participação dos alunos nas atividades de sala de aula, em alguns casos algum sucesso. A P2 tem a seu favor o fato de os alunos (5ª série) estarem motivados naturalmente, pois o inglês ainda se mostra uma novidade para eles. Os alunos da P1 e da P3 (2º e 3º colegial, respectivamente) mostram-se bem menos motivados. Também ficou evidente que uma das atividades usadas pela P2 e pela P3 - trabalho com gravuras do próprio livro - surte efeito positivo.

As tabelas abaixo apresentam um panorama dos pontos de conflito e concordância entre os aspectos em que os sujeitos afirmam acreditar e aqueles que observei durante suas aulas:

Tabela 3.4 - O Dizer e o fazer da P1

A PROFESSORA ACREDITA NA	A PROFESSORA FAZ
<ul style="list-style-type: none"> • ênfase na aprendizagem da gramática; • exposição a bastante vocabulário; • impropriedade da tradução; • comunicação sem necessidade de precisão; • repetição e prática de estruturas; 	<ul style="list-style-type: none"> • ênfase no ensino da gramática; • exposição a textos do LD e a frases de instrução; • exercícios orais de tradução; • leitura sem necessidade de precisão oral; • repetição de estruturas; • exercícios estruturais via tradução e substituição;
<ul style="list-style-type: none"> • motivação não diretamente ligada ao sucesso em falar a LE. 	<ul style="list-style-type: none"> • tentativa de motivar alunos.

Tabela 3.5 - O Dizer e o fazer da P2

A PROFESSORA ACREDITA NA	A PROFESSORA FAZ
<ul style="list-style-type: none"> • não necessidade de ênfase na aprendizagem da gramática; <hr style="border-top: 1px dashed black;"/> <ul style="list-style-type: none"> • impropriedade da tradução; • comunicação sem necessidade de precisão; • repetição e prática de estruturas; • ênfase em atividades que estimulem o aluno a falar e a ouvir. 	<ul style="list-style-type: none"> • ênfase no ensino da gramática; <hr style="border-top: 1px dashed black;"/> <ul style="list-style-type: none"> • exposição a textos do LD; • exercícios orais de tradução; • leitura sem necessidade de precisão oral; • repetição de estruturas; • exercícios estruturais via tradução e repetição em grupo; uso de gravuras; • tentativa de motivar alunos.

Tabela 3.6 - O Dizer e o fazer da P3

A PROFESSORA ACREDITA NA	A PROFESSORA FAZ
<ul style="list-style-type: none"> • não necessidade de ênfase na aprendizagem da gramática; • impropriedade da tradução, <hr style="border-top: 1px dashed black;"/> <ul style="list-style-type: none"> • comunicação sem necessidade de precisão oral; • impropriedade da repetição e prática de estruturas; • ênfase em atividades que estimulem o aluno a falar e a ouvir; • motivação diretamente ligada ao sucesso em falar a LE. 	<ul style="list-style-type: none"> • ênfase no ensino da gramática; <hr style="border-top: 1px dashed black;"/> <ul style="list-style-type: none"> • exposição a textos do LD e a frases de instrução, • leitura sem necessidade de precisão oral; • repetição de estruturas; • exercícios estruturais via repetição em grupo e substituição; uso de gravuras, • tentativa de motivar alunos.

Ao se fazer uma leitura dos dados das 3 tabelas através do exame cruzado dos dados obtidos através dos dois questionários com a observação em sala de aula, nota-se uma grande semelhança quanto aos pontos de divergência entre o dizer e o fazer dos três sujeitos da pesquisa. Muito desse resultado pode ser atribuído ao fato de as três professoras usarem o mesmo livro didático (cada um adequado à sua série). Ou seja, percebe-se que a aula é influenciada pelo livro didático e que as professoras seguem todos os exercícios e atividades à risca.

Alguns autores vêm demonstrando interesse em discutir a influência do livro didático na sala de aula. Celani (comunicação pessoal) afirma que o professor não deve deixar que o livro didático o domine e sim que funcione como apoio e suporte. Cabral dos Santos (1993:3) ressalta que grande parte dos professores segue o livro didático sistematicamente, algumas vezes questionando algumas atividades propostas ou reclamando da ausência de outras que julgam necessárias, mas quase sempre sem considerar se o livro didático dá conta da tarefa de tornar os alunos capazes de atuar comunicativamente em interações na LE, negociando, recriando e produzindo sentidos. Consolo (1990:19) afirma que o professor, ao adotar um livro didático, pode assumir uma posição de co-autor, à medida que introduz modificações à proposta original de uso e complementa o conteúdo lingüístico do material na tentativa de melhor adaptá-lo às condições específicas de seu contexto de trabalho docente. Acredito que, no caso de o professor optar pela adoção de um livro didático, o ideal seria que ele fizesse uma seleção criteriosa daquele que mais se adaptasse às necessidades de seus alunos.

Analisei nesta seção os dados coletados através da observação e transcrição de aulas juntamente com aqueles obtidos através dos questionários QUALE e CRESAL. Cabe aqui ressaltar a importância de trabalhar os dados dos questionários juntamente com outros tipos de dados (nesse caso a observação de sala de aula) pois os primeiros mostram-se importantes para trazer as evidências iniciais e os segundos reforçam, confirmam ou refutam as informações apresentadas. Isso significa dizer que, se os resultados dos questionários não fossem analisados juntamente com os dados das aulas, eles teriam pouca validade para esta pesquisa pois sozinhos eles apresentam uma visão estática das crenças.

Na próxima seção amplio a análise trazendo para a discussão os dados cruzados dos questionários, da observação em sala de aula e das entrevistas.

3.3. A APRENDIZAGEM IDEAL SEGUNDO A VISÃO DAS PROFESSORAS - A ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Nesta seção, analiso as informações das entrevistas, fazendo uma triangulação desses dados juntamente com aqueles já analisados dos questionários e das transcrições das aulas. Para tal, o procedimento que adoto é o de selecionar os pontos mais proeminentes das declarações gravadas ou que causaram estranhamento nas respostas dos questionários QUALE e CRESAL e na observação de sala de aula e, a partir disso, buscar nas entrevistas dados que esclareçam esses pontos. Ou seja, esse é o momento de se evidenciar o ponto de vista dos professores-sujeitos sobre os acontecimentos. As informações obtidas foram agrupadas de modo a responder três indagações principais, segundo a opinião dos professores: a) o que é necessário para haver aprendizagem; b) o que o bom aprendiz faz para aprender e c) o que o professor vê seus alunos fazendo (ou deixando de fazer) para aprender. Esse procedimento tem por finalidade explicitar os pontos que os professores consideram ideais e válidos para que a aprendizagem ocorra.

Ao observar a opinião das professoras sobre a primeira indagação, "o que é necessário para haver aprendizagem", alguns aspectos, relatados abaixo, foram levantados.

Um dos pontos que se observa com interesse na seção anterior, pelo fato de existir uma divergência entre os dados coletados nos questionários e aqueles observados durante as aulas, foi a opinião da P1 sobre motivação. Ao responder os questionários, a P1 afirma que a motivação não está diretamente ligada ao sucesso em falar a LE, embora eu tenha observado em suas aulas que ela tenta motivar a participação de seus alunos em sala de aula. Durante a entrevista, enquanto conversávamos sobre a maneira de ela trabalhar em sala de aula, obtive a seguinte informação sobre motivação:

P1 - Olha, sabe como eu trabalho? Eu trabalho texto né. Eu abro o texto. Eu pego o texto, no caso aqui, né? (folheando o livro). Eu pego o texto, mais ou menos aqui na pronúncia, tal, leio. Vou na gramática. Vejo, porque daqui eles voltam no texto, porque daí eles vêm, ah tá, então e tal, e daí para muita gente eu faço prova, eu dou umas perguntas sem o texto (...) E eles fazem consulta.

Pe - (...) Você acha que a maioria faz isso?

P1 - A maioria ... os que não estão interessados, eles não conseguem fazer a prova nem com consulta. É verdade. Eles são, eles são, é ... eles são, os poucos que são motivados, eles são, e, e, e eles são carinhosos e tem gente bacana.

Ou seja, A P1 vê a motivação como fator essencial à aprendizagem e acredita que aqueles que não demonstram essa característica não conseguem aprender. Essa informação vem confirmar o que observei em sala de aula, o que significa dizer que, embora a P1 afirme nas respostas dos questionários que a motivação não esteja diretamente ligada ao sucesso em falar a LE, tanto em sala de aula quanto na entrevista, ela se revela contrária a essa posição.

Conforme observado nos dados obtidos através dos questionários, a P2 não emite opinião sobre a motivação. Porém, constato na observação de suas aulas que ela acredita que a motivação está diretamente ligada ao sucesso em falar a LE. Durante a entrevista, enquanto falávamos sobre algumas das atividades desenvolvidas durante a aula, a P2 faz o seguinte comentário:

P2 - Eles gostam de repetir em conjunto. Para desinibir (...) eles acabam ficando até motivados (...) Teve um dia que eu encorajei, eu consegui encorajar uma menina para ler. Ela não queria ler, acho que era uma sentença, alguma coisa. (...) Aí eu fui, expliquei para ela que estava todo mundo aprendendo. (...) No mesmo nível, ninguém falava. Aí ela se encorajou e leu. Aí eu achei assim, muito interessante que eu falei de uma forma com a menina. Aí que ela leu e leu bem, e a classe bateu palmas para a menina. (...) Uma classe de 5ª série. Eu achei muito interessante. Mas tem que incentivar.

Percebe-se aqui que a P2 vê como fator de motivação a repetição em grupo. Os alunos demonstram mais interesse, segundo constatação dessa professora, quando participam desse tipo de atividade. Observo que a P2 acredita que a motivação é fator essencial para haver aprendizagem e, em muitos casos, é necessário que o professor incentive a participação dos alunos, principalmente dos mais tímidos. Observo nela uma grande preocupação em motivar esses alunos (mais tímidos), talvez devido a sua própria experiência de timidez, conforme ela mesma relatou. O exemplo abaixo nos dá uma amostra de tal fato:

P2 – Ah, inibição atrapalha qualquer coisa, principalmente a aprendizagem de uma LE. Você tem que ser uma pessoa muito, é ... como é que fala, self-confident, muito confiante. Uma pessoa assim não pode ser inibida, não pode ser nervosa, pela minha própria experiência (...) Tem que ser uma pessoa, como é que eu posso falar, desinibida mesmo, que não tem vergonha.

Pe – Mas você era um pouco inibida, você falou. E você conseguiu aprender.

P2 – Consegui, né? Esforço. Eu estou fazendo agora, já faz alguns meses, aula de conversação. Eu achei que era necessário, né, porque eu pretendo lecionar no cursinho. Porque eu conheci, através dessa minha amiga que é secretária bilingüe, eu conheci o dono de uma escola. Então eu fui lá, eu comecei o cursinho, e está me incentivando muito. Muito jóia.

Observo que a P2 menciona “sua própria experiência” e aproveitou a oportunidade

para esclarecer esse ponto, pois ela afirma que para aprender a LE o indivíduo não pode ser inibido e ela, apesar de sua timidez, conseguiu aprender a língua-alvo. Segundo ela me esclarece, ela aprendeu a LE através de esforço, e admite que ainda está tentando desenvolver sua competência lingüístico-comunicativa que vê como insuficiente.

A P3 não apresenta divergência entre os dados coletados dos questionários e os da transcrição de sala de aula sobre motivação. Ela afirma que a motivação está diretamente relacionada ao sucesso em falar a LE, e tenta, de certa forma, motivar a participação dos alunos em sala de aula, embora com menos sucesso. Ao conversarmos sobre motivação, a P3 observa que determinadas atividades funcionam como fator de motivação para os alunos, como música, por exemplo:

P3 - Os alunos sempre pedem e até gostam. Às vezes eles trazem umas fitas com a letra, eles copiam a letra. É uma maneira boa, e eles participam mais ativamente na aula, né?

Assim como no caso da P3, a P1 também afirma que seus alunos apresentam muito interesse em aprender letras de música:

P1 - Sempre, especificamente, assim, a tradução de, de música. Como é que é tal frase (ininteligível). ... para eu ouvir, para eu ouvir no final, ele trouxe a fita, eu fiquei ouvindo, eu ouvi, (ininteligível) ... ainda a filha da "L" me ajudou. Aí eu mandei para ela. Uma outra vez foi uma música em inglês. Ela, ela, ela pediu também a tradução. (...) nessa hora eles têm interesse.

Pe - Mas quando é música, né, quando é alguma coisa assim.

P1 - Música sempre

A P2 também observa interesse de seus alunos em determinados aspectos. Para ela, os alunos apresentam motivação para aprender apenas alguns vocábulos da LE, conforme relatado abaixo:

P2 - Eles têm muita curiosidade sabe do que? Falar palavrão. Eles querem, eu tenho um aluno que toda aula ele quer que eu ensine. Ele, eu falei assim, porque essa curiosidade? Você não vai precisar disso. Claro que eu vou, se algum americano me xingar? Eu falei, ué, mas você pretende brigar com algum? Comé que é? Eu falei, você quer aprender eu não vou te ensinar isso. Minha função não é essa não. (...) Minha função é te educar, então você quer mesmo aprender? Assiste filme. Presta atenção no que eles falam e na legenda e tá cheio, tá cheio (rindo).

Esses dados nos dão indicações que as três professoras consideram a motivação fator essencial para que a aprendizagem ocorra. No entanto, a P1 acredita que, no

geral, muitos alunos não têm motivação para aprender o inglês porque não vêem utilidade:

P1 - Inglês, inglês eles não vão usar (...) assim, não é a segunda língua também (...)
Então eles não vão usar de forma nenhuma a não ser, especificamente, assim,
no caso de quem ...

Pe - ... de quem vai para Disney?

P1 - É, de quem vai viajar ... mas ... será que precisa usar? [talvez] quem vai
trabalhar ... em empresa. Eu acho isso.

Verifica-se aqui que a P1 questiona se há de fato e se o aluno vê utilidade na aprendizagem da LE e acaba concluindo que só aqueles que vão trabalhar em empresa têm motivação (instrumental³) suficiente para fazê-lo. Sobre esse assunto, Leffa (1991) já nos chama a atenção para o fato de que muitos alunos não entendem o porquê da aprendizagem da LE. Segundo esse autor, os alunos de seu estudo (5ª série) viam o inglês somente como uma matéria do currículo escolar e seu uso autêntico era visto como algo bem longe de sua própria experiência.

Um outro aspecto revelado é a questão do dom para aprendizagem de LE. Durante a conversa com a P1, tomo conhecimento de sua opinião sobre tal assunto:

P1 - Olha, tem gente, eu não vou nem falar que todos não têm interesse ... tem, tem meia dúzia, tem dez que têm interesse. Estou falando. E é por causa desses dez que a gente vai.

Pe - Exatamente, né.

P1 - Agora, eu não fico tão ... um pouco eu compreendo. Eu compreendo que eles possam estar um pouco desmotivados porque eles não ... eles acham que eles não vão usar e nem todos têm queda para a coisa, entendeu?

Pe - Exatamente.

P1 - Como eu também não tenho queda para exatas, entende? Então eu compreendo plenamente que aquilo lá é um sacrifício para eles.

Pe - Eu acredito.

P1 - Mas agora eu tenho essa compreensão, porque antes eu não tinha

Trazendo-se novamente para discussão os dados dos questionários, observo que a P1 afirma que algumas pessoas nascem com um dom especial para aprendizagem de línguas enquanto que outras não e no fragmento acima, além de ratificar essa informação, ela apresenta esse ponto como uma das possíveis justificativas para a falta de motivação. Segundo sua crença, se o aluno não tem dom para a aprendizagem de línguas, ele se desmotiva. Assim, observo que a P1 justifica, através da crença do dom para aprendizagem de línguas, que algumas pessoas jamais aprenderão a língua-alvo.

Essa opinião é também compartilhada pela P3, que enfatiza que deve haver um dom especial que propicie a aprendizagem:

P3 - E tem gente que não vai aprender inglês nunca?

Pe - Você acha?

P3 - Ô, assim como eu nunca vou aprender matemática e física, tem gente que nunca vai aprender inglês. Tem que nascer com dom para a coisa.

Segundo os dados coletados dos questionários, a P3 também afirma que, para haver aprendizagem, o aluno deve ter um dom especial, sem o qual ela não ocorre.

Tal posição revelada pode levar o professor a subestimar o potencial de aprendizado de seus alunos. Pelo fato de o professor acreditar que determinados alunos não irão aprender jamais a língua-alvo, ele pode fazer pouco esforço para que esses alunos aprendam, ou simplesmente deixá-los de lado, o que significa dizer que podem piorar uma situação que já está ruim. Cabe aqui comparação com a teoria do monitor (Krashen, 1982) em que o autor afirma existir um filtro afetivo que estabelece que a aquisição bem sucedida de uma segunda língua depende dos sentimentos do aprendiz com relação a essa língua. Atitudes negativas (que incluem ansiedade, falta de motivação ou de auto confiança) podem agir como um filtro adverso, bloqueando a absorção do insumo (input) evitando, desse modo, o sucesso na aquisição da língua-alvo. Essa discussão, se levada em consideração, funciona como um contra-argumento para a crença no dom para a aprendizagem/aquisição de língua, e reforça a crença da motivação. O que quero dizer aqui é que concordo com Krashen (ib.) quando o autor se refere a fatores afetivos como a falta de motivação como bloqueadores da aprendizagem. E, seguindo essa mesma linha de pensamento, não subscrevo completamente ao postulado de que algumas pessoas jamais aprenderão a LE porque não nasceram com um dom especial, conforme colocado pela P1 e pela P3. Acredito que determinados indivíduos apresentem mais dificuldades na aprendizagem; porém, com esforço por parte de aprendizes e professores, acredito que todos conseguem aprender.

Os dados nos explicitam a existência de uma outra crença, não revelada através dos questionários mas que se mostraram presentes tanto nas observações das aulas quanto nas entrevistas - a crença de que o aluno não consegue aprender a falar inglês na escola pública porque esse não é o objetivo da instituição. Durante a entrevista com a P1, ela expõe sua opinião a respeito do assunto:

P1 - (...) o objetivo do curso aí não é assim o cara falar inglês ... (...) Então, o falar e expressar-se melhor em inglês, bom, aí no caso o objetivo do curso no colegial é ler e entender texto.

Pe - Está certo.

P1 - Inclusive nem precisa responder em inglês tampouco. Eles podem, eles podem, eles podem ler e entender tudo o que está escrito aqui. A pergunta pode ser feita em português e respondida em português.

Pe - Ler em inglês ...

P1 - O que interessa é que eles, que eles, que eles vejam alguma coisa escrita e entendam.

Pe - Ah há.

P1 - Agora, falar, ouvir ...

Pe - É, falar ...

P1 - ... é muito trabalho.

Os dados nos revelam a opinião da P1 sobre o que o professor deve esperar de um aluno de inglês de uma escola oficial. Segundo sua opinião, o aluno além de não precisar falar em inglês, também não precisa escrever. Ele deve se limitar a entender o texto e responder tudo em português. Assim, os dados mostram que o papel que a P1 espera de um aluno de 2º colegial é o de um indivíduo que consiga apenas “ver e entender alguma coisa escrita na língua-alvo” (ver discussão mais adiante, nesta seção, sobre os papéis que o professor espera do aluno).

Continuando essa discussão com a P1, obtive um outro indicativo de que, para ela, pouco pode ser feito na escola estadual. Segundo sua opinião, os alunos dessas escolas que conseguem se expressar na língua-alvo aprenderam alguma coisa em cursos particulares de inglês:

Pe - E qual é o nível dos alunos? Você disse que tem interessados uns dez mais ou menos.

P1 - O nível dos alunos?

Pe - É.

P1 - Olha, teve gente, teve alunos meus que falavam inglês fluentemente, correntemente.

Pe - É mesmo?

P1 - É, estudavam em escola particular, escola particular não, essas escolas de consulta, né.

Pe - Cursinho de inglês.

P1 - Ah há. Tipo CCAA, Yázigi. Tinha aluno que era (ininteligível). Então falava inglês fluentemente

Pe - Ah há.

P1 - Bom, desse grupo todo que eu tenho, eu tive só dois, que falavam inglês bem. Os demais ... não só não falavam como não tinham nem idéia.

Verifico nessa fala da P1 que ela expressa claramente sua crença de que seus alunos não aprendem a LE na escola pública, só em cursos de línguas. Somente os alunos que estudam em escolas particulares de inglês conseguem falar a língua-alvo com

fluência. Se retomarmos os dados de uma das aulas observadas, verificaremos que, após um aluno seu ter conseguido ler um texto e demonstrar interesse em dar continuidade ao seu aprendizado da LE, a P1 aconselha o aluno a procurar um curso particular de inglês para que ele aprenda a língua-alvo de verdade. Fica evidente que a própria P1 não acredita que o inglês possa ser ensinado/aprendido na escola pública. Segundo sua opinião, além de ser muito trabalho ensinar o aprendiz a falar a LE, nenhum de seus alunos, com exceção dos que fazem curso de línguas, consegue aprender a LE. Esses dados trazem à tona o problema da falta de base dos alunos. Constatamos que a P1, além de não acreditar que seus alunos, pertencentes à 2ª série do colegial, aprendam a LE na escola estadual, também classifica-os como não tendo base para o estudo/aprendizagem da LE.

Os dados nos mostram que a P2 afirma que os alunos não acreditam na eficácia do ensino do inglês na escola pública:

P2 - Não, não gostam [de aprender LE]. Eles acham que inglês na escola é desnecessário. Eles acham que quando eu precisar ou quando eu quero eu vou fazer um cursinho.

Aqui, noto que a P2 aponta uma crença de seus alunos. Ela afirma que eles não acreditam no ensino da língua-alvo na escola do estado. Porém, ao analisar o relato abaixo da P2, observo que, quando os alunos demonstram um certo interesse em se expressar de modo mais espontâneo na LE, ela não permite que isso aconteça:

P2 - Muitos pedem até para ensinar a falar. Eles pedem "Ah, vamos aprender a falar". Mas não tem condição. (...) Eles começam a falar, depois aí trava né, não conseguem ir mais, aí eles começam a falar um pouco em inglês e um pouco em português.

Esses dados indicam que a exigência dos alunos em aprender a falar cria um sentimento de impotência na professora, pois ela afirma que "não tem condições" de ensinar os alunos a falar pela falta de vocabulário dos aprendizes. Percebe-se que há um sentimento de que o próprio inglês da professora-sujeito não se mostra suficiente para garantir o desenvolvimento da fala dos alunos na LE. Esse fato é reforçado se retomarmos um depoimento da P2 no qual ela afirma que está fazendo aula de conversação porque pretende lecionar em um curso de idiomas:

P2 - Eu estou fazendo agora, já faz alguns meses, aula de conversação. Eu achei que era necessário, né, porque eu pretendo lecionar no cursinho.

Depreende-se, dessa situação, que o inglês que ela apresenta é suficiente para lecionar na escola pública mas não é bom o bastante para ensinar em um curso de idiomas. Observa-se, desse modo, que a crença de que a LE não pode ser ensinada/aprendida na escola pública é também da P2. A crença dos alunos reforça a crença da professora e vice-versa. Porém, acredito que esses momentos de motivação, nos quais os alunos apresentam interesse em falar, poderiam ser explorados pelos professores, pois a aprendizagem pode ter seu início desse modo que aqui é criticado pela P2, ou seja, o aprendiz apresentando sua fala parte na língua-alvo e parte na língua materna. Além disso, a P2 faz a seguinte colocação:

P2 - Quando eu falo que vou dar chamada oral, eu dou, eu faço uma avaliação oral. Então tem que aprender a falar, né? Então pego um diálogo do livro e falo, você tem que estudar o diálogo, aí eles falam assim: "ah, mas aí é decorar". Então eles sabem já que decorar é uma coisa ultrapassada. Então eu falo, não é decorar, é aprender. (...) Tem uma diferença mas eles não conseguem identificar. Eles acham que a gente tá fazendo eles decorarem.

Verifica-se, nesta colocação, um aspecto interessante. Os alunos, por um lado, querendo aprender a falar, e não a decorar e a P2, por outro, tentando se justificar dizendo não estar pedindo para que os alunos decorem e sim que aprendam o texto. O que fica evidente, nesse caso, é que a definição de aprendizagem é diferente para as duas partes envolvidas na interação (professora e alunos). Por um lado, a P2 afirma que, para aprender a falar, o aluno deve memorizar o texto e repeti-lo mecanicamente (embora ela afirme que não esteja fazendo os alunos decorar o texto, na sentença "eles sabem já que decorar é uma coisa ultrapassada", subentende-se que essa é a atividade que está sendo desenvolvida). Por outro lado, para os alunos, aprender a falar a língua-alvo pode ser qualquer outra atividade que os motive a se comunicar na LE, menos decorar textos. Alguns pesquisadores já nos chamaram a atenção para o fato de que a falta de motivação dos alunos nas escolas oficiais possa estar ocorrendo, dentre outros fatores, devido à falta de interações livres ou espontâneas na língua-alvo (ALMEIDA FILHO et alii, 1991). E os dados dos fragmentos acima nos mostram que esses alunos, pertencentes a uma 5ª série (1º semestre do ano letivo), ainda demonstram interesse em querer falar a LE.

A P3 apresenta a seguinte opinião sobre aprendizagem da LE na escola pública:

P3 - Olha, falando sinceramente, a gente não vê muito progresso porque não dá para exigir muito dos alunos na escola do Estado. É, os alunos não conseguem aprender muita coisa. Eles não têm muita base. Por mais que você ensine, eles

não aprendem. (...) Então ele [o aluno] só dá valor quando o inglês é aprendido em cursinho.

Fica evidente no relato acima que a P3, assim como as outras duas professoras, apresenta uma desmotivação muito grande porque seus alunos não conseguem aprender na escola oficial. Segundo sua opinião, além de os alunos não aprenderem, por mais que ela ensine, eles só dão valor para o ensino/aprendizagem da LE quando esse ocorre em cursos particulares de idiomas. Ela também cita, assim como a P1, o problema da falta de base de seus alunos, que pertencem à 3ª série do colegial. Porém, ao observar o relato da P3 sobre a maneira pela qual ela afirma ter aprendido a LE, alguns aspectos são evidenciados:

P3 - Eu, desde o colegial, aliás desde o ginásio, sempre gostei de inglês. Tinha um programa na TV que chamava Inglês é com Fisk. E eles davam letra de música e eu copiava. Aí eu fiz cursinho e tal e fui para a PUCCAMP. Eu saí do cursinho sem saber falar. Eu tinha todas as estruturas arrumadas na minha cabeça mas eu não conseguia falar. Só na PUCCAMP, quando o professor pedia para a gente recontar uma historinhas, aí sim eu comecei a falar.

Aqui, registra-se uma colocação importante da P3. Ela afirma que saiu da escola de línguas sem conseguir falar. A professora me diz que as atividades desenvolvidas nesse curso de inglês eram exercícios escritos, repetições (após o gravador e após o professor), exercícios de substituições, explicações todas em inglês (era proibido tanto para professores quanto para alunos falar português em sala de aula) e ausência total de interações livres na língua-alvo - todas eram dirigidas pelo professor e pelo livro didático⁴. Conforme observo nos dados, a P3 afirma que esse curso fez com que ela tivesse as estruturas da LE organizadas em sua cabeça, sem conseguir, no entanto, propiciar o desenvolvimento da oralidade na língua-alvo. Somente no momento em que ela começou a se expressar de uma maneira menos dirigida - recontando histórias na LE (atividade essa desenvolvida somente durante o curso superior) ela começou a falar na língua-alvo.

Ao levar em conta essa afirmação da P3 – a de que ela saiu de uma escola de línguas apenas com as estruturas arrumadas em sua cabeça, mas sem saber falar a língua-alvo - não estou questionando a eficácia das escolas de línguas como instituições onde a LE pode ser ensinada/aprendida. Como professora de escolas de línguas que eu mesma já fui, questiono a crença de que todas as escolas dessa natureza, indistintamente, consigam exercer tal papel com eficácia. Acredito que muitas dessas instituições executem com um bom retorno tal função, enquanto que outras não. Obviamente vários fatores estão envolvidos nessa discussão. Esse

assunto, no entanto, é propício para trabalhos posteriores.

Fica evidente o posicionamento bastante parecido adotado pelas três professoras com relação à aprendizagem da língua-alvo na escola estadual. As três afirmam que seus alunos não acreditam que possam aprender de fato nesse contexto (da escola pública). Ou seja, dentro das condições que o professor considera como válidas para haver aprendizagem, coloco essa como um contra-argumento, o que significa dizer um aspecto que não propicia, que bloqueia ou impede a aprendizagem. Os professores-sujeitos observam que, pelo fato de o aluno (pelo menos aquele das séries mais adiantadas) já entrar em sala de aula com um pré-conceito - de que não vai aprender a língua-alvo na escola - esse aprendiz despende pouco ou nenhum esforço para a execução dessa tarefa e a profecia se cumpre - ele realmente não aprende.

Além disso, as três professoras afirmam que seus alunos não têm base para o estudo-aprendizagem da LE. Nos níveis mais básicos (alunos da P2 - 5ª série) a professora diz que seus alunos não têm base, pois eles não conseguem se comunicar devido à falta de vocabulário. Nos últimos níveis (2º colegial - P1 e 3º colegial - P3) as professoras afirmam que os alunos continuam não tendo base, e não conseguem se comunicar porque não acreditam no ensino/aprendizagem na escola do estado, despendendo assim pouco ou nenhum esforço para essa atividade. Constato, diante dessa situação, um sentimento de impotência e desestímulo nas professoras. A P1 afirma que "é muito trabalho" ensinar o aluno a falar, a P2 afirma que "não tem condições" de ensinar o aluno a falar e a P3 diz que "por mais que você ensine eles não aprendem". Fica claro que a alegada falta de base dos alunos desestimula muito as professoras da pesquisa.

Diante disso, fica evidente que a base que deveria ser construída nas primeiras séries (5ª. série neste caso) não acontece e, em decorrência desse fato, fragmentações vão ocorrendo durante todo o processo de aprendizagem. Quando o aluno alcança as últimas séries (2º e 3º colegial), sua aprendizagem apresenta-se completamente desarticulada, acentuando, assim, uma desmotivação para aprender a nova língua.

O passo seguinte foi observar a opinião das professoras sobre o que os alunos devem fazer para que essa base seja construída na escola, à partir da 5ª série. Explícito, abaixo, o perfil de bom aprendiz que as professoras têm em mente.

Quando questionada sobre "o que o bom aprendiz faz para aprender a LE", a P1 faz a seguinte exposição:

P1 - O aluno que acompanha a aula, ele consegue (...) é ... achar onde está e pesquisar direitinho a gramática. Porque eles fazendo isso, eu faço isso e digo, eu falei para eles, olha, eu ensino vocês a estudar porque para quem tiver interessado em vestibular (...) você tem, se você tem preguiça de estudar sozinho, de pesquisar, entendeu. Senão aí não dá. (...) Então eles acharam uma boa idéia. É ensinar a estudar. Eu acho que é isso. Eu, eu, eu me encontrei assim e eles estão contentes (...) Não tem mais o que fazer.

Depreende-se aqui que, para a P1, além de o aluno estudar gramática, deve também aprender a estudar. Ao reformar os dados dos questionários e das aulas observadas, verifico que a P1 acredita na aprendizagem da gramática e enfatiza tal atividade em suas aulas, no que é apoiada pelo livro didático que adota.

Sendo assim, o papel que essa professora espera de um bom aluno de 2º colegial é o de um indivíduo que participe das aulas, estude gramática e aprenda a estudar por si, nada mais cabendo ao professor senão ensinar o aluno a estudar.

A P2 diz o seguinte sobre o bom aluno:

P2 - Eles fazem todos os exercícios escritos, fazem as leituras, fazem pesquisa, para aprender no dicionário.

Pe - Mesmo que você não peça?

P2 - Mesmo que eu não peça. Eu peço inclusive para eles comprarem no início do ano o livro que eu adoto (...) [também deve] procurar ouvir música, filme, né? Ler e se comunicar, ter uma chance, em algum momento, com alguém para falar mesmo. (...) Para aprender, adquirir essa habilidade de ouvir tem que ficar ali, massificando a alma para, né, tem que ouvir mesmo.

Pe - Está certo. Então você acha que o bom aluno é aquele que sempre se interessa pela matéria e vai às vezes um pouco mais, faz um pouco mais do que o professor pede.

A P2 acredita que para haver aprendizagem o aluno, além de fazer as leituras e exercícios e usar o livro didático, deve também fazer algumas atividades por conta própria, como por exemplo ouvir música e se comunicar na língua-alvo, ou seja, ele deve ir além das atividades de sala de aula. Nesse sentido, considera ideal investir na lição de casa:

P2 - A lição de casa é um complemento da, da aula na escola. A gente tem que manter o aluno ocupado para ele continuar se desenvolvendo, ainda mais em inglês, as habilidades ... Então é importante.

A P2 acredita que o aluno deva também manter-se ocupado em casa com lição de casa e ir um pouco além, esforçando-se sozinho. Porém, durante as aulas assistidas, constato que ela não passa muita lição de casa para seus alunos. Sobre esse aspecto,

obtenho dela a seguinte informação:

P2 – Agora, eu tenho só duas aulinhas por semana. E passa, são 50 minutos, é, não é tão pouco assim porque no noturno são 40 minutos só. Mas às vezes não dá tempo, você começa, principalmente por causa da indisciplina, você perde muito tempo chamando a atenção, tentando motivar. A hora que você vê, você explicou a matéria, não deu tempo. Pois num outro dia, numa reunião de pais, uma mãe pediu para eu dar mais lição. Mas sabe, às vezes não dá. Você fica assim, a hora que você vê deu o sinal. Então você tem que ser assim bem espertinha para conseguir dar lição. Ou vir com uma folha preparada e falar assim “faltam 5 minutos, está aqui a lição de casa, vocês vão fazer isso, isso e isso”.

Para a P2, apesar de a lição de casa ser importante, ela não consegue passar essa atividade devido ao pouco tempo de que dispõe e também à falta de disciplina dos alunos.

Ou seja, observo que o desempenho que essa professora espera de um aluno de 5ª série é que ele faça exercícios escritos, leituras, use dicionário e se interesse pela matéria fazendo um pouco mais do que o professor pede (ouvindo música e assistindo filmes na língua-alvo). Além disso, ela acredita também que esse aluno deva se manter ocupado em casa com a lição de casa, pois ela é o complemento da aula.

Para a P3, o bom aluno apresenta as seguintes características:

P3 - Para mim, um aluno bom é aquele que se esforça para aprender o inglês. (...) Eu dou mais valor para aquele que se esforça, faz lição, faz os exercícios, presta atenção nas aulas, porque a tendência daqueles que não estudam, mesmo sendo bons, é, em muitos casos, ficarem estagnados, parados no tempo.

A P3 afirma que um fator bastante favorável para promover aprendizagem é o esforço que o aluno despende a essa atividade. Conforme observado principalmente através dos dados obtidos através dos questionários, essa professora acredita que a motivação é essencial para a aprendizagem. Além disso, ela cita outras estratégias que o aluno deve usar para aprender a língua-alvo:

P3 - (...) leitura, que é a base de tudo. É assim que você adquire vocabulário, entende estruturas e como a gramática funciona na língua. Então, sei lá, relendo historinhas do livro pode ser um bom começo para começar a adquirir vocabulário (...) Para entender/ouvir melhor em inglês ... Bom nesse caso tem mais recurso. A música em inglês. As rádios estão cheias de música em inglês. Filme em vídeo, filme em cinema, televisão com o tal do recurso SAP, TV a cabo. (...) Para quem se interessa e pode a TV a cabo é muito útil para você treinar seu listening, se não tem TV a cabo, música, quer melhor exercício que esse?

Observo no relato acima que o papel que a P3 espera de um aluno de 3º colegial é o de um aprendiz que preste atenção nas aulas, releia histórias do livro, ouça música e assista a filmes em inglês.

Até aqui observamos as ações que o professor considera ideais para haver aprendizagem, o que equivale às crenças no que o aluno deveria fazer para aprender a LE. Percebe-se que grande parte das atitudes que as professoras esperam que seus alunos adotem para aprender a língua-alvo limita-se à sala de aula: acompanhar a aula e estudar gramática (P1), fazer exercícios escritos, ler textos do livro didático, usar o livro didático e o dicionário, (P2) e prestar atenção nas aulas e reler os textos do livro didático (P3). As atividades que saem do contexto da sala de aula e que podem levar à aprendizagem da LE, segundo opinião das professoras-sujeito, são as seguintes: estudar sozinho (P1), fazer lição de casa, ouvir música e assistir a filmes na língua-alvo, tentar se comunicar com alguém na língua-alvo, realizando, assim, ações consideradas "além das atividades de sala de aula" (P2), assistir a filme e ouvir música na língua-alvo (P3).

Levando em consideração a opinião da P2, a professora da série inicial (5ª série), e das professoras das últimas séries, P1 (2º colegial) e P3 (3º colegial), sobre os papéis que elas esperam de um bom aluno de 5ª série e dos últimos anos do colegial, observo que esses papéis estão proporcionalmente ligados à expectativa dessas professoras com relação à aprendizagem de seus alunos, o que significa dizer que a P2 ainda espera um pouco mais de um bom aluno, postura essa não adotada pelas professoras dos níveis mais adiantados. Essa maior expectativa da P2 ocorre devido ao interesse demonstrado por seus alunos em aprender a LE.

Ao retomar alguns dos dados levantados na discussão da Seção 3.1, percebo que as três professoras afirmam que a língua que estão ensinando (inglês) apresenta dificuldade média e o aprendiz precisa de 3 a 5 anos para se tornar fluente. Ora, se considerarmos que os alunos da P1 e da P3 já estão aprendendo a língua-alvo há 5 anos, no mínimo, e muito poucos apresentam desempenho e rendimento compatíveis com o mínimo exigido por elas, é natural que essas professoras já tenham praticamente desistido de ensinar esses alunos. Ressalto aqui que eles já estão estudando a língua-alvo dentro do prazo que as professoras acreditam ser o ideal para haver aprendizagem e essa aprendizagem esperada por elas não vem ocorrendo.

Sendo assim, reconheço ser natural a queda na expectativa de desempenho dessas professoras quanto aos seus alunos. No caso da P2, percebo que ela espera um esforço um pouco maior de seus aprendizes pelo fato de eles

estarem ainda no 1º semestre da 5ª série. Ou seja, fica evidente que as expectativas do professor quanto ao bom aluno estão relacionadas à motivação do próprio professor em relação a esses alunos. A professora da série inicial, embora consciente de todos os problemas e dificuldades, espera um pouco mais de um bom aprendiz porque ainda tem esperanças de que o aluno vá aprender. As professoras das séries mais adiantadas demonstram menos esperanças na aprendizagem de seus alunos pelo fato de o período que acreditam ser o ideal para a aprendizagem ocorrer, ou pelo menos começar a ocorrer, já ter se esgotado. Conseqüentemente, a imagem que elas fazem do aprendiz é a de um aluno que não apresenta mais grandes possibilidades de atuação. Como não esperam grandes progressos dos alunos na escola, elas recompõem a imagem para a de um aprendiz limitado, sem grandes perspectivas de alto desempenho na aprendizagem da língua-alvo.

Mas como as professoras observam a aprendizagem dos alunos com os quais elas trabalham (não daqueles considerados ideais)? Passaremos, a seguir a fazer uma análise dos dados sobre esse aspecto (a terceira indagação que norteia esta seção).

A P1 faz o seguinte relato sobre a aprendizagem de seus alunos:

P1 - Bom, desse grupo todo que eu tenho, eu tive só dois, que falavam inglês bem. Os demais ... não só não falavam como não tinham nem idéia.

Pe - Não tinham interesse?

P1 - Não tinham idéia, além de não demonstrar interesse. Agora, aqueles que têm interesse também não, não ... a gente vê que não têm uma base. Porque no colegial é difícil você ... não sei viu. A matéria ... repete a matéria todinha. Ó, a matéria (ininteligível) assim, a matéria gramatical (mostrando o livro à Pe.). A parte gramatical retorna todinha, desde o começo. Aí, ó, aí, "To be", "Verbo to be", "Simple Past dos verbos regulares", "verb to have", presente", depois passa para o "passado", continuous, aí, tá vendo. A gramática toda, exatamente do jeitinho da 5ª série.

Pe - Ah, entendi, do colegial, a parte gramatical, a parte gramatical.

(...)

P1 - Quer ver, 1º colegial, 2º colegial. Como o texto fica, quando chega no 3º colegial é que os textos são dados, assim, para a leitura e compreensão. Só o que tem de difícil é voz passiva que aparece. Mas, o mais assim é tudo complemento, nós trabalhamos com texto, ao invés de trabalhar esse aqui, dialogados, talvez para reforçar mais a estrutura, mas são textos assim. Ah, tá vendo, interessa muito mais, muito mais interessante para contar um negócio. (...) Do que diálogo, mesmo que seja um diálogo sobre adolescente.

Os dados nos mostram que a P1 demonstra uma baixa expectativa com relação à aprendizagem dos alunos pois, apesar de a matéria no colegial ser a mesma da 5ª série, eles não conseguem aprender. Se por um lado ela acredita que para haver aprendizagem o aluno, no mínimo, deva desenvolver um método próprio de estudo,

conforme visto anteriormente, por outro ela não vê esse mínimo ocorrendo em seus alunos. Então, segundo sua opinião, a grande maioria não aprende porque não tem base e não consegue adquirir essa base porque não tem interesse, além de já ter sido ressaltado pela Professora que eles também não apresentam motivação para isso. Baghin (1993:4) já relata, em sua pesquisa, o fato de o professor apresentar baixa expectativa no que se refere à aprendizagem de seus alunos devido à falta de interesse que eles (os alunos) apresentam. Porém, apesar do retorno pequeno que a P1 espera, ela afirma que observa alguns esforços isolados em seus alunos:

Pe - É, acho que tudo isso através da leitura de textos, né?

P1- É ler e compreender, aos poucos eles vão aprendendo a gramática, o vocabulário vai sendo gradativo. (...) Eles fazem mais com diálogos. Tudo isso eu faço. Repetir em grupo. Vão dois para lá para falar. É, cópia de texto.

Aqui a P1 nos mostra os esforços que vê seus alunos desempenhando que, na verdade, não passam de atividades propostas em sala de aula, como por exemplo leitura e compreensão de textos, repetição de diálogos, cópia de texto.

A P2 afirma o seguinte sobre a aprendizagem de seus alunos:

P2 - (...) Bom, para começar tem 30 alunos né? Para terminar a 5ª série não tem maturidade. A maioria, até no colegial, eles têm vergonha até de ler. Se você dá um texto, a gente trabalha mais com texto, né, no colegial leitura. Você pede para o aluno ler, ele não lê, ele se recusa mesmo. Então é assim. Você só consegue fazer ler, fazer uma leitura silenciosa, e olhe lá ainda. Você tem que acompanhar, ler alto para eles acompanharem em silêncio e eles se adaptam mais a fazer exercício escrito, sabe, não adianta. É exercício escrito, tem muita vergonha, os meninos intimidam as meninas.

Nesse relato, a P2 traz à tona novamente o problema da timidez em sala de aula. Para ela, o fato de haver pressão negativa do grupo funciona como causador de bloqueio, que impede que o aluno participe mais ativamente da aula. Então as estratégias que ela consegue observar em seus alunos são leitura silenciosa e exercícios escritos. Além disso, ela faz a seguinte observação quanto às estratégias observadas.

P2 - Ah, eu acho que vai depender do aluno, claro que estudar porque requer muito esforço para aprender uma LE, né? (...) Agora, vai depender do aluno. Acho que cada aluno tem que descobrir a melhor maneira para ele estudar. Agora, eu costumo orientar de acordo com a minha própria experiência, né?

Essa afirmação vai de encontro ao posicionamento adotado por alguns autores como Prabhu (1987), Nespor (1987) e Horwitz (1985). Prabhu (ib.) afirma que o professor carrega consigo um senso de lealdade com relação ao seu próprio passado como

aluno e a sua própria experiência como professor. Seguindo essa linha de pensamento, Nespor (1987:320) afirma que os professores aprendem muito sobre como ensinar através de sua própria experiência como aprendizes. Essas experiências são classificadas como aprendizagem de ensino ou observação participante da prática de ensino. Para o autor, a influência de experiências importantes ou de determinados professores produz uma memória episódica detalhada que servirá mais tarde de inspiração para o aluno e de parâmetro para sua própria prática de ensino. Horwitz (op.cit.) afirma que os professores, pelo fato de já terem sido aprendizes, terão a tendência de ensinar como foram ensinados ou como eles próprios aprenderam. Esse pressuposto é reafirmado no trecho que se segue:

P2 - Se o aluno tem dificuldade para aprender a escrever, ele tem que fazer o quê? Eu acho que apesar de alguns professores considerarem cópia uma coisa ultrapassada, eu acho que é importante (...) [porque] aprende grafia. Estudar gramática ajuda né, você identificar a coisa no texto.

Trazendo para discussão elementos da cultura de aprender da P2, observo que, ao relatar fatos de sua aprendizagem, ela afirma que uma das estratégias que usava para aprender a LE era escrever:

P2 - Eu sempre tive facilidade na escola, era a matéria em que eu mais tirava nota. Eu estudava inglês escrevendo. Eu acho que é uma maneira de gravar. A prática oral, mesmo na faculdade, eu estudava escrevendo. Na 5ª série eu escrevia a palavra em inglês e em português. Na faculdade eu tive problemas porque eu sou nervosa por natureza. Se eu sou uma pessoa nervosa para me expressar na minha própria língua, se isso se torna difícil, imagina na LE. Então eu tenho um pouco de dificuldade na prática oral por causa do nervosismo.

Ou seja, fica evidente que ela incentiva em seus alunos procedimentos baseados em sua própria experiência como aprendiz.

Sobre a aprendizagem de seus alunos, a P3 apresenta o seguinte relato:

P3 - Olha, falando sinceramente, a gente não vê muito progresso porque não dá para exigir muito dos alunos na escola do Estado. (...) os alunos não conseguem aprender muita coisa. Eles não têm muita base. Por mais que você ensine, eles não aprendem. (...) E se o aluno não aprende a falar a língua ele se desmotiva, né?

Observa-se também que, assim como a P1, a P3 não vê grandes progressos na aprendizagem de seus alunos. E ela aponta um aspecto importante nesse fragmento, que é a importância da oralidade, de o aluno conseguir se expressar na língua-alvo. E

como os alunos não obtêm sucesso nessa tarefa, eles demonstram um desinteresse muito grande. Porém, apesar de verificar uma desmotivação para aprender o inglês - ela observa as seguintes estratégias adotadas por seus alunos:

P3 - Bom, eu acho que cada aluno tem uma metodologia diferente de aprendizagem. Tem uns que decoram palavras, outros escrevem os sons, assim, a pronúncia das palavras em cima, né? Sabe, o modo como pronuncia a palavra em português. Então eu acho assim, o aluno tem que se organizar para estudar... Lendo as lições, ouvindo música ...

Pe - Você consegue dar música numa classe tão grande?

P3 - Olha, eu até que consigo, viu? Os alunos sempre pedem e até gostam. Às vezes eles trazem umas fitas com a letra, eles copiam a letra. É uma maneira boa, e eles até participam mais ativamente da aula, né?

A P3 observa maneiras diferentes de aprender entre seus alunos e destaca alguns dos recursos que eles utilizam como por exemplo escrever em português a pronúncia da palavra, decorar palavras e letras de música. Um fator levantado pela P3 que pode ser considerado como bloqueador da aprendizagem é a ansiedade:

P3 - Quanto a esse aspecto de se manter calmo, bom, o nervosismo influencia. Sabe aquela história de ficar contando ... Por exemplo, eu peço para eles responderem exercícios um de cada vez, de acordo com a fileira. Aí tem uns que ficam desesperados, contando qual vai ser o exercício da vez dele, e nem presta atenção no que está sendo corrigido. Aí ele checa com o colega do lado se a, a resposta dele está correta. E aí eu falo, gente, a gente tá aqui para aprender. Se errar, a gente corrige. Presta atenção no que está sendo dado. Mas, xi, nem adianta. E tem aluno que não gosta de ler, de participar, de falar. Então atrapalha sim.

Verifica-se, nessa fala da P3, uma típica amostra de aprendizagem defensiva, na qual os aprendizes tentam proteger-se de falhas, críticas e competições com seus companheiros de sala de aula e de possíveis punições ou repreensões do professor. Segundo Brown (1993:87), esse tipo de aprendizagem ocorre porque as atividades desenvolvidas em sala de aula e os materiais usados para a aprendizagem de línguas não se baseiam em contextos de comunicação genuína e os participantes não se engajam num processo de crescimento pessoal. Sendo assim, o que se verifica é a ocorrência de situações como a descrita pela P3, na qual o aluno se mostra preocupado em simplesmente apresentar a resposta correta para não passar por uma situação vexatória diante da classe (por exemplo dar uma resposta errada e receber críticas dos outros alunos ou repreensão por parte do professor). Responder corretamente, desse modo, não significa necessariamente aprendizagem ou entendimento daquilo que está sendo ensinado mas simplesmente uma resposta a um contexto que causa ansiedade no aluno quando ele é solicitado a participar mais

ativamente das atividades.

Um outro elemento ressaltado através da análise dos é que, assim como a P2, a P3 aponta elementos de sua própria aprendizagem como fatores importantes para a aprendizagem da LE:

P3 - Eu falo de música por experiência própria, quando eu nem tinha inglês na escola, na 5ª série, eu já assistia na TV um programa chamado “Inglês é com Fisk”, onde eu aprendia pronúncia e vocabulário através das músicas.

Percebe-se que tanto a P2 quanto a P3, quando levam em conta as estratégias que um aluno deve/deveria usar para aprender a língua-alvo, trazem recursos de seu próprio passado como aprendiz e esperam que seus alunos se utilizem de tais recursos.

Mostramos nesta seção a maneira pela qual os sujeitos da pesquisa enxergam o aprendizado de seus alunos e o que consideram ideal para haver aprendizagem. Pude observar que muitas das atitudes que as professoras esperam de seus alunos são, em parte, baseadas em sua própria experiência de aprendizagem. Percebo, pela colocação principalmente da P2 e da P3, que ambas afirmam que gostavam de aprender a LE e se esforçavam para tal, apesar das dificuldades que enfrentavam. A P2 diz que estudava escrevendo as palavras. Porém, apesar de se esforçar para aprender o inglês, ela afirma que tinha e ainda tem dificuldades para se expressar na LE por causa de sua inibição, de seu nervosismo. Ou seja, devido a sua exacerbada auto-consciência ela admite um ponto de tensão seu – a dificuldade na prática oral – mas ressalta que vem tentando solucionar esse seu ponto de tensão. A P3 diz que se motivou logo de início através de letras de música, porém, afirma que saiu da escola de línguas sem saber falar a LE. Ela “tinha todas as estruturas arrumadas na cabeça, mas não conseguia falar”. Essa situação mostra-se importante se levarmos em conta a eficácia dos cursos de línguas, que no caso da P3 era um curso calcado no método audiolingual, conforme pudemos observar.

As três acreditam que a motivação é fator essencial para a aprendizagem. Destaco aqui a posição da P2 que se mostra preocupada em motivar os alunos mais tímidos, provavelmente devido a sua própria experiência de timidez. Além disso, ressalto que todas afirmam que, para determinadas atividades ou aspectos da língua-alvo (aprender letras de música e palavrões) os alunos demonstram interesse. Porém, no geral, pelo fato de não entenderem para que estão aprendendo a língua-alvo, eles apresentam pouco ou nenhum interesse nessa atividade.

Além de motivação, a P1 e a P3 acreditam que para haver aprendizagem é necessário que o indivíduo tenha um certo dom para isso, posicionamento esse questionado por vários autores. Acredito que essa crença pode levar o professor a subestimar a aprendizagem do aluno e adotar a seguinte postura: O que posso fazer? Ele não vai aprender mesmo. Não há mais nada que eu possa fazer. E o aspecto que me ressalta aos olhos é que essa postura é adotada exatamente pelas professoras das últimas séries do colegial. Fica aqui o questionamento: a crença no dom para aprendizagem de LE não seria a última explicação para as tentativas fracassadas de ensino e aprendizagem da LE? Ou seja, não havendo outra explicação, o que restaria é a “ausência de dom” para a aprendizagem de línguas.

As três também observam que seus alunos não acreditam que a língua-alvo possa ser aprendida na escola regular, somente em cursos de línguas. Porém, pelo que pude observar das professoras-sujeito, percebo que elas próprias também não acreditam que essa aprendizagem possa ocorrer nesse contexto - no tipo de escola onde lecionam. Pode-se afirmar que nem as professoras nem os alunos acreditam na eficácia do ensino do inglês ministrado na escola oficial do estado.

Em decorrência desse fato, reconheço que o papel que as professoras esperam de seus alunos é hoje muito pequeno. Os dados nos revelam que, como os alunos apresentam um desempenho muito baixo, as professoras, principalmente dos últimos anos, cobram muito pouco de seus alunos e a idealização do que seria o aluno ideal também já se mostra muito baixa.



Fig. 3.1 – O círculo vicioso no ensino de línguas

Essa atitude de ambas as partes - professores e alunos – ajuda a compor um círculo vicioso (Fig. 3.1) que, se em determinado momento não for rompido, poderá resultar em um ensino-aprendizagem muito pior do que está ocorrendo hoje em dia.

Resumo aqui a opinião das professoras sobre os procedimentos que o aluno deve adotar para aprender a língua-alvo e aqueles que elas observam nos alunos com os quais trabalham:



Fig. 3.2 - O que o bom aluno deve fazer e o que seu aluno faz para aprender a LE segundo P1



Fig. 3.3 - O que o bom aluno deve fazer e o que seu aluno faz para aprender a LE segundo P2



Fig. 3.4 - O que o bom aluno deve fazer e o que seu aluno faz para aprender a LE segundo P3

Neste capítulo foram apresentadas as crenças das 3 professoras de uma mesma escola da rede oficial do estado de São Paulo sobre como o aluno deve estudar para aprender a LE. Também foram apresentadas as implicações dessas crenças sobre o ensino e aprendizagem no contexto estudado.

Foi observado que, apesar de as três professoras considerarem o inglês como uma língua de dificuldade média, todas apresentam uma baixa expectativa quanto à aprendizagem de seus alunos, principalmente as professoras dos níveis mais adiantados (P1 e P3 - 2º e 3º colegial, respectivamente). Tal fato pôde ser justificado pela crença no dom para a aprendizagem da LE. Nesse caso, atribuímos essa posição ao fato de não haver mais explicações para a não aprendizagem dos alunos (depois de 5 anos ou mais tentando ensinar, sem que seus alunos aprendam uma língua classificada como de dificuldade média). Assim, a única justificativa restante é a do dom - o indivíduo que não tiver aptidão para aprendizagem de línguas, provavelmente não apresentará sucesso nessa tarefa. Essas crenças em conjunto apontam para o fato de que elas não esperam progressos de seus alunos na trajetória escolar de

aprender uma nova língua.

Pode-se depreender, através da análise dos dados que, apesar de as professoras terem se deparado com dificuldades durante a aprendizagem da língua-alvo (principalmente no caso da P2 e da P3), elas conseguiram superar obstáculos e ainda estão tentando ultrapassar barreiras restantes. A aprendizagem mostra-se um processo que não tem data determinada para acabar. E com certeza a expectativa dessas professoras seria a de que seus alunos tivessem atitudes semelhantes às suas durante a aprendizagem, ou seja, apesar das dificuldades apresentadas para a aprendizagem da língua-alvo, que demonstrassem esforço na e interesse pela atividade. Porém, não é isso que ocorre, e essa situação produz professores e alunos desanimados e desestimulados com os resultados obtidos nesse processo.

Notas do Capítulo 3

1. Vale a pena lembrar que somente os dados que obtiveram respostas “(1) concordo plenamente” ou “(4) não concordo” foram considerados para a análise. Aqueles que receberam respostas “(2) concordo em parte” ou “(3) não tenho opinião à respeito” não foram levados em conta para a análise pois julguei que não indicariam firmeza suficiente de posição dos sujeitos quanto aos tópicos dos questionários.
2. Segundo Brown (1987 p. 75), as características do Método Clássico (ou Gramática e Tradução) são as seguintes: (1) as aulas são ensinadas na língua materna e há pouco uso ativo da língua-alvo, (2) o vocabulário é ensinado na forma de listas de palavras isoladas, (3) são dadas explicações longas e elaboradas de pontos gramaticais, (4) a gramática fornece as regras para o agrupamento de palavras, e o ensino geralmente é focado na forma, (5) há leitura de textos clássicos complexos, (6) pouca atenção é dada ao conteúdo dos textos, e esses são tratados como exercícios de análise gramatical, (7) os únicos “drills” são os exercícios de tradução de sentenças descontextualizadas, que ocorrem da língua-alvo para a língua materna, (8) pouca ou nenhuma atenção é dada à pronúncia.
3. Gardner e Lambert (1972) afirmam que a aprendizagem de uma LE pode ser afetada por dois tipos de motivação: instrumental e integrativa. Na motivação instrumental, o aprendiz quer aprender a língua-alvo pelo fato de ela se mostrar útil para certos objetivos “instrumentais” tais como obtenção de empregos, leitura de jornal ou exames de proficiência na LE. Já a motivação integrativa o aprendiz demonstra interesse na aprendizagem da língua-alvo para se comunicar com pessoas da cultura da LE.
4. Pelas características, percebe-se que esse é um curso direcionado pelo método audiolingual. Segundo Brown (1993), as características desse método são as seguintes: 1) o material novo é sempre apresentado em forma de diálogo; 2) há mímica e memorização de sentenças; 3) as estruturas são seqüenciadas através de análise contrastiva e são ensinadas uma de cada vez; 4) os padrões estruturais são ensinados usando-se exercícios rotinizantes; 5) há pouca ou nenhuma explicação gramatical: a gramática é ensinada mais por analogia indutiva do que por explicação dedutiva; 6) o vocabulário é estritamente limitado e aprendido em contextos; 7) gravadores, laboratórios de línguas e recursos visuais são amplamente usados; 8) é dada muita importância para a pronúncia; 9) o professor permite pouco uso da língua materna em sala de aula; 10) as respostas corretas recebem elogios imediatos; 11) há muito esforço para que o aluno produza enunciados corretos e 12) há uma tendência de manipular a língua e menosprezar o conteúdo.

CAPÍTULO 4

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se a necessidade emergente de pesquisas que explicitem as crenças do professor pelo fato de esse elemento (crença) ser um fator importante da composição da competência mais básica do professor que, muitas vezes, conduz seu ensino baseado em suas próprias teorias implícitas.

Pude constatar nesta pesquisa que a maneira pela qual as professoras afirmam ter aprendido a LE influencia as atitudes que elas esperam que seus alunos adotem para a aprendizagem do inglês. Isso significa dizer que muitas das crenças que elas apresentam sobre aprendizagem ideal são baseadas em sua própria experiência como aprendiz. Como exemplo disso cito o fato de a P2 e a P3, apesar das dificuldades encontradas durante sua aprendizagem, terem conseguido superá-las e, no caso da P2, ainda estar tentando aperfeiçoar sua competência lingüístico-comunicativa na língua-alvo. Então elas esperam esforços semelhantes de seus alunos, o que significa dizer que esperam que eles se esforcem para aprender a língua-alvo, apesar das dificuldades que eles possam enfrentar. Por isso, estudar aspectos referentes à cultura de aprender mostra-se importante pois as professoras deste estudo (P2 e P3) esperavam que seus alunos adotassem atitudes semelhantes àquelas que elas adotavam enquanto aprendizes. Ou seja, as professoras possuem uma visão de como o aluno deve aprender baseada fortemente em seu próprio modo de aprendizagem e, de maneira consciente ou inconsciente, cobram desempenho de seus alunos de acordo com essa crença.

Essas crenças, dentre outras variáveis, funcionam como mola propulsora para seus atos na sala de aula, para as atitudes que cobram e esperam do aluno, enfim, seu arsenal de crenças mostra-se como fonte confiável de orientação

Questionário CRESAL

Baseado no questionário BALLI, desenvolvido por Horwitz (1985, 1988)

Versão do Professor

Abaixo encontram-se algumas das crenças que algumas pessoas têm sobre aprendizagem de língua estrangeira. Leia cada sentença e então decida se você: (1). concorda plenamente; (2). concorda em parte; (3). não tem opinião a respeito (4). não concorda. As questões 4 e 11 são um pouco diferentes e você deve marcá-las conforme indicado. Não há questões certas ou erradas. Simplesmente estamos interessados em sua opinião.

*Questão não presente no questionário original

P1

1. É mais fácil para a criança aprender uma língua estrangeira do que para um adulto (1)
 2. Algumas pessoas nascem com uma capacidade especial que as ajuda aprender a língua estrangeira (1)
 3. Algumas línguas são mais fáceis de ser aprendidas do que outras (1)
 4. A língua que estou ensinando é:
 - a. muito difícil ()
 - b. difícil ()
 - c. de dificuldade média (x)
 - d. fácil ()
 - e. muito fácil ()
- Obs.: O português é mais difícil de se aprender do que o inglês.
5. É importante falar uma língua estrangeira com boa pronúncia (4)
 6. É necessário saber a cultura do país para falar bem a língua estrangeira (4)
 7. O indivíduo não deve dizer nada na língua que está aprendendo até que possa falar corretamente (4)
 8. É mais fácil para alguém que já fala uma segunda língua estrangeira aprender uma terceira língua (1)
 9. É melhor aprender uma língua estrangeira no país onde ela é falada (1)

Apenas as questões marcadas com os números 1 e 4 serão levadas em conta para esta análise por considerarmos aquelas que receberam 2 como tendo recebido uma concordância parcial e as que receberam 3 como nulas

- 10.É aceitável que um aprendiz adivinhe o significado de uma palavra na língua estrangeira (1)
- 11.Se alguém gasta uma hora por dia aprendendo uma língua, quanto tempo levará para ficar fluente
- a. () menos do que 1 ano d. () 5 - 10 anos
b. () 1 - 2 anos e. () ninguém consegue aprender uma
c. (x) 3 - 5 anos língua estudando 1 hora por dia
- 12.Aprender uma nova língua é mais uma questão de aprender bastante vocabulário novo (1)
- 13.Para aprender uma língua é importante repetir e praticar bastante (1)
- 14.Se o professor permite que o aprendiz cometa erros no começo, será difícil tirar tais erros mais tarde (4)
- 15.Aprender uma língua estrangeira é mais uma questão de aprender bastante regras de gramática (2)
- 16.É importante praticar no laboratório de línguas (2)
- 17.As mulheres aprendem uma língua estrangeira mais facilmente do que os homens (4)
- 18.É mais fácil falar do que entender uma língua estrangeira (2)
- 19.Aprender uma língua estrangeira é diferente de aprender outras matérias na escola (2)
- 20.Aprender uma língua estrangeira é mais uma questão de tradução (4)
- 21.Os alunos que aprendem bem a LE têm oportunidades maiores de obter um bom emprego (1)
- 22.É mais fácil ler e escrever do que falar e entender (1)

23. Os indivíduos que aprendem matemática e ciências com facilidade não demonstram a mesma capacidade em línguas estrangeiras (2)
24. Os brasileiros acham que é importante falar uma língua estrangeira (4)
25. Os indivíduos que aprendem a falar bem a língua estrangeira têm a possibilidade de conhecer melhor seus falantes nativos (1)
26. As pessoas que falam com fluência mais do que uma língua são inteligentes (4)
27. Os brasileiros demonstram boa aptidão para aprender línguas estrangeiras (2)
28. Todos conseguem aprender uma língua estrangeira (4)
29. *Se o indivíduo não simpatizar com o povo do país, a aprendizagem da língua estrangeira será mais difícil (2)

Questionário CRESAL

Baseado no questionário BALLI, desenvolvido por Horwitz (1985, 1988)

Versão do Professor

Abaixo encontram-se algumas das crenças que algumas pessoas têm sobre aprendizagem de língua estrangeira. Leia cada sentença e então decida se você: (1), concorda plenamente; (2), concorda em parte; (3), não tem opinião a respeito (4), não concorda. As questões 4 e 11 são um pouco diferentes e você deve marcá-las conforme indicado. Não há questões certas ou erradas. Simplesmente estamos interessados em sua opinião.

*Questão não presente no questionário original

P2

1. É mais fácil para a criança aprender uma língua estrangeira do que para um adulto (1)
2. Algumas pessoas nascem com uma capacidade especial que as ajuda aprender a língua estrangeira (2)
3. Algumas línguas são mais fáceis de ser aprendidas do que outras (4)
4. A língua que estou ensinando é:
 - a. muito difícil ()
 - b. difícil ()
 - c. de dificuldade média (x)
 - d. fácil ()
 - e. muito fácil ()
5. É importante falar uma língua estrangeira com boa pronúncia (2)
6. É necessário saber a cultura do país para falar bem a língua estrangeira (4)
7. O indivíduo não deve dizer nada na língua que está aprendendo até que possa falar corretamente (4)
8. É mais fácil para alguém que já fala uma segunda língua estrangeira aprender uma terceira língua (4)
9. É melhor aprender uma língua estrangeira no país onde ela é falada (1)
10. É aceitável que um aprendiz adivinhe o significado de uma palavra na língua estrangeira (2)

11. Se alguém gasta uma hora por dia aprendendo uma língua, quanto tempo levará para ficar fluente

- a. () menos do que 1 ano
b. () 1 - 2 anos
c. (x) 3 - 5 anos
d. () 5 - 10 anos
e. () ninguém consegue aprender uma língua estudando 1 hora por dia

Obs.: Fluência depende de pessoa para pessoa

12. Aprender uma nova língua é mais uma questão de aprender bastante vocabulário novo (4)

13. Para aprender uma língua é importante repetir e praticar bastante (1)

14. Se o professor permite que o aprendiz cometa erros no começo, será difícil tirar tais erros mais tarde (4)

15. Aprender uma língua estrangeira é mais uma questão de aprender bastante regras de gramática (4)

16. É importante praticar no laboratório de línguas (1)

17. As mulheres aprendem uma língua estrangeira mais facilmente do que os homens (4)

18. É mais fácil falar do que entender uma língua estrangeira (4)

19. Aprender uma língua estrangeira é diferente de aprender outras matérias na escola (1)

20. Aprender uma língua estrangeira é mais uma questão de tradução (4)

21. Os alunos que aprendem bem a LE têm oportunidades maiores de obter um bom emprego (1)

22. É mais fácil ler e escrever do que falar e entender (2)

23. Os indivíduos que aprendem matemática e ciências com facilidade não demonstram a mesma capacidade em línguas estrangeiras (4)
24. Os brasileiros acham que é importante falar uma língua estrangeira (2)
25. Os indivíduos que aprendem a falar bem a língua estrangeira têm a possibilidade de conhecer melhor seus falantes nativos (2)
26. As pessoas que falam com fluência mais do que uma língua são inteligentes (4)
27. Os brasileiros demonstram boa aptidão para aprender línguas estrangeiras (4)
28. Todos conseguem aprender uma língua estrangeira (2)
29. *Se o indivíduo não simpatizar com o povo do país, a aprendizagem da língua estrangeira será mais difícil (4)

para onde conduzir o ensino que produzem. Desse modo, vê-se a importância dos estudos das competências do professor. O professor dotado de uma abordagem crescentemente mais consciente, com competências desenvolvidas e definidas, explica porque ensina da maneira que ensina e porque obtém os resultados que obtém (ALMEIDA FILHO, 1993).

É preciso que as crenças (presentes na competência mais básica do professor, a saber, a competência implícita) se transformem em conhecimento. As crenças parecem de fato ser baseadas em experiências pessoais, avaliações subjetivas e marcadas por afetividade, e pressuposições que não se explicam. E são resistentes a mudanças por constituir um cerne de valores que sustentam o cotidiano profissional com pelo menos razoável confiabilidade. Por isso elas não mudam. Para que as crenças se transformem em conhecimento é necessário um contínuo processo de atualização por parte do professor para que ele atinja os níveis mais altos de competência. Para que o cerne tenha chances de se desenvolver em outras qualidades é preciso tomar consciência dele em primeiro lugar.

Observei que o fazer dos sujeitos desta pesquisa mostra-se quase sempre consistente em pelo menos duas das professoras. Isso indica que o ensino delas mostra-se relativamente uniforme em sala de aula. Porém, um ponto em que uma divergência se evidencia é o de que não só a professora do nível mais básico espera um desempenho um pouco maior dos alunos. Os alunos também esperam um pouco mais do ensino e, à medida que os anos vão passando, professores e alunos vão se desestimulando, até chegar às últimas séries (neste caso 2ª e 3ª séries do ciclo colegial), acreditando que muito pouco pode ser feito no ensino/aprendizagem da LE.

Ao analisar as crenças sobre aprendizagem de LE das professoras, verifiquei que as ações que elas praticam no contexto da sala de aula nem sempre se mostram condizentes com aqueles aspectos nos quais elas afirmam acreditar. Fica evidente, desse modo, que elas nem sempre propiciam os meios para que o aluno aprenda da maneira que elas mesmas consideram o melhor.

Nas classes observadas, quando o aluno teve a oportunidade de falar e usar a língua de maneira mais comunicativa, percebe-se que houve demonstração de interesse de sua parte. Em determinados momentos, segundo depoimento das próprias professoras, eles pedem para aprender a falar na LE. Porém, a crença de que a LE não pode ser ensinada/aprendida na escola pública leva o professor a bloquear atividades que propiciem o desenvolvimento dessa habilidade.

Apesar de as professoras afirmarem que não acreditam no ensino da

LE na escola pública, elas possuem alguns recursos valiosos com os quais poderiam estimular muito mais a participação dos alunos nas atividades - instruções em inglês, gravuras, etc. Esta mostra-se uma maneira interessante de iniciar um ensino mais comunicativo da língua-alvo.

Alguns trabalhos vêm sendo desenvolvidos em escolas públicas brasileiras para melhorar o ensino do inglês e estimular a motivação e participação dos alunos nas atividades propostas de uma maneira mais comunicativa. Enquanto que a preocupação de Castro (1997) é utilizar a estratégia de contar histórias para seus alunos para introduzir vocabulário novo e revisar itens lingüísticos e estruturas das sentenças já vistas, Baghin (1993) discute a motivação de alunos de uma 5ª série de uma escola do Estado para aprender a LE em contexto interdisciplinar, a saber, com conteúdos de geografia e ciências. Armada (1997) também demonstra grande interesse em desenvolver trabalhos interdisciplinares. O autor, em um projeto desenvolvido em uma 8ª série de uma escola municipal, relata seu trabalho desenvolvido com todas as matérias de sua escola, tendo escolhido como tema para debate o plebiscito. Para essa discussão o papel do professor de inglês era discutir com seus alunos aspectos importantes sobre os países onde a língua é falada.

As crenças que o professor carrega consigo influenciam de maneira preponderante o seu fazer em sala de aula e estudar o sistema de crenças desse profissional é fundamental para o entendimento e correção de rumo do processo de ensino e aprendizagem de uma nova língua como experiência cultural de comunicação e educação na escola. Sendo assim, não seria prudente de minha parte se eu não apresentasse os resultados desta pesquisa às professoras-sujeitos. Porém, pude mostrá-lo somente a uma das professoras (P1) pois as outras duas já não estavam mais atuando na escola onde a pesquisa se desenvolveu. O posicionamento adotado pela P1, após ler o trabalho, foi de classificá-lo como "interessante". Apesar do pouco retorno dado pela professora-sujeito, afirmo ser importante explicitar o sistema de crenças do professor, pois isso pode levá-lo a reflexões e reflexões podem levar a mudanças e crescimento profissional.

4.1. SUGESTÕES PARA TRABALHOS FUTUROS

Alguns dos elementos mencionados nesta pesquisa podem estar, juntamente com as crenças, contribuindo para a solidificação desse quadro de fragmentação do ensino/aprendizagem da LE.

Como exemplo disso cito o fato de o professor possuir um grande número de aulas e alunos (as professoras desta pesquisa têm um número de alunos que varia de 150 a 600 alunos no total), além de ter que se deslocar de uma escola para outra, percorrendo, por várias vezes, longas distâncias. Esses fatores em conjunto levam à dificuldade de preparar aulas bem planejadas, passar e corrigir lição de casa.

Outro elemento a ser considerado é a grande rotatividade de professores em uma mesma escola. De um ano para outro é comum a mudança de professores e, muitas vezes, durante o mesmo ano ou durante o semestre. Ou seja, o acompanhamento que deveria ocorrer durante o ano letivo por um mesmo professor freqüentemente acontece por dois, três e, por vezes, quatro professores.

Todos esses elementos, citados de maneira superficial neste trabalho, podem servir de objeto de investigação para pesquisas futuras.

BIBLIOGRAFIA

- ABELSON, R.P. (1979). "Difference between belief and knowledge systems", *Cognitive Science*, vol. 3, p. 355-366.
- ALMEIDA FILHO, J.C. (1995a). **O Sistema de Ensino de LEM no Estado de São Paulo** (mimeo).
- _____ (1995b). "Tendências na formação continuada do professor de língua estrangeira", **Anais do I Congresso da Associação de Professores de Língua Inglesa do Estado de Minas Gerais**, Uberlândia, maio.
- _____ (1995c). "Notas sobre o conceito de HABITUS" (Introdução de John Thompson ao Livro **Language and Symbolic Power** de Pierre Bourdieu. Londres. Polity Press, 1991. (mimeo).
- _____ (1993). **Dimensões Comunicativas para o Ensino de Línguas**.
- ALMEIDA FILHO, J.C. et alii (1991) "A representação do processo de aprender no LD nacional de LEM no 1º grau", *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, no. 17, p. 67-97.
- ALVES, R. (1984). **Conversas com Quem Gosta de Ensinar**, Autores Associados, Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, Cortez Editora, 10ª edição.
- ARMADA, R. P. (1997). "Língua inglesa: sugestão de trabalho Interdisciplinar"., *APLIESP Newsletter*, jan.
- BAGHIN, D.C.M. (1993). **A Motivação para Aprender Língua Estrangeira (Inglês) em Contexto de Ensino Interdisciplinar**. Tese de Mestrado. UNICAMP.
- BARCELOS, A.M.F. (1995). **A Cultura de Aprender Língua Estrangeira (Inglês) de Alunos Formandos de Letras**. Tese de Mestrado, UNICAMP.
- BIDDLE, B.J. and ANDERSON, D.S. (1986). "Theory, methods, knowledge, and research on teaching", In WITTRICK M.C.(ed.) **Handbook of Research on Teaching**. New York: Macmillan, p. 230-262.
- BOURDIEU, P. (1991) **Language and Symbolic Power**. Polity Press.
- BROWN, C.A. e COONEY, T.J. (1982). "Research on teacher education: a philosophical orientation", *Journal of Research and Development in Education*, vol. 14, no. 4, p. 13-18.
- BROWN, H.D. (1993). **Principles of Language Learning and Teaching**. Prentice-Hall, Englewood Cliffs, 2nd edition.
- CABRAL DOS SANTOS, J.B. (1993). **A Aula de LE (inglês) Modulada pelo LD**, Tese de Mestrado, UNICAMP.

- CANÇADO, M. (1990) **Procedimentos de Pesquisa Etnográfica em sala de Aula de Língua Estrangeira: Avaliação das Potencialidades e Limitações da Metodologia**. Tese de Mestrado, UFMG.
- CASTRO, S.T.R. (1997). "Hints on storytelling: suggestions for use with the large groups in our public schools", *APLIESP Newsletter*, jan.
- CAVALCANTI e MOITA LOPES (1991). "Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro" *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, no. 17, p. 133-144.
- CLARK, C.M. (1988). "Asking the right question about teacher preparation: contributions of research on teacher thinking", *Educational Researcher*, vol. 2, no. 17, p. 5-12.
- CLARK, C.M. and PETERSON, P.P. (1986). "Teachers' thought, processes". Wittrock, M. (ed.) **Handbook on Research on Teaching**, 3rd edition, N.Y., MacMillan Publishing.
- CONSOLO, D.A. (1990). **O Livro Didático como Insumo na Aula de LE (inglês) na Escola Pública**, Tese de Mestrado, UNICAMP.
- DAMIÃO, S.M. (1994). **Crenças de Professores de Inglês em Escolas de Idiomas: um Estudo Comparativo**. Tese de Mestrado, PUC-SP.
- ERICKSON, F. . (1986). "Qualitative methods in research on teaching". In WITTROCK M.C.(Ed.) **Handbook of Research on Teaching**. New York: Macmillan, p. 119-161.
- _____ (1987a). "Conceptions of school culture: An Overview". *Educational Administration Quarterly*, v. 23, n. 4, p. 11-24, nov.
- _____ (1981). "Some approaches to inquiry in school-community ethnography" In Trueba, H.T., Guthrie, G.P. and Au, H.P. (eds.). **Culture and the Bilingual Classroom: Studies in Classroom Ethnography**: 17-35. Newbury House, Rowley, Massachusetts.
- ERNEST, P. (1989). "The knowledge, beliefs and attitudes of the mathematics teacher: a model. *Journal of Education for Teaching*, n. 15, p. 13-34.
- FEINAM-NEMSEN & FLODEN (1986). "The cultures of teaching", in Wittrock, M.C., **Handbook of Research on Teaching**, p.p. 505-526.
- FILGUEIRAS DOS REIS, M.R. (1992). "Características metacompetentes do professor de prática de ensino de línguas estrangeiras". *Contexturas*, nº 1.
- FLODEN, R.E. and HANS G. KINZLING (1990). "What can research on teacher thinking contribute to teacher preparation? A second opinion". *Educational Researcher*, June-July, p. 15-20.

- FREEDMAN, D. (1989). "Teacher training, development and decision making: a model of teaching and related strategies for language teacher education", *TESOL Quarterly*, vol. 23, n. 1, p. 27-45.
- FREEDMAN, D. (1992). "Language teacher education, emerging discourse and change in classroom practice", J. Flowerdew, M. Brock and S. Hsia (eds.), *Perspectives in Second Language Teacher Education*, Hong Kong, City Polytechnic of Hong Kong, p. 1-21.
- FURLANI, L.M.T. (1988). **Autoridade do Professor: Meta, Mito ou Nada Disso? Autores Associados**, Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, Cortez Editora.
- GEERTZ, C. (1978). **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 323p.
- GIMENEZ, T.N. (1994). **Learners Becoming Teachers: An Exploratory Study of Beliefs Held by Prospective and Practising EFL Teachers in Brazil**. Dissertation (Doctor of Philosophy). Department of Linguistics and Modern English Language, Lancaster University.
- HARVEY, O.J. (1986). "Belief systems and attitudes toward the death penalty and other punishments", *Journal of Psychology*, vol. 54, p. 143 – 149.
- HORWITZ, E. (1985). "Using students' beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods course". *Foreign Language Annals*, v. 18, n. 4, p. 333-340.
- _____. (1988). "The beliefs about language learning of beginning university foreign language students". *The Modern Language Journal*, v. 72, n. 3, p. 283-294.
- KAGAN, D.M. (1990). "Teachers' workplace meets the professor of teaching: a chance encounter at 30,000 feet". *Journal of Teacher Education*, Nov/Dec, vol. 41, n. 4, p. 46-53.
- KERN, R.G. (1995). "Students' and teachers' beliefs about language learning". *Foreign Language Annals*, vol. 28, no. 1.
- KRASHEN, S.D. (1982). **Principles and Practise in Second Language Acquisition**. Oxford, Pergamon.
- LARAIA, R.B. (1993). **Cultura: um Conceito Antropológico**. 7ª ed., Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 116p.
- LEFFA, V.J. (1991). A look at students' concept of language learning. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, n. 17, p. 57-65, jan./jun.
- MEDEIROS, H. (1984). "O psíquico e o social: dois aspectos na aprendizagem de uma língua estrangeira". M.A.A. Celani (org.). *Ensino de Línguas, Série Cadernos PUC-EDUC*, n. 17, p. 16-20.

- MOITA LOPES, L.P. (1992). "Yes, nós temos bananas", ou "paraíba não é Chicago não". Um estudo sobre a alienação e o ensino de inglês como língua estrangeira no Brasil. *Educação e Sociedade*, v. 4, p. 113-31.
- MORAES, M.G. (1992). "Contribuições da pesquisa na sala de aula de línguas para a formação do professor de língua estrangeira", *Contexturas*, nº 1.
- MUMBY, H. (1982) "The place of teacher's beliefs in research on teacher thinking and decision making, and na alternative methodology", *Instructional Science*, n. 11, p. 201-225.
- NESPOR, J. (1987). "The role of beliefs in the practise of teaching", *Journal of Curriculum Studies*, vol. 19, no. 4, p. 317-328.
- NICOLAIDIS, N. (1989). **A Representação: Ensaio Psicoanalítico**. Ed. Escuta.
- NISBETT, R. E ROSS, I. (1980). **Human Inference: Strategies and Shortcomings of Social Judgment**. Englewood Cliff, NJ, Prentice-Hall.
- PAJARES, M.F. (1992). "Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct". *Review of Educational Research*, vol. 62, n. 3, p. 307-332.
- PRABHU, N.S. (1987). **Second Language Pedagogy**, Oxford University Press.
- _____ (1990). "There is no best method. Why?" *TESOL Quarterly*, vol. 24, n. 2, p. 161-176.
- RICHARDS, J. (1990). "The dilemma of teacher education in TESOL", *TESOL Quarterly*, vol. 21, n. 2, June, p. 209-226.
- RICHARDS, J.C and RODGERS, T.S. (1989). **Approaches and Methods in Language Teaching**. Cambridge University Press.
- RILEY, P. (1988). **The Ethnography of Autonomy**. In Brookes, A. and Grundy, P. (ed), p. 12-34.
- ROKEACH, M. (1968). **Beliefs, Attitudes and Values: A Theory of Organization and Change**. San Francisco: Jossey-Bass.
- SIGEL, I.E. (1985). "A conceptual analysis of beliefs". In I.E. Sigel (ed.), **Parental Belief Systems: The Psychological Consequences for Children**, p. 345-371, Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- SKEHAN, p. (1989). **Individual Differences in Second Language Learning**, London, Edward Arnold.
- SHAVELSON, R.J. and STERN, P (1981). "Research on teachers' pedagogical thoughts, judgements, decisions and behavior". *Review of Educational Research*, vol. 51, n. 4, p. 455-498.
- SHULMAN, L. (1986a). "Paradigms and research programs in the study of teaching: a contemporary perspective". in M. Wittrock (ed.) **Handbook of Research on Teaching** (3rd edition) Macmillan Publishing, p. 3-36.

- SHULMAN, L. (1986b). "Those who understand: knowledge growth in teaching". *Educational Researcher*, Feb. p. 4-14.
- SHULMAN, L.S. (1987). "Knowledge and teaching: foundations of the new reforms", *Harvard Educational Review*, vol. 57, n. 1, p. 1-14.
- SPADA, N and MASSEY, M. (1992). "The role of prior knowledge in determining the practice of novice esl teachers. John Flowedew (ed.) *Perspectives on Second Language Teacher Education*, City Polytechnic of Hong Kong.
- TABACHNICK, B.R. and ZEICHER, K.M. (1984). "The impact of the student teaching experience on the development of teacher perspectives", *Journal of Teacher Education*, vol. 35, no. 6, p. 28-36.
- TELLES, J.A. (1996). **Being a Language Teacher: Stories of Critical Reflection on Language and Pedagogy**. Tese de Doutorado, University of Toronto.
- TOBIN, K. (1990). "Changing metaphor and beliefs: A Master Switch for Teaching"? *Theory into Practice*, vol. 29, n. 2, p. 122-127.
- VAN LIER, L. (1990). **The Classroom and the Language Learner: Ethnography and Second Language Classroom**. 3rd edition. Longman. London and New York.
- VIEIRA ABRAHÃO, M.H. (1992). "A prática de ensino e o estágio supervisionado como foco de pesquisa na formação do professor de LE", *Contexturas*, nº 1.
- WAY, E.C. (1991). **Knowledge Representation and Metaphor**. Klumer Academic Publishers, vol. 7.
- WENDEN, A.L. e RUBIN, J. (1987). **Learner Strategies in Language Learning**. Prentice-Hall International, Great Britain.
- WIDDOWSON, H.G. (1978). **Teaching Language as Communication**. Oxford Press. London.
- _____ (1992). "ELT and ELT teachers: matters arising". *ELT Journal*, vol. 46/4 October p. 333-338.
- WOODS, D. (1989). "Studying ESL teachers' decision making: rationale, methodological issues and initial results", *Carleton Papers in Applied Language Studies*, vol. IV, p. 107-123.
- _____ (1991). "Teachers' interpretations of second language curricula", *RELC Journal*, vol. 22 n. 2, December, p. 1-18.

ABSTRACT

This ethnographic oriented research has the aim of analyzing the conception of foreign language learning held by three public school teachers. Their beliefs on how students should study the foreign language have been analyzed.

Besides their beliefs, cultures of learning and teaching, and habitus are also considered. Those elements compose the theoretical basis for this study that tries to show the origin of the subjects' beliefs and to where they are conducting their teaching with the attitudes they adopt in classroom.

Two questionnaires were used for the present analysis (FLAS and BALLI, Horwitz 1985 and 1988) with the aim of obtaining the teachers' beliefs about teaching and learning. These data were analyzed together with classroom transcriptions and field notes in order to observe if, in classroom, the subjects created conditions to their students perform according to the way they considered appropriate. Interview data were used to clarify dubious points.

It has been observed that the subjects believe that motivation is an important element for learning. Two of them (P1 and P3) say that, for learning to occur, it is necessary that the student have a special gift. The three of them conclude that none of their students believe that English can be learned in public schools. However, the data reveal that the teachers also share this opinion, which means that neither the students nor the teachers believe that the target language can be taught/learned in public schools.

The data also showed that the subjects of this research qualify as ideal the students who adopt learning strategies similar to those adopted by them while they were students.

ANEXO I

Questionário CRESAL

Baseado no questionário BALLI, desenvolvido por Horwitz (1985, 1988)

Versão do Professor

Abaixo encontram-se algumas das crenças que algumas pessoas têm sobre aprendizagem de língua estrangeira. Leia cada sentença e então decida se você: (1). concorda plenamente; (2). concorda em parte; (3). não tem opinião a respeito (4). não concorda. As questões 4 e 11 são um pouco diferentes e você deve marcá-las conforme indicado. Não há questões certas ou erradas. Simplesmente estamos interessados em sua opinião.

*Questão não presente no questionário original

P3

1. É mais fácil para a criança aprender uma língua estrangeira do que para um adulto (1)
2. Algumas pessoas nascem com uma capacidade especial que as ajuda aprender a língua estrangeira (1)
3. Algumas línguas são mais fáceis de ser aprendidas do que outras (1)
4. A língua que estou ensinando é:
a. muito difícil () d. fácil ()
b. difícil () e. muito fácil ()
c. de dificuldade média (x)
5. É importante falar uma língua estrangeira com boa pronúncia (4)
6. É necessário saber a cultura do país para falar bem a língua estrangeira (1)
7. O indivíduo não deve dizer nada na língua que está aprendendo até que possa falar corretamente (4)
8. É mais fácil para alguém que já fala uma segunda língua estrangeira aprender uma terceira língua (1)
9. É melhor aprender uma língua estrangeira no país onde ela é falada (2)
10. É aceitável que um aprendiz adivinhe o significado de uma palavra na língua estrangeira (1)

12. Se alguém gasta uma hora por dia aprendendo uma língua, quanto tempo levará para ficar fluente
- a. () menos do que 1 ano d. () 5 - 10 anos
b. () 1 - 2 anos e. () ninguém consegue aprender uma
c. (x) 3 - 5 anos língua estudando 1 hora por dia
13. Aprender uma nova língua é mais uma questão de aprender bastante vocabulário novo (4)
14. Para aprender uma língua é importante repetir e praticar bastante (4)
15. Se o professor permite que o aprendiz cometa erros no começo, será difícil tirar tais erros mais tarde (4)
16. Aprender uma língua estrangeira é mais uma questão de aprender bastante regras de gramática (4)
17. É importante praticar no laboratório de línguas (4)
18. As mulheres aprendem uma língua estrangeira mais facilmente do que os homens (4)
19. É mais fácil falar do que entender uma língua estrangeira (2)
20. Aprender uma língua estrangeira é diferente de aprender outras matérias na escola (4)
21. Aprender uma língua estrangeira é mais uma questão de tradução (4)
22. Os alunos que aprendem bem a LE têm oportunidades maiores de obter um bom emprego (1)
23. É mais fácil ler e escrever do que falar e entender (1)
24. Os indivíduos que aprendem matemática e ciências com facilidade não demonstram a mesma capacidade em línguas estrangeiras (4)
25. Os brasileiros acham que é importante falar uma língua estrangeira (1)

26. Os indivíduos que aprendem a falar bem a língua estrangeira têm a possibilidade de conhecer melhor seus falantes nativos (1)
27. As pessoas que falam com fluência mais do que uma língua são inteligentes (4)
28. Os brasileiros demonstram boa aptidão para aprender línguas estrangeiras (4)
29. Todos conseguem aprender uma língua estrangeira (4)
30. *Se o indivíduo não simpatizar com o povo do país, a aprendizagem da língua estrangeira será mais difícil (1)

ANEXO 2

Questionário QUALE

Baseado no questionário FLAS, desenvolvido por De Garcia, Reynolds e Savignon apud Horwitz, 1985

Esta pesquisa foi desenvolvida para servir como ferramenta para que os professores explorem suas próprias atitudes e pré-suposições sobre ensino-aprendizagem de segunda língua. Leia cada sentença e decida se (1), concorda plenamente; (2), concorda em parte; (3), não tem opinião a respeito; (4), não concorda.

P1

1. É difícil aprender uma língua estrangeira (2)
2. A aprendizagem de língua estrangeira deve ser divertida (2)
3. Proficiência significa aplicação correta das quatro aptidões (1)
4. A motivação para o aluno continuar estudando a língua está diretamente relacionada ao seu sucesso em falar a língua (4)
5. Um bom professor de língua estrangeira não precisa de recursos áudio-visuais para construir um programa eficaz (4)
6. É importante que os alunos aprendam regras gramaticais (1)
7. O professor deve sempre exigir que as respostas na língua alvo sejam linguisticamente perfeitas (4)
8. O sistema de sons da língua estrangeira deve ser ensinado separadamente logo no início da instrução juntamente com a transcrição fonética (1)
9. Textos ouvidos no gravador geralmente não prendem a atenção do aluno (4)
10. Um dos problemas de se enfatizar competência oral é que não há maneira objetiva de se testar tal competência (2)
11. A inclusão de material cultural nas aulas de inglês aumenta a motivação do aluno para falar a língua (1)
12. A aprendizagem de uma outra língua exige auto disciplina (1)

- 13.A prática padrão não fornece contexto significativo para se aprender a usar a língua alvo (1)
- 14.Os alunos não aprendem inglês atualmente porque não estudam (4)
- 15.A capacidade para aprender línguas é inata, o que significa que todos são capazes de aprender uma LE, assim como o fazem com a primeira (4)
- 16.O laboratório de línguas é um recurso indispensável para ensino e aprendizagem de LE (2)
- 17.O ensino de LE deveria começar no primário (2)
- 18.O que geralmente ocorre é que uma boa parte das notas do aluno em LE reflete seu desempenho nos testes escritos (1)
- 19.Situações simuladas da vida real deveriam ser usadas para ensinar conversação (2)
- 20.Os professores de LE não precisam ser fluentes para ensinar comunicativamente (2)
- 21.Os alunos deveriam sempre responder às perguntas na LE com respostas completas (4)
- 22.O professor deveria dar mais ênfase a atividades que estimulem o aluno a falar e ouvir nas aulas de LE (4)
- 23.Quando o aluno comete um erro de natureza sintática, tal fato deveria ser encarado como parte natural da aquisição de línguas (1)
- 24.Se a gramática fosse ensinada de maneira adequada, a aprendizagem de LE ocorreria de maneira mais fácil (1)
- 25.A capacidade de trocar idéias de modo espontâneo exige outras habilidades além do conhecimento de estruturas lingüísticas (1)

- 13.A prática padrão não fornece contexto significativo para se aprender a usar a língua alvo (2)
- 14.Os alunos não aprendem inglês atualmente porque não estudam (4)
- 15.A capacidade para aprender línguas é inata, o que significa que todos são capazes de aprender uma LE, assim como o fazem com a primeira (2)
- 16.O laboratório de línguas é um recurso indispensável para ensino e aprendizagem de LE (2)
- 17.O ensino de LE deveria começar no primário (1)
- 18.O que geralmente ocorre é que uma boa parte das notas do aluno em LE reflete seu desempenho nos testes escritos (2)
- 19.Situações simuladas da vida real deveriam ser usadas para ensinar conversação (1)
- 20.Os professores de LE não precisam ser fluentes para ensinar comunicativamente (4)
- 21.Os alunos deveriam sempre responder às perguntas na LE com respostas completas (2)
- 22.O professor deveria dar mais ênfase a atividades que estimulem o aluno a falar e ouvir nas aulas de LE (1)
- 23.Quando o aluno comete um erro de natureza sintática, tal fato deveria ser encarado como parte natural da aquisição de línguas (1)
- 24.Se a gramática fosse ensinada de maneira adequada, a aprendizagem de LE ocorreria de maneira mais fácil (4)
- 25.A capacidade de trocar idéias de modo espontâneo exige outras habilidades além do conhecimento de estruturas lingüísticas (1)

Questionário QUALE

Baseado no questionário FLAS, desenvolvido por De Garcia, Reynolds e Savignon apud Horwitz, 1985

Esta pesquisa foi desenvolvida para servir como ferramenta para que os professores explorem suas próprias atitudes e pré-suposições sobre ensino-aprendizagem de segunda língua. Leia cada sentença e decida se (1). concorda plenamente; (2). concorda em parte; (3). não tem opinião a respeito; (4). não concorda.

P3

1. É difícil aprender uma língua estrangeira (2)
2. A aprendizagem de língua estrangeira deve ser divertida (4)
3. Proficiência significa aplicação correta das quatro aptidões (2)
4. A motivação para o aluno continuar estudando a língua está diretamente relacionada ao seu sucesso em falar a língua (1)
5. Um bom professor de língua estrangeira não precisa de recursos áudio-visuais para construir um programa eficaz (1)
6. É importante que os alunos aprendam regras gramaticais (1)
7. O professor deve sempre exigir que as respostas na língua alvo sejam linguisticamente perfeitas (4)
8. O sistema de sons da língua estrangeira deve ser ensinado separadamente logo no início da instrução juntamente com a transcrição fonética (1)
9. Textos ouvidos no gravador geralmente não prendem a atenção do aluno (2)
10. Um dos problemas de se enfatizar competência oral é que não há maneira objetiva de se testar tal competência (2)
11. A inclusão de material cultural nas aulas de inglês aumenta a motivação do aluno para falar a língua (1)
12. A aprendizagem de uma outra língua exige auto disciplina (1)

13. A prática padrão não fornece contexto significativo para se aprender a usar a língua alvo (1)
14. Os alunos não aprendem inglês atualmente porque não estudam (4)
15. A capacidade para aprender línguas é inata, o que significa que todos são capazes de aprender uma LE, assim como o fazem com a primeira (4)
16. O laboratório de línguas é um recurso indispensável para ensino e aprendizagem de LE (4)
17. O ensino de LE deveria começar no primário (4)
18. O que geralmente ocorre é que uma boa parte das notas do aluno em LE reflete seu desempenho nos testes escritos (1)
19. Situações simuladas da vida real deveriam ser usadas para ensinar conversação (2)
20. Os professores de LE não precisam ser fluentes para ensinar comunicativamente (1)
21. Os alunos deveriam sempre responder às perguntas na LE com respostas completas (4)
22. O professor deveria dar mais ênfase a atividades que estimulem o aluno a falar e ouvir nas aulas de LE (1)
23. Quando o aluno comete um erro de natureza sintática, tal fato deveria ser encarado como parte natural da aquisição de línguas (1)
24. Se a gramática fosse ensinada de maneira adequada, a aprendizagem de LE ocorreria de maneira mais fácil (4)
25. A capacidade de trocar idéias de modo espontâneo exige outras habilidades além do conhecimento de estruturas lingüísticas (1)

ANEXO 3

Tópicos para Discussão nas Entrevistas

1. Nome:

2. Naturalidade:

3. Formação: (cultura de aprender do professor)

- Onde você aprendeu inglês pela primeira vez?

- como seu interesse pelo inglês foi despertado?

- quais cursinhos você frequentou?

- Qual universidade você frequentou? (graduação)

- pós-graduação? cursos/viagens ao exterior? cursos de reciclagem?

- Como você estudava inglês? Quais eram suas atividades e maneiras de estudar preferidas/rejeitadas? Como você estudava para as provas?

- Há quanto tempo você leciona?

- Você somente leciona ou possui alguma outra atividade remunerada?

- Há quanto tempo você leciona nesta escola?

- Quantas classes você tem?

- Qual a média de alunos por classe? Quantos alunos, aproximadamente, você tem?

Informações sobre quais estratégias fazem o aluno aprender // o que significa aprender a LE

1. Considere um aluno médio/bom de sua sala de aula. O que ele faz para aprender a L.E.?

1.1. De que maneira o aluno deve estudar para aprender?

2. O que o aluno deve fazer para:

- falar/expressar-se melhor em inglês.?
- ouvir/entender melhor em inglês?
- ler/compreender melhor textos em inglês?
- escrever melhor em inglês?
- melhorar o nível de vocabulário em inglês?

3. Analisando-se os itens da listagem abaixo, quais você acha adequados à aprendizagem da L.E.? Quais você usa em sala de aula?

- ler individualmente em voz alta,
- repetir em grupo,
- copiar textos,
- repetir textos/diálogos após o gravador,
- fazer lição de casa,
- estudar individualmente,
- usar dicionário,
- usar o livro didático para estudo,
- praticar exercícios orais em pares,
- repetir frases/palavras depois do professor (imitação),
- pedir informações adicionais ao professor,
- pedir informações adicionais aos colegas,
- manter-se calmo diante de situações novas,
- manter-se calmo diante da necessidade de participação em sala de aula,
- saber rir dos próprios erros,
- ter desejo para se comunicar na L.E.,
- prestar atenção à forma (aspectos gramaticais),

- prestar atenção à forma (aspectos gramaticais),
- praticar, na medida do possível, a L.E.,
- monitorar a sua própria fala e a dos outros,
- prestar atenção aos significados.