

**Maria Angela Abbade Chimello Reynaldi**

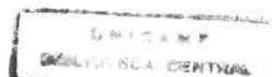
**A CULTURA DE ENSINAR LÍNGUA MATERNA E  
LÍNGUA ESTRANGEIRA  
EM UM CONTEXTO BRASILEIRO**

**Dissertação apresentada ao Curso de  
Linguística Aplicada do Instituto de Estudos  
da Linguagem da Universidade Estadual de  
Campinas como requisito parcial para  
obtenção do título de Mestre em Linguística  
Aplicada na Área de Ensino-aprendizagem de  
Segunda Língua e Língua Estrangeira.**

**Orientadora: Profa. Dra. Matilde V.R.  
Scaramucci**

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

**1998**



3850.624

UNIDADE	BC
N.º CHAMADA:	TIJUNICAMP
V.	Ex
TOMBO BC	35690
PROC.	395/98
C	<input type="checkbox"/>
D	<input checked="" type="checkbox"/>
PREÇO	R\$ 11,00
DATA	04/11/98
N.º CPO	

CM-00118128-7

## FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA IEL - UNICAMP

R331c

Reynaldi, Maria Angela Abbade Chimello

A cultura de ensinar língua materna e língua estrangeira em um contexto brasileiro. / Maria Angela Abbade Chimello Reynaldi. - - Campinas, SP: [s.n.], 1998.

Orientador: Matilde V.R. Scaramucci

Dissertação (mestrado)- Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Língua materna – Ensino. 2. Professores de língua estrangeira – Formação. 3 Prática de ensino. I. Scaramucci, Matilde V.R.. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

**Banca Examinadora**



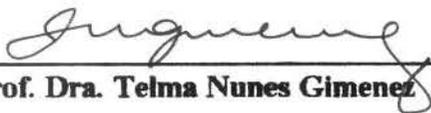
---

**Profa. Dra. Matilde Virgínia Ricardi Scaramucci - Orientadora**



---

**Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho**



---

**Prof. Dra. Telma Nunes Gimenez**

**Campinas, 21 de agosto de 1998**

Este exemplar é a redação final da tese  
defendida por MARIA ANGELA ABBADE

CHIMELLO REYNALDI

e aprovada pela Comissão Julgadora em

21 / 08 / 98.

Maria W. Scaramuzza

**Dedico este trabalho a meu marido, Geraldo, por  
seu carinho e pela compreensão que teve em  
relação a minhas ausências, assim como a  
meus pais, Maria José e Angelo,  
que sempre estimularam meu desenvolvimento.**

## *Agradecimentos*

À Profa. Dra. Matilde V.R. Scaramucci pela orientação e dedicação durante a realização desta pesquisa.

À Profa. Dra. Denise Braga e ao Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho pelos comentários valiosos por ocasião do exame de qualificação.

À Profa. Dra. Maria José Coracini por suas observações e questionamentos que resultaram em reflexões e crescimento.

Às Profas. Dras. Joanne e Linda pela atenção e disponibilidade que tiveram em me ouvir e por suas sugestões quando cursei a disciplina ministrada por elas.

Aos professores do IEL pelos conhecimentos transmitidos e orientações.

À minha amiga Dra. Sílvia, que se dispôs a me ouvir, contribuindo com sugestões relevantes.

Aos professores que responderam ao questionário elaborado para a coleta de dados para este estudo.

Às professoras, aos alunos, coordenadores e diretores das Instituições pesquisadas que gentilmente me acolheram e aceitaram cooperar com esta pesquisa.

Ao CNPq e à CAPES pela concessão da bolsa que possibilitou a realização deste estudo.

Aos funcionários do IEL pela assistência prestada.

## SUMÁRIO

<b>Capítulo I: Trajetória da Investigação</b>	
1. Introdução	7
1.1 A contextualização do problema, justificativas e objetivos deste estudo	9
1.2 Perguntas de pesquisa	16
1.3 Metodologia da Pesquisa	17
1.3.1 A pesquisa etnográfica	18
1.3.2 Instrumentos de pesquisa	19
a) Questionário	19
b) Entrevistas	20
c) Observação em sala de aula	20
1.3.3 Contexto Pesquisado	21
1.3.4 Perfil das Professoras	22
1.3.5 Procedimentos adotados para a análise dos dados	24
1.4 Organização da Dissertação	25
<b>Capítulo II: Cultura e Cultura de Ensinar</b>	
2. Introdução	26
2.1 Cultura de Ensinar	26
2.1.1 Termos que Definem a CE	29
2.1.2 Conceito de Abordagem de Ensinar Línguas	35
2.2 Cultura de Aprender	39
2.3 Formação de Professores	43
2.4 Cultura e Cultura no Contexto Educacional	51
2.5 Cultura Disciplinar de LM e LE	56
<b>Capítulo III: Análise e Discussão dos Dados</b>	
3. Introdução	61
3.1 Dados Coletados através de Entrevistas e Questionário	61
a) Curso de Letras e formação do professor	62
b) Ensino de LM e LE	64
c) Conceitos sobre a LE	73
d) Teorias, leitura e avaliação	74
e) O papel do professor e do aluno e as responsabilidades de ambos	78
3.1.1 Considerações finais sobre o questionário e as entrevistas	81
3.1.2 CE LM, segundo o dizer das professoras	84
3.1.3 CE LE, segundo o dizer das professoras	86
3.2 Dados coletados através da Observação em Sala de Aula de LM	87
A) O Professor é responsável pela aprendizagem dos alunos	87
B) A motivação para aprender depende de cobrança externa	89
C) A abordagem do professor de LM deve levar o aluno a refletir sobre conhecimentos transmitidos e não a memorizar vocabulário e regras	91

D) A leitura de textos, a escrita e a gramática devem ser enfatizadas no ensino da LM.....	92
E) O construtivismo está alterando a tradição de ensinar centrada no professor.....	95
F) A prática dos professores é orientada por teorias; experiências vivenciadas, como aluno e como professor; e pela intuição.....	95
G) A oralidade deve ser trabalhada .....	98
H) Pesquisador, especialista e orientador são aqueles que sabem e que avaliam o professor .....	98
3.2.1 Conclusões sobre a CE LM .....	99
3.3 Dados coletados através da Observação em Sala de Aula de LE .....	101
A) O professor é responsável pela aprendizagem dos alunos .....	101
B) A Motivação para aprender depende de cobrança externa .....	103
C) A abordagem do professor de LE deve levar o aluno a memorizar o vocabulário ensinado, aprendendo, assim, uma língua universal.....	105
D) A ênfase do ensino da LE deve estar na aquisição do vocabulário.....	107
E) O construtivismo está alterando a tradição de ensinar centrada no professor.....	108
F) A prática dos professores é orientada por teorias; experiências vivenciadas, como aluno e professor; e pela intuição.....	109
G) A oralidade deve ser ensinada .....	110
H) Pesquisador, especialista e orientador são aqueles que sabem e que avaliam o professor.....	112
3.3.1 Conclusões sobre a CE LE .....	114
3.4 A abordagem e a CE das Professoras de LM e LE Pesquisadas .....	116
3.4.1 Abordagens das professoras de LM e LE .....	116
3.4.2 CE das professoras de LM e LE.....	120
3.5 Comentários e reação das professoras quanto aos resultados apresentados.....	131
<b>Capítulo IV: Conclusões Finais .....</b>	<b>136</b>
4. Introdução.....	136
4.1 Respondendo às perguntas de pesquisa.....	137
4.2 Contribuições deste estudo e implicações para a formação do professor .....	141
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	147
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA .....	152
ANEXO: Questionário.....	153

## Índice dos Quadros e Figuras apresentados

<b>Quadros:</b>	<b>Pág.</b>
Quadro 1: Calendário das aulas observadas	21
Quadro 2: Antigo paradigma da educação e novo paradigma da aprendizagem, conforme Shallcross e Sisk.	34
Quadro 3: Diferenças entre o ensino de LM e LE	65
Quadro 4: Responsabilidades dos professores e dos alunos de LM e LE	79
Quadro 5: Crenças inferidas do dizer das professoras de LM	83
Quadro 6: Crenças inferidas do dizer das professoras de LE	85
<b>Figuras:</b>	
Figura 1: Relação entre cultura, cultura de ensinar e abordagem	37
Figura 2: Interrelação entre teorias de ensino, abordagem e cultura de ensinar	38
Figura 3: Classificação sistemática das necessidades, conforme a teoria sobre motivação de Maslow (1954)	42
Figura 4: Inter-relação entre eventos sociais, escolares e prática do professor	52

### Símbolos Usados nas Transcrições

Os símbolos usados para a transcrição das aulas, adaptados de Marcuschi (1986) e van Lier (1988), são os que seguem:

P1, P4, P5, P8...:	identificação das professoras-sujeitos
EI, EII:	identificação das escolas onde foram coletados os dados
Pq:	pesquisadora
A1, A2, A3, ...:	identificação dos alunos
AA:	falas simultâneas dos alunos em respostas e comentários breves
AY:	aluno não identificado
... :	corte/ interrupção na transcrição
/...:	interrupção por outra pessoa
-- :	pausa
, (vírgula) :	entoação ascendente sugerindo continuação
(entre parênteses):	comentários e ações não verbais
/ /:	início e fim de sobreposição ou inserção de turno coincidente ou transcrição fonética de uma palavra
(?):	fala incompreensível
MAIÚSCULAS:	ênfase
Ah, eh, hum:	Pausa preenchida, hesitação

## Abreviações usadas nesta pesquisa

Para facilitar a consulta, relaciono abaixo as abreviações usadas nesta pesquisa.

CE Cultura de Ensinar

CA Cultura de Aprender

LM Língua Materna

LE Língua Estrangeira (inglês)

SL Segunda Língua

1G Primeiro Grau

2G Segundo Grau

LD Livro Didático

EI Escola I

EII Escola II

## RESUMO

Esta pesquisa, de natureza etnográfica, tem por objetivo caracterizar a *cultura de ensinar (CE) LM e LE* (inglês) de professoras de duas escolas públicas, contribuindo com uma pesquisa comparativa do ensino das duas línguas em um contexto brasileiro. Para isso investiga-se as pressuposições, as crenças e os conhecimentos teóricos, práticos e intuitivos dessas professoras sobre como ensinar, o que elas dizem ser necessário fazer e o que realmente fazem para ensinar. Os dados foram coletados por meio de um questionário, entrevistas, observação e gravação de aulas de LM e LE e posterior discussão dos resultados com algumas das professoras. O referencial teórico inclui o conceito de CE e sua relação com a abordagem de ensinar, cultura de aprender (CA) e formação de professores.

A pesquisa revelou que a CE não é determinada pela especificidade da disciplina ensinada (LM ou LE), mas por uma tradição de ensinar decorrente de crenças sobre a linguagem, a profissão, o ensino, a aprendizagem e sobre o aluno, presentes no meio profissional e em uma sociedade maior, que foram adquiridas, principalmente, através de exemplos de ex-professores (influência da CA). Portanto, considerando as características inerentes a cada língua, conclui que há somente uma CE para LM e LE.

Embora as professoras afirmem realizar determinadas ações para ensinar, elas agem como foram ensinadas: as aulas de LE e LM são centradas nas professoras, estando a ênfase em tópicos gramaticais e na memorização de vocabulário (mais em LE) ou são baseadas em leitura de textos, que não são discutidos, servindo de modelos para redações (nas aulas de LM), e para serem traduzidos ou como pretexto para ensinar tópicos gramaticais (nas aulas de LE).

No momento atual, as professoras estão se sentindo pressionadas a adotar uma abordagem que propicie uma maior participação do aluno. Entretanto, acostumadas a seguir receitas (ao invés de refletir sobre sua prática) e sem vivência nessa nova abordagem, as professoras estão tendo dificuldades em adotá-la, responsabilizando os alunos pelos obstáculos. Apesar das dificuldades e usando os recursos que conhecem, as professoras estão tentando colocar em prática a nova teoria (construtivismo), segundo suas crenças sobre o que essa forma de ensinar significa. Quando há empecilhos durante o percurso, recorrem à sua CE, que imprime movimento ao ato de ensinar, mas não se caracteriza por um ensino reflexivo.

Implicações para a formação do professor de línguas foram levantadas, uma vez que a CE das professoras ainda está fortemente sedimentada em sua CA. As professoras consideram suas formações deficientes por não terem propiciado o desenvolvimento de suas competências lingüístico-comunicativa, aplicada e a profissional, fazendo com que se sintam inseguras e receiem inovar, fortalecendo, assim, a tradição de ensinar instituída através da manutenção de rotinas de trabalho.

**Palavras Chaves:** Língua Materna e Língua Estrangeira; Cultura de Ensinar; Formação de Professores.

## Capítulo I: Trajetória da Investigação

*"We shall not cease from exploration  
All the end of all our exploring  
Will be to arrive where we started  
And know the place for the first time"*

T.S.Eliot

### 1. INTRODUÇÃO

No Brasil, o inglês como LE é ensinado no primeiro (1G) e no segundo (2G) graus das escolas públicas por sete anos (a LE é obrigatória nas quatro primeiras séries do 1G e nas três séries do 2G). Entretanto, a maioria dos alunos chegam às universidades sem uma competência comunicativa mínima, uma vez que a LE normalmente é ensinada em salas de aula numerosas, com um pequeno número de aulas (comumente duas por semana) e com alunos com características culturais e faixas etárias variadas. Embora o número de aulas de LM seja maior (comumente sete aulas por semana nas 5ª e 6ª séries, seis aulas nas 7ª e 8ª séries do 1G e cinco aulas por semana no 2G), podemos observar através do contato com adolescentes, da abordagem dos LD e dos estudos de Franchi (1987), Luft (1985), Freire (1980) e Santos (1996) que a LM também não está sendo ensinada de forma reflexiva e através da prática oral da língua e sim através da memorização de regras gramaticais descontextualizadas. Embora os alunos já se comuniquem através da LM quando ingressam no 1G, a linguagem oral e a escrita precisam ser aperfeiçoadas, para melhorar a comunicação.

Comparando a realidade atual com a de 21 anos atrás (1976), quando concluí o curso de Letras, percebo que a situação se mantém: os alunos saem do 2G e ingressam em uma universidade com dificuldades em adequarem sua linguagem a diferentes contextos, tanto em LM quanto em LE, e sem condições de interação em LE. No entanto, são esses mesmos alunos que irão ensinar nas escolas de 1G e de 2G.

Diante dessas constatações, percebi que o tipo de ensino que é ministrado aos alunos durante sua vida escolar acarreta lacunas no conhecimento dos futuros professores que dificilmente conseguirão concluir seus estudos (em três ou quatro anos, dependendo da faculdade) capazes de se expressarem adequadamente, principalmente se considerarmos que o contexto de ensino se mantém nos cursos de Letras, ou seja, o ensino continua teórico e adverso à prática da língua. Não tendo o professor o hábito

de refletir sobre sua forma de ensinar, ele não promove um ensino reflexivo e a abordagem não se altera.

Refletindo sobre estes fatos, notei que há necessidade de uma melhor caracterização de nosso contexto de ensino, através de investigações sobre o conhecimento dos professores brasileiros de LM e LE que determina suas opções de ensino e seu comportamento na sala de aula. Quando menciono o conhecimento do professor, refiro-me às crenças, aos conhecimentos teóricos, práticos e intuitivos; às pressuposições e aos mitos sobre o ensino que adentram a sala de aula com o professor, formando um certo hábito de ensinar, fazendo com que o professor acredite que a forma como ensina é a mais adequada ao seu contexto de ensino. Esse conhecimento tem sido denominado *Cultura de Ensinar (CE)*.

As pesquisas sobre a CE iniciaram-se na década passada, sendo este conceito relativamente novo. Muitos pesquisadores admitem que a maior parte do conhecimento do professor é oriunda da prática e que esse conhecimento está presente nessa prática, uma vez que é através dela que interpretam as teorias e a realidade social, determinando as práticas futuras. Porém, com relação ao termo CE, percebi que há terminologia variada demonstrando que o termo ainda não está bem definido.

Na literatura, a CE tem sido vista de forma ampla, referindo-se aos fatores sociais, econômicos, profissionais e afetivos que fazem parte da formação do professor. Os fatores sociais referem-se aos conceitos sobre o professor e o ensino difundidos socialmente (constantemente há críticas aos professores nos meios de comunicação), assim como à forma que o professor foi educado enquanto aluno (sua CA). Os fatores profissionais referem-se aos conhecimentos que o professor adquiriu durante sua formação e às experiências adquiridas através da prática de ensinar. Os fatores econômicos, por sua vez, aludem à remuneração que o professor obtém por seu trabalho, suas condições de vida e sobrevivência que podem interferir em sua motivação para ensinar, assim como na sua parte afetiva.

Esses fatos interferem no desempenho do professor, uma vez que eles irão determinar a CE e, conseqüentemente, a disposição do professor para adotar uma determinada abordagem nas salas de aula de LM e LE. Alguns pesquisadores não diferenciam abordagem de ensinar de CE, porém considero a CE mais ampla, mais básica e mais duradoura, conceitos que serão discutidos no Capítulo II.

Portanto, CE é considerada neste contexto como as crenças, pressuposições, mitos e conhecimentos intuitivos que temos sobre como ensinar, reflexo de como fomos ensinados (CA e aspectos da formação de professores) e de nossa visão deste ensino, incluindo as crenças sobre o que é o aluno e o que se pode esperar dele, sobre o que é linguagem humana, sobre as teorias de ensino e o que incorporamos delas e sobre a profissão de professor. Resolvi delimitar a definição de CE pois, como vimos acima, ela envolve vários conceitos e crenças e pesquisar todos os campos que se relacionam a ela tornaria este estudo muito extenso, devido às complexidades e à sua abrangência.

Desse modo, investiguei as crenças que estão orientando o ensinar dos professores para tentar entender o que há nos bastidores do ensino de línguas e perceber se há uma CE para LM e outra para

LE, uma vez que, comparando os estudos já realizados sobre o ensino e a aprendizagem das duas línguas, pude notar que os problemas de aprendizagem decorrentes do tipo de ensino que é ministrado se assemelham tanto na LM, quanto na LE.

Para investigar a CE LM e LE analisei os dados de um questionário respondido por treze professoras, observei e entrevistei três professoras, sendo uma de LM e LE<sup>1</sup>, uma de LM e outra de LE, complementando com anotações de campo. Depois de concluída a análise dos dados, discuti os resultados com as professoras.

Na primeira parte deste capítulo, contextualizo o problema, justificando e apresentando os objetivos deste estudo, assim como as perguntas de pesquisa que norteiam o trabalho. A seguir, descrevo a metodologia empregada, o contexto da pesquisa, os sujeitos pesquisados e os instrumentos utilizados. Por fim, relato os procedimentos adotados para a análise e a organização da dissertação.

### 1.1. A contextualização do problema, justificativas e objetivos deste estudo

Esta pesquisa visa oferecer contribuições para a formação de professores, uma vez que através da investigação da CE das professoras de LM e LE é possível identificar a natureza das dificuldades que as professoras estão encontrando ao ensinar, ou quando necessitam alterar sua abordagem, acompanhando as alterações que as cercam, devido à sua CA.

Caracterizei a CE das professoras de LM e LE de duas escolas públicas, investigando as crenças explícitas e implícitas que orientam sua forma de ensinar para, num segundo momento, compará-las e poder concluir se há uma CE para cada língua que se ensina, mesmo quando as professoras pertencem à mesma comunidade, ou se há somente uma CE para ambas. Para isso, pesquisei a CE das professoras, contribuindo também com uma pesquisa comparativa do ensino de LM e LE em um contexto brasileiro.

Consciente de que aspectos culturais atuam sutilmente e a cultura de uma sociedade não é visível e sim perceptível através das atitudes, sendo essa uma das dificuldades reconhecidas deste tópico, analisei o discurso do professor tentando inferir as crenças implícitas manifestadas quando *fala* sobre seu ensino e quando *ensina* e alguns dos conhecimentos intuitivos que podem ter participado da formação destas crenças, fazendo com que o professor ensine da forma que ensina.

Considerando que nossas crenças são decorrentes de nossa vivência como um todo e que, algumas vezes, não temos sequer consciência de nossos processos mentais (interpretação de nossas experiências), saliento que inferi e investiguei as crenças mais gerais presentes no discurso e na prática das professoras.

---

<sup>1</sup> Foram observadas três aulas (duas de LM e uma de LE) de uma outra professora (P8), mas a investigação teve que ser interrompida, sendo os dados obtidos usados para comparar com os resultados da observação das outras professoras.

Decidi pesquisar este tópico para entender melhor a prática do professor que, muitas vezes, não é considerado como um ser humano, fruto de uma sociedade que o forma e que o abandona com seus próprios conflitos, fazendo com que ele se frustre em suas tentativas de melhorar a qualidade do ensino, desmotivando-se de tentar inovar. Mesmo as convicções íntimas dos professores (decorrentes de suas experiências como aluno e como professor) não são consideradas como conhecimento, uma vez que se espera que ele faça o que especialistas (vistos como pesquisadores que possuem o conhecimento) acham que deve ser feito. Porém, é a esse mesmo professor que são atribuídas as responsabilidades por problemas sociais gerados por sua CE e abordagem.

Os estudos sobre a CE ainda estão no início e vários autores, como por exemplo Erickson (1987), referem-se à CE (ou pelo menos a uma parte dela) utilizando os termos *sistema de crenças do professor*, *sabedoria popular do professor*, *cultura do professor*, dentre outros relacionados à CE, o que me leva a concluir que o tema ainda não está claramente definido e que mais investigações se fazem necessárias.

Antigamente, o estudo das crenças dos professores não era valorizado porque, quando da sua formação, o conhecimento que prevalecia era referente à disciplina que ele iria ensinar (no caso do ensino de línguas a ênfase estava no estudo da estrutura da língua), conhecimento esse que iria ser transmitido a seus alunos. Porém, considerando que somente através de uma formação mais reflexiva é que conseguiremos alterar uma tradição de ensinar, preenchendo as necessidades do momento histórico que estamos vivendo, necessitamos, primeiramente, conhecer quais crenças estão orientando a prática do professor em sala de aula para que novas teorias não sejam acrescentadas às anteriores sem detectar se são incompatíveis.

Segundo Clarke (1994) o discurso se afasta da prática quando os professores recebem verdades prontas e não proposições para serem examinadas e adaptadas conforme as experiências. O que percebo é que o discurso do professor geralmente tem por base as teorias aceitas nos meios científicos, representando uma situação ideal, e sua prática é decorrente de suas crenças mais profundas e experiências.

Dessa forma, se durante a investigação forem percebidas contradições entre as crenças expressas ou inferidas através do discurso do professor e as manifestadas através de suas ações, prevalecerão essas últimas pois, como afirma Bourdieu (1992)<sup>2</sup>, o que fomos ontem predomina, uma vez que possui raízes profundas, determinando o que somos, e prevalece sobre o presente, com o qual estamos familiarizados por ser recente, mas que ainda não se fixou.

Na literatura há inúmeras teorias referentes ao ensino de línguas, mas a maioria delas não considera o contexto de ensino, a formação e o conhecimento dos professores, assim como não compara a CE LM com a CE LE. Mesmo nas escolas públicas são oferecidos cursos de atualização

---

<sup>2</sup> Os estudos de Bourdieu serão retomados e discutidos no Capítulo II.

pedagógica, divulgando teorias que estão sendo bem aceitas nos meios científicos, que devem ser adotadas, levando à interpretação de que as teorias podem ser aplicadas em qualquer contexto e por todos os professores a qualquer momento.

Tais procedimentos, na melhor das hipóteses, só levam o professor a reconhecer suas limitações em adotar certas abordagens (devido à sua formação profissional), as limitações das teorias e do sistema de ensino, quando não tenta aplicar as teorias em um contexto inadequado a elas, frustrando-se quando da prática e da análise dos resultados, uma vez que nem o professor, nem o aluno, nem o contexto de ensino foi preparado para a alteração proposta.

Em um âmbito amplo podemos afirmar que cada contexto tem sua própria marca cultural, carregada de crenças que determinam o comportamento adequado a esse contexto. Assim, teorias desenvolvidas em um contexto diferente do nosso podem não ser adequadas à nossa realidade e à nossa cultura que, por sua vez, devem ser sempre consideradas como ponto de partida para se propor quaisquer alterações, necessitando as teorias, em alguns casos, primeiramente serem analisadas e adaptadas à realidade do local onde será aplicada antes de serem colocadas em prática.

Adotando a definição de Stern (1992), contexto é onde a fala ocorre, englobando o país onde o falante vive e sua cultura partilhada com os indivíduos da mesma nacionalidade, assim como o momento histórico em que ocorreu e as expectativas desse momento. Desse modo, tentando entender melhor o contexto de ensino de línguas no Brasil, apresento, nesta primeira parte, um pouco da história que têm se desenvolvido, que pode estar ainda norteando as práticas pedagógicas atuais, através do desenvolvimento de certas tradições de ensinar e crenças, deslocando para o segundo capítulo a resenha propriamente dita da bibliografia pertinente à CE.

Segundo Gil (1994), o modelo clássico da educação enfatiza os tópicos a serem ensinados, o domínio do professor, e o ensino em sala de aula, sendo o aluno mero receptor. Esse modelo foi dominante nas primeiras décadas deste século e, embora progressistas o ataquem, ele ainda é muito valorizado em várias partes do mundo, gozando de bastante prestígio no Brasil.

Reverendo nossa história de ensino e aprendizagem de línguas, podemos perceber que o ensino/aprendizagem da língua portuguesa seguiu a mesma metodologia usada para o latim, que era ensinado via regras gramaticais e que se originou na antiguidade greco-romana.

Soares (1988) conta-nos um pouco da história que resultou em mudanças na escola e no ensino da LM. Até a metade do século XVIII, após serem alfabetizados, os alunos estudavam latim. Com a reforma do Marquês de Pombal, nesse mesmo século, o ensino da língua portuguesa torna-se obrigatório, seguindo a mesma metodologia usada no ensino do latim (via regras gramaticais). Esse ensino não era inadequado, uma vez que ele estava a serviço da burguesia, que já falava o dialeto de prestígio social e havia somente a necessidade do conhecimento (ou reconhecimento) das formas de funcionamento do dialeto que já dominava.

Após 1960, as camadas populares têm acesso à escola, havendo um conflito cultural e lingüístico dentro da escola: distância entre os discursos da escola e o dos novos alunos. A partir de então, há nos meios científicos o desprestígio da gramática, passando os objetivos a serem pragmáticos e utilitários, uma vez que os meios de comunicação de massa invadiram o ensino do português, privilegiando o como usar a língua e não o saber sobre ela.

O que podemos perceber é que quando a língua portuguesa começou a ser ensinada a realidade e a bagagem que o aluno trazia para a escola eram consideradas. Entretanto, quando as camadas populares começaram a frequentar a escola, seus conhecimentos e cultura foram rejeitados, desconsiderando que a criança já fala quando chega à escola, sendo necessário reconhecer o que sabe e ensinar novos usos (diferentemente do que acontece com a LE). Assim, a língua nesse contexto é vista como fator de dominação, discriminação e disseminação de preconceitos, esquecendo-se de que ela é também um fator de identidade cultural, quer seja individual, de um grupo ou povo.

Cavalcanti (1985) e Santos (1983) afirmam que os alunos, ao seguirem um "*habitus de aprender*", instituído na sociedade onde vivem, sugerem que o conhecimento é algo que se obtém de outros, necessitando memorizar, copiar e decorar. Essas práticas com as quais o aluno se acostuma a estudar todas as disciplinas levam-no a acreditar que essa seja a única maneira possível de adquirir conhecimento. Concordo com os autores e acrescento um outro agravante: considerando que a CA e a CE se influenciam mutuamente, quando o aluno se tornar professor ele tenderá a manter a crença de que outros devem fornecer os conhecimentos para ele, ficando dependente de "receitas" de especialistas ou ensinando como seus ex-professores ensinavam.

Portanto, se o professor desprezar a língua que o aluno fala, ele estará indiretamente desprezando sua cultura e a sociedade onde vive, o que pode levá-lo a desprezar a cultura do professor, apresentando resistência à aprendizagem, ou seja, resistência a "imitar e a assumir", conforme o *habitus de aprender*, o que o professor está ensinando.

Acredito que a CA do aluno é decorrente da CE do professor e, posteriormente, após ser incorporada, ela também pode afetar a CE do professor se ele acreditar que o aluno não será capaz de aprender de outro modo.

Em outras palavras, o professor segue uma tradição de ensinar que corresponde às crenças presentes na sociedade onde vive. Essa tradição se mantém e se propaga através da prática de ensinar e aprender, alterando-se quando já não preenche as necessidades sociais e uma nova teoria surge para tentar alterar a prática anterior (o que acontece gradualmente e, muitas vezes, com resistências), sendo a nova teoria interpretada conforme as crenças sociais (interpretação controlada).

O papel do professor nas salas de aula, conforme as teorias desenvolvidas nos últimos trinta anos, deveria ter deixado de ser central, cedendo seu espaço para o aluno, passando de controlador, para auxiliar e facilitador da aprendizagem, ensinando o aluno a aprender. Porém, como os teóricos (especialistas) não levaram em conta aspectos da formação do professor, características individuais dos

professores e alunos (muitas vezes provêm de culturas e formações diversas), essas alterações não ocorreram, uma vez que para o professor poder ajudar o aluno e ensiná-lo a aprender, é necessário que ele entenda como a linguagem funciona e quais processos estão envolvidos na aprendizagem, fatores não explorados durante sua formação.

Outro aspecto que pode dificultar ao professor ensinar o aluno a aprender, baseado em suas próprias experiências, é que muitas vezes o conhecimento do professor é intuitivo e inconsciente, não sendo fácil sua verbalização. Ou então os professores já se esqueceram de como aprenderam para poderem fornecer aos alunos um parâmetro que possibilite a busca de alternativas mais condizentes com seus objetivos.

Tentando alterar a tradição de ensinar estruturalista, nas décadas de 70 e 80, começou-se a questionar o ensino da LM, sobretudo o ensino da escrita, já que os alunos são orientados a seguir um modelo apresentado através de um texto, não desenvolvendo sua criatividade.

Contudo, para que o aluno seja criativo e livre para escolher a melhor forma para expressar o sentido que pretende provocar, é necessário que ele primeiro conheça as diversas formas possíveis (maior número de alternativas para a expressão em uma situação), evitando uma expressão ambígua e distorcida, uma vez que é através da nossa língua que pensamos, analisamos o mundo, nos integramos e nos relacionamos em sociedade.

Por coincidência ou não, assim como aconteceu com a LM, nos anos setenta surge a abordagem comunicativa para o ensino de LE, cujas pesquisas estavam até então direcionadas para a aquisição das estruturas sintáticas, fonológicas e morfológicas. No início, as pesquisas visavam a demonstrar que o conhecimento da língua que o falante nativo possui é mais do que o conhecimento da estrutura da língua e o fizeram comparando a competência lingüística com a comunicativa.

Widdowson (1983), ao se referir a essa abordagem, afirma que a aquisição de uma língua não é somente aprender a escrever e compreender sentenças isoladas, é preciso aprender também como usar essas sentenças apropriadamente para nos comunicarmos. Uma sentença pode estar construída corretamente e ter significado como sentença, mas pode ser inadequada como uma resposta em um diálogo.

Podemos perceber que essa abordagem apresenta uma concepção diferente da linguagem, ou seja, necessidade de se ensinar línguas como um instrumento social. Em decorrência dessa abordagem, a exploração do componente pragmático (contexto implícito) passou a ser usada como uma ferramenta valiosa para se saber o que está por trás do dito e quais crenças estão implícitas nas informações veiculadas, passando a fazer parte do ensino da LE, a cultura dos povos que a têm como LM, uma vez que o ensino deve ser contextualizado.

Quando aprendemos nossa LM, não temos conhecimento de outra língua e ainda não adquirimos hábitos de aprendizagem, diferentemente do que acontece com o aprendizado da LE. Outra diferença que ocorre quando da aprendizagem da LM e LE é referente aos contextos onde a

aprendizagem ocorre, sendo o contato com a LM intenso num contexto natural, o que não ocorre com a LE.

Os lingüistas enfatizam que aprender uma LE é, em parte, diferente de aprender LM, mas vários métodos de ensino de LE se baseiam no aprendizado da LM para formular suas teorias (aquisição natural), o que pode levar os professores a acreditarem que tanto a LM quanto a LE são aprendidas e, portanto, devem ser ensinadas da mesma forma, sendo esta uma incoerência identificada na literatura pesquisada.

Porém, devido à globalização, saber somente as estruturas da LE não preenche as necessidades sociais e profissionais, sendo necessário saber usá-las adequadamente em uma interação.

A gramática, para muitos, é um assunto que parece ter pouca utilidade prática, uma vez que não ensina novas habilidades, porém a análise de Vygotsky (1991) mostrou claramente que o estudo da gramática é importante para o desenvolvimento mental da criança. A criança domina inconscientemente a gramática da LM ao chegar à escola, mas através do estudo formal ela terá consciência do que faz intuitivamente, sendo que a gramática e a escrita ajudam a criança a passar para um nível mais elevado do desenvolvimento da fala.

Com relação à LE, Vygotsky afirma que os alunos aprendem primeiro o sistema da língua e, através do uso das estruturas (sua prática), chegam à automatização, ou seja, à fluência (o contrário do que acontece com a LM), contrapondo-se à teoria da aquisição natural no aprendizado de SL: enquanto para Vygotsky o aprendizado e a fluência decorrem da conscientização e da prática, diferindo da aquisição da LM, para a teoria da aquisição natural o processo deve iniciar-se pela prática, assemelhando-se à aquisição da LM.

Se considerarmos que para adquirir fluência na LM a quantidade de tempo para o aprendizado é grande, não havendo, portanto, necessidade de planejamento consciente do processo, no caso da LE, ensinada em cursos formais, há menos contato com a língua, devendo o tempo de aprendizagem ser organizado para ser otimizado, a afirmação de Vygotsky parece ter sentido, desde que o ensino seja contextualizado, para que o aluno possa perceber como as palavras se unem para formar um sentido dentro de um contexto específico.

Ao valorizar o ensino contextualizado, valorizo também o desenvolvimento mental do aluno. Em outras palavras, através do contexto, o aluno terá condições de inferir as regras e desenvolver sua capacidade de raciocínio e percepção, tornando-se mais independentes para tomar decisões. Essa abordagem também poderá minimizar problemas de ambigüidade em um enunciado e dificuldades de construir significados através de um contexto, uma vez que permitirá ao aluno identificar o uso correto e adequado de certos vocábulos dentro de uma situação real.

Portanto, concordo com Santos (1996) quando afirma que o professor, ao ensinar LM e LE, deve conhecer a diferença de valores atribuídos a certas construções lingüísticas, conscientizando seus alunos de que certas realizações nunca marcam negativamente o usuário, outras só marcam

negativamente em certos contextos e que há realizações que estão sempre marcando de maneira negativa o usuário, seja qual for o contexto. Uma coisa é orientar o aluno a respeito de uma variante que pode prejudicá-lo socialmente e outra é dispendar tempo e energia para ensinar-lhe, por exemplo, uma regra isoladamente de qualquer contexto. Dessa forma, se o ensino da gramática levar o aluno a exercitar seu poder de reflexão, seu desempenho geral também melhorará.

Há estratégias que empregamos para nos comunicarmos na LM que poderíamos também utilizar no aprendizado de LE. Exemplificando, quando não nos lembramos ou desconhecemos o nome de um objeto em LM, descrevemos este objeto para o interlocutor e conseguimos expressar o que queremos e nos fazer entender, podendo o mesmo ser feito com relação à LE. Trabalhar com estratégias para transpor obstáculos à comunicação pode auxiliar o aprendiz a se tornar mais independente e mais autoconfiante para se expressar na LE, fazendo com que conhecimentos da LM colaborem para o aprendizado da LE e não interfiram.

Analisando estudos referentes ao ensino de LM e LE (ver Capítulo II), notei que há poucas pesquisas sobre o conhecimento e as crenças de professores brasileiros, além de não investigarem o que leva um professor a classificar certas atitudes como relevantes na sala de aula (cópia, tradução e produção escrita a partir de textos) e o que o leva a desconsiderar outras, tais como o uso de estratégias e práticas que levem os alunos a se comunicarem na LE.

Dentro do conhecimento do professor, existem áreas distintas, como por exemplo conhecimento específico da disciplina que ensina, conhecimento pedagógico, conhecimento dos aprendizes e conhecimento da finalidade educacional. A área que foi mais explorada refere-se ao conteúdo do conhecimento (teorias aprendidas, crenças sobre ensino/aprendizagem, influências da sociedade maior<sup>3</sup> na escola, experiências oriundas da prática, formação do professor, dentre outros) mas pouco se sabe de que forma esse conhecimento é estruturado ou o que o altera.

Feiman-Nemser e Floden (1986) afirmam que ainda há lacunas no nosso conhecimento sobre professores, ou seja, há poucos estudos que exploram o mundo subjetivo dos professores em termos de seus conceitos sobre o que é relevante na prática em sala de aula. Dessa forma, espero que esta pesquisa contribua para a identificação dos fatores que estão determinam a prática dos professores, considerando-os como fonte de conhecimento, o que poderá ajudar tanto na formulação de teorias de ensino, como a entender melhor a influência do macro-contexto (crenças presentes na sociedade) no micro-contexto (sala de aula) e vice-versa.

Objetivando contribuir com uma pesquisa sobre a CE LM e LE, investiguei os conhecimentos (implícitos e explícitos) que estão orientando o ensinar e as crenças das professoras-sujeitos deste estudo sobre o que é língua, qual sua função e como deve ser ensinada, que estão determinando as abordagens nas salas de aula. Em seguida, comparei as duas, aspecto não abordado nas pesquisas sobre a CE, constituindo outra contribuição aos estudos sobre ensino/aprendizagem de línguas. Essa

<sup>3</sup> A escola também é uma instituição social. Por isso, a sociedade como um todo é vista como a " sociedade maior".

investigação também permitirá que se descubra a natureza das dificuldades que as professoras estão encontrando para ensinar, informações essas que poderão ser utilizadas na elaboração de cursos destinados à formação de professores.

Espero que esta investigação também contribua para orientar as próprias professoras quanto à direção a seguir, quando for preciso alterar a atual prática para adaptá-la a uma nova realidade e necessidade, uma vez que as mudanças no mundo atual, devido ao desenvolvimento tecnológico e à globalização, são rápidas e bastante abrangentes. Deste modo, necessitamos estar conscientes da nossa realidade e da nossa CE, o que pode ser conseguido através de uma abordagem mais reflexiva que nos permita decidir quais das informações que chegam até nós são valiosas para atingirmos nossos objetivos e quais nos afastam dele. Somente desta forma é que conseguiremos assumir atitudes conscientemente, deixando de experimentar todas as receitas que nos são sugeridas.

Embora para professores experientes sua rotina torne-se invisível, através de pesquisa em sala de aula, esta rotina pode tornar-se visível novamente e pode ser vista com olhos novos e inquisitivos, podendo ajudar a melhorar a prática dos professores, se eles assim o desejarem ou acharem necessário.

Saliento que cada professor tem suas próprias teorias e crenças, o que pode provocar o surgimento de diferentes CE, dependendo do contexto e dos professores analisados. Porém, creio que se os professores tiverem sido educados dentro de uma mesma sociedade haverá uma tendência à aproximação, pois sua interpretação dos acontecimentos se dará conforme as crenças presentes nessa sociedade, que orientarão suas crenças pessoais.

## 1.2 Perguntas de pesquisa

Os objetivos deste estudo, descritos na seção anterior, serão operacionalizados através das seguintes perguntas de pesquisa:

- 1) *Como se caracteriza a Cultura de Ensinar dos professores de LM e de LE das escolas públicas pesquisadas e o que elas têm em comum e no que divergem?*
- 2) *Qual a influência da CE nas abordagens dos professores de LM e de LE pesquisados ?*

Essa caracterização se dará mediante a observação e explicitação dos aspectos citados nas subperguntas abaixo:

- a) Quais são as crenças e conhecimentos sobre como se deve ensinar LM e LE que podem ser inferidos com base no discurso do professor?
- b) Quais as crenças e os conhecimentos que estão mais enraizados e que portanto estão orientando, mesmo que intuitiva e inconscientemente, a ação dos professores?

### 1.3 Metodologia da pesquisa

Uma vez que este estudo investiga as crenças das professoras de LM e LE de duas escolas públicas situadas no interior do Estado de São Paulo, dentro de um todo social, considereei apropriado adotar uma pesquisa de base etnográfica, já que a etnografia tem por objetivo estudar as crenças e a cultura dos povos.

Os dados foram coletados dentro de um contexto delimitado para a pesquisa (sala de aula), levando em conta o ponto de vista das professoras pesquisadas, através de questionário e entrevistas; da pesquisadora, através de observação em sala de aula; e das professoras pesquisadas sobre a análise da pesquisadora, através de discussão sobre o resultado da análise dos dados. Desse modo, houve uma triangulação através da diversificação de instrumentos de pesquisa e de pontos de vista, ao contrário do que normalmente ocorre nos estudos sobre crenças que se baseiam em relatos de professores, não verificando se o discurso do professor corresponde à sua prática.

Richards et alii (1992), em seu estudo sobre o discurso do professor e sua interação com os alunos, afirmam que a observação do comportamento do professor na sala de aula envolve a análise dos seus objetivos, valores e crenças sobre o ensino. Essa análise explica não só as ações do professor, como também a natureza de seus conhecimentos, seu sistema de crenças e sua visão do que constitui um bom ensino, do sistema onde trabalha e seu papel dentro dele. Essas crenças e valores orientam as ações dos professores e, portanto, são partes constituintes da CE.

Nesta pesquisa, os dados foram coletados primeiramente através de questionário, tentando identificar como os sujeitos desta pesquisa vêem seu papel dentro da sociedade e quais suas concepções sobre a língua e funções da linguagem, destacando as crenças relacionadas à profissão de professor e ao ensino de LM e LE. Após a análise dos questionários, foram realizadas entrevistas com as três professoras que tiveram suas aulas observadas e gravadas para esclarecer aspectos que foram abordados nos questionários e que ainda estavam obscuros. Ao observar as aulas das professoras de LM e LE, tive por objetivo relacionar a teoria à prática, inferindo quais crenças estavam mais enraizadas e se refletindo na prática, orientando o ensinar das professoras.

Depois de concluir a análise e discussão dos dados, os resultados foram discutidos com as professoras e suas opiniões sobre a análise da pesquisadora relatadas, uma vez que colocando o foco na cultura, haverá inferência sobre o conhecimento, valores e normas que determinam as ações dos professores, que não são diretamente observáveis, sendo este um dos problemas metodológicos deste tipo de pesquisa. Assim, essa discussão dos resultados desta pesquisa teve por objetivo tentar disciplinar a subjetividade da pesquisadora e, se necessário, rever os dados e a análise, uma vez que algumas atitudes podem ser decorrentes de acontecimentos anteriores, aos quais a pesquisadora não teve acesso.

A seguir, tecerei algumas considerações a respeito da pesquisa de base etnográfica; discutirei os instrumentos de pesquisa utilizados; apresentarei as descrições dos contextos pesquisados e os perfis

das professoras-sujeitos desta pesquisa; e os procedimentos adotados para a análise dos dados, que será conduzida no Capítulo III. Finalizando este capítulo, descrevo a organização desta dissertação.

### 1.3.1 A pesquisa etnográfica

Justifica-se um estudo qualitativo, utilizando dados etnográficos da sala de aula, pois este tipo de pesquisa de base etnográfica leva-nos a retratar os eventos considerando os sujeitos dentro de um contexto social, oferecendo tanto uma visão holística como individual de uma determinada cultura, ou evento, através de uma descrição abrangente. O objetivo do pesquisador que realiza uma pesquisa deste tipo é descrever as atitudes das pessoas dentro de um determinado contexto e interpretá-las com base nos valores culturais e sociais desse contexto.

Ao fazermos um estudo etnográfico da escola, segundo Erickson (1984), estamos enfocando uma instituição dentro de uma sociedade complexa, mostrando apenas uma caricatura da sociedade e da escola, selecionando as características salientes relacionadas ao nosso estudo. Considerando que as pessoas agem em função de suas crenças, de suas percepções, sentimentos e valores e que o comportamento dos indivíduos tem sempre um sentido que muitas vezes precisa ser descoberto, trazido à consciência, para poder ser entendido, procurei sempre questionar minhas escolhas, investigando se não estava excluindo dados que se aplicavam ao contexto pesquisado, tentando evitar que fossem selecionados somente dados que reforçassem minhas crenças pessoais.

Erickson (op. cit.) sugere que, ao se realizar uma pesquisa etnográfica, se adote uma subjetividade disciplinada que inclua não só a aceitação das evidências desconformatórias, mas também a justificativa de escolhas e decisões feitas durante a pesquisa e que o pesquisador se coloque como observador, distanciando-se de suas crenças, para conseguir questionar o familiar e para aceitar o que é diferente. Outro cuidado que o pesquisador deve tomar é com relação à forma como é visto pelos professores pesquisados, geralmente como avaliador, o que pode alterar os dados fornecidos.

Geertz (1989) afirma que embora para muitos autores praticar a etnografia signifique estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, dentre outros, para ele o que define o empreendimento é o tipo de esforço intelectual que ele representa, estando a etnografia entre a descrição densa e a superficial: a superficial descreve simplesmente a ação; a densa investiga a relação entre a ação e o momento, ou seja, qual é o sentido da ação naquele momento.

Continuando, o autor afirma que o etnógrafo tem que enfrentar uma multiplicidade de estruturas conceituais complexas, muitas delas sobrepostas ou amarradas umas às outras, que são simultaneamente estranhas, irregulares e implícitas e que ele tem que primeiro apreender e depois apresentar. Gravar aulas e fazer anotações é tarefa que o etnógrafo tem que fazer para transformar um acontecimento passado em um relato que pode ser consultado novamente, interpretando assim o fluxo do discurso social e o papel da cultura na vida humana.

Portanto, adotando procedimentos de pesquisa de natureza etnográfica, tentei captar as subjetividades do professor e da observadora, preocupando-me com o todo social e com a visão dos participantes dentro do contexto social atual (base antropológica), coletando dados dentro de um contexto delimitado para a pesquisa, considerando as variáveis envolvidas no processo.

### 1.3.2 Instrumentos de pesquisa

Como já apresentado, os instrumentos de pesquisa utilizados foram: a) questionário; b) entrevista; c) observação e gravação de aulas de LM e LE. A seguir, apresentarei e discutirei mais detalhadamente cada um deles.

#### a) Questionário

Para formular o questionário, que foi distribuído aos professores quando da pesquisa, elaborei um questionário piloto, cuja análise e aperfeiçoamento resultou no questionário incluído no Anexo 1 deste estudo. O questionário piloto foi respondido por três professoras, sendo uma de LE (escola particular), uma de LM (escolas particular e pública) e uma de LM e LE (escolas pública e particular) e foi importante para perceber se as questões estavam bem formuladas para a obtenção das informações desejadas. Depois de refeito, o questionário foi distribuído para dezoito professores de escolas públicas de 2G, sendo nove de LM e LE; cinco de LM; quatro de LE.

Dos dezoito questionários distribuídos, doze foram devolvidos completos (7 de professoras de LM e LE; 4 de LM; 1 de LE) e um incompleto (professora de LM e LE). Das cinco professoras que não devolveram, duas justificaram com afirmações referentes à falta de tempo; duas afirmaram que perderam e que se achassem entrariam em contato e a última informou que iria entrar em licença e não poderia responder, devolvendo em branco. Dentre os treze questionários que foram respondidos, somente oito foram devolvidos dentro do prazo solicitado (de 22/08 a 5/09/97), os outros retornaram até 29/09, após insistentes cobranças.

As perguntas do questionário originaram-se de questionamentos decorrentes da prática de ensinar da pesquisadora, assim como da leitura de alguns autores sobre o tema, tais como Erickson, 1987; Carderhead, 1988; Richards, Tung e NG, 1992; Kern, 1995; Feiman-Nemser e Floden, 1986; Barcelos, 1995; Flowerdew e Miller, 1995, dentre outros.

Os tópicos abordados foram referentes à profissão de professor, a conhecimentos necessários para se ensinar LM e LE, conhecimentos que orientam a prática de ensinar, visão do professor sobre a abordagem de ex-professores e sobre sua própria prática. Assim como quais as funções a serem preenchidas quando se ensina línguas, opiniões sobre o aluno e suas potencialidades e responsabilidades dos professores e alunos. Através dessa investigação, inferi como as LM e LE são vistas pelas professoras, como foram suas formações, os fatores intuitivos que estão determinando suas práticas e

quais são suas crenças sobre o ensino e, particularmente, o ensino de línguas, tentando, através do que as professoras dizem, inferir sua CE.

#### **b) Entrevistas**

Entrevistas semi-estruturadas foram realizadas com as três professoras que tiveram suas aulas observadas e que haviam respondido ao questionário. Foram realizadas na sala dos professores das escolas, durante aulas vagas, e transcorreram em um clima bom e amigável, tendo como ponto de partida as respostas dadas nos questionários, objetivando obter maiores esclarecimentos sobre as afirmações.

Com relação aos dados obtidos através dos outros dez questionários, eles foram importantes para perceber que havia aproximação entre as crenças das professoras, reforçando a caracterização de seus discursos.

Para que fosse possível retomar a discussão e fazer uma análise mais detalhada, comparando as informações fornecidas com as declarações do questionário, ambas representando o discurso do professor sobre suas crenças e o que acredita fazer na sua prática, as entrevistas foram gravadas e transcritas, com duração média de uma hora de gravação cada uma.

#### **c) Observação em sala de aula**

Para obter os dados de sala de aula, observei três professoras de duas escolas públicas (EI e EII). As professoras serão identificadas por números a elas atribuídos quando da análise das respostas do questionário. Uma delas ( P1) ensina LM e LE, uma leciona somente LM (P5) e a outra leciona somente LE (P4). No Quadro 1, apresento o calendário das aulas observadas, sendo dezesseis aulas de LM e quinze aulas de LE, totalizando trinta e uma aulas.

As observações da prática das professoras e gravação das aulas foram acrescidas de anotações e ocorrências relevantes percebidas durante minha permanência na escola, referentes a conversas informais e a fatos não-verbais também. Para ratificar ou não as informações fornecidas e as crenças inferidas a partir das entrevistas e questionários confrontei-as com as ações das professoras.

Hora/ dia	26/08	27/08	28/08	01/09	02/09	04/09	09/09	12/09	15/09	16/09	19/09
7:15				P1 EII LE		P1 EII LM			P1 EII LE		P1 EII LE
8:05	P5 EI LM		P5 EI LM	P1 EII LE		P1 EII LM	P5 EI LM		P1 EII LE	P5 EI LM	P1 EII LE
8:55	P4 EI LE		P4 EI LE		P4 EI LE		P4 EI LE			P4 EI LE	
10:00				P4 EI LE	P8 EI LM				P4 EI LE		
10:50		P5 EI LM		P4 EI LE	P8 EI LM		P1 EII LM	P1 EII LM		P1 EII LM	
11:40		P5 EI LM			P8 EI LE		P1 EII LM	P1 EII LM		P1 EII LM	

**Quadro 1: Calendário das aulas observadas**

### 1.3.3 Contexto Pesquisado

Foram cenário desta pesquisa as duas maiores escolas de 1G e 2G de uma pequena cidade do interior do estado de São Paulo, no segundo semestre de 1997, sendo identificadas como EI e EII.

EI localiza-se em uma região mais central com uma clientela de níveis socioeconômicos baixo-médio e médio; EII está localizada em um bairro de periferia, sendo a comunidade mais carente (níveis socioeconômicos baixo e baixo-médio) e com um nível cultural inferior. As duas escolas atendem alunos de 1G e 2G e as professoras afirmaram não estarem acostumadas a colaborar com pesquisadores de faculdades e universidades, mas foram solícitas e apresentaram predisposição em cooperar. Entretanto, percebi que a presença de uma pesquisadora alterou a rotina da sala de aula e incomodou as professoras.

As escolas, seguindo a política educacional para o ensino de línguas nas escolas públicas, oferecem a seus alunos uma carga horária de duas aulas semanais de inglês, seis de português no 1G e cinco no 2G. Como recursos técnico-pedagógicos, possuem uma boa biblioteca (a da EII está sendo reorganizada), laboratório de ciências e serviço de fotocópias. EI também possui uma sala de vídeo.

A escolha das salas de aula foi determinada pelos objetivos da pesquisa, ou seja, a princípio procurei: ① uma escola de 2G onde houvesse uma professora que ensinasse LM e LE na mesma classe, para investigar se há uma aproximação maior entre as abordagens quando o professor de LM e LE é o mesmo; ② uma professora que só ensinasse LM; e ③ outra professora que só ensinasse LE. Na EII, consegui encontrar uma professora que correspondesse às expectativas do item 1 (embora ensine as duas disciplinas na 8a. série) e na escola I consegui encontrar professoras que correspondessem às expectativas dos 3 itens, porém a professora que ensinava LM e LE na mesma classe (P8) entrou em licença, o que não soube antecipadamente, tendo a pesquisa em sua sala de aula sido interrompida.

Na próxima subseção, traçarei o perfil das professoras-sujeitos desta pesquisa, uma vez que a caracterização do perfil permite entender melhor certas ações das professoras, decorrentes de sua formação, e inferir até que ponto esses dados estão influenciando a CE e, conseqüentemente, a abordagem das professoras.

#### 1.3.4 Perfil das Professoras

Todas as professoras pesquisadas cursaram Letras, sendo que dez das treze que responderam ao questionário cursaram na mesma universidade.

Somente duas professoras exercem outra atividade além de lecionar, fato que observei com o intuito de perceber se lecionar era a atividade principal, uma vez que o fator falta de tempo é sempre colocado como uma justificativa para o não fazer o que gostariam de fazer, ou seja, preparar melhor as aulas, refletir sobre a prática e pesquisar.

A seguir, apresentarei informações específicas sobre as professoras-sujeito, assim como o cenário de sala de aula. Em primeiro lugar, descreverei as professoras pertencentes à EI. Uma constatação interessante é que oito professoras, das treze que responderam ao questionário, fizeram o 2G nessa escola pública.

#### Professora 4 (P4) :

P4 tem mais de 30 anos e 8 anos de experiência na profissão. É formada em Letras e Pedagogia. Sente-se desmotivada porque acredita que os alunos estão desinteressados, seus conhecimentos são mínimos e as classes são muito numerosas para se praticar a LE. Seus conhecimentos foram adquiridos no curso de graduação e em uma escola de línguas quando estava cursando a faculdade.

Foram observadas oito aulas de LE, sendo que uma delas foi em classe diferente, pois queria averiguar se a abordagem da professora se alterava, dependendo da classe em que estava ensinando. Das sete aulas, somente duas não foram gravadas uma vez que notei que a professora estava perturbada com a presença do gravador.

O cenário das sete aulas observadas foi em um 1º ano do 2G, sendo essa a mesma classe onde pesquisei aulas de LM de P5.

Há 34 alunos nessa classe e a sala de aula está voltada para um hall de distribuição e de acesso do pavimento térreo para o primeiro andar, onde está a sala. Como é um local de passagem e as janelas estão voltadas para o pátio, há bastante interferência de barulhos externos.

### **Professora 5 (P5)**

P5 tem mais de 40 anos e 19 anos de tempo de serviço no magistério. É formada em Letras e também fez um curso de Atualização Pedagógica. É uma professora consciente de seu papel de educadora, com sólidos conhecimentos da língua portuguesa, e está sempre buscando alternativas que propiciem um aprendizado melhor e mais agradável, embora lamente que, devido à quantidade de aulas que leciona, não tenha tempo para elaborar melhor suas aulas, criando situações mais interessantes.

Falta de tempo é uma queixa sempre presente nas falas de P5, nas quais pude observar uma certa tristeza pela não disponibilidade e pelo desejo de contribuir mais na formação dos adolescentes, repensando seu ensinar e melhorando cada vez mais.

Conforme já afirmado ao apresentar o perfil de P4, a classe (1º ano do 2G) onde observei aulas de P4 (LE) e P5 (LM) é a mesma, embora a sala de aula seja outra porque português tem sala ambiente. Nas salas-ambiente o professor permanece em uma sala, que é decorada e equipada com materiais de apoio da disciplina que será ensinada nesse ambiente (por exemplo, sala ambiente da disciplina português) e os alunos se locomovem. Essa sala de português fica no piso superior, estando a porta de entrada voltada para um corredor e as janelas para a frente da escola. Há muitos cartazes referentes à semana do folclore confeccionados pelos alunos nas paredes da sala (poluição visual).

Como as lousas estavam nas laterais, perguntei se havia algum motivo especial para essa disposição. P5 informou que mudou as carteiras de posição porque as salas são retangulares e da outra forma os alunos ficavam muito distantes, fazendo algazarra no fundo, reforçando minha constatação de que ela reflete sobre sua prática e sobre fatores que podem facilitar a aprendizagem.

Foram gravadas e transcritas seis aulas de P5.

### **Professora 8 (P8)**

De acordo com o já afirmado, a investigação em sua sala de aula foi interrompida e a entrevista não realizada. Contudo, considerando essa observação, apresentei e discuti dados obtidos através da observação de duas aulas de LM e uma de LE, à medida que foram relevantes para esta pesquisa. Pretendia observar aulas de LE e LM na mesma classe (3º ano do 2G), porém, quando soube de seu afastamento, não havia mais condições para eu concretizar meu intento, o que me levou a assistir uma aula de LE em outra classe (2º ano do 2G).

P8 tem mais de 40 anos e 19 anos de tempo de serviço no magistério. Leciona também LE em uma escola particular e em uma escola de línguas. É formada em Letras e em tradução.

Na aula de LM havia vinte alunos e na de LE, trinta. As duas salas estão em um corredor no primeiro andar, sendo a de LE pequena e cheia de cartazes de várias disciplinas, estando as janelas voltadas para uma quadra de esportes no fundo da escola e as da sala de LM voltadas para a frente da escola.

No segundo cenário (EII), observei aulas de LM e LE de apenas uma professora, cujo perfil descrevo a seguir.

#### **Professora 1 (P1)**

P 1 tem mais de 30 anos e quase cinco anos de experiência na profissão. Observei aulas na 8ª série, uma vez que essa professora leciona LM e LE nessa classe. Há 34 alunos matriculados e a sala de aula situa-se no subsolo; de um lado há o corredor de acesso às salas e do outro as janelas estão voltadas para o pátio da escola, que fica em um nível um pouco acima.

P1 formou-se em 1985, mas esteve afastada do magistério por sete anos. Há cinco anos está ministrando aulas de LE e de LM e parece estar interessada em seu desenvolvimento profissional, uma vez que está matriculada em um curso de inglês e diz sempre participar dos cursos de atualização oferecidos pela Delegacia de Ensino.

Há aulas de português três vezes por semana (aulas duplas) e as aulas de inglês acontecem uma vez por semana (aula dupla). Das catorze aulas observadas (8 de LM e 6 de LE), duas de cada disciplina não foram gravadas, pois percebi que o gravador incomodava P1.

Somente em um dos dias (19/09) assisti duas aulas em classe diferente (1º ano) porque queria observar se a abordagem dessa professora se alterava, dependendo da classe em que estava ensinando (igual ao que aconteceu com P4).

A professora mantém com seus alunos um relacionamento informal, parecendo haver entre eles um vínculo afetivo. De acordo com seu ponto de vista, as classes deveriam possuir um número reduzido de alunos para que houvesse melhores condições de trabalho e prática das línguas, embora esse não seja um empecilho para ela conhecer bem seus alunos. Notei que P1 valoriza mais o relacionamento com seus alunos do que o ensino dos conteúdos das disciplinas, fato que pôde ser justificado através da constatação de que ela cursou três anos de Psicologia (1986 a 1988).

P1, além de ministrar 34 aulas/semana de manhã e à noite, no período da tarde exerce outra atividade não relacionada ao magistério.

#### **1.3.5 Procedimentos adotados para a análise dos dados**

Conforme já mencionado ao abordar a metodologia desta pesquisa, os dados foram interpretados através de uma triangulação, na tentativa de tornar esta pesquisa mais confiável (cf.

Cavalcanti e Moita Lopes, 1991). Cada contexto foi considerado não só como linguístico ou cognitivo, mas também como um contexto social. Procurei posicionar-me como observadora, questionando o óbvio, buscando novos significados para velhas situações (Erickson, 1986).

Para responder às perguntas de pesquisa, procurei inferir as crenças das professoras presentes em seu discurso através de dados obtidos por intermédio de questionário respondido por treze professoras e confrontados com os dados obtidos de três entrevistas. Sendo essas inferências confrontadas com as obtidas da observação em sala de aula, que representam as ações do professor. Após a análise de todos esses dados, os resultados foram discutidos com algumas das professoras.

Na sala de aula o que é mais observável é a abordagem do professor, uma vez que aspectos culturais são mais fúteis e mais difíceis de serem detectados. Porém, como a CE determina a disposição do professor para adotar uma determinada abordagem, observando e inferindo a abordagem do professor me foi possível notar se havia incoerências entre o dizer e o fazer do professor, prevalecendo neste estudo, de acordo com o já mencionado, as crenças mais sedimentadas, ou seja, as que orientam o fazer.

Todas as trinta e uma aulas foram transcritas (incluindo as três de P8), objetivando uma retomada e reflexão mais profunda sobre as ações das professoras. As seis aulas não gravadas foram transcritas durante e imediatamente após as ocorrências. Portanto, considerando que cada aula tem a duração de cinquenta minutos, foram analisadas aproximadamente vinte e seis horas de aula de LM e LE.

Na parte que se refere à abordagem das professoras, as disciplinas português e inglês são tratadas separadamente e, em seguida, comparadas para identificar semelhanças e diferenças, para assim poder chegar às conclusões finais.

#### 1.4 Organização da dissertação

Esta dissertação está dividida em quatro capítulos. No Capítulo I descrevi a trajetória da pesquisa, apresentando suas justificativas e seus objetivos na contextualização do problema, assim como o perfil das professoras e a metodologia empregada.

No Capítulo II, apresento a fundamentação teórica, aprofundando a definição de CE e dos termos que entram em sua definição, discutindo trabalhos e pesquisas realizadas sobre CE, abordagem de ensinar, formação de professores, CA, cultura no sistema educacional e teorias sobre a aprendizagem de línguas. No Capítulo III apresento a análise e discussão dos dados para, finalmente, retomando as perguntas de pesquisas, apresentar minhas conclusões finais no Capítulo IV.

## Capítulo II: Cultura e Cultura de Ensinar

*"Os sistemas vivos são organizados de tal modo que formam estruturas de múltiplos níveis, cada nível dividido em subsistemas, sendo cada um deles um "todo" em relação a suas partes, e uma "parte" relativamente a "todos" maiores...  
Todas essas entidades - das moléculas aos seres humanos e destes aos sistemas sociais - podem ser consideradas "todos" no sentido de serem estruturas integradas, e também "partes" de "todos" maiores, em níveis superiores de complexidade.  
De fato, veremos que "partes" e "todos", num sentido absoluto, não existem."*

O Ponto de Mutação, de Fritjof Capra

### 2. INTRODUÇÃO

Este capítulo tem por objetivo apresentar a base teórica relativa ao tópico CE, para esclarecer aspectos importantes referentes a ele, ou seja, conceitos de abordagem de ensinar e dos termos que o definem, dentre eles, conhecimentos intuitivos, crenças e mitos.

Em seguida, discuto aspectos da CA e da formação do professor e procuro inserir o tema CE em um contexto mais amplo de cultura, uma vez que esses conceitos estão diretamente relacionados à CE.

#### 2.1 Cultura de Ensinar (CE)

Feiman-Nemser e Floden (1986), ao abordarem o tema CE, referem-se aos conceitos dos professores sobre suas carreiras e às recompensas que são obtidas (intrínsecas e extrínsecas), suas condições de trabalho, interação com alunos, pais, administradores e outros professores, e suas experiências, que na maioria dos casos estão relacionada à idade, ao sexo, às condições sociais e à formação do professor. Para eles, o conhecimento dos professores está relacionado ao mundo da prática e esse conhecimento prático é usado para expressar propósitos, dar forma e significado a experiências e estruturar a realidade social, condicionado ao conhecimento que se têm de teoria, prática e sua relação.

Os autores acreditam que, no início da carreira, a CE é adquirida através da imitação de professores mais experientes e que o comportamento do aluno, conflitos entre ensinamentos da universidade e realidade escolar, dentre outros fatores, afetam o comportamento do professor, que está mais preocupado com seu desempenho e sobrevivência (necessidade básica). Observam que enquanto as necessidades básicas não forem satisfeitas, a preocupação com aprendizagem dos alunos não pode emergir.

À medida que os professores vão adquirindo experiências, Feiman-Nemser e Floden acreditam que essas experiências orientarão a prática dos professores. Mesmo porque, ao se tornarem mais autoconfiantes, deixam de se preocupar com o que os outros pensariam se certas atitudes não usuais fossem assumidas e sentem-se mais seguros para criticar e questionar seu desempenho e a relacionar teoria com suas próprias ações, tentando inovar para melhorar a aprendizagem dos alunos. Entretanto, acredito que é difícil conciliar tempo, número de alunos e pressão externa sobre o que deve ser feito na sala de aula, o que faz com que a maioria dos professores usem seu conhecimento intuitivo ao lidar com as ocorrências da sala de aula. Como o professor não está acostumado a refletir sobre sua abordagem de ensinar, é difícil para ele verbalizar as teorias acumuladas, embora essas teorias estejam presentes na prática de forma implícita.

De acordo com Clarke (1982), o professor deve analisar suas experiências em sala de aula, observando as atitudes bem sucedidas e as que falharam, evidenciando o que se adequa à sua realidade e o que não serve. Contudo, muitas vezes o professor não teve uma formação reflexiva e não foi orientado a pesquisar seu ensino, não se beneficiando dessa análise<sup>4</sup>.

Retomando o acima exposto, as experiências vividas (tanto como professor quanto como aluno) afetarão a CE do professor que está ligada à sua classe social e às normas escolares. Em outras palavras, diferentes realidades e experiências gerarão Culturas de Ensinar diferentes, que também poderão ser alteradas se o professor concluir que sua maneira de ensinar está inadequada para a consecução de seus objetivos e tiver oportunidades para realizar as alterações que pretende. Embora a interpretação das experiências varie conforme as crenças e experiências anteriores dos professores, acredito que as CE apresentem pontos em comum devido ao sistema de ensino, formação do professor dentro de uma mesma sociedade, conceitos difundidos sobre a profissão e posição do indivíduo na sociedade. Enfim, fatores econômicos, sociais e políticos.

Contudo, creio que com o aumento da experiência profissional o professor tenda a desenvolver um certo *habitus* de ensinar. De acordo com Bourdieu (1992), o *habitus* é a espontaneidade sem consciência ou desejo e, desta forma, transcende intenções subjetivas e projetos conscientes, quer sejam individuais ou coletivos, uma vez que as intenções subjetivas dependem da adaptação da forma proposta à nossa realidade e às nossas crenças, podendo provocar adaptação, revolta ou resignação e podendo ou não causar disposição para mudanças (a prática pedagógica não se altera pelo simples conhecimento de mudanças objetivas, incompatíveis com eventos já vividos e conhecidos que originaram o *habitus*).

Para o autor, as decisões e disposições direcionadas ao futuro (consequências prováveis) são feitas com base nos resultados obtidos em experiências passadas que resultam em disposições presentes que orientam as futuras (relação entre universo particular de probabilidades e um certo estado de chances objetivamente, imparcialmente e impessoalmente oferecidas ao indivíduo pelo mundo social). Desse modo, as mudanças estão teoricamente disponíveis para todos, mas apenas teoricamente, uma

<sup>4</sup> Aspectos da formação do professor serão discutidos mais adiante.

vez que a propensão para se adquirir o *habitus* depende das oportunidades de usá-lo com sucesso, e as oportunidades e probabilidades para adquiri-lo dependem das mesmas oportunidades. Portanto, os agentes do processo tendem a agir conforme sua realidade e disponibilidade, tornando-se, assim, acessórios no processo que tende a fazer do provável uma realidade.

Bourdieu afirma que o *habitus* deriva da prática e é orientado em direção a funções práticas e reconhece que há dentro de nós o que fomos ontem, que predomina, uma vez que possui profundas raízes e prevalece sobre o presente (determinando inclusive o que somos), com o qual estamos familiarizados por ser recente, mas que ainda não se fixou e não se integrou no inconsciente coletivo. Razão pela qual, quando da análise dos dados, as inferências decorrentes das ações das professoras prevalecerão sobre as crenças manifestadas verbalmente ou inferidas de seus discursos.

Foucault (1971), ao se referir ao discurso, afirma que quando produzimos um discurso, o fazemos com base naquilo que somos, em que acreditamos, que varia de acordo com os acontecimentos, que por sua vez não são contínuos: eles mudam, são interrompidos, se cruzam com outros. Conforme nos relacionamos com o acaso, alteramos nosso pensamento e, conseqüentemente, nosso discurso e, dependendo do discurso que produzirmos, seremos classificados e poderes nos serão atribuídos, uma vez que refletimos um tipo de educação e em que tipo de sociedade vivemos. Woods (1993), por outro lado, ao se referir ao discurso do professor, afirma que ele é levado a desconsiderar suas crenças não monitorizadas e seu comportamento em sala de aula porque freqüentemente é atribuído mais poder aos supervisores, avaliadores, teóricos e pesquisadores. Portanto, na tentativa de ser aceito por aqueles que são reconhecidos como "peritos" em determinada área, muitas vezes os professores proferem um discurso que corresponda à filosofia (ou teoria) aceita no momento, que está mais presente em sua memória por ser recente, mas que pode não corresponder à sua prática.

Lynch (1990), ao reconhecer que há uma pressuposição de que o dizer das pessoas não necessariamente corresponde às suas ações, sugere que ao investigarmos as crenças dos professores, examinemos também suas ações e as teorias verbalizadas.

Entretanto, mesmo que o comportamento dos professores seja determinado socialmente, conforme as oportunidades, é preciso que eles se tornem mais conscientes de que também são seres sociais, do que fazem na sala de aula de línguas, do fato que justifica suas ações e do que veiculam através de seus discursos, principalmente se considerarmos que a linguagem não é mais vista somente como uma forma de comunicação, pois é através dela que pensamos, organizamos nossos pensamentos, nos comunicamos, nos entendemos e entendemos o mundo a nossa volta, relacionando linguagem ao processo mental.

Não há muitas pesquisas sobre CE e sobre sua aquisição. O que se tem observado na literatura é que algumas ocorrências influenciam mais, dentre elas a formação do professor. Embora meu objetivo seja *caracterizar* a CE, não foge do escopo deste estudo tentar identificar quais acontecimentos estão influenciando sua determinação, diminuindo as lacunas existentes à medida que esses acontecimentos se

tornarem salientes quando estiver discutindo os dados. Reconheço que não é tarefa fácil explicitar as crenças que permeiam a nossa vida social, uma vez que aspectos da nossa cultura atuam sutil e silenciosamente (há um acordo tácito). Descobrir a cultura é descobrir o que não se vê (mas que se percebe e sente), fazendo a CE esquivar devido a variações individuais, escolares, de tempo e descrições inadequadas.

Conforme já citado na introdução deste estudo, CE neste estudo é definida como as crenças, pressuposições, mitos e conhecimentos intuitivos que temos sobre como ensinar, reflexo de como fomos ensinados (CA e aspectos da formação de professores) e de nossa visão desse ensino (aproximando-se do *habitus* de Bourdieu). CE inclui nossas crenças sobre o que é o aluno e o que se pode esperar dele, sobre o que é linguagem humana, sobre as teorias de ensino e o que incorporamos delas e sobre a profissão de professor (aproximando-se da abordagem). Mesmo que não consigamos verbalizá-las, estas crenças estão dentro de nós e se manifestam nas nossas atitudes (prática).

Na subseção seguinte, definirei os termos que entram na definição de CE, aprofundando os conceitos de crença, mito, pressuposição e conhecimentos intuitivos.

### 2.1.1 Termos que Definem a CE

Estabelecendo uma relação entre mitos e crenças, Campbell (1990) diz que o mito é uma metáfora daquilo que repousa por trás do mundo visível, explicando de forma simbólica os acontecimentos, sendo suas mensagens válidas para a vida. As crenças, por sua vez, são resultantes do nosso relacionamento com nossas experiências e nossa interpretação delas e são representadas pela linguagem simbólica dos mitos.

Embora os mitos ofereçam modelos de vida, estes modelos devem ser adaptados ao momento que se está vivendo, uma vez que os valores se alteram com o tempo e lugar, estando intimamente ligados à cultura, podendo as virtudes do passado (ou de determinado contexto) serem os vícios de hoje (ou de outro contexto). Se os mitos não se mantiverem vivos por meio de uma constante recriação, a vida os abandona, ou seja, hoje já não conhecemos muito mitos que foram significativos no passado. Freud e Jung já haviam se referido a esse aspecto do mito, acrescentando que o mito enraiza no inconsciente e que o campo simbólico baseia-se nas experiências das pessoas de uma dada comunidade. Desse modo, podemos dizer que os mitos são criados conforme as crenças decorrentes de experiências de vida, ocupando-se a mente dos sentidos.

Tomando por exemplo um mito citado por Viana (mimeo) de que o aprendizado da LE é mais fácil do que o aprendizado da LM, é possível afirmar que este mito surgiu devido às experiências que os aprendizes estavam tendo com a LE durante o aprendizado, gerando a crença da facilidade de aprender. Quando declaro que a mensagem dos mitos é válida para a vida é porque através da identificação do mito e de sua interpretação podemos perceber a realidade. No caso da LE, sabemos que não há a facilidade de aprender que os alunos acreditam existir quando a língua é ensinada com

profundidade, mas ao mesmo tempo percebo que o tipo de ensino que é ministrado nas escolas é que originou esse o mito, ou seja, não é o mito que é falso, mas a forma de ensinar, que originou a crença da facilidade de aprender, que é inadequada, mesmo porque, conforme já afirmado, o mito não pode ser falso pois ele representa a realidade.

Em toda cultura há mitos, crenças (convicções íntimas), estereótipos e clichês que orientam o nosso agir e, ao entrar na sala de aula, o professor carrega consigo todas as suas crenças, mesmo sem ter consciência delas. Como Campbell (op. cit.) afirmou, a mitologia é a canção do universo: música que dançamos mesmo sem reconhecer a melodia.

Com relação aos clichês, Waltern Redfern (1989) afirma que eles são o comunismo da linguagem, a propriedade e riquezas comuns. Os clichês têm um significado simbólico que, muitas vezes, devido à repetição e familiaridade, fica diluído no inconsciente coletivo. Cada época possui seus próprios clichês que, da mesma forma que os estereótipos, apresentam formas fixas, porém cada indivíduo é diferentemente consciente deles, sendo as verdades do passado os clichês do presente.

Um exemplo que posso citar é o clichê de que "o ensino nas escolas públicas é ineficiente". Essa afirmação é repetida inclusive pelos próprios professores dessas escolas, não percebendo que estão se referindo ao ensino que promovem e que, por outro lado, é conveniente para os Órgãos Públicos responsabilizarem o professor, justificando, assim, o baixo salário que é pago a esses profissionais.

Redfern afirma que *Language is a Trojan horse by which the universe gets into the mind*<sup>5</sup>. Em outras palavras, o autor usou um mito (cavalo de Tróia) para nos alertar sobre os perigos de aceitarmos o que é veiculado, as informações que são passadas, sem analisarmos com cuidado, influenciados pela beleza de seu exterior.

Para Nespor (1987) os sistemas de crenças não têm seus limites bem definidos, apresentando ligações variáveis e incertas a eventos e situações, incluindo proposições, conceitos e argumentos questionáveis. Ao passo que os sistemas de conhecimento geralmente têm áreas de aplicação relativamente bem definidas e podem ser expandidos para incorporar outros fenômenos através da aplicação de regras precisas de argumentação. Dessa forma, crenças se inserem mais na esfera das ciências sociais do que nas cognitivas. As crenças são pessoais, mais estáveis e podem se aplicar a várias áreas, determinando a escolha de tarefas e estratégias cognitivas, tornando importante descobrirmos quais crenças adentram a sala de aula com o professor e seus conhecimentos para compreendermos sua prática.

Anning (1988), ao investigar as crenças e o processo de pensamento dos professores, observou que as crenças vão se alterando conforme eles vão adquirindo experiências, refletindo sobre elas e as incorporando. Nesse aspecto, ela diverge de Nespor, que considera as crenças como mais estáveis. Os princípios envolvidos nas teorias dos professores são, após a ação de ensinar, confirmados, refinados ou

<sup>5</sup> Hugh Kenner: *The Portrait in Perspective*, in Joyce's "Portrait", ed. Thomas Connolly (Peter Owen, London, 1967), pp. 34-5: "A linguagem é um cavalo de Tróia, através do qual o universo penetra em nossa mente"

modificados, podendo haver uma alteração nas crenças anteriores para acomodar e assimilar as novas informações. Contudo, isso só ocorre se o professor refletir sobre sua prática.

Os estudos das crenças e teorias dos professores começaram a se desenvolver recentemente, após meados dos anos 80, e os autores ao se referirem a elas usam terminologia variada, que inclui imagens, teoria, interpretações, perspectivas, concepções, princípios, teorias implícitas, conhecimentos, dentre outras. A denominação geralmente é determinada pelo ponto de vista observado: cognitivo ou sociológico. Prabhu (1990), por exemplo, usou o termo teoria, tentando aproximar os valores atribuídos às teorias dos professores aos atribuídos às teorias de especialistas. Woods (1993) se referiu a crenças, pressuposições e conhecimentos; Clark e Peterson (1986) se referiram às teorias e crenças; Calderhead (1991) usou o termo conhecimento do professor. A seguir, discutirei mais detalhadamente alguns desses usos.

Concordando com Woods (op. cit.), acredito ser difícil separar o que uma pessoa sabe (conhecimento) do que acredita que sabe (crença). Para ele *conhecimento* refere-se a fatos convencionalmente aceitos e já demonstrados; *pressuposição* refere-se a fatos, estados, processos ou relações que são tidos como verdadeiros (mesmo que por período de tempo limitado), mas que ainda não foram demonstrados; *crença* é uma proposta suscetível de ser verdadeira ou falsa (podendo causar controvérsia), mas que é aceita mesmo sem conhecimento convencional e sem demonstração. Ao estudar os processos de pensamento do professor, o autor nota que conhecimento, pressuposições e crenças não se separam, sendo pontos de um único campo de significância. Desse modo, na prática, são esses três pontos em conjunto que orientam as decisões e respostas dos professores.

De acordo com Erickson (1984), as crenças que os professores carregam consigo para as salas de aula precisam ser analisadas com mais rigor, para que certas *pressuposições* sejam apenas visualizações que possam levar a uma nova abordagem do problema, ajudando o aluno, e não fatores determinantes de problemas, uma vez que agimos consoante com o que acreditamos.

Clark e Peterson (1986) incluíram em seu estudo sobre o pensamento do professor uma extensa revisão da literatura nas áreas do conhecimento prévio do professor, das suas crenças e de seus processos interpretativos. O modelo das ações e dos pensamentos dos professores desses autores tenta situar o tema "crenças", descrevendo dois domínios do processo de ensino:

1- *processo de pensamento do professor. Ocorre na mente dos professores e é difícil de ser estudado. Inclui planejamento antes e após a aula, teorias e crenças, e pensamentos e decisões.*

2- *ações dos professores e seus efeitos observáveis. Inclui este domínio o comportamento dos professores e alunos na sala de aula e a aprendizagem dos alunos, ou seja, o processo e o resultado do ensino e aprendizagem.*

Pesquisas que se preocupem com os elementos do primeiro domínio, *processos de pensamento do professor*, só recentemente têm surgido e apresentado grandes desafios para o pesquisador, que

deve tornar explícito, o implícito. O modelo de Clark e Peterson (1986) indica que existe reciprocidade entre os dois domínios: as atitudes dos professores são influenciadas por seus pensamentos e vice-versa, e que o processo de ensino só será totalmente entendido quando os dois domínios forem relacionados e estudados em conjunto. Finalizando, os autores afirmam que as pesquisas analisadas mostram que o pensamento do professor desempenha um papel importante no ensino: mesmo os professores envolvidos em um mesmo projeto educacional apresentam grande variação no conteúdo e na orientação de suas teorias implícitas e de suas crenças. Para eles, os professores constroem suas teorias próprias e desenvolvem um sistema de crenças que influenciam suas percepções, seu planejamento e suas ações.

Todavia, considerando que somos seres sociais, partilhando dentro da sociedade onde vivemos pontos de vista, crenças e atitudes comportamentais, às quais aderimos até inconscientemente, e que acabam se tornando convenções, acredito que há um ponto de aproximação entre os sistemas de crenças individuais dos professores (Coracini, 1991). Embora as experiências pessoais se diferenciem, e possam originar crenças diversas, elas também são interpretadas conforme as crenças sociais.

As pesquisas sobre o julgamento humano e tomadas de decisões têm descoberto que as pessoas geralmente não têm consciência da natureza de suas políticas de julgamento. Muitas vezes são influenciadas por mitos, estereótipos e clichés, que também participam da formação de suas crenças, porém sem analisar seus fundamentos.

Quando os processos mentais ocorrem dentro do outro, eles só podem ser descritos através de seu discurso ou de suas ações físicas observáveis. Portanto, inferi as crenças presentes nos discursos das professoras, através da análise desses discursos, e as que estão orientando sua prática, através da observação das aulas, para perceber quais crenças estão determinando a CE das professoras. Desse modo, minha investigação está levando em conta os dois domínios citados por Clark e Peterson, a saber: as teorias e crenças que estão orientando as decisões do professor e seu comportamento em sala de aula.

Calderhead (1991), por outro lado, utilizou o termo imagem para se referir ao conhecimento do professor, obtido através das experiências como estudante, que os professores levam para as salas de aula e que acreditam corresponder às práticas de ensinar. Nesse contexto, conhecimento é visto como as teorias e crenças dos professores.

Golombek (1994) questiona os conhecimentos necessários para que os professores de LE exerçam a profissão, e acrescenta que o conhecimento do professor depende de como seu conhecimento é conceitualizado. Muitas pesquisas têm focalizado o conhecimento do professor como algo externo e têm tentado quantificar e categorizar o que o professor precisa saber (conhecimento científico mais valorizado do que conhecimento prático, conforme Woods, 1993). O pesquisador tenta se colocar de forma neutra, mas tanto ele como o professor estão socialmente situados, o que faz com que o conhecimento do professor seja dado para ele por autoridades que não fazem parte do seu contexto de ensino, com o que concorda Coracini (1991). Segundo Larsen-Freeman (1991), o

professor não é visto como um ser pensante, o que dá suporte ao ponto de vista de que o ensino é comportamental, descontextualizado e impessoal.

Shavelson e Stern (1981) fizeram uma análise de vários estudos na área da Educação, realizados na década de 70. Eles afirmam que os objetivos dos professores podem não ser representados por seus julgamentos e decisões, nos quais se baseiam seu comportamento, uma vez que os professores julgam e conduzem suas decisões em um contexto incerto e complexo, o que os leva a construir um modelo simplificado da situação real (o raciocínio é limitado), levando-os a agirem logicamente conforme esse modelo. Contudo, acredito que o professor pode fazer uso de seu conhecimento intuitivo e refletir sobre suas ações posteriormente, ampliando esse modelo simplificado e aumentando a consciência de suas crenças. Os autores também declararam que há indícios de que as crenças fazem parte dos julgamentos, decisões e do comportamento dos professores. Tentando distinguir conhecimento e crença, eles afirmaram que quando uma informação (conhecimento) não está disponível, são suas crenças que guiam suas decisões (eu diria sua intuição, desde que os professores estejam em condições de acessá-la).

O conhecimento intuitivo não é muito aceito nos meios científicos por considerarem que não há como comprová-lo racionalmente, esquecendo-se de que a intuição também pode ser verificada pelo pensamento analítico, desenvolvendo assim a autoconfiança. A aceitação do conhecimento intuitivo pode ser útil, pois permite que se lide com várias situações ao mesmo tempo, uma vez que ele surge em blocos, como um todo, ao passo que o raciocínio lógico analisa cada etapa, sendo mais lento e tortuoso para se descobrir a verdade que não se sabe conscientemente. Gerentes e líderes de alto escalão consideram a intuição e criatividade como habilidades fundamentais porque precisam decidir e planejar sem ter todos os dados. Portanto, usam a intuição e examinam os dados depois. Usar a intuição pode significar ter que abandonar velhas formas confortáveis de pensar e fazer, desistindo da segurança dos caminhos já testados.

Segundo Shallcross e Sisk (1989), intuição é o estágio básico da criatividade, definida como uma forma de conhecer do ser humano, que independe de dados colhidos fora do sujeito (as informações estão armazenadas dentro dele). A intuição não se manifesta conforme a nossa vontade, ela acontece. Podemos facilitar seu aparecimento através da nossa postura pessoal, uma vez que o ceticismo, a ansiedade e a rigidez mental podem bloqueá-la, o que me leva a inferir que professores inexperientes usam menos sua intuição, uma vez que geralmente são mais tensos, dificultando o acesso à informação.

As autoras verificaram que a diminuição da intuição na criança coincide com o início da escolarização, com o desenvolvimento do hemisfério esquerdo do cérebro (mais racional) e a não aceitação desta forma de lidar com o mundo. Porém, como o professor lida constantemente com o imprevisto na sala de aula, necessitando ser criativo e saber ouvir sua voz interior que fala de um saber que não passa pela razão lógica, o conhecimento intuitivo pode ser de grande utilidade. Entretanto,

gostaria de ressaltar que existem vários níveis de conhecimentos intuitivos, os quais correspondem às vivências e conhecimentos das professoras. Os níveis mais superficiais estão mais "contaminados" pelas crenças presentes no mundo exterior. Por isso, o ideal é a união da intuição com a razão, através da qual se perceberia quais são esses conhecimentos. Refletindo sobre eles, haveria uma maior elaboração e, aos poucos, também haveria um aprofundamento.

Baseadas em seus estudos sobre a intuição, Shallcross e Sisk compararam as suposições do antigo paradigma da educação e do novo paradigma da aprendizagem, resumidas no Quadro 2.

#### **Antigo Paradigma da educação**

- Ênfase no conteúdo (*adquirir a informação certa uma vez para sempre*)
- Aprendizagem como produto (*um destino*)
- Ênfase no mundo externo. *Experiências interiores geralmente consideradas inapropriadas nos estabelecimentos escolares.*
- Ênfase no pensamento linear, analítico e uso do lado esquerdo do cérebro
- Preocupação com normas

#### **Novo Paradigma da aprendizagem**

- Ênfase na aprendizagem de como aprender. *O conhecimento pode mudar. Importância do contexto (aberto para o novo)*
- Aprendizagem como processo (*uma viagem*)
- *Experiências internas vistas como contexto para aprendizagem.*  
*Uso de sonhos, imagens, contar histórias, exercícios centrados no aluno e exploração de sentimentos são incentivados.*
- *Uso do cérebro todo. Aumento da racionalidade do lado esquerdo com estratégias holísticas, não lineares e intuitivas*
- *Preocupação com o desempenho individual, em termos de potencial.*  
*Interesse em testar limites externos, transcendendo limitações percebidas.*

**Quadro 2:** Antigo paradigma da educação e novo paradigma da aprendizagem, conforme Shallcross e Sisk.

Conforme mencionado anteriormente, a CE engloba os conhecimentos intuitivos sendo, portanto, necessário que os pesquisadores dessa área não descartem esse conhecimento ao tentar relacionar quais fatores constituem a CE e ao lidarem com a formação de professores. Sei que aflorar esses conhecimentos não é tarefa fácil, mas a intuição não está separada do indivíduo e espero acessá-los através de questionamentos oriundos da análise do discurso das professoras e da observação de seus comportamentos, investigando as razões que levaram as professoras a optarem por uma atitude e não por outra.

No contexto brasileiro há poucos estudos que investigam as crenças dos professores de língua LM e/ou LE. Dentre eles, posso citar Damião (1994) que teve por objetivo em seu estudo conhecer as crenças que subjazem à atuação de professores em escolas de idiomas brasileiras, através de entrevistas que permitiram narrativas biográficas por parte das informantes, levando-a a concluir sobre suas teorias

implícitas<sup>6</sup>. Em sua pesquisa, ela tentou explicar como os professores conceituam seu trabalho, uma vez que cada professor tem suas próprias teorias e crenças que, por sua vez, influenciam suas ações, percepções e planejamento, ocasionando variações individuais mesmo quando um grupo de professores está envolvido em um mesmo projeto educacional. Entretanto, como já discutido, acredito que há uma cultura maior presente na sociedade que orienta as crenças pessoais, constituindo um ponto de aproximação entre elas.

Santos (1996) analisou as atitudes e crenças no ensino de LM e concluiu que ao assumir quase que totalmente a ideologia escolar tradicional, os professores perdem de vista os padrões reais da língua ao ignorarem a variação estilística e ao tentarem convencer o aluno a usar, como norma única, um só registro (e um dos mais formais) em toda e qualquer circunstância. Contudo, nem eles mesmos conseguem se manter fiéis às normas que tentam impôr, uma vez que é contra a natureza das coisas.

Cavalcanti e Moita Lopes (1991), Abrahão (1992), Gimenez (1994), Moita Lopes (1996) e Almeida Filho (1995), cujos estudos serão discutidos quando for abordar a formação do professor, enfatizam a necessidade de se adotar um ensino reflexivo em sala de aula (o que inclui a investigação de crenças), melhorando assim a formação do aluno e futuro-professor.

Acredito que muitos professores adotam certas atitudes por intuição ou por fazerem parte de uma cultura já estabelecida, sem questionarem o óbvio, o já incorporado, e sem observarem se as crenças sobre o mito da linguagem se alteraram, esquecendo-se de que o ideal é a união da razão com a intuição, para se ter uma visão holística do processo. Este comportamento faz com que se observem incoerências durante o ato de ensinar, uma vez que o já incorporado não foi pensado (prática) e o novo (novas teorias) foi adicionado, podendo esse último ser incompatível com o anterior. Cada enunciado refuta, confirma, complementa e depende de outros enunciados, assim como pressupõe os que já são conhecidos e, de alguma forma, os leva em conta. Desse modo, a literatura não pode ser compreendida fora do contexto global da cultura de uma determinada época, embora a compreensão da literatura não signifique alteração imediata da realidade, ou seja, da CE e da abordagem do professor, uma vez que há várias teorias interagindo.

Uma vez que a CE determina a disposição do professor para adotar uma abordagem, achei por bem definir melhor o que é abordagem e em que diverge da CE, elucidando mais ainda a abrangência da CE, o que será feito na próxima subseção.

### 2.1.2 Conceito de abordagem de ensinar línguas

Para discutir o conceito de abordagem, utilizarei a definição de Almeida Filho (1993). Para ele abordagem equivale a um conjunto de disposições, conhecimentos (que podem incluir as teorias de

<sup>6</sup> Teoria implícita é definida por Damião como as crenças e os conhecimentos prévios enquanto aluno e, posteriormente, como professor.

ensino), crenças, pressupostos e eventualmente princípios sobre o que é linguagem humana, LE, e o que é aprender e ensinar LE (acrescentaria o que é LM e o que é aprender e ensinar LM), imprimindo movimento e ação no processo de ensinar. Reconhece que o termo tem sido empregado numa profusão de sentidos por autores distintos, mas que seu objeto direto é o processo ou a construção do aprender e do ensinar uma nova língua.

Continuando, o autor afirma que a forma de ensinar do professor é determinada por sua abordagem, que varia entre os polos do explícito/conhecido e do implícito/desconhecido por ele e acrescenta que o professor deve ser capaz de explicitar sua abordagem de ensino, ou seja, seus conhecimentos teóricos (formais e informais) que explicam sua prática.

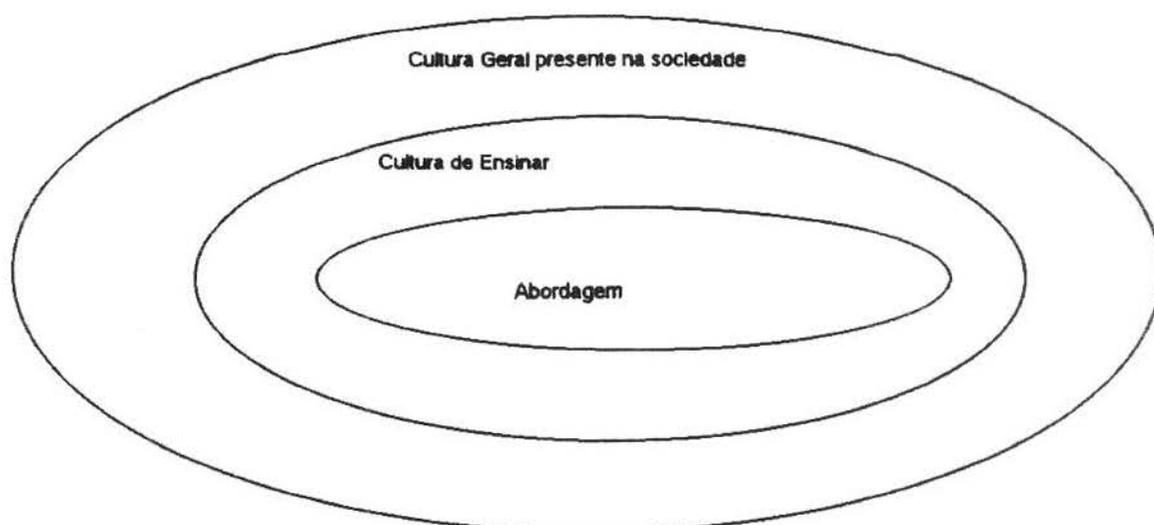
Ao se referir à abordagem de ensinar, Almeida Filho se reporta também à existência de uma tradição de ensinar, que é resultante da cultura/abordagem de ensinar. Ele afirma que o conjunto de forças das tradições de ensinar, social ou institucionalmente marcadas, tem de se integrar de alguma forma com as contribuições pessoais (da abordagem) do professor (p.11). Nesse contexto, cultura é vista como sinônima de abordagem (embora se refira à aprendizagem e não ao ensino), como podemos perceber na citação seguinte: "*Para aprender os alunos recorrem às maneiras de aprender típicas da sua região, etnia, classe social e até do grupo familiar restrito em alguns casos. Essas culturas (abordagens) de aprender evoluem no tempo em forma de tradições*" (p.13).

Embora Almeida Filho tenha concebido abordagem e CE como sinônimas<sup>7</sup>, considero necessária uma distinção entre esses dois conceitos. Comparando a abordagem com a CE, podemos dizer que a CE é mais ampla e abrangente e está mais diluída socialmente, o que faz com que se infiltre mais, influenciando mais as atitudes, muitas vezes de forma imperceptível, e, portanto, tende a ser mais duradoura. Em outras palavras, o professor é influenciado pela CE presente na sociedade onde vive (mesmo sem ter consciência), mas pode não seguir as tradições das abordagens que a vida acadêmica vai construindo (ver Figura 1).

A adoção de uma abordagem depende da CE do professor, ou seja, de suas disposições e crenças, e muitas vezes são necessários "ajustes" para que ela não seja conflitante com a CE. Se durante a tentativa de adotar uma determinada abordagem o professor perceber que não está conseguindo se adaptar a ela, ele volta para sua base, que é a sua CE que, na maioria das vezes, é subconsciente.

---

<sup>7</sup> Esses conceitos foram discutidos com o autor durante o exame de qualificação e o mesmo concordou haver uma distinção sutil entre elas.



**Figura 1: Relação entre Cultura, CE e Abordagem**

Conforme discutido na subseção anterior, ao usar somente o seu conhecimento intuitivo ao ensinar, o professor está usando sua competência implícita, cujas crenças estão mais enraizadas e profundas do que as que orientam o dizer. Porém, a tendência é a que a competência implícita se torne cada vez mais explícita. Entretanto, para que isso aconteça, é preciso que o professor questione seu desempenho e se importe com os resultados de seu trabalho. Em outras palavras, o professor tentará a explicar o que faz e o porquê de fazer de determinada forma e o fará através da teoria que vai aprendendo e construindo, aproximando o que faz do que pensa e diz, havendo uma consciência sempre crescente sobre o que faz, não havendo conflitos entre os valores mais amplos (da sua cultura) que estão orientando a prática e os contidos na teoria que o professor constrói baseado em uma determinada abordagem que esteja em voga.

Embora a conscientização não signifique mudança, ela pode levar a uma mudança se houver persistência, predisposição e oportunidade, sendo, portanto, lenta a ruptura com a prática anterior (até para uma adaptação), mesmo porque se o professor mudar sua abordagem, mas os alunos e seus pais não aceitarem e não mudarem, eles cobrarão da escola a CE antiga. Socialmente, somos reprodutores do que queremos e do que não queremos, sendo necessário assumir o que se quer fazer, tendo clara a justificativa da opção que se fizer, criticando a cultura de sua sociedade de fora, para poder se desenvolver.

Pensando na relação entre CE, abordagem de ensinar e teoria de ensino<sup>8</sup>, podemos dizer que uma interfere na outra. As teorias são interpretadas conforme nossas crenças pessoais, que são decorrentes de nossas experiências, assim como das crenças e valores gerais presentes na sociedade

<sup>8</sup> Segundo Clarke (1994) as teorias de ensino representam um esforço consciente para construir e disseminar métodos e modelos para ensino da língua e uso geral na profissão.

onde vivemos. O conhecimento das teorias de ensino pode interferir nas crenças do professor e alterar suas concepções e, conseqüentemente, sua abordagem, levando-o a interpretar diferentemente os mitos envolvidos na sua prática, conscientizando-o inclusive de seus conhecimentos intuitivos (CE) sobre a melhor forma de ensinar, o que permitirá que reflita sobre eles, tornando-os cada vez mais elaborados.

Diante do acima exposto, concluo que não há como separá-las, uma vez que elas se influenciam e determinam mutuamente e acrescento que é importante os professores identificarem, na medida do possível, os fatos que entraram na formação de sua CE, provenientes da cultura de uma determinada sociedade, enquanto conjunto de fatos que compõem modelos de comportamento e crenças. Acredito que à medida que a CE for se tornando mais consciente, ela passará a constituir uma teoria de ensino, uma vez que a teoria se origina da prática. Na Figura 2, tentei explicar a seqüência das ocorrências, mostrando que sempre retornamos ao ponto inicial para re-interpretação das teorias, após vivenciá-las e ter analisado os resultados.

(RE) Interpretação das

TEORIAS DE ENSINO . . . → ABORDAGEM

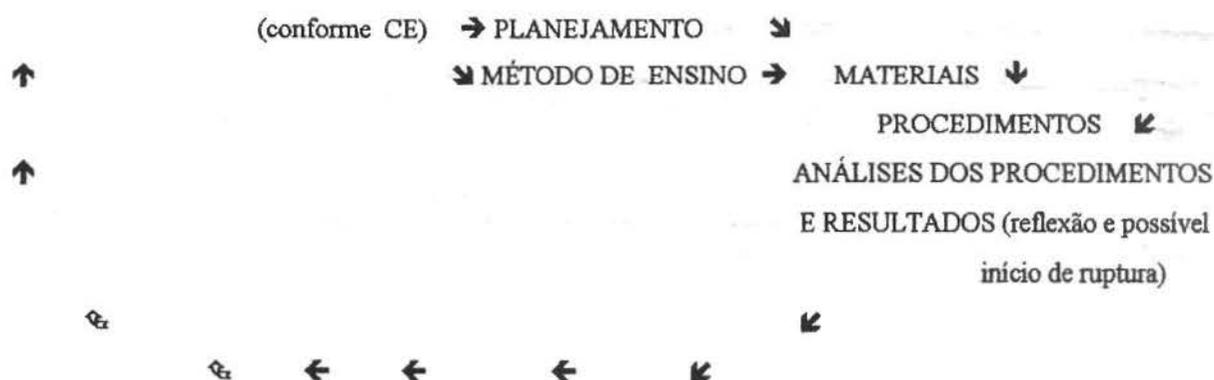


Figura 2: Interrelação entre Teorias de Ensino, Abordagem e Cultura de Ensinar

Entretanto, para que a sala de aula não se transforme em um laboratório para experimentar as teorias ou métodos<sup>9</sup> que surgem, conforme sugerido por Nunan (1993), ao se referir à "action research" (pesquisar ação), é necessário que o professor investigue e reflita sobre sua realidade de ensino, uma vez que o espaço físico (e seus ocupantes) onde o professor atua influencia fortemente suas atitudes. Para Allwright (1993), as pesquisas através de experimentações deveriam ser substituídas por uma pedagogia mais reflexiva (*exploratory teaching*).

Após ter apresentado e discutido o referencial teórico relativo à CE e sua relação com a abordagem de ensinar, na próxima seção abordarei a CA, relacionando-a à CE.

<sup>9</sup> Abordagem não deve ser confundida com método. Os métodos servem para operacionalizar o que acontece em sala de aula.

## 2.2 Cultura de aprender (CA)

Justifica-se a inclusão de estudos sobre a CA dos futuros professores de línguas brasileiros, uma vez que antes de serem professores eles foram alunos e desde essa etapa de suas vidas a CE começou a se formar, enquanto observava como seus professores ensinavam. Além do que, se considerarmos a existência de uma tradição de ensinar, ela deve ter começado a ser transmitida enquanto o professor ainda era aluno e a maior parte das recompensas do ato de ensinar vem mais dos alunos do que das instituições, podendo a CA também influenciar a CE.

Portanto, decidi considerar dados sobre a CA pois acredito que a CE, durante sua formação, é influenciada pela crença e pressuposição da CA que os alunos adquiriram, ou seja, muitas vezes o professor pode se ver obrigado a seguir um modelo de aula com o qual os alunos se identificam, passando a acreditar que esse modelo é o mais adequado para seus alunos, receando que eles não consigam aprender de outra forma. Mesmo a escola, os pais e os próprios alunos podem cobrar um ensino com o qual estão acostumados e o professor, não querendo entrar em choque com alunos, pais e instituição, acaba cedendo.

Por outro lado, uma abordagem adotada por um professor pode levar o aluno a acreditar que esta é a melhor forma de abordar o assunto, colaborando para a formação da CA do aluno e CE do futuro professor. Assim, concluo que a CE e a CA estão diretamente relacionadas, uma vez que formas de aprender do professor são passadas para os alunos, que por sua vez também influenciam a forma de ensinar do professor (não só devido à sua CA, mas também devido a atitudes dentro da sala de aula).

No Brasil, possuímos uma CE que é marcadamente paternalista e uma tradição de ensino centrada no professor, não estando os alunos acostumados a assumirem iniciativas de aprendizagem. A história está querendo se alterar, mas os alunos relutam em aceitar uma nova abordagem, talvez porque essa nova abordagem exigirá que participem mais e eles não estão certos se vale a pena investir, além de mudanças serem trabalhosas. Tanto para o professor quanto para o aluno, ao se mencionar mudanças, poderá haver o surgimento de um conflito: continuar com o que se está acostumado ou seguir as alterações sugeridas

Para Barcelos (1995), que pesquisou a CA de alunos de um curso de Letras de uma universidade pública, CA é o termo usado para se referir ao conhecimento intuitivo implícito (ou explícito) do aprendiz constituído de crenças, mitos e pressupostos culturais e ideais sobre aprendizagem de línguas, conhecimento esse compatível com a idade, nível sócio-econômico e baseado na sua experiência educacional anterior, leituras prévias e contatos com pessoas influentes. Acrescenta que as crenças manifestadas pelos alunos e suas ações em sala de aula têm a ver com hábitos familiares, escolarização e papéis culturais reservados a eles e aos professores na sociedade onde vivem.

Investigando como era a interação entre professor e aluno na sala de aula e tentando identificar as crenças dos alunos sobre como se aprende, Barcelos teve por objetivo revelar se havia discrepâncias entre o que aluno esperava do ensino e o que o professor esperava que esse aluno fizesse para aprender o que ia ser ensinado, assim como fornecer subsídios teóricos e práticos para cursos de formação de professores de LE e para o aperfeiçoamento das maneiras de aprender LE por parte dos alunos.

Acredito ser importante esse tipo de análise sobre a divergência entre as crenças de alunos e professores, pois pode evitar ansiedade, frustração e falta de motivação. Mesmo que as atitudes e crenças dos alunos não sejam facilmente modificadas pela intervenção dos professores, o conhecimento dessas crenças pode orientar a direção que os professores devem tomar.

Os professores muitas vezes se surpreendem com as várias reações dos alunos por pressuporem que uma determinada abordagem de ensino sempre conduz à mesma reação, esquecendo-se que os alunos são co-autores do processo de ensino-aprendizagem e que também têm suas crenças. Quando o professor não consegue convencer o aluno, devido à sua resistência, ou devido à falta de fundamentação de sua parte ao tentar conscientizar o aluno da importância da atitude que está sugerindo, ele passa então a julgar o aluno incapaz, não percebendo que ele usa os instrumentos que conhece. Afetando a auto-estima do aluno, a sua resistência ao aprendizado tenderá a aumentar porque ele não se sentirá valorizado e motivado, uma vez que nossa auto-estima depende em parte da opinião dos outros sobre a nossa pessoa.

Podemos dizer que a aprendizagem é um processo em desenvolvimento e que o indivíduo se desenvolve pelo contato com o seu meio. Desse modo, dependendo do meio onde o indivíduo vive, sua cultura seguirá um determinado processo de desenvolvimento, ou seja, se o aluno vier de um meio social com um nível cultural semelhante ao que encontra na escola, não haverá choque e os ensinamentos da escola serão reforçados em casa, caso contrário o aprendizado será mais longo e doloroso devido ao conflito.

Sobre as crenças manifestadas pelos alunos pesquisados, Barcelos (op. cit.) afirma que embora os alunos reconheçam teoricamente que são responsáveis pela aprendizagem, eles também afirmam que o professor deve fazer o aluno se interessar pela matéria e deve controlar e cobrar a participação do aluno, senão a aprendizagem não acontecerá. Assim, o dizer do aluno difere do fazer, que se relaciona à nota e é decorrente da cobrança por parte do professor. Acredito que o dizer do aluno refere-se às teorias que estão sendo passadas para ele, mas seu fazer refere-se a hábitos antigos, que não foram modificados pelas novas teorias.

Para os alunos do curso de Letras pesquisado por Barcelos, aprender inglês significa aprender a gramática desta língua (ou sobre a gramática), sob o comando de um professor e, de preferência, completando os estudos no exterior, melhorando a fluência e sotaque. Assim, a CA dos alunos pesquisados caracteriza-se pela crença na aprendizagem como um resultado de uma pressão externa, que pode ser do professor, do cursinho, dos pais ou do país da língua-alvo.

Através dessas observações, posso perceber que a motivação interna do aluno para tirar nota e/ou estudar não se liga diretamente à aprendizagem, ou seja, o aluno pode estudar para não perder a mesada, para não ter que ouvir o professor chamar sua atenção na frente dos colegas, mas não porque ele reconhece a importância do estudo na sua vida. Assim, o aluno não se assume como co-responsável do processo de ensino/aprendizagem, transferindo esta responsabilidade para os que devem cobrar esse comportamento dele.

Barcelos também observou que a CA línguas de seus alunos influenciava sua CE, fazendo-a questionar sua atuação em sala de aula de acordo com as crenças que se manifestavam entre o alunado.

Além dessa tradição de ensinar e aprender que é difundida nas salas de aula, acredito que os meios de comunicação também contribuem sobremaneira para a construção e/ou divulgação de idéias estereotipadas de facilidade de aprender e mitos sobre a aprendizagem, esquecendo-se de que mesmo quem fala fluentemente uma língua tem dúvidas, que o professor levou bom tempo para adquirir conhecimentos e que o processo não está acabado: ainda consulta dicionários, gramáticas e outras fontes (tanto em LM quanto em LE). O mundo onde vivemos tornou-se estreito devido aos meios de comunicação que a todos unem, não só quanto aos conhecimentos divulgados mas também quanto às idéias que propagam, contribuindo também para a construção da CE e da CA.

Viana (mimeo) observou que os alunos do curso de Letras acham seu desenvolvimento insatisfatório devido aos mitos que se criam sobre a LE, sendo um deles a crença de que a língua inglesa é mais fácil do que a língua portuguesa (conforme citado ao discutir a definição de mito, na Subseção 2.1.1). Entrevistou também professores "considerados aprendizes talentosos" pela fluência que adquiriram na LE e concluiu que esta crença deve-se ao tipo de aula a que o aluno é exposto, na qual os professores enfatizam a simplicidade através da conjugação de verbos e adjetivos invariáveis (na LM o aprofundamento é maior porque o professor é fluente nela). Porém, aprender uma língua é tarefa que exige dedicação, interesse, motivação e vontade de aprender.

No exterior, alguns autores também investigaram as crenças dos alunos sobre a aprendizagem. Lightbown e Spada (1993) analisaram algumas opiniões e idéias populares sobre o aprendizado de LE e sobre como deveria ser ensinada, salientando as crenças de que uma língua é aprendida principalmente por imitação; quem tem QI alto, aprende melhor; o fator mais importante é a motivação; muitos erros são devidos à interferência da LM; deve-se corrigir sempre para evitar maus hábitos, dentre outras. Em geral, eles não concordam com essas afirmações, uma vez que elas não refletem a complexa realidade de ensino.

Tomando como exemplo o fator imitação, se os alunos não forem levados a refletir sobre as informações a que têm acesso (e não são poucas nessa geração criada na frente da TV), cada vez mais a tendência a imitar aumentará e não só com relação ao aprendizado, mas também com relação à formação de idéias, passando o adolescente a acatar as idéias fragmentadas da realidade passadas para ele, sendo esse comportamento decorrente da cultura presente na sociedade onde vive.

Quanto à motivação, citada dentre as crenças sobre ensino/aprendizagem, vejo-me obrigada a concordar com os autores, uma vez que motivação refere-se também a estado de espírito, a emoções e objetivos. Se os alunos estão preocupados com outros assuntos (fome, doença na família, briga com a namorada), ou se eles decidirem que não gostam da LE, que ela não terá utilidade para eles, uma vez que não sabem nem sequer falar a LM (como muitos alunos afirmam), fechando-se para o aprendizado, dificilmente o professor conseguirá motivá-los, por mais que se esforce ou que faça malabarismos na sala de aula.

Em seu texto sobre motivação, Cotton (1989) discutiu duas teorias sobre o tópico, sendo uma delas de Maslow e a outra de Herzberg. Maslow apresenta uma hierarquia de necessidades, classificando-as em ordem ascendente de importância (ver figura 3).

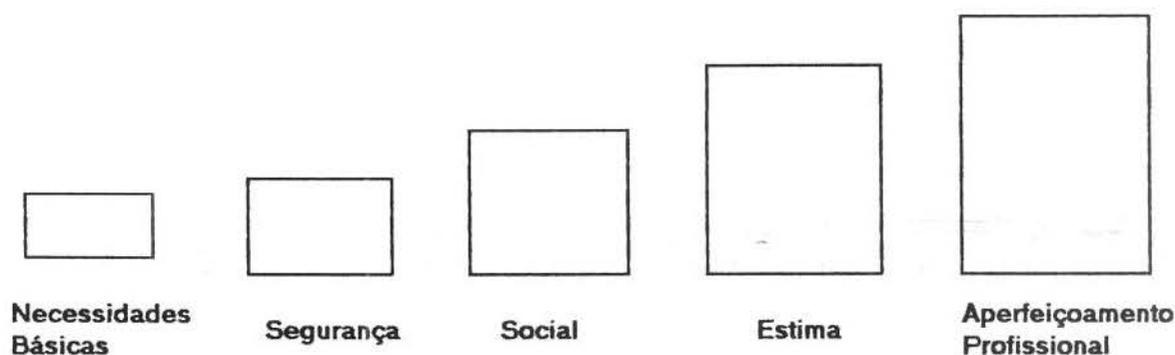


Figura 3: Classificação sistemática das necessidades, conforme a teoria sobre motivação de Maslow (1954)

Segundo o autor, quando uma necessidade é satisfeita ela deixa de ser um fator de motivação e o indivíduo passa a não se preocupar mais com ela e a buscar a satisfação da necessidade seguinte. Portanto, se a política educacional não permitir que os professores e alunos satisfaçam suas necessidades básicas, eles não valorizarão os outros fatores tais como segurança (medo de perder o emprego ou a oportunidade de estudar); necessidades sociais (aceitação dos outros); necessidade de estima (auto-respeito e autoconfiança); que poderão levá-los ao último degrau onde é colocado o aperfeiçoamento profissional (auto-realização através do desejo de se desenvolverem e maximizarem seu potencial para atingir seu objetivo).

Na outra teoria, a de Herzberg, dois fatores que propiciam satisfação no trabalho são considerados: os motivadores (trabalho desafiante, responsabilidade, reconhecimento, o próprio trabalho, perspectivas da carreira) e os fatores de higiene ou manutenção (política e administração da instituição, salário, benefícios, status, vida pessoal, relacionamento com colegas, condições de trabalho). Esses últimos são considerados como os que geram insatisfação se não existirem em quantidade e qualidade e respondem a pergunta "Por que trabalhar aqui?" (acrescento "por que estudar aqui?"),

enquanto os fatores motivadores respondem a pergunta "Por que trabalhar bastante?" (ou: por que estudar bastante?). De acordo com o autor, se desejarmos motivar alguém os fatores de higiene são essenciais. Ao discutir e aprofundar os conceitos de CE, na Seção 2.1, citei Feiman-Nemser e Floden (1986) que, concordando com os autores acima, reconhecem que se as necessidades básicas dos professores não forem satisfeitas, eles não conseguirão se preocupar com a aprendizagem dos alunos.

Brown (1994), por outro lado, explica as várias fontes de motivação e a força da auto-recompensa. Em outras palavras, a motivação pode ser intrínseca ou extrínseca. No primeiro caso, a recompensa está no prazer de se executar certa tarefa, ou seja, é intrínseca e é obtida através do sentimento de competência, realização e a motivação ocorre devido à autodeterminação. Quando a recompensa almejada é externa, dizemos que a motivação é extrínseca e é obtida através de dinheiro e prêmios (neste caso, notas escolares).

Retomando a discussão sobre as crenças presentes na CA dos alunos, percebo que muitas delas são decorrentes dos conceitos que se tem sobre a língua, a importância de sua aprendizagem e como deve ser aprendida, ou seja, copiando de outros, que devem motivar a aprendizagem, e não refletindo sobre a língua que se está aprendendo e sua utilidade.

Com a inclusão da lingüística nos currículos escolares, em 1960, a linguagem passa a ser vista como meio de exteriorizar a consciência da sociedade e a lingüística como um instrumento sutil usado para a análise desta consciência e de sua base ideológica. Assim, acredito que, por meio da conscientização do que é a linguagem e qual sua função, professores e alunos poderão mudar seus hábitos e abordagens em sala de aula, visando a um desenvolvimento total, deixando de ser teóricos e sem aplicação na vida os ensinamentos que os alunos recebem na escola, podendo estar nesse ponto a motivação para a aprendizagem.

Na próxima seção, discutirei aspectos da formação dos professores que podem estar afetando sua CE e sua CA, mostrando as lacunas existentes nessa área.

### **2.3 Formação de Professores**

Considerando que os conhecimentos transmitidos para os futuros professores - e a forma como foram passados - poderão influenciar mais tarde a atitude dos mesmos quando estiverem ensinando, nesta seção discutirei aspectos da formação de professores. Esta discussão é importante para que possa, quando da análise dos dados, tentar descobrir até que ponto esses aspectos podem estar influenciando a CE e a opção por uma determinada abordagem em sala de aula, uma vez que este estudo, além de caracterizar a CE de alguns professores brasileiros, também tem como objetivo fornecer subsídios para os cursos que se destinam à formação de professores.

Através da investigação da CE das professoras de LM e LE é possível identificar a natureza das dificuldades que elas encontrarão quando necessitarem alterar sua abordagem, acompanhando as mudanças sociais. Dificuldades essas, na maioria das vezes, decorrentes do tipo de formação a que o

professor esteve sujeito, decorrente da CE de seus professores, uma vez que a qualidade do ensino depende não só das condições de trabalho, mas também da formação do professor, ou seja, de seu preparo para ensinar, refletir sobre sua prática e para alterá-la.

No Brasil, vários autores, tais como Moraes (1990, 1992), Cavalcanti e Moita Lopes (1991), Abrahão (1992), Gimenez (1994) e Almeida Filho (mimeo) têm investigado a formação do professor, defendendo um ensino mais reflexivo e uma aprendizagem continuada, com o que concordo. A essa lista, podem ser acrescentados os nomes de Blatyta (1995) e Barcelos (1995), que não só recomendam a reflexão para o desenvolvimento profissional, mas também observaram suas práticas em sala de aula, relatando a auto-análise realizada, demonstrando que a auto-reflexão pode levar à mudança de nossas crenças.

Embora esses autores tenham se dedicado à investigação do ensino/aprendizagem da LE, a maioria deles reconhece que, mesmo nessa área, há necessidade de mais estudos que investiguem a CE dos professores, para se tentar descobrir quais crenças estão determinando suas ações em sala de aula.

Moita Lopes (1996), por outro lado, afirmou em seu estudo a importância da linguagem no ensino, tendo observado aulas de LE e LM, assim como de outras disciplinas, mas sem investigar as crenças que estão orientando os professores, o que faço nesta pesquisa sobre a CE ao investigar e comparar o ensino de LM e LE em um contexto brasileiro.

A seguir, discutirei a estruturação e a visão que as professoras têm dos cursos de Letras, uma vez que esse curso se destina à formação de professores de LM e LE, assim como apresentarei mais detalhes de alguns trabalhos já realizados sobre a formação de professores.

Segundo Barcelos (op. cit.), o curso de Letras não é visto pelos alunos como um curso que exige pontuação alta para a classificação no vestibular, servindo de acesso para outro curso mais concorrido. Além de ser mais acessível financeiramente e, sendo geralmente um curso noturno, permite a seus alunos trabalharem para pagar seus estudos. Porém, quando os alunos se formam e passam a exercer a profissão de professor não obtém retorno financeiro, o que desvaloriza mais ainda o curso. Outras razões apontadas para essa visão do curso deve-se à falta de infra-estrutura para formar bons profissionais.

Gil (1994) questiona o fato de muitos cursos superiores não incluírem em seus currículos disciplinas pedagógicas, tais como, Psicologia da Educação, Didática e Prática de Ensino, afirmando que elas são incluídas somente no curso de Magistério e nos cursos das Faculdades de Filosofia, o que vem fazendo com que os alunos universitários ressaltem a competência técnica dos professores e critiquem a competência didática.

Embora essas disciplinas façam parte dos cursos de Letras, é possível notar que elas não são ensinadas com a devida seriedade, preparando melhor o professor para o ensino. Observando o currículo de alguns cursos de Letras, percebi que a disciplina Prática de Ensino só é introduzida no último ano e com uma carga horária pequena, o que me leva a concluir que as disciplinas de cunho

teórico têm mais prestígio do que as de cunho prático e que é através da aceitação da teoria e dos métodos que se acredita resolver os problemas práticos (cuja ligação será feita durante o exercício da profissão) e não através do questionamento e reflexão sobre eles.

Gimenez (1994), ao analisar a estrutura do currículo do curso de Letras e o fato das disciplinas pedagógicas serem inseridas no final do curso, notou que o conhecimento específico das disciplinas (no caso, português e inglês) deve ser ensinado primeiro. Ela justificou esse procedimento através do conhecimento limitado que alguns alunos possuem ao ingressarem no curso. Contudo, a pesquisadora reconhece que isso contribui para aumentar a lacuna entre as duas áreas.

Cavalcanti e Moita Lopes (1991) observaram que, nos cursos de licenciatura, é privilegiado o desenvolvimento da proficiência lingüística do futuro professor e a disciplina Prática de Ensino fica reduzida a um receituário de atividades para sala de aula, sem incluir uma reflexão sobre a prática. Segundo os autores, no final do curso, os professores dão por encerrado seu processo de formação profissional e acomodam-se na rotina do seu trabalho.

De acordo com Almeida Filho (mimeo), os professores de LE deveriam ter condições, durante sua formação, de desenvolver suas competências lingüístico-comunicativa; aplicada (vivenciar profissionalmente a teoria verbalizada); e a profissional (consciência sobre seu valor real e potencial enquanto profissional). Acrescenta também que o professor necessita de cuidadosa iniciação formadora (já que a formação é continuada) nos cursos de graduação.

Abrahão (op. cit.), assim como Gil, enfatiza a importância da disciplina prática de ensino ao afirmar que os professores poderiam ser conduzidos a adotar uma prática mais reflexiva, se mais atenção fosse dada a ela durante sua formação. A autora reconhece a necessidade das mesmas competências citadas por Almeida Filho (op. cit.) e acrescenta que, excetuando a habilidade que se refere à competência comunicativa, o desenvolvimento das outras fica a cargo da disciplina Prática de Ensino, que em um ano deve desenvolvê-las. Abrahão, que ministra cursos dessa disciplina, descreve-os como teóricos e práticos: inclui tópicos da Lingüística Aplicada e, para iniciar a atividade de pesquisar em sala de aula, inclui estágios supervisionados, nos quais os alunos investigam as abordagens e os métodos empregados pelos professores pesquisados, cujas teorias já foram discutidas em sala de aula. Após orientação sobre como preparar um plano de curso, os alunos preparam minicursos (de LE ou preparatórios para o vestibular) que são oferecidos às escolas públicas e depois discutem a prática pedagógica. Os minicursos são bem aceitos pelos futuros professores, que apenas se queixam da insegurança e medo gerados pela falta de experiência e pela necessidade de melhor preparo para a prática. A inclusão da elaboração de um plano de curso objetiva levar o estagiário a participar do dia-a-dia da escola pública; a assumir responsabilidade pela escolha da abordagem e do conteúdo que fizer, sendo orientados a respeitarem os interesses dos alunos; e a tomar decisões sobre a avaliação.

Como pudemos perceber, a professora tenta dentro de um espaço de tempo bastante limitado, desenvolver um ensino e prática reflexivos, devendo os programas dos cursos de Letras serem revistos

para que mais tempo seja dedicado a aprender a ensinar e a vivenciar experiências na sala de aula, tendo, enquanto estudante, oportunidades para discutir suas dúvidas e trocar experiências, o que será mais difícil após a graduação.

Noto que, no caso da LE, a formação do professor é mais deficiente, devido à falta da competência lingüístico-comunicativa, o que faz com que seja ensinada com menos eficácia que as outras disciplinas e tratada com descaso. Porém, a má formação do professor não se refere somente ao ensino de LE e, como afirmou Celani (1994), se tivermos que excluir todas as disciplinas que não são ensinadas com eficácia teríamos que excluir do currículo obrigatório até mesmo a LM. Contudo, somente com professores melhor preparados é que todos os indivíduos terão chances iguais e condições de acessar um maior número de informações, uma vez que alunos carentes só têm esta oportunidade para aprender uma LE.

Porém, enquanto a formação do professor não se alterar, ele não será capaz de preencher as necessidades comunicativas de seus alunos, refletir sobre sua prática e alterar sua abordagem, o que não significa que, ao receber seu certificado para exercer a profissão, sua formação esteja concluída. Conforme Gimenez (op. cit.) e Almeida Filho (1995) a formação continuará no exercício da profissão fortalecendo a competência profissional. Concordo com os autores, uma vez que o professor aprende de sua experiência, ou seja, de sua experiência como aluno (CA); da aprendizagem formal (competência lingüística e pedagógica); de sua experiência como professor, sendo necessário ligar as histórias pessoais às crenças. Desse modo, as crenças se originam mais de participação ativa dos alunos (experiências vividas) do que da observação passiva de seus professores.

Gimenez (op. cit.), assim como os outros autores, reconhece a importância de uma formação que conduza a um ensino reflexivo, através do qual o professor investigaria sua prática e não simplesmente seguiria uma rotina de trabalho. Acrescenta que há necessidade de mais pesquisas sobre a forma de pensar do professor e sobre o processo de aprender a ensinar. Para isso, considera que, primeiro, é necessário investigar qual bagagem o aluno traz consigo quando ingressa no curso de Letras e que os alunos e professores devem ser encorajados a refletirem não só sobre a prática atual, mas também sobre sua origem para descobrir de onde ela vem e o que faz com que seja da forma que é. Somente através dessa investigação é que será possível a reformulação das crenças dos professores, uma vez que refletindo sobre suas experiências passadas, eles poderão descobrir a origem de suas crenças sobre o ensino/aprendizagem e as relacionar com suas experiências, tornando possível a reformulação. A autora também sugere que o campo a ser pesquisado seja ampliado, para que se incluam estudos sociais que permitam a investigação das crenças presentes nesse meio, que podem também estar influenciando os alunos e professores.

Concordo com a posição de Gimenez, contudo, gostaria de salientar que para os professores dos cursos de Letras levarem seus alunos a investigarem seu ensino, primeiro eles precisam adotar para si mesmos uma abordagem reflexiva. Se o professor não vivenciar a experiência, ele não conseguirá

conduzir o aluno a fazê-lo, pois o processo será desconhecido tanto para ele, como para seu aluno (em termos de participação ativa, ou seja, vivência). Como afirmou Reis (1998: 15), *pressupor que os professores-formadores já estejam trabalhando no sentido de preparar professores reflexivos é negligenciar a biografia de cada um, assim como seu contexto profissional*. Mesmo os professores dos cursos de pós-graduação não devem se esquecer de que uma leitura profunda requer tempo para se poder refletir sobre ela, o que muitas vezes é dificultado pela quantidade de informações a que o aluno deve ter acesso em um curto espaço de tempo, fato agravado pela quantidade de disciplinas que ele deve cursar. Enfim, essa nova abordagem envolve a participação de todos, uma vez que ela se refere a uma postura pessoal perante à vida.

Moita Lopes (1996), por outro lado, enfoca a importância da linguagem no processo educacional, afirmando que a compreensão de sua natureza é essencial na formação de qualquer professor. Investigando salas de aula, ele reconhece semelhanças entre as aulas de LM e LE e, através de pesquisas já realizadas, notou que o mesmo ocorre com relação às aulas das outras disciplinas. Essas semelhanças são justificadas, principalmente, pelo fato do ensino ser centrado no professor que interage com seus alunos, fato não relevado nos programas de formação de professores, estando o foco mais no conteúdo e na metodologia. Porém, a metodologia de ensino de qualquer disciplina envolve principalmente a linguagem em uso, ou seja, o discurso e a interação. O autor cita três pontos que deveriam ser incluídos em programas de formação de professores para que eles sejam conscientizados sobre a importância da linguagem nos processos educacionais de qualquer nível, a saber: a centralidade da leitura na escola; o papel da interação na aprendizagem; a construção social do significado.

Abordando a centralidade da leitura na escola, Moita Lopes afirma que a educação de todo professor deve levar à compreensão do processo de leitura, ou seja, deve ser levado a reconhecer que os significados são construídos socialmente, de acordo com os valores políticos, históricos e culturais do momento que se está vivendo, que pode ser diferente daquele que o professor prestigia e que acredita que o aluno deve apreender para ser bem sucedido. Coracini (1991) acrescenta que ao não considerar as diferentes interpretações possíveis, conforme o leitor, o professor produz um discurso autoritário, através do qual ele possui e controla a verdade.

Sobre a interação, Moita Lopes (op. cit) declara que se é através dela que a aprendizagem e o conhecimento são construídos, justifica-se a inclusão nos cursos de formação de professores de estudos que levem à compreensão desse processo, que é mediado pela linguagem. Com relação à construção social do significado, ele ocorre na relação entre as pessoas, que quando falam o fazem de algum lugar social específico, baseadas em suas culturas, sendo esse significado afetado pela subjetividade de quem profere o discurso. Desse modo, ao não aceitar as sugestões e opiniões dos alunos, o professor exclui sua participação da construção social do significado. Concluindo, para o autor o processo de formação de qualquer professor deve incluir, pelo menos, um componente central que focalize a interação e um outro que dê meios para o professor refletir e investigar sua prática.

De acordo com afirmado no início desta seção, Moita Lopes salientou a importância da linguagem e da interação no ensino, mas sem investigar as crenças dos professores que estão orientando sua prática ao sugerir mudanças nos conteúdos dos cursos que se destinam a formar professores. A investigação das crenças também é importante para se descobrir se professores e alunos divergem quanto às expectativas que têm sobre o ensino/aprendizagem.

Fora do contexto nacional, Korthagen (1988), com o intuito de fornecer um curso para promover um ensino reflexivo, distribuiu questionários e entrevistou futuros professores de matemática holandeses e notou que nem todos se beneficiaram com uma abordagem reflexiva. Muitos dos alunos possuíam uma orientação externa e esperavam que lhes fosse dito o que deveria ser feito, com receio de arriscar. Mas para um desenvolvimento profissional, via reflexão, é preciso que a orientação seja interna, utilizando os próprios valores e conhecimentos para examinar e avaliar sua prática. Dessa forma, dos dezoito alunos do curso, três desistiram logo no início e somente dez o concluíram. O princípio básico do curso incluía a ação, reflexão sobre ela, conscientizando-se sobre os aspectos essenciais, criação de métodos alternativos de ação e aplicação deles.

Nas sociedades ocidentais, os problemas individuais são pouco considerados e o valor dado à opinião de especialistas é alto, uma vez que acredita-se que esses "experts" são profissionais que exploram mais profundamente a situação, sendo as teorias fornecidas por eles mais valorizadas do que os conhecimentos dos professores oriundos de sua prática. Kumaravadivelu (1994) afirma que é atribuído aos teóricos poder para elaborar os métodos que orientarão a pedagogia para o ensino de línguas e defende uma condição de "pós-método", através da qual seria conferido aos práticos (professores) poder para reconstruir essas teorias que orientariam sua prática, redefinindo a relação de poder entre os que fazem a teoria e os que a aplicam. Em outras palavras, uma busca de alternativa para aplicação dos métodos e não um método alternativo, uma vez que as macro-estratégias (princípios) apresentadas pelos pesquisadores não devem ser aceitas de forma acrítica. Assim, as macro-estratégias seriam operacionalizadas na sala de aula através de micro-estratégias (procedimentos) ou técnicas de ensino, baseadas nas experiências de ensino-aprendizagem de segunda língua dos professores. Com o que concorda Clarke (1994) ao afirmar que o discurso dos professores se torna *disfuncional* (desconexão entre teoria e prática) quando recebem verdades prontas e não proposições para serem analisadas e adaptadas conforme suas experiências e necessidades.

Prabhu (1990), ao se referir às ações dos professores, afirma que o que os orienta no início da carreira são as experiências vividas como alunos (de qualquer disciplina) e professores e não somente o método de ensino que seguem. Segundo o autor, ao aumentar suas experiências profissionais, os professores começam a criar suas próprias rotinas de trabalho que, com o tempo, determinarão o "senso de plausibilidade" do professor, ou seja, sua intuição pedagógica, que inclui ecos da instrução formal para o magistério recebida. O senso de plausibilidade se refere ao conceito do professor sobre como a aprendizagem ocorre e dá suporte ou provoca a aquisição. Se, devido às condições de trabalho,

o senso de plausibilidade se congelar, restará apenas a rotina, ao passo que se ele estivesse ativo (professor engajado no processo de ensino), o professor estaria aberto a mudanças que ocorreriam naturalmente, uma vez que ele estaria envolvido em seu processo de desenvolvimento profissional, deixando de ser o ensino um processo mecânico e rotineiro. Concordo com o autor, salientando que as mudanças dependem não só das condições de trabalho, mas também dos valores atribuídos pelos professores à sua profissão e aos seus alunos (dentre outros que afetam a prática). As alterações não são bem aceitas pois requerem revisões profundas de trabalhos já realizados, sendo esse talvez um dos grandes obstáculos que se enfrenta quando se pretende introduzir novas abordagens, necessitando o professor estar motivado e ter oportunidades para efetua-las (ver discussão sobre artigo publicado no jornal Folha de São Paulo, na próxima seção).

A sala de aula sempre foi tida como ambiente de ensino e não de pesquisa, porém a prática de ensino deveria ser o embrião da atividade de pesquisa, explicando como o professor ensina e como o aluno aprende, ocorrendo junto com a formação de professores, capacitando os alunos a participarem de um projeto de pesquisa e tornando a atividade de pesquisar em sala de aula como algo natural e construtivo. Clarke (op. cit.) afirmou que se um dos empecilhos é o tempo de que os educandos dispõem para realizar uma pesquisa, muito menos terão disponibilidade para se preparar para sua realização quando começarem a ensinar, uma vez que elaborar teorias e ensinar tomam tempo.

Calderhead (1988) conta-nos em seu livro as conclusões da revisão nacional que ocorreu no início dos anos 80 na Inglaterra e Wales sobre os primeiros anos de trabalho de um professor, detectando que os professores não são bem treinados nos cursos de graduação. Nos Estados Unidos, em 1986, a Carnegie Foundation também questionou a qualidade do ensino superior e o papel dos "colleges" e universidades na sociedade americana (acontecendo o mesmo na Austrália e em alguns países da Europa). O trabalho de Calderhead baseia-se na conferência apresentada na Universidade de Lancaster, em 1987, intitulada "Teachers' Professional Learning".

O autor afirma que a formação do professor é mais influenciada pelas políticas nacionais, que valorizam alta qualidade de treino profissional<sup>10</sup>, propondo mais conhecimentos, extensão de cursos, mais prática, dentre outros. Mas questiona sobre a origem dessas políticas e sobre suas bases, uma vez que elas não incluem mais relacionamentos com alunos e não investiga a natureza do conhecimento que orienta a prática do professor, ou seja, não há relação entre o treino do professor e sua prática (a realidade da sala de aula é mais complexa e o professor não pode ser programado para ensinar de uma determinada forma), afirmando que a formação do professor é mais teórica do que prática e que quando os alunos saem das universidades eles não sabem como lidar com as ocorrências e imprevisibilidades da sala de aula.

---

<sup>10</sup> Assim como aconteceu no Brasil, em 1971, ao se criar a lei 5692, visando melhor qualificação para o trabalho.

Sei que atualmente os professores estão sendo orientados a seguir a teoria do construtivismo, sem considerarem se estão preparados para adotá-la, sendo a "formação continuada" (se é que posso chamar assim) uma troca de teorias para orientar o ensino.

Piaget<sup>11</sup>, que inspirou a teoria do construtivismo, estudou principalmente as estruturas mentais (estágios do desenvolvimento) e processos de construção dessas estruturas (contato com o meio exterior para o desenvolvimento e a aprendizagem). Em outras palavras, o construtivismo visa estimular a criança na busca do conhecimento, incentivando-a a interagir com a realidade. Enquanto Piaget considera que a interação deve ser com o objeto de estudo, Vygotsky, que também estudou o desenvolvimento e a aprendizagem, acredita que a relação é mediada por um adulto durante a aprendizagem.

Desse modo, questiono novamente se nossos professores poderão ser mediadores ou interagirem com seus alunos ajudando-os a superar suas dificuldades, levando-os a refletirem sobre suas ações, sem terem vivenciado essa experiência. Principalmente, se considerarmos que se graduaram em universidades que não relevam a importância da reflexão sobre a prática e o reconhecimento da bagagem que o aluno traz para a escola, considerando-a como ponto de partida, ao determinarem as tarefas que serão dadas para os alunos realizarem.

Por essas razões acima colocadas acredito que muitos professores, na maioria das vezes, fazem uso de seu conhecimento intuitivo para resolver ocorrências imprevisíveis da sala de aula, sendo, portanto, difícil para os professores explicitarem as teorias acumuladas através da prática, mas as teorias estão na prática e é preciso tentar identificar qual é a teoria implícita que está orientando as atitudes para poder avaliá-las, não nos esquecendo de que o conhecimento prático do professor (sua CE) é diferente dos conhecimentos acadêmicos sistematizados, pois ele é mais abrangente e inclui várias áreas, não se restringindo à disciplina que o professor está ensinando. O nível do conhecimento prático ou do conhecimento intuitivo do professor dependerá de suas experiências e de sua criatividade para interpretá-las.

Lanier (1986) apresenta uma visão bastante crítica sobre a formação dos professores, ressaltando que as universidades não investem nessa área, gerando grandes lacunas no conhecimento dos professores e alunos. Para ela, embora muitos digam que o professor aprende melhor pela experiência, há uma série de pesquisas (e estão aumentando) que mostram que experiências típicas dos professores na escola são, na melhor das hipóteses, não educativas e, na pior, deseducativa. Acredito que isso pode ocorrer se o professor não refletir sobre suas experiências e seu contexto de ensino antes de tomar uma decisão, tentando melhorar sua prática, fazendo da sala de aula um laboratório de experimentos inconseqüentes.

---

<sup>11</sup> As informações sobre Vygotsky e Piaget foram baseadas no Seminário "Teorias de Aprendizagem de J. Piaget e L.S. Vygotsky em confronto", realizado em 21/04/89, pela Associação Brasileira de Psicopedagogia. Os docentes que participaram do debate foram Ivis de La Taille (Piaget) e Marta Kohl de Oliveira (Vygotsky).

As reformas, contudo, podem originar consequências negativas ou positivas e, para evitar enganos, precisamos identificar a natureza dos problemas, podendo a identificação da CE orientar com relação às reformas que melhorariam os resultados do ensino e aprendizagem e quais se aplicam à realidade que estamos vivendo.

Além da ênfase colocada na reflexão, tem-se falado muito sobre a criatividade na educação. Contudo, ela só se dará se o professor tiver uma formação que lhe permita fazer uso de sua liberdade, ousando sem medo de chocar, sentindo-se impulsionado a resolver problemas, vivenciando essa criatividade e reconhecendo seus benefícios, levando seus alunos a fazerem o mesmo, pois as teorias podem orientar na solução de problemas, mas são os profissionais durante sua prática que devem ser capazes de achar soluções adequadas para seu contexto.

Após termos considerado aspectos da CA e da formação de futuros professores, na próxima seção discutirei as implicações da cultura geral presente na sociedade para a CE e para o contexto educacional.

#### 2.4 Cultura e Cultura no Contexto Educacional

Como vimos, a CA e formação dos professores influenciarão sua CE mais tarde, quando estiverem ensinando. Todavia, os conceitos presentes nas CA e CE também são influenciados (e influenciam) pelos valores presentes no meio social maior, que se infiltram nas escolas e salas de aula através de dirigentes, funcionários, alunos e professores. Influências essas que discutirei a seguir.

Conforme Erickson (1987), a adoção do termo cultura em educação faz sentido se considerarmos cultura como conceitos compartilhados por um grupo para atribuir sentido às ações sociais, as opções possíveis para determinar uma mesma ação dentro do contexto educacional e a ação humana como principal agente do ensinar.

Erickson afirma que o significado total de muitos eventos dentro da escola pode ser visto somente no contexto de eventos do todo da escola, que inclui influências na escola de fatores externos, e influência da escola na sociedade maior, ou seja, alunos mal formados, sem oportunidades iguais fora da escola, poderão resultar em problemas sociais que se refletirão na sala de aula, formando um círculo vicioso. Desse modo, podemos afirmar que as prioridades da escola representam os valores da sociedade dominante, o que faz a CE ser determinada por forças sociais que a circundam (ver figura 4). O produto desse sistema é um indivíduo com medo de falhar acima de tudo e que aprende a não assumir riscos para obter recompensa em potencial ou a refrear comportamento inovador. Em outras palavras, se o professor agir como a maioria age, ele irá se expor menos e se errar não estará errando e assumindo responsabilidades sozinho.

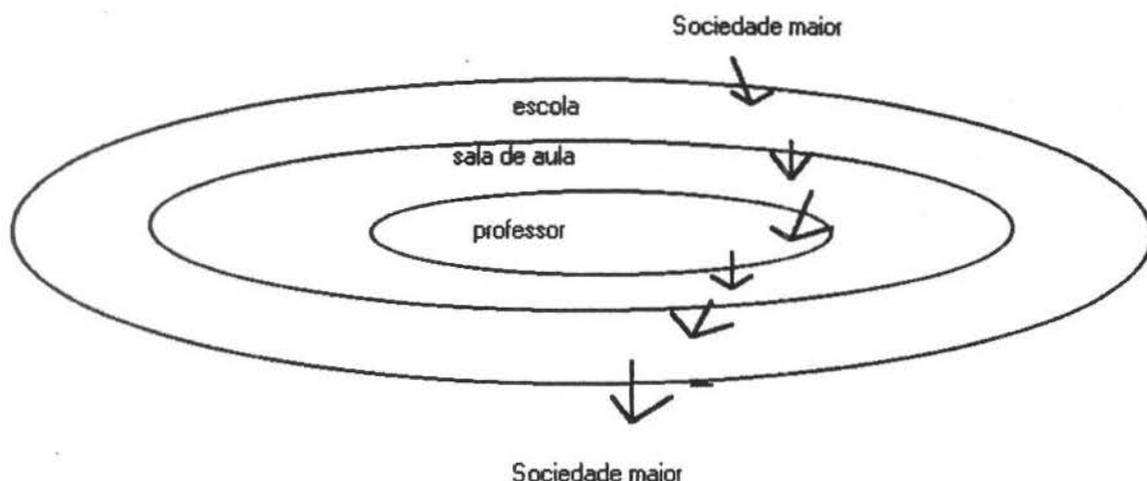


Figura 4: Inter-relação entre eventos sociais, escolares e prática do professor.

Podemos afirmar que não é possível analisar os problemas educacionais sem considerar sua historicidade e vinculação com fenômenos sociais mais amplos, uma vez que as instituições pedagógicas são também instituições sociais. Embora aprofundar esse aspecto fuja do nosso objetivo, gostaria de tecer considerações a respeito das implicações resultantes dessas conexões, para que tenhamos consciência do todo envolvido no processo de formação da CE.

Cada sociedade é levada a construir um sistema pedagógico que corresponda às suas necessidades e objetivos e para esse sistema mudar é preciso que a sociedade, ou as relações de poder entre seus membros mudem. Assim, se as relações de poder nas salas de aula não se alterarem, o professor continuará a ser o que sabe e transmite o conhecimento e o aluno o que não sabe e, portanto, está na escola para receber o conhecimento, passivamente. Mas se o professor e os alunos, enquanto membros de uma sociedade, alterarem suas crenças e, conseqüentemente, suas práticas, a sociedade também estará se alterando. As crenças manifestadas pelos professores, verbalizadas ou inferidas, têm a ver com suas formações culturais dentro da sociedade onde vivem, sendo necessário pesquisar quais fatores culturais, presentes no meio social maior, estão se infiltrando na escola e participando da formação da CE dos professores.

Um exemplo dessas influências é o conceito que se tem do professor, divulgado no meios de comunicação, responsabilizando-o pela péssima qualidade do ensino, o que acredito afeta sua motivação, auto-imagem e CE. Ilustrando o acima mencionado, citarei um artigo publicado no Jornal "Folha de São Paulo", em 05/05/96, relatando os resultados de provas aplicadas a 124,8 mil alunos de escolas públicas e particulares em todo o país, nas quais 70% dos alunos não souberam resolver problemas elementares de matemática e metade não foi capaz de interpretar o que leu. Paulo Renato Souza (Ministro da Educação), comentando o resultado das provas, afirmou que o quadro é desastroso

e Iara Prado (secretária de Ensino Fundamental), completa: "O problema é o professor". Nesse mesmo jornal, podemos ler o seguinte texto:

*"Os mais ricos, portanto, capazes de arcar com o custo das escolas privadas, (subentende-se que as escolas públicas de 1º e 2º Graus não fornecem boa formação) garantirão boa formação a seus filhos, que irão freqüentar os bons cursos superiores gratuitos. Os mais pobres verão seus filhos submetidos a uma formação de pior qualidade (grifo meu), com dificuldades para superar concursos e ingressar nas melhores instituições públicas".*

Como a formação do professor é considerada de má qualidade, ele é pouco valorizado, recebendo inclusive um pagamento inferior ao das outras profissões, ele é um alvo fácil de críticas e, colocando a realidade dessa forma, certamente o aluno não será estimulado a abandonar seu estado atual por um outro duvidoso e que não traz benefícios. E o professor terá problemas na sala de aula, ocasionados pelo desinteresse dos alunos e seu desempenho também não será dos melhores, uma vez que seu trabalho não é valorizado e sua auto-estima é sempre abalada por comentários depreciativos.

Freeman e Richards (1993) afirmam que os conceitos do ensino sustentados coletivamente na profissão influenciam os conceitos individuais dos professores, uma vez que se referem à educação do professor e socialização profissional, processos que não estão ainda bem entendidos.

Keith Richards (1994) reconhece que o apelo de Freeman and Richards é muito importante para iluminar uma área esquecida, que envolve os conceitos sobre o ensino, dimensões de conhecimento, e carreira e vida dos professores, mas devido à ausência de pesquisas relevantes sobre o tema, a categorização parece prematura.

O que percebo é que colocações como as citadas acima afetam tanto a CE do professor, quanto a CA do aluno, que por sua vez afetam a realidade da sociedade onde está situada a escola. Um exemplo atual destas implicações pode ser encontrado na reportagem intitulada "Unidos na Bagunça", publicada pela revista Veja de 29/05/96, na qual alunos indisciplinados e mal-educados estão atormentando os professores nas salas de aula, levando alguns a desistirem de suas aulas, por não saberem como lidar com a atitude desrespeitosa e agressiva dos alunos, que vêm derrubando, segundo alguns professores, rapidamente a barreira entre o suportável e o inadmissível. Uma das professoras entrevistadas comentou que de uma aula de cinquenta minutos, consegue aproveitar somente 20%, o restante é dedicado à farra coletiva ou à uma espécie de rebelião passiva que azucrinas os professores. As responsabilidades sobre estas ocorrências estão sendo colocadas nas mudanças no ensino, que acompanharam as transformações na sociedade, abrindo caminho à participação dos alunos, a uma educação muito menos impositiva e a um relacionamento muito mais natural com os professores. Porém, os alunos estão confundindo informalidade com desrespeito, principalmente quando os jovens de classes sociais mais privilegiadas vêm os professores como prestadores de serviço, com nível social inferior ao seu. O grande problema apontado é a ausência dos pais na educação dos filhos e os jovens

sentem que tudo é permitido (idéia passada pelos pais que tentaram fugir de um modelo autoritário de educação), não assimilando sequer as regras básicas de convívio social. E o problema maior ainda é que mesmo os pais não sabem o que fazer com os adolescentes rebeldes. Outro aspecto responsável pela situação atual é com relação ao ritmo das aulas, que não é compatível com o ritmo vertiginoso das atividades extra-escolares, gerando problemas de concentração. Por outro lado, aprender demanda tempo e interesse.

Considerando que a escola afeta as decisões sociais e é afetada por posições assumidas na sociedade como um todo, é importante também apresentar, resumidamente, conceitos de cultura, uma vez que ela também entra na formação da CE.

Segundo Balalai (1982), cultura se vive e se faz desde o nascimento e o Estado pode (e faz) interferir no desenvolvimento da cultura. A escola traduz a ideologia dominante através de leis, planos, programas (conforme intenções de poder), tornando, assim, necessária a passagem do indivíduo pela escola. Conceituando ideologia, o autor afirma é uma posição a serviço de algum interesse, quer seja pessoal ou social. Indo além, idéias das classes dominantes se tornam idéias de todas as classes sociais; ou seja, tornam-se idéias dominantes.

Dentro da antropologia, há correntes que declaram que cultura é tudo: um rito, um festejo, uma canção popular, o modo de viver de uma tribo de índios, dentre outros costumes. Tudo que o homem produziu, tocou ou transformou é cultura, pertencendo cada cultura particular a um tipo particular de indivíduo. Porém, para Geertz (1989), cultura não é complexos de padrões de comportamento (costumes, usos, tradição), mas um conjunto de mecanismos de controle (planos, receitas, regras, instituições para governar o comportamento), que propõe um alcance político e social que transcende o espontâneo, esquecendo-se de que quanto mais reprimido for o indivíduo, mais rebelde ele será. Para ele, o indivíduo é precisamente o animal mais desesperadamente dependente de tais mecanismos de controle (programas culturais) para ordenar seu comportamento. Se o comportamento do homem não fosse dirigido por padrões culturais, ele seria praticamente ingovernável, ou seja, simples caos de atos sem sentido e de explosões emocionais e suas experiências não teriam qualquer forma. Continuando, o autor afirma que até o desenvolvimento físico e biológico do homem está relacionado à sua cultura, uma vez que somos animais incompletos e inacabados e nos completamos e acabamos através da nossa cultura particular.

O homem não pode ser definido somente por suas habilidades inatas, ou por seu comportamento real, mas sim pelo elo entre os dois. Exemplificando, podemos afirmar que ser humano (comportar-se como um animal racional) não é apenas saber falar e sim emitir palavras e frases apropriadas, no tom de voz adequado, conforme uma situação específica e de acordo com os padrões culturais da sociedade onde se vive.

Geertz (op. cit.) afirma que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu. A cultura é vista como uma dessas teias, sendo preciso analisá-la e interpretá-la para descobrir seu significado.

No ensino de LE, o estudo da cultura dos povos que têm a LE como nativa também é importante porque esse conhecimento será útil para entender uma cultura diferente, comunicando-se com propriedade conforme os valores dessa cultura, e para se autodescobrir como membro de uma cultura, o que poderá alterar a interpretação dos acontecimentos ao se confrontar com o não familiar, ou seja, será levado a perceber sua cultura que havia se tornado imperceptível devido à familiaridade, tornando-se consciente de seu significado e ação.

Flowerdew e Miller (1995), no estudo com estudantes da universidade de Hong Kong que estavam aprendendo inglês com professores que tinham o inglês como língua nativa, exemplificam bem os problemas que ocorrem quando professores e alunos procedem de comunidades diferentes, ou seja, quando não partilham a mesma língua e bases culturais similares, o que faria com que um conjunto comum de conceitos orientasse suas atitudes, minimizando choques culturais. Segundo os autores, a estrutura cultural possui quatro dimensões, que precisam ser analisadas quando falamos em cultura: *cultura étnica* (características sociais, psicológicas e culturais que afetam o comportamento dos professores e alunos em uma determinada situação); *cultura local* (locais com os quais os alunos estão familiarizados mas o professor não); *cultura acadêmica* (valores, conceitos e papéis acadêmicos de uma sociedade também precisam ser entendidos em uma situação de sala de aula); e *cultura disciplinar* (teorias, conceitos, normas, termos, dentre outros, que são específicos de uma determinada disciplina acadêmica).

Os choques culturais não ocorrem somente entre sociedades muito diferentes: dentro de um mesmo país há várias comunidades, cada qual com seus costumes e, muitas vezes, professores e alunos originam-se de comunidades diferentes e, embora falando a mesma língua, não conseguem se comunicar adequadamente, pois não partilham o mesmo mundo cultural (conhecimentos e valores diferentes). Portanto, é importante que o professor conheça os costumes da comunidade onde a escola está situada, numa tentativa de compreender melhor as ações e reações dos alunos e para evitar deficiências na comunicação, o que pode gerar erros de interpretação e resistência à aprendizagem.

Retomando as considerações de Flowerdew e Miller (1995) sobre a estrutura cultural e suas quatro dimensões, observei que pouco discuti sobre a cultura disciplinar, ou seja, teorias relativas ao ensino de LM e LE, que podem estar orientando as crenças presentes na CE desses professores, reforçando uma certa tradição de ensinar. Portanto, a seguir, abordarei essas teorias e seus conceitos sobre como as línguas devem ser ensinadas para serem aprendidas.

## 2.5 Cultura disciplinar de LM e LE

Conforme explicitado na seção anterior, apresentarei algumas teorias representativas das crenças que se encontram nos meios profissionais sobre o ensinar LM e LE. Para discutir as crenças sobre o ensino da LM, citarei os estudos de Franchi (1987), Luft (1985) e Possenti (1997), que não acreditam que a língua possa ser aprendida através de memorização de regras gramaticais. Com relação à LE, citarei Krashen (1982), que afirma que a aprendizagem não leva à aquisição, Widdowson (1983), que explicita a importância de se adotar uma abordagem comunicativa e o que ela envolve, Kumaravádivelu (1994) e Brown (1994) que enfatizam o uso de estratégias no aprendizado de LE para, a seguir, apresentar estudos comparativos sobre o ensino de LM e LE ou SL, realizados por Moita Lopes (1995), Friedlander (1991), Henriques e Lim (1991) e Oostdam e Rijlaarsdam (1995).

Iniciando com as teorias referentes ao ensino de LM, Franchi, Luft e Possenti (op. cit.) afirmam que a gramática não deveria ser ensinada como uma disciplina em que os alunos tivessem que decorar regras, mesmo porque as definições são, às vezes, incoerentes e incompletas. Luft (op. cit.) exemplifica esse fato citando a definição de verbo encontrada nos livros gramaticais: palavras que encerram idéia de ação ou estado. A seguir ele questiona se "leitura e cansaço" são verbos, já que há ação em leitura e cansaço se refere a um estado. Segundo os autores, a gramática deveria ser ensinada como um assunto a ser trabalhado e construído constantemente, um trabalho de descoberta em conjunto entre professores e alunos, no qual eles explicitariam a gramática que faz parte da língua que já aprenderam naturalmente e as redações deveriam significar uma oportunidade para um comportamento criativo na linguagem e não ser apenas um instrumento para correção de erros gramaticais.

Desse modo, deveríamos iniciar o ensino pela investigação das regras que o falante já domina (conforme a gramática internalizada), para chegarmos ao conjunto de regras que são seguidas (gramática descritiva) e por último acrescentarmos o conjunto de regras que devem ser seguidas, segundo o português padrão (gramática normativa), classificando como erro somente construções que não fazem parte, de maneira sistemática, de nenhuma das variantes de uma língua.

Possenti (op. cit.) afirma que se a concepção de língua e de seu ensino não forem alteradas, a prática também não se alterará. Para ele, o objetivo da escola é criar condições para a aprendizagem do português padrão (correspondente à norma culta *real* - grifo meu), para que o aluno seja capaz, principalmente, de escrever e ler com naturalidade. Para o autor, a língua que é ensinada na escola não corresponde à forma de expressão usual dos falantes da língua, o que não significa aceitar qualquer forma de expressão, mas sim aquelas que já são faladas e escritas pelas pessoas cultas do país. Segundo seus conceitos, todos os que falam sabem falar, embora muitos o façam no dialeto usado na sociedade onde vivem, e só consideraremos errada a forma de falar diferente da padrão se nosso critério de avaliação for externo à língua ou ao dialeto, adotando-se um critério social de avaliação, já que todas as línguas variam e essa variação é reflexo da variedade social.

Nesse contexto, saber uma língua é saber sua gramática, o que significa saber dizer e saber entender frases, demonstrando que domina a estrutura da língua, mesmo que seja intuitiva ou inconscientemente, devendo ser o tempo das aulas gasto para ensinar o que os alunos ainda não sabem, como por exemplo ler e escrever, discutir e reescrever, reler e reescrever mais, para escrever e ler de forma cada vez mais sofisticada, o que não significa abolir reflexões sobre a língua.

Concordo que não se deve usar a maior parte do tempo das aulas ensinando e, posteriormente, cobrando a explicitação das regras gramaticais, assim como acredito que mesmo em LE se ensinarmos desta forma, dificilmente os alunos aprenderão a falar essa língua. Na realidade, o ensino da LM deveria ser o estudo da forma de expressão do povo que fala a língua, enquanto em LE, uma vez que a maioria dos professores não são nativos, o que se ensina é a forma de expressão de quem estuda a língua, ou seja, dependendo das fontes em que se baseia será sua linguagem. Porém, o que ocorre é que nos dois casos ensina-se e, às vezes, aprende-se a língua que se estuda.

Quanto à aprendizagem de uma outra língua (LE ou SL), um autor geralmente citado nos estudos sobre aquisição e aprendizagem é Krashen (op. cit.), que considera que a aquisição é responsável pela fluência e é inconsciente, ou seja, os aprendizes só se conscientizam do que são capazes quando se percebem comunicando na nova língua, assemelhando-se à aquisição da LM. A aprendizagem, por outro lado, que tem a função de monitor, refere-se à conscientização das regras da língua, que segue uma ordem natural e previsível de aprendizagem, dependendo do grau de dificuldade. Contudo, só as usamos conscientemente quando há tempo para fazê-lo, quando estamos focalizando a forma não o sentido e quando sabemos a regra. O autor não considera que a ordem de aquisição de uma segunda língua (SL) é a mesma que a ordem de aquisição da LM, mas reconhece semelhanças, uma vez que os erros são parecidos (erros desenvolvimentais).

As teorias de Krashen encontram adeptos e muitas críticas também. Higgs (1989), por exemplo, salienta que o importante não é saber se o código deve ser ensinado ou não, mas COMO ele deve ser ensinado, apresentando uma posição intermediária, uma vez que o ensino da gramática é um fator facilitador para a aquisição da habilidade comunicativa pois pode colaborar para tornar o insumo compreensível, o que não significa verbalizar as regras que forem aprendidas. Outras lacunas presentes no estudo de Krashen referem-se ao caráter dinâmico das interações verbais e o papel importante das negociações de significados que ocorrem entre os interlocutores. Assim, em um diálogo, os falantes interagiriam e questionariam o que não conseguiram entender, e o insumo se tornaria compreensível.

Widdowson (op. cit.), ao se referir à abordagem comunicativa, afirma que saber somente como construir orações não viabiliza a comunicação, uma vez que uma sentença pode estar construída corretamente e ter significado como sentença, mas pode ser inadequada como uma resposta em um diálogo. Para ele, entender, falar, ler e escrever orações expressam mais a forma como a linguagem é manifestada do que a forma como acontece em uma situação comunicativa. Certas sentenças, vistas

isoladamente, parecem não comunicar uma mensagem, mas elas encontram o seu sentido dentro do contexto a que pertencem, ou seja, o significado não está pronto na língua, ele precisa ser trabalhado.

Com essa observação, Widdowson não desconsidera o ensino gramatical (implícito ou explícito) uma vez que para ele o desempenho lingüístico envolve a manifestação simultânea do sistema da língua (usage) e a sua realização para a comunicação (use), mas a gramática não deve ser ensinada como um fim em si mesma, ela deve ser introduzida para auxiliar a comunicação.

Desta forma, o uso da língua para a comunicação inclui dois tipos de habilidades: 1) ser capaz de selecionar uma forma de sentença apropriada para um contexto lingüístico específico; 2) reconhecer qual função é preenchida pela sentença em um situação comunicativa particular.

Acredito que a adoção de uma abordagem comunicativa em sala de aula é problemática porque o professor precisa ter bons conhecimentos da LE, assumindo riscos, uma vez que o professor não controla as ocorrências, como acontece na abordagem tradicional, uma vez que os significados não são pré-determinados. Contudo, lidar com o imprevisível, também é uma habilidade importante a ser adquirida, tanto para o professor como para o aluno.

Kumaravadivelu (op. cit.) ao abordar as estratégias para ensinar uma SL ou LE (baseado em experiências de professores) privilegia a interação, a inferência das regras gramaticais da língua, contextualização, o desenvolvimento da autonomia para aprender, fatores culturais e motivação. Brown (1994) enfatiza os mesmos princípios, mas considera as diferentes capacidades das pessoas para inferirem, definindo como constitutivos da competência comunicativa a competência lingüística (gramática), uso correto da língua (pragmática), estratégias de comunicação e aspectos psico-motores.

Sobre estratégias de composição em LM e LE, Friedlander (1991) afirma que as estratégias que usamos para compor em LM são transferidas para a LE, embora o autor tenha percebido que quando alunos escrevem na LM sobre sua cultura, colocam apenas uma palavra para lembrá-lo de algum detalhe a ser inserido e que quando o fazem na LE, escrevem sentenças completas, explicando que as informações sobre os tópicos relacionados ao seu país, à sua cultura estão armazenadas em sua memória, em sua língua e não na LE. Talvez isto se deva realmente à falta de prática na LE e ao medo de perder a informação que naquele momento veio à sua mente, sendo mais um problema de insegurança gerada pelo "novo", não totalmente familiar, não incorporado e que exige mais tempo para ser trabalhado, constituindo uma diferença entre lidar com a LE e a LM.

Henriques e Lim (1991) ao investigarem o papel da LM na aquisição de segunda língua (SL), abordaram o assunto com referência aos fatores que dificultam o processo de aprendizagem, mencionando os sistemas das línguas diferentes como um deles: quando mais divergirem, mais difícil será a aprendizagem. As autoras afirmam que os processos de aquisição de SL tendem a sustentar a idéia de que há uma interação entre estratégias de aprendizagem baseadas no conhecimento da LM e estratégias que retomam a aquisição dos falantes nativos da SL.

Podemos perceber que as autoras referem-se às dificuldades encontradas no aprendizado de uma SL, o que não é o caso brasileiro, uma vez que no Brasil o inglês é uma LE. Porém, como há poucos estudos que abordem o ensino de LM e LE ao mesmo tempo, vejo-me muitas vezes obrigada a procurar caminhos alternativos e, embora meu estudo focalize a CE, não podemos nos esquecer de que ela é afetada pelas crenças sobre a aprendizagem. Assim, se os professores acreditarem que os alunos aprendem ou estudam as duas línguas da mesma forma, tenderão a adotar a mesma abordagem para o ensino das duas.

Oostdam e Rijlaarsdam (1995) compararam a correspondência entre conteúdos do ensino de primeira língua (LM, para eles é a holandesa) e segunda língua (SL), com objetivo de investigar quais aspectos de uma língua poderiam facilitar o aprendizado da outra. Os autores afirmam que o ensino de línguas pode ser muito mais efetivo se considerarmos mais o processo de aprendizagem, uma vez que não é suficiente observar o que os alunos produzem, sendo necessário observar também como eles produzem e aprendem a produzir. Essa abordagem enfocando o processo de produção e percepção da língua (reflexiva) significa uma mudança para uma abordagem que inclua estratégias para o aprendizado de uma língua. Estratégia é definida como sendo um plano mental de ações para alcançar um objetivo comunicativo e/ou um objetivo de aprendizagem.

Os autores argumentam que os alunos não aprendem a ser autônomos, ou seja, a se desenvolverem em contextos diversos sem a ajuda do professor, faltando o ensino de estratégias para resolverem problemas de processamento e aprendizagem da língua. Em outras palavras, é dada mais atenção ao produto do que ao processo. Outro aspecto abordado refere-se à necessidade de um conhecimento sócio-cultural da língua que está sendo estudada, que constitui uma condição necessária para uma competência pragmática.

As estratégias são bastante úteis para o desenvolvimento da competência comunicativa, além de fornecer ao aluno maior autoconfiança para se expressar. Contudo, não se deve esquecer de que os alunos, condicionados a uma CA e a um sistema de ensino educacional tradicional, tendem a transferir para o professor a tarefa de lhes dizer o que fazer, realizando somente o essencial para conseguir nota e esse comportamento pode dificultar a aprendizagem, assim como não estimulará o uso de estratégias, que dependerá de o aluno assumir uma posição mais ativa e responsável pelo processo de aprendizagem.

Em um contexto nacional, Moita Lopes (1995) investigou a interação e aprendizagem de leitura em salas de aula de LE e LM, em duas escolas municipais do Rio de Janeiro. Para o autor, embora haja peculiaridades óbvias e previsíveis, associadas aos dois contextos de aprendizagem de línguas (LE e LM), há semelhanças interacionais nesses contextos, que são geradas a partir dos processos de construção do significado. Em outras palavras, o ritual nas salas de aula compreende as perguntas feitas pela professora e as respostas dadas pelos alunos, que, ao procurarem a resposta certa para dar para a professora, envolvem-se com a aprendizagem através desse tipo de interação.

Segundo Moita Lopes (op.cit.), esse processo de construção do conhecimento não permite a teorização por parte do aprendiz sobre o que foi ensinado, o que o capacitaria a utilizar esses conhecimentos em novas situações de uso de LE e LM e beneficiaria a aprendizagem da leitura. Finalizando, o pesquisador salienta a necessidade de estudos comparativos sobre a interação e aprendizagem em LM e LE, uma vez que, tradicionalmente, os pesquisadores têm trabalhado em um contexto ou em outro, conduzidos pelas diferenças óbvias entre ambas.

Com a apresentação e discussão das teorias referentes ao ensino de LM e LE, encerro este capítulo, que teve por objetivo apresentar o referencial teórico da CE. Portanto, no Capítulo III, passarei à análise e discussão dos dados coletados para esta pesquisa.

## Capítulo III: Análise e Discussão dos Dados

*"O excesso de luz cega a vista; o excesso de som ensurdece o ouvido; condimentos em demasia estragam o gosto; o ímpeto das paixões perturba o coração; a cobiça do impossível destrói a ética. Por isso, o sábio em sua alma determina a medida para cada coisa. Todas as coisas visíveis lhe são apenas setas que apontam para o invisível"*

Tao Te King, de Lao-Tse

### 3. INTRODUÇÃO

No capítulo anterior, apresentei a fundamentação teórica deste estudo, caracterizando a CE, explicitando conceitos a ela interrelacionados e implicações da formação do professor na CE. Neste capítulo, discuto os dados desta pesquisa, estando esta análise dividida em cinco partes.

Na primeira apresento e discuto os dados obtidos através de questionário e entrevistas, tentando identificar as razões e expectativas que levaram os professores a escolher sua profissão, aspectos de sua formação, assim como as crenças que estão orientando o seu discurso sobre o ensinar LM e LE. Essa análise mostra a perspectiva do professor, ou seja, seu dizer.

Na segunda e terceira partes, comparo os dados obtidos da primeira parte com os dados de observação em sala de aula de LM e LE, completando a caracterização da CE, agora vista sob o ponto de vista do pesquisador, e sua influência na abordagem de ensinar línguas das professoras. Caso haja divergências entre o dizer e o fazer das professoras, elas serão apontadas, prevalecendo, para se chegar às conclusões finais, as que se refletiram ou que foram inferidas da prática. Como salienta Bourdieu (1992), as crenças que orientam o "*habitus*" são as mais antigas, mais enraizadas e que estão perdurando e orientando as ações.

Na quarta parte deste capítulo, comparo as crenças sobre o ensino de LM com aquelas sobre o ensino de LE. A discussão dos resultados com as professoras-sujeito desta pesquisa é apresentada na quinta parte. Após essas análises e discussões, no Capítulo IV, retomo as perguntas de pesquisa que originaram este estudo e apresento a conclusão final.

#### 3.1 Dados Coletados através de Entrevistas e Questionário

Como já mencionado no Capítulo I, Seção 1.7, que apresenta o perfil das professoras, os dados apresentados são de um questionário respondido por treze professoras e de três entrevistas realizadas com P1 EII (LM e LE), P4 EI (LE) e P5 EI (LM).

Embora o foco de minha análise esteja nos dados obtidos através do questionário respondido pelas três professoras que foram entrevistadas e que tiveram suas aulas observadas e gravadas (dados primários), os dados fornecidos pelas outras dez professoras (secundários) foram utilizados para observar se havia coincidência entre as crenças, reforçando-as e aproximando a CE dos professores de LM e LE de escolas públicas de uma pequena cidade do interior de São Paulo, ou para reforçar o aspecto subjetivo da CE, ou seja, cada disciplina, professor, ou contexto de ensino gera CE diferentes.

A entrevista foi realizada com o intuito de discutir as crenças inferidas através do questionário, esclarecendo pontos que ainda estavam obscuros. Ao adotar esses dois instrumentos de pesquisas, questionário e entrevista, foi possível a obtenção de dados escritos e verbais, ambos representando o falar do professor sobre sua formação e ensino. Considerando que ao verbalizarmos nossas crenças nos conscientizamos do que está ocorrendo dentro de nós e elaboramos nosso pensamento, as entrevistas representam um papel bastante importante na coleta de dados.

Sei que a CE não é só crenças, mas não devemos nos esquecer de que nossa interpretação das teorias, de nossas experiências, dos mitos, dos "insights"<sup>12</sup> decorrentes de nossa intuição; e de nossas pressuposições, é determinada e orientada pelas nossas crenças. Para facilitar a análise e localização das crenças, eu as dividirei em áreas, conforme os tópicos abordados nas afirmações das professoras. Essas crenças mais superficiais (em contraposição às crenças mais arraigadas que orientam o fazer) foram expressas ou inferidas a partir dos questionários e entrevistas, representando as teorias e as crenças das professoras sobre sua CE, que acreditam corresponder à sua prática. Os tópicos discutidos são os que seguem:

- a) Curso de Letras e formação do professor
- b) Ensino de LM e LE
- c) Conceitos sobre a LE
- d) Teorias, leitura e avaliação
- e) O papel do professor e do aluno e as responsabilidades de ambos

As crenças referentes às áreas acima serão salientadas e discutidas nesta seção e aprofundadas as discussões quando forem retomadas na seção seguinte, ao discutir dados obtidos da observação em sala de aula.

#### **a) Curso de Letras e formação do professor**

As professoras que responderam ao questionário afirmaram ter-se decidido pela profissão de professor porque ela inclui relacionamento humano e por gostarem das disciplinas e de ensinar. Quanto às expectativas, percebo que as opiniões dividem-se entre realistas e românticas. Em outras palavras, P5 e mais três professoras afirmaram que sabiam das dificuldades, mas que queriam ser professoras, sete

<sup>12</sup> Intuição é o processo, o "insight" é a revelação e a manifestação da intuição, que geralmente é simbólico. A interpretação dos símbolos depende de nossas vivências e de nossos conhecimentos (Shallcross e Sisk, 1989)

professoras acreditavam que conseguiriam uma satisfação pessoal plena, reconhecimento pelo seu trabalho e um bom salário<sup>13</sup>. Afirmo que essas últimas crenças não são realistas porque há muito tempo a profissão do professor não é reconhecida e remunerada de acordo com sua importância na formação do indivíduo.

Com relação à formação das professoras, a maioria afirmou ter sido boa. Entretanto, quase todas reclamaram que os ensinamentos na faculdade privilegiam o conteúdo à forma de transmiti-lo, ao mesmo tempo que afirmam que o professor precisa ter muitos conhecimentos teóricos (específicos e gerais), que são adquiridos principalmente através de cursos, leituras e da prática. P4 se diferencia da maioria ao afirmar que sua formação foi razoável e que acredita que o conhecimento necessário para o exercício da profissão se restringe ao conteúdo das disciplinas, ou seja, português e inglês.

As professoras enfatizam também a necessidade de se ter flexibilidade ("jogo de cintura", como dizem as professoras) para resolver problemas que aparecem durante as aulas, sendo essa a causa dos conflitos entre ensinamentos da faculdade (teóricos) e realidade escolar (prática). P4 acrescentou que são mais lacunas do que conflitos, referindo-se ao fato de que a ênfase do ensino não está em disciplinas práticas, tendo aprendido muito sobre dar aula no curso de Magistério<sup>14</sup>. Para P5, durante sua formação, as matérias didática e prática de ensino foram de pouca valia, o que justifica a afirmação de várias professoras de que um falante nativo não precisa ser professor habilitado para ensinar sua LM.

Ao se lembrarem das aulas de LE que assistiram, várias professoras as descreveram, no questionário, como sendo cansativas, uma vez que os professores trabalhavam principalmente com memorização de vocabulário e regras gramaticais, e, além disso, não havia motivação, pois essa é relacionada à criatividade do professor. Essa opinião não é partilhada com P1, que afirmou gostar das aulas e participar bastante, aprendendo muito, apesar de haver muita memorização. Somente três professoras (P5, P10 e P11), dentre os treze, afirmaram terem tido professores competentes.

Quanto à LM, P1 afirmou que seu professor ensinava de diferentes formas, usando várias abordagens, estimulando o aprender. Porém, a maioria das professoras define as aulas que tiveram como cansativas e decorativas, coincidindo com a caracterização acima apresentada das aulas de LE, embora declarem que seus ex-professores de LM e LE ensinavam diferentemente as duas línguas, exceção feita à P8, que afirmou terem sido iguais as abordagens de seus professores de LM e LE, e à P9, que não respondeu à pergunta.

Essas afirmações vêm de encontro às observações de Barcelos (1995) sobre os cursos de Letras: eles geralmente não possuem infra-estrutura para formar bons profissionais devido a classes numerosas e ao nível dos alunos que ingressam nesse curso por não exigirem pontuação alta nos exames vestibulares. A escolha do curso de Letras também se deve ao fato de ser mais acessível

<sup>13</sup> Duas professoras afirmaram que não tinham expectativas, pois não pretendiam ser professoras.

<sup>14</sup> Curso destinado a formar professores de 1º a 4ª séries do 1G.

financeiramente e por ser, geralmente, um curso noturno, permitindo a seus alunos trabalharem para pagar seus estudos, restando pouco tempo para se dedicarem a seus estudos.

De um modo geral, as professoras declararam no questionário que se sentiram inseguras no início da carreira devido à sua formação (que parece não ter sido tão boa quanto haviam afirmado anteriormente) e que adotaram exemplos de ex- professores como modelos a serem seguidos (influência da CA) e, à medida que sua prática e conhecimentos foram aumentando, passaram a se orientar através de suas próprias experiências em sala de aula. Neste momento, as professoras afirmaram que estão satisfeitas com o resultado de seu trabalho. Tais declarações reforçam a afirmação de Almeida Filho (mimeo) e de Abrahão (1992) de que o professor necessita de uma cuidadosa iniciação formadora, que lhe permita desenvolver suas competências lingüístico-comunicativa, aplicada e a profissional, o que lhes daria mais segurança quando comessem a ensinar.

Pude perceber pelas declarações que, na opinião das professoras, a competência para ensinar está relacionada a conhecimentos amplos e sólidos na disciplina que vai lecionar e à criatividade do professor para transmitir esses conhecimentos, motivando os alunos.

Concluindo esta parte, apresento as crenças das professoras sobre o curso de Letras e sua formação:

- 1- A formação do professor nos cursos de Letras é mais teórica do que prática
- 2- O falante nativo não precisa ser professor habilitado para ensinar LM
- 3- A LE não deveria ser ensinada através de memorização de vocabulário e regras gramaticais
- 4- A LM não deveria ser ensinada através de memorização de vocabulário e regras gramaticais
- 5- O professor precisa ter muitos conhecimentos teóricos (específicos e gerais) e flexibilidade para lidar com ocorrências de sala de aula
- 6- LM e LE devem ser ensinadas diferentemente
- 7- A motivação para aprender está relacionada à criatividade do professor
- 8- No início da carreira os professores se sentem inseguros devido à sua formação e seguem exemplos de ex-professores.
- 9- Ao adquirir experiência no exercício da profissão, o professor se orienta por essas experiências, estando, neste momento, satisfeitos com o resultado de seu trabalho.

#### **b) Ensino de LM e LE**

Ao indagar às professoras se, quando ensinam as duas disciplinas, o fazem da mesma forma (salientando que somente P3 não ensinou LE) a maioria negou, apresentando as razões resumidas no Quadro 3.

Além de P8, que respondeu que a única diferença entre o ensino das duas línguas é que em português ensina literatura e em inglês, não, P10 afirmou que as duas línguas podem ser ensinadas da

mesma forma porque os objetivos são muito semelhantes e que a LE está embutida na LM, uma vez que usamos vários vocábulos ingleses em nosso dia-a-dia.

Ensino de LM	Ensino de LE
<p>Levar o aluno a pensar e interpretar. Objetivos: melhorar a comunicação e, conseqüentemente, os relacionamentos; cultivar nossas raízes.</p> <p>Estratégias específicas para fixar os conteúdos e recursos diferentes.</p> <p>Habilidades: - Fácil de ser ensinada: compreensão do conteúdo; - Fácil de ser aprendida: expressão oral; - Difícil de ser ensinada e aprendida: escrita Enfoque: escrita e gramática.</p> <p>Ao chegar à escola, o aluno se expressa na LM, possuindo a gramática internalizada. Os conteúdos são diferentes. Em LM, ensina-se literatura.</p>	<p>Levar o aluno a memorizar o vocabulário. Objetivos: ensinar um instrumento de comunicação universal, para acompanhar a evolução mundial e por ser importante profissionalmente.</p> <p>Estratégias diferentes das usadas no aprendizado da LM, usando recursos visuais, auditivos e gestuais, desnecessários para o ensino da LM.</p> <p>Habilidades: - fácil de ser ensinada e aprendida: leitura; - difícil de ser ensinada: compreensão oral; - difíceis de serem aprendidas: expressão oral e escrita. Enfoque: oralidade. Regras gramaticais devem ser introduzidas quando necessário.</p> <p>Ao chegar à escola, o aluno desconhece todos os aspectos da LE, portanto, seu ensino e desenvolvimento são mais lentos. Não se ensina literatura.</p>

Quadro 3: Diferenças entre o ensino de LM e LE

Uma vez que a expressão oral constitui uma diferença no ensino de LM e de LE e acreditando que é ilusória a facilidade de aprender a expressão oral adequada em LM, citada pelas professoras, resolvi aprofundar esses conceitos durante as entrevistas, perguntando se era importante trabalhar a oralidade em LM, tornando-a mais elaborada, e se esse trabalho era feito nas aulas. Questionei também o ensino e desenvolvimento da expressão oral em LE, cujos comentários apresento a seguir.

P1 (LM): *...é importante essa prática (oral), mas é difícil esse tipo de trabalho - nem quando eu estudava era assim. Além do mais a orientação contida nas propostas da Secretaria da Educação é que não se cobre mais gramática - sei que os alunos não estão acostumados a ler, não escrevem e não falam corretamente - em primeiro lugar deveriam ampliar o vocabulário lendo jornais e revistas...agora com a sala-ambiente vai ficar mais fácil fazer isso...*

Ao mencionarem as reformas que estão sendo instituídas nas escolas estaduais, a sala-ambiente é citada com frequência e é vista como um fator facilitador do ensino de LM e LE. Com relação à

citação acima "*nem quando eu estudava era assim*", noto que mais uma vez é reforçada a afirmação contida na literatura de que a CE também é formada pelas nossas crenças sobre o aprender, reflexo de como fomos ensinados e de nossa visão desse ensino, ou seja, nossa CA. Ao relacionar expressão oral com *não se cobrar gramática*, percebo que, para a professora, melhorar a linguagem oral é sinônimo de corrigir erros gramaticais.

A discussão com P1 continuou e transcrevo abaixo parte dela:

*Pq: ...em uma aula de português dá para trabalhar bem a fala?*

*P1: Em inglês eu também faço isto - -*

*Pq: Como você trabalha a prática oral do inglês?*

*P1: Eu ainda não consegui trabalhar isso, por eles não conhecerem a língua, se você começa a conversar com um aqui, o outro atrapalha com conversa paralela - - é difícil...esta mudança de sala-ambiente, eu acho que vai dar, eu vou colocar cartazes...*

*Pq: Você disse que está trabalhando com memorização - - de quê?*

*P1: Vocabulário e até um pouco a prática oral - - eu vou chegar lá - -mas é muito difícil - - 40 alunos ...na faculdade minha professora de inglês botava gramática na lousa, gramática e gramática - - foi horrível...*

*Pq: As aulas de português e inglês não eram iguais?*

*P1: A abordagem era diferente, mas a forma de ensinar era a mesma - - em português - - fazia a gente pensar... entra mais a parte escrita - - a leitura ajuda no vocabulário... no inglês eles têm que aprender a falar um bom dia, pedir uma ajuda - - o essencial...é claro que não vão se aprofundar tanto como no português... no inglês eu tenho que trabalhar mais a oralidade que eles não têm e também escrever algumas coisas - -*

*Pq: Como já disse, em classes numerosas fica difícil trabalhar a oralidade.*

*P1: É - -*

*Pq: Então não acaba ficando igual ao português, enfatizando a leitura e vocabulário?*

*P1: Acaba ficando - - mas não é esta mudança que eu quero.*

*Pq: Então o professor acaba agindo diferentemente do que julga melhor pelas condições?*

*P1: É - - pelas condições...é difícil - - como vou trabalhar se não tiveram bagagem lá atrás?...em português eu sei que estão (?) um trabalho desde a 5ª série...mas no inglês não...um professor trabalha de um jeito na 5ª - - outro diferente na 6ª ... em português está tudo amarrado - - então quero fazer isso no inglês agora...*

Nas falas de P1 podemos perceber várias contradições. Ao mesmo tempo que P1 afirma que corrige a fala dos alunos, também afirma ainda não ter conseguido desenvolver a prática oral; menciona que o ensino deve ser reflexivo, mas enfatiza a memorização. No questionário P1 afirmou que aprender uma língua não é aprender bastante vocabulário novo e que nas aulas de LE que assistiu como estudante havia muita memorização, mas que gostava e participava dessas aulas, aprendendo muito, ao contrário do que disse na entrevista: *era horrível*.

Comparando a definição de abordagem de Almeida Filho (1993), que afirma que o objeto direto da abordagem é o processo ou a construção do aprender e do ensinar uma nova língua e que a forma

de ensinar do professor é determinada por sua abordagem, que varia entre os polos do explícito/conhecido e do implícito/desconhecido por ele, com a fala de P1, "*a abordagem era diferente, mas a forma de ensinar era a mesma*", notamos que o conceito de abordagem não está claro para a professora. Refletindo sobre a descrição que ela fez do ensino das duas línguas, após a afirmação acima citada, creio que se referia aos diferentes enfoques que são dados aos conteúdos quando se ensina LM e LE e não à abordagem do professor.

Ao concluir que o ensino das duas línguas se iguala devido às condições, P1 nos leva a inferir que ensina a LM e a LE através de leitura e memorização de vocabulário, acrescentando a escrita nas aulas de LM. Refletindo sobre suas respostas, é possível deduzir que para ela melhorar a escrita, do mesmo modo que acontece com a oralidade, refere-se a corrigir erros gramaticais e ampliar vocabulário.

Ao entrevistar P5, perguntei a ela como trabalhava a oralidade em suas aulas de LM, já que havia enfatizado a importância da comunicação no ensino das duas línguas no questionário. Ela disse que, no 1G, brinca com os alunos de "queimado": quando falam errado ela diz "queimado" e repetem três vezes e eles também podem corrigi-la. A professora acredita que, a partir dessa prática, os alunos começam a prestar mais atenção, tanto nas suas falas, como nas dos outros, dentro e fora da escola, tornando-se mais críticos. No 2G, contou-me que também brinca com eles perguntando se não têm professora de português, o que faz com que se autocorrijam, uma vez que a correção gramatical é necessária para uma boa comunicação. A atitude assumida por P5, no 1G, demonstra que também acredita na memorização, através da repetição, como uma forma de melhorar a expressão na LM. No 2G, após já terem memorizado a forma correta no 1G, acredita que os alunos são capazes de se autocorrigirem, necessitando apenas de uma monitoração maior. Contudo, salienta que o professor precisa cativar o aluno para atingir seu objetivo, conseguindo, desse modo, o que quiser deles.

Sobre o ensino de LM e LE, comentei com P5, durante a entrevista, que no questionário suas respostas quanto à relevância de certas atitudes no ensino das duas disciplinas haviam sido coincidentes, excetuando a importância atribuída à aquisição de vocabulário em LE, e pedi a ela que explicasse melhor seu ponto de vista. Comentou que, nas aulas de LE, ela trabalha com alunos que não conhecem a língua, diferentemente com o que acontece nas aulas de LM, uma vez que eles já falam e dominam a língua, embora desconheçam a forma culta de se expressar, e acrescentou:

*P5:... na LM ele se comunica- -é diferente- - agora na lingua inglesa nós temos que - - fazer- - com que eles- - vão tendo um- -uma assimilação- -vão guardando- -é um- - um novo código... embora tenha ensinado pouco inglês e não tenha me aperfeiçoado após a faculdade, acredito que as duas línguas podem ser abordadas da mesma forma.*

Como pode ser notado, a memorização do vocabulário, acrescida da correção gramatical, é sempre citada pelas professoras como um tópico capaz de melhorar a expressão e comunicação, o que

é compreensível, uma vez que concebem a língua como um código, que deve ser decorado e os erros corrigidos desde o início.

Perguntei para P4 sua opinião sobre a prática oral em LE e ela declarou achar importante, mas impossível devido a classes numerosas e alunos indisciplinados. Disciplina é sempre citada como um fator que dificulta o ensino, o que nos leva a concluir que para ensinar é preciso disciplinar. Porém, as professoras se queixam do comportamento dos alunos, mas não investigam o porquê deles agirem assim. P4 contou-me que, no início do ano letivo, deu um exercício que consistia em o aluno perguntar o nome ao outro. Contudo, devido à algazarra, não conseguiu ouvir sequer o que falavam, problema agravado pelo fato de sua sala de aula estar próxima do hall de distribuição e que quando há alunos fora das salas o barulho externo junta-se ao interno. Por isso, às vezes leva música, assistem vídeos, para que pelo menos ouçam falas em LE e melhorem a pronúncia e vocabulário. A seguir, transcrevo um trecho da conversa que tive com P4, durante a entrevista, sobre o ensino de LM e LE:

*Pq: ...quanto às aulas de LE e LM, você disse que as estratégias são diferentes para fixar os conteúdos- -*

*P4: (?) por causa do vocabulário... em português eles já têm o vocabulário para entender o texto...vai ler um texto e você já pode partir para a compreensão ... em inglês (?) primeiro precisa do vocabulário... ele tem que saber o verbo.. .*

*Pq: Tirando esta parte do vocabulário, o resto seria igual...*

*P4: É- - ai sim - - mas primeiro vocabulário...*

Continuando a entrevista, P4 expressou-se sobre a prática oral na LE, acrescentando:

*P4:: ...no começo eu tentei bastante coisa (?) mas você prepara e leva um texto do 2G e vê que o aluno não sabe nada (?) desmotiva... eles não sabem nem o verbo to be... leitura também é difícil... eu dei um texto e coloquei o mesmo texto para interpretação na prova (?) eles tiveram dificuldade...em português podem ter dificuldade para falar algumas palavras corretamente- - mas eles preferem exercício oral... falar é mais fácil do que escrever em LM.*

O verbo "to be" em inglês é o primeiro a ser ensinado, o que leva a professora a acreditar que se ainda não o aprenderam, então não sabem nada. Acredito que o ensino se inicia por esse verbo (ser ou estar) porque ele permite que o aluno fale de si mesmo e grande parte das pessoas querem falar sobre si mesmas, propiciando ao aluno condições de se expressar. Entretanto, se foi por essa razão que se determinou iniciar o ensino da LE por esse verbo, com o tempo, parece que essa crença foi esquecida, restando apenas a crença de que é preciso saber esse verbo para aprender o que vier depois, adotando uma visão estruturalista do ensino/aprendizagem, sendo esse verbo ensinado e reensinado em todas as séries. Ao mesmo tempo, ao mencionar que está desmotivada, P4, intuitivamente, pode estar querendo

dizer que os alunos não sabem nem a primeira coisa que lhes é indiretamente ensinada: estar na sala de aula e ser um aluno dentro dela.

Ao afirmar que na prova aplica os mesmos exercícios, P4 concorda com a crença de que para aprender é preciso decorar. Ao declarar que o "aluno não sabe nada" e que é o professor o que sabe, que irá ensinar, a professora está cooperando para que o atual "habitus de aprender" permaneça igual ao citado por Cavalcanti (1985) e Santos (1983) há mais de dez anos. Em outras palavras, ao sugerirem que o conhecimento é algo que se obtém de outros, necessitando memorizar, copiar e decorar, levam o aluno a acreditar que essa seja a única maneira possível de adquirir conhecimento (conceito válido tanto na CA, quanto na CE).

Se as regras gramaticais fossem inferidas e/ou analisadas, dentro de um contexto, o aluno desenvolveria seu espírito crítico e raciocínio e se tornaria mais independente, melhorando inclusive seu desempenho geral. Conforme Geertz (1989) afirmou, ser humano não é saber falar, mas saber como falar, emitindo frases apropriadas de acordo com uma situação específica e com padrões culturais da sociedade onde vive, aproximando-se da definição de Widdowson (1983) de que uma frase pode estar correta gramaticalmente, mas ser inadequada em uma comunicação.

De acordo com as afirmações, percebo que teoricamente as professoras reconhecem a importância do ensino/aprendizagem das línguas para a comunicação, porém não foram ensinadas a viabilizar esse ensino, havendo lacunas em suas formações.

Considerando que nove dentre as treze professoras declararam que, ao ensinarem, seguem mais sua voz interior (intuição) do que analisam detalhadamente suas atitudes, questionei as professoras sobre como a intuição se manifestava, cujas respostas transcrevo abaixo:

*P1: ... se preparo uma aula sobre ADJETIVO, mas eu chego na classe e percebo que a classe foge desse assunto...então essa intuição que o professor tem que ter na hora- -qual assunto que está gerando conflito? aproveitar esse assunto e partir prá outra coisa ... então essa intuição que o professor não tem- - ele acha que tem que entrar lá dentro e dar o ADJETIVO e tuchar o adjetivo no aluno e o aluno não aprende... quando a classe está irrequieta, primeiro eu tenho que bater um papinho, acalmar ... outro dia as alunas estavam discutindo namoro ... foram duas aulas discutindo sobre o assunto- - eu achei a aula maravilhosa, se eu fosse pedir alguma coisa de inglês, eu não iria conseguir nada /...*

*Pq: Mas depois você usa isso para fazer exercícios de inglês?*

*P1: Quando dá, sim, quando não, não- - ai eu dou nota pela participação- - numa dessas eu posso estar corrigindo o modo de falar- -eu posso estar corrigindo outras coisas.*

Como já afirmado, ao traçar o perfil das professoras no Capítulo I, P1 está mais preocupada com seu relacionamento com os alunos do que em ensinar o conteúdo das disciplinas, quando o ideal seria que através de um bom relacionamento os conteúdos fossem ensinados e aprendidos, de uma

forma mais produtiva e agradável. Em outras palavras, a "intuição" de P1 não está focalizando o ensino de LM ou LE, uma vez que ensina as duas disciplinas.

Como P5 havia afirmado que brinca bastante com os alunos, perguntei se havia um motivo especial para ela agir assim e ela respondeu:

*P5: ...bom, brincar- - eu não sei, acho que devido a dar aula - - não- - primeiro precisa cativar o aluno porque ele estando na sua, você consegue fazer com que eles assimilem mais as coisas- -quando estamos em desarmonia eu me sinto mal- - eu não gosto ... tento conversar, quando não revolve, vai na base do vocês me respeitam porque eu estou estabelecendo limites ... às vezes eu brinco- - outras vezes eu sou chata e até agressiva ... não é intencional...é por intuição- - não é nada elaborado - -eu estou me policiando para ver se não os magôo - -eles falam a senhora é legal, brinca- - então é um retorno, estou atenta ... quando um aluno diz, professora a senhora falou isso para mim e eu não esqueci, logo eu quero saber o que disse para desculpar-me, se for o caso - - sei que às vezes machuco, pois quando me irrita falo qualquer coisa que me alivie e depois esqueço, mas os alunos gravam, tento tomar cuidado, mas não dá para ser santo...*

De acordo com o já discutido, ao abordar a oralidade em LM, para P5 o professor precisa cativar o aluno para atingir seu objetivo de ensino, o que não significa ausência de limites.

Ao contrário das outras professoras, P4 declara que não usa sua intuição na sala de aula, acreditando que suas decisões são bem analisadas, uma vez que já pressupõe os resultados ao entrar na sala de aula, não havendo surpresas. Ao fazer essa afirmação, P4 deixa transparecer que não há lugar para atitudes criativas em suas aulas e que já definiu os papéis do professor (transmitir conhecimentos) e do aluno (assimilar os conhecimentos transmitidos), e nele se mantém, evitando assim correr riscos. Porém, P4 não percebe que ao definir esses papéis, está limitando-os e impedindo que suas aulas se tornem mais agradáveis, motivando-a e a seus alunos, uma vez que afirmou estar desmotivada com o conhecimento e comportamento dos alunos. Além do mais, na sala de aula, receber passivamente uma informação é não exercitar o raciocínio, desenvolvendo-o. Em outras palavras, só haverá desenvolvimento se houver aprendizagem, que ocorrerá se o professor trabalhar em um nível acima do desenvolvimento real da criança, sendo ele - o professor - um mediador entre o que a criança já sabe fazer e o que ela será capaz de fazer com ajuda a princípio e sozinha em um outro momento (Vygotsky, 1991). Porém, para que isso aconteça, o professor precisa primeiro conhecer seus alunos e sua CA para saber por onde e como deve iniciar o ensino que pretende realizar.

Quanto ao local onde ensinam, as professoras criticam as escolas públicas (ver citação abaixo), afirmando que o ensino nessas instituições é deficiente, se comparado com o das escolas particulares, sem perceber que quem promove esse ensino são elas mesmas:

*P5: ...os alunos vêm de escolas particulares e acham-se os BONS- -às vezes digo "vocês não querem estudar isto? mas é o que estão estudando em escolas particulares- -eu estou dando um*

*ensino de escola particular".... para eles o melhor é o da escola particular e não adianta dizer o contrário...*

Sobre os cursos de atualização pedagógica oferecidos às professoras, elas os acham teóricos e criticam os orientadores (de LM, uma vez que não há orientador para LE, conforme P1) por não comparecerem nas escolas para ver como são as aulas e para avaliarem se há condições de colocar as teorias em prática, sempre subestimando e culpando o professor, quando não dá certo. Desse modo, ao mesmo tempo que as professoras atribuem poder aos especialistas, tidos como os que sabem e devem passar receitas, elas afirmam que eles desconhecem a realidade da sala de aula. Em outras palavras, a autoridade é conferida quando o professor se sente desorientado e é retirada quando se percebe sem condições para seguir as orientações.

Todavia, as professoras desejam que alguém redija para elas uma receita, baseada nas teorias e em seu contexto de ensino, para colocarem em prática. Como isso não está acontecendo, elas estão sentido falta do estágio intermediário entre a teoria e a prática, que é a descrição da aplicação, ou seja, a receita. Essa ocorrência se deve à tradição de ensino não reflexivo e à crença de que é através de teorias ou receitas (parece não haver distinção para as professoras) que os problemas oriundos da prática serão resolvidos:

*P1: ... não tem professor para orientação pedagógica de inglês- -ninguém quer saber- -a turma só pega aula quando não tem mais de português...elas (grifo meu) alegam que ninguém liga, não repete - - é difícil segurar o aluno - - também tem dificuldade - - você se forma aprendendo gramática, não falar e escrever... no começo eu quase morri de medo... fui me atirando, procurando novos caminhos... um tem que dar certo... a orientadora tem que vir orientar - - dizer, olha, é mais fácil trabalhar com adjetivo assim, dar uma luz...*

Para solucionar o problema da falta de receita, P1, P4 e P5, assim como a maioria, afirmam que tentam colocar em prática as novas teorias, que estão sendo bem aceitas no seu meio profissional, e observam os resultados. Se não der certo em uma classe, não aplicam em outra.

Ao afirmarem que se orientam pelo resultado obtido em uma determinada classe para decidir sobre a aplicação da teoria em outra, identifiquei uma contradição, uma vez que no questionário enfatizaram a necessidade de flexibilidade para resolver os problemas da sala de aula, observando a classe para perceber qual procedimento deve adotar, pois as classes não são iguais.

Ao analisar essas afirmações, pude observar que se o professor não refletir sobre seu contexto de ensino e sobre as teorias antes de tentar colocá-las em prática, ele transformará a sala de aula em laboratório para realizar as experiências que são sugeridas, o que gerará insegurança nos alunos, pois ficarão desorientados, não sabendo qual procedimento está sendo adotado, aumentando mais ainda a resistência à aprendizagem.

Quanto às tradições de ensinar LM e LE, P1 e P5 afirmaram que ela está se alterando devido ao surgimento da teoria do construtivismo, fato que observei quando da análise das aulas das professoras, considerando que essa teoria, conforme já discutido no Capítulo II, Seção 2.3, inspirou-se

em Piaget<sup>15</sup>, objetivando o desenvolvimento cognitivo dos alunos. Em outras palavras, o contrutivismo visa a estimular a criança na busca do conhecimento, incentivando-a a interagir com a realidade. Por outro lado, enquanto Piaget estuda aspectos mais universais do ser humano, Vygotsky, que também pesquisou o desenvolvimento e a aprendizagem, enfatiza aspectos mais locais, ou seja, aspectos histórico-culturais da aquisição da linguagem, uma vez que para ele não é possível interpretar o homem sem considerar sua cultura, trabalhando com processos intelectuais mais sofisticados, tais como interacionalidade, planejamento, capacidade de pensamento abstrato, memória e atenção voluntária, atos controlados cognitivamente, capacidade de falar sobre o próprio pensamento e capacidade de auto-observação. Para o autor, há uma mediação entre o biológico e o social, que é feita através de símbolos que são fornecidos culturalmente, como por exemplo a linguagem (um adulto decifrando um gesto de uma criança que deseja um objeto que não pode alcançar, passando a relação a ser com o adulto e não mais com o objeto). Há nesses símbolos a interpretação da realidade e os usamos para nos relacionar.

Embora discordem em alguns aspectos, os dois autores concordam quanto à necessidade de uma interação: quer seja com o objeto de estudo (Piaget), quer seja mediada por um adulto durante o processo de aprendizagem (Vygotsky).

Outra crença manifestada é referente à importância de se estudar a cultura dos povos que têm a LE como LM. As justificativas para essa afirmação são várias: a língua faz parte da cultura dos povos e quando se ensina uma língua se penetra no pensamento e cultura dos povos que a falam; é necessário conhecer as raízes; porque desperta o interesse dos alunos, já que é uma cultura diferente, podendo comparar com a sua própria cultura e se situar.

Realmente, se aprendermos uma língua sem conhecermos aspectos culturais dos povos que a falam não seremos capazes de nos expressarmos com adequação, devido à ausência da competência pragmática, uma vez que significados diferentes podem ser atribuídos para formas de se expressar equivalentes em duas línguas distintas, o que pode provocar interpretações errôneas e embaraços. Além disso, esses estudos podem ajudar os alunos a se reconhecerem como membros de uma cultura, o que pode levá-los a avaliar seus próprios valores culturais.

Nesta segunda parte, as crenças sobre o ensino de LM e LE e do local onde ele acontece referem-se a:

- 10- Sala-ambiente é fator facilitador da aprendizagem;
- 11 - LM e a LE devem ser ensinadas diferentemente porque o aluno não sabe o vocabulário da LE;
- 12 - LM deve ser ensinada para levar aluno a pensar e interpretar, melhorando a comunicação e cultivando raízes;

<sup>15</sup> As informações sobre Vygotsky e Piaget foram baseadas no Seminário "Teorias de Aprendizagem de J. Piaget e L.S. Vygotsky em confronto", realizado em 21/04/89, pela Associação Brasileira de Psicopedagogia. Os docentes que participaram do debate foram Ivis de La Taille (Piaget) e Marta Kohl de Oliveira (Vygotsky).

- 13 - A ênfase do ensino da LM deve estar na escrita e na gramática;
- 14 - LE deve ser ensinada para levar aluno a memorizar o vocabulário e a aprender uma língua universal, aumentando oportunidades profissionais e acompanhando a evolução mundial;
- 15 - É importante estudar a cultura dos povos que têm a LE como LM;
- 16 - Língua é um código, que deve ser decorado, devendo os erros ser corrigidos desde o início;
- 17 - A ênfase do ensino da LE deve estar na oralidade;
- 18 - Para aprender a falar em LE é preciso, primeiro, memorizar o vocabulário e estudar gramática;
- 19 - A habilidade mais fácil de ser ensinada em LM é a compreensão do conteúdo e a mais difícil é a escrita;
- 20 - A habilidade mais fácil de ser ensinada em LE é a leitura e as mais difíceis são a compreensão e expressão orais, e a escrita;
- 21 - Para ensinar é preciso disciplinar;
- 22 - Teorias e receitas resolvem problemas oriundos da prática;
- 23 - É responsabilidade de pesquisadores e orientadores passar receitas;
- 24 - Cursos ministrados na Delegacia de Ensino são teóricos e os professores devem seguir as orientações, tentando colocar as teorias em prática;
- 25 - Conhecimento se adquire de outros;
- 26 - Professores ensinam intuitivamente;
- 27 - Ensino nas escolas públicas é deficiente;
- 28 - Aluno não sabe nada;
- 29 - O construtivismo está alterando a tradição de ensinar centrada no professor;
- 30 - Cada classe exige uma abordagem diferente, necessitando, para isso, o professor ser flexível para resolver os problemas da sala de aula;
- 31 - Para o aluno aprender, o professor precisa cativá-lo.

### c) Conceitos sobre a LE

Levando em consideração a valorização da sala-ambiente, perguntei para P1 e P4, durante as entrevistas, se elas acreditavam que a criação dessas salas iria facilitar o ensino da LE, com o que concordaram. Entretanto, salientaram que o ensino da LE não é valorizado pelos dirigentes das escolas e que, devido às poucas aulas de inglês, geralmente a obtenção da sala-ambiente depende do fato de sobrar algum local para criá-la.

P1 afirmou que a LE é tratada com indiferença, uma vez que cada professor ensina como achar melhor, não havendo continuidade de seu ensino na série posterior.

P5, por outro lado, afirmou não ter se dedicado ao ensino da LE porque é uma matéria que não reprova (inglês é uma atividade) e o desinteresse é grande, demonstrando mais uma a insatisfação por parte das professoras com relação à desvalorização da LE. A esse respeito, ela afirma que:

*P5... os alunos falam que eu como professora de português e inglês era bem diferente- -por quê?- - eu me desgastando, ensinando e eles nem aí de assimilar, de guardar- - prá ter um vocabulário... não repetia, não se cobrava nada... saíam da escola e massacravam o professor, dizendo que não ensinava nada...*

Para P4, o local ideal para a aprendizagem da LE é aquele encontrado nas escolas de línguas, cujas classes são constituídas por até 15 alunos e laboratório de línguas, uma vez que nas escolas estaduais as classes são muito numerosas, impossibilitando a aprendizagem.

As escolas de línguas geralmente veiculam propagandas milagrosas de aprendizagem em tempo recorde, devido às instalações e aparelhagem, reforçando o mito de que ensinar a falar em LE é tarefa dessas escolas. Retomando a discussão sobre mito e crença do Capítulo II, Subseção 2.1.1, o mito é uma representação simbólica da realidade, ou seja, devido ao tipo de ensino que tem sido ministrado nas escolas públicas, os alunos só têm conseguido se comunicar em LE freqüentando as escolas de línguas, o que está originando a crença de que este é o lugar ideal para aprendê-la.

Sei que é difícil trabalhar em classes super-lotadas, mas dizer que é impossível significa se acomodar e não buscar formas criativas para lidar com o problema, condizentes com a classe em que se está ensinando. P4 também declarou que seus conhecimentos da LE foram adquiridos no curso de graduação e em uma escola de línguas, tendo sido esta última a que trouxe mais benefícios com relação à oralidade, o que também pode explicar sua descrição do local ideal (mais uma vez notamos a CE sendo afetada pelas crenças da CA).

As crenças das professoras sobre a LE e do local ideal para ensiná-la, referem-se a:

- 32- LE não é valorizada porque não reprova;
- 33 - A aprendizagem depende de cobrança externa;
- 34 - LE se aprende em escolas de línguas;
- 35 - Classes numerosas não permitem ensinar a falar na LE.

#### d) Teorias, leitura e avaliação

Como já discutido, as professoras foram ensinadas através de uma abordagem tradicional, na qual as regras deveriam ser decoradas. Contudo, neste momento, afirmam que a teoria do construtivismo está alterando sua prática: o conhecimento deve partir do aluno, devendo ele construir seu conhecimento e o professor ser um estimulador.

P5 disse estar tentado aplicar a teoria do construtivismo e que a orientação da Delegacia de Ensino é para não ensinar mais as regras gramaticais, porém, segundo a professora, esse ensino é mais

demorado, pois o método é indutivo e não direto como na abordagem tradicional, na qual o professor apresenta os conteúdos e os alunos decoram. Além de haver um programa a ser cumprido. Acrescentou que os alunos estão reclamando, pedindo para ela apresentar os conteúdos, uma vez que são comodistas e estão acostumados com a abordagem antiga. Informou que, ao pedir para eles pesquisarem algum tópico, também não há boa receptividade. Quando não declaram que não entenderam nada da pesquisa que fizeram, sendo as dificuldades aumentadas na hora da avaliação, uma vez que sem cobrança não há iniciativa de aprendizagem por parte dos alunos.

P1, por sua vez, declarou que o construtivismo é a teoria que os orientadores estão querendo que os professores adotem, banindo o ensino gramatical das salas de aula, substituindo-o por leitura de textos. P1 também afirmou ter tido um professor construtivista na faculdade: ele induzia à reflexão ao invés de simplesmente escrever regras gramaticais na lousa. Ao refletir sobre as afirmações de P1, noto que as orientações não estão sendo bem entendidas pelas professoras (banir o ensino gramatical). Contudo, ao descrever seu professor, P1 demonstra saber que o construtivismo é mais do que substituir regras gramaticais por textos, ou seja, se refere a uma reflexão sobre a língua. A professora também reconhece que é difícil levar os alunos à reflexão porque eles estão acostumados com o método tradicional e, abordando a matéria muito diferente, eles acharão que ela não está dando aula. Desse modo, disse estar tentando conscientizar os alunos das mudanças.

Entretanto, se os alunos se declararem incapazes de construir o conhecimento sozinho, acredito que o professor tenderá a explicar e a prática em sala de aula não se alterará, devido à CA dos alunos e ao fato do sistema de ensino estar apoiado na tradição de ensinar centrada no professor, cujas regras que governam a língua devem ser decoradas, representando um falar sobre a língua.

Refletindo sobre as declarações das professoras, parece que a teoria do construtivismo ficou reduzida a não apresentar as regras gramaticais, porém ela é mais profunda e abrangente como vimos no Capítulo II, Seção 2.3, e nesta seção, item b, uma vez que a aprendizagem ocorre em contato com o meio exterior, através da interação. Contudo, durante a formação das professoras não foi relevada a importância da reflexão sobre a prática e nem investigada a bagagem com que iniciaram seus estudos universitários, considerando-a como ponto de partida para a aprendizagem. Portanto, questiono se elas terão condições de interagirem com seus alunos, levando-os a refletirem sobre suas ações, sem terem vivenciado essa experiência. A alteração da abordagem requer revisões profundas de práticas anteriores e das concepções que as originaram e isso não ocorre pela simples mudança de conteúdo.

Com relação à gramática, também é possível levar o aluno a refletir, a construir seus conhecimentos e a questionar as regras através do ensino gramatical. De acordo com Franchi (1987), a criatividade não está somente em manifestação espontânea, mas também na análise, na (re)elaboração e na (re)construção do que já existe, ou seja, o ensino das normas não bloqueia a criatividade, que pode se fazer presente na recriação, sendo essa uma característica do construtivismo, que trabalha de fora (informações que retira do mundo) para dentro (reflexão sobre as informações, adquirindo

conhecimento). Franchi (op. cit.) oferece exemplos de trabalho com a linguagem (criatividade), a partir de exemplos da gramática tradicional (conhecido), mostrando que a gramática não é restritiva, mas antes condição de criatividade nos processos comunicativos em geral.

Portanto, podemos dizer que importa mais "como" trabalhar com a linguagem do que "o que" praticar através da linguagem, havendo muitas vezes um equívoco por parte das professoras, ao confundirem conteúdo com forma de ensinar (abordagem).

Contudo, como podemos perceber através dos comentários, tanto na CA dos professores como dos alunos, quem está aprendendo, geralmente espera ser guiado através de um modelo ou orientação. Assim, os alunos esperam que os professores apresentem os conteúdos e os professores tentam seguir as orientações dos membros da Delegacia de Ensino, ou copiam exercícios dos LD para darem para seus alunos fazer, de forma acrítica. Embora a maioria das professoras afirme não adotar um livro, pois eles são incompletos, preferindo utilizar vários.

P1, ao falar sobre o construtivismo, afirmou que o ensino gramatical deve ser substituído por leitura de textos. Acredito que mesmo a ênfase do ensino através de textos é decorrente de um modelo que está sendo passado, através das questões dos exames vestibulares, nas quais também se basciam os exercícios dos LD.

Assim, se os professores retirarem dos LD os exercícios de interpretação/compreensão de texto que darão a seus alunos, uma vez que não têm tempo para planejar e refletir devido ao excesso de aulas, e a maioria desses exercícios consistir em "localizar uma informação" no texto e não entendê-la, interpretá-la, discuti-la e avaliá-la, mais uma vez os professores estarão se orientando por um modelo apresentado, às vezes inadequado, outras mal-interpretado. Segundo Scaramucci (1998), se o professor não alterar suas concepções de leitura, ele continuará acreditando que trabalhar com textos significa decodificar símbolos e localizar informações. Corroborando essas inferências, apresento a seguir uma fala de P1 sobre as avaliações do ensino público da Secretaria da Educação (modelo), durante uma conversa que tivemos em um intervalo de aulas:

*P1: ... esse ano vai ser na 8ª - - então tenho que dar bastante exercício de interpretação porque eles dão muita interpretação... interpretação já é matéria de 8ª - - os alunos não agüentam mais ver texto, coitados... eu peguei um assunto, por exemplo - - amor e dei vários textos e eles trabalharam, vendo sobre o que falava o texto e escrevendo - - foram bem... estou ajudando os alunos trabalhando o conteúdo que tinha de trabalhar, mas em cima de interpretação de texto, que eu sabia que ia cair... eu acho que não estão avaliando nada, é um absurdo...*

Conforme Scaramucci (1995a) e Almeida Filho (1993), a avaliação é a fase do processo de ensino-aprendizagem que tem mais força para orientar o ensino, devido a seu efeito retroativo nas fases anteriores. Portanto, se as professoras acreditam que nos exames estão avaliando interpretação de texto, que para elas se resume a localizar informações sem refletir sobre as informações veiculadas, é

dessa forma que orientarão a leitura de seus alunos, levando os membros da Secretaria da Educação a afirmarem *que os alunos não sabem pensar e interpretar uma mensagem*, como fizeram, em 1995, ao avaliarem o ensino superior e o das escolas públicas.

Quanto à avaliação, teoricamente as professoras reconhecem que seus resultados podem mudar suas abordagens. Na entrevista, P1 afirmou que faz uma avaliação de cada aluno separadamente, conforme suas dificuldades e facilidades, como podemos notar na citação abaixo:

*P1: ... ao avaliar, você tem que ver qual lado dele (do aluno) que dá para tirar alguma coisa - - não são todos que têm a mesma facilidade... eu avalio de acordo com cada um... eu não posso exigir de um aluno que não tem tanta facilidade na escrita como na leitura - - então eu tenho que avaliar ele mais pela leitura e na escrita fazer uma avaliação mais amena...*

O que infiro, dessa afirmação, é que a professora está tentando encontrar um caminho que lhe permita dar mais nota para seu aluno, não se importando com sua aprendizagem e desenvolvimento, uma vez considera os conhecimentos dos alunos relevantes para descobrir o que avaliar e conseguir bons resultados e não como ponto de partida para se atingir um estágio mais elevado do desenvolvimento, conforme Vygotsky e Piaget, que pesquisaram o desenvolvimento e a aprendizagem (ver discussão na Seção 2.3). Essa inferência é reforçada quando P1 comenta que, na escola, o professor tem que preencher uma ficha explicando os conceitos abaixo de "C" (nota vermelha) de cada aluno, declarando que :

*P1: ... se o aluno vai mal, é tudo culpa do professor- - há professores que só dão nota azul para não ter que preencher ficha porque ele vai ser questionado, analisado e se tiver não sei quantas fichas, você vai ser chamada para explicar...os professores não percebem que estão se condenando...*

Durante a entrevista, P5 comentou que os critérios de avaliação hoje são diferentes, que é preciso trabalhar o valor humano para melhorar, mas é difícil porque há muitos alunos e a ênfase agora está nos trabalhos em grupo, ficando o individual esquecido.

P5 parece mais consciente das dificuldades e necessidades e concordo com sua afirmação a respeito de valorizar o desenvolvimento do ser humano como um todo, pois, se crescermos como indivíduos, cresceremos também como professores e alunos. Acredito também que o mais indicado é não se desviar para extremos adotando somente trabalhos em grupo, uma vez que cada um tem sua função. O trabalho em grupo propicia maior desenvolvimento com a troca de experiências, além de poder levar o aluno a questionar suas crenças ao se confrontar com opiniões diferentes. O trabalho individual, por outro lado, é importante para o indivíduo refletir sobre as informações recebidas e reavaliar seus conceitos, fortalecendo suas crenças ou alterando-as.

Uma vez que as professoras afirmaram que devem levar o aluno a pensar e a interpretar nas aulas de LM, ao passo que nas de LE devem levá-lo a memorizar as informações (ver quadro 3), parece que, segundo as professoras, o fato dos alunos já possuírem o vocabulário da LM pode fazer com que sejam mais reflexivos na leitura em LM do que na leitura de textos em LE, que geralmente são mais usados em traduções ou exploração de vocabulário.

Todavia, para o professor adotar um ensino mais reflexivo e incentivar seus alunos a fazerem o mesmo, ele precisa ter melhores condições de trabalho (melhor remuneração, menos aulas e classes menos numerosas). Caso contrário, ele continuará usando os métodos que conhece, que inclui o uso da intuição, sem analisá-la e refletir sobre ela.

Ao discutirmos sobre as teorias, a leitura e a avaliação, notei que as crenças das professoras sobre esses tópicos se referem a:

- 36- Construtivismo bane o ensino gramatical e o substitui por leitura de textos;
- 37 - Ao se mudar conteúdo, muda-se a abordagem;
- 38 - CA do aluno resiste à nova abordagem e cobra do professor a abordagem tradicional;
- 39 - Alunos são seres acomodados e sem iniciativas de aprendizagem;
- 40 - Ao avaliar o aluno, o professor também está sendo avaliado;
- 41 - A nota é fator de motivação tanto para o aluno, como para o professor;
- 42 - Trabalho em grupo é mais valorizado;
- 43 - Quem está aprendendo espera ser guiado ou orientado por um modelo;
- 44 - Orientação é para ser seguida sem reflexão;
- 45 - A leitura em LM é mais reflexiva porque o aluno já sabe o vocabulário;
- 46 - LD é incompleto.

#### e) O papel do professor e do aluno e as responsabilidades de ambos

P1 afirmou no questionário que a responsabilidade do professor é ensinar e se o aluno, que deve vir à escola e aprender, não se interessar porque a aula é desinteressante ou porque o assunto foge à sua realidade, cabe ao professor alterar seu método e estratégia. Dessa forma, P1 admite que o professor é quem deve fazer o aluno aprender, esquecendo-se de que a motivação para aprender e ensinar está relacionada a vários fatores, que excedem o ato de ensinar, envolvendo necessidades pessoais, emoções e estados de espírito, conforme já citado ao discutir os estudos de Lightbown e Spada (1993); Cotton (1989); e Brown (1994). Assim como acredito que para o professor motivar o aluno, ele próprio necessita estar motivado.

P5 também acredita que atitudes criativas motivam os alunos, sendo responsabilidade do professor motivá-los, estando a motivação para se esforçar e progredir subordinada ao tipo de interação entre professor e aluno na sala de aula. Ao se referir à LE, P5 reafirma a crença de que a motivação para aprender é obtida através de fatores externos, tais como cobrança e atitudes criativas

dos professores, não fazendo parte da CA e da CE LM e LE uma conscientização dos benefícios e necessidade da aprendizagem.

No Quadro 4, apresento uma síntese das responsabilidades dos professores e dos alunos, apresentadas pelas professoras:

Responsabilidades dos Professores	Responsabilidades dos Alunos
Motivar e Ensinar Interagir com alunos Ensinar até o aluno aprender Passar conteúdos Transmitir conhecimentos de forma acessível, dando liberdade para o aluno questionar Estimular e orientar a aprendizagem, transmitindo conhecimentos.	Vir à escola e aprender Interagir com o professor Entender o que está sendo ensinado Assimilar conteúdos Interessar-se em aprender, questionar e propor alterações de método para um melhor entendimento, quando preciso Ser responsável, interessar-se e cobrar do professor.

Quadro 4: Responsabilidades dos professores e dos alunos de LM e LE

Observando o Quadro 4, podemos observar que o papel do professor continua sendo o de transmitir conhecimentos e não o de ensinar o aluno a aprender. Por outro lado, o aluno também deve *cobrar* do professor a aprendizagem. Ao assumir a responsabilidade sobre o ensino e a aprendizagem sozinho, o professor não reconhece o papel do aluno no binômio ensino/aprendizagem, ou seja, os alunos são co-autores do processo, devendo também assumir iniciativas de aprendizagem.

Notei também que mesmo as professoras que não admitem a existência de uma rotina na sala de aula, como por exemplo P1, afirmam que o aluno está acostumado com um modelo de aula inadequado, o que nos leva a concluir que se um modelo foi criado e instituído é porque há uma rotina de certa forma estável e uma tradição de ensino, resultante da abordagem e da CE do professor, como citado por Almeida Filho (1993).

Quanto à formação dessas tradições, as professoras acreditam que elas se desenvolvem através da importação de métodos de outros países; pela necessidade de continuidade, uma vez que docentes e alunos não têm preparo para modificá-la; através da observação e imitação de outros professores e pela influência da própria sociedade. Desta forma, se um professor ao iniciar suas atividades seguir modelos de ex-professores, quer seja por sua eficácia, por exigência da sociedade, por inexperiência, ou por falta de preparo para alterá-la, uma tradição de ensino e aprendizagem se forma.

P5 declarou que o modelo de aula com o qual os alunos estão acostumados é o professor passando informação para os alunos de forma expositiva.

Vejamos, a seguir, uma citação da fala de P4:

*Pq: como é o modelo de aula com o qual o aluno está acostumado?*

*P4: - -passar matéria, no caso? - - seria então passar matéria e dizer - -gente vamos decorar- - seria?*

*Pq: - - isto seria uma tradição?*

*P4: é- - ou senão, de repente dar um trabalho- - não sei - -*

*Pq: como você acha que estudam - - aprendem?*

*P4: olha eu dou um texto e eles estão acostumados a fazer interpretação de texto- - seria isso? - - ao invés de entender a explicação do professor - - eles estão acostumados a decorar e não pensar.... quando eu aprendi LE , eu fazia muita cópia (mencionou também sobre a LM, que na faculdade era preciso decorar para aprender)...*

Para a professora, que também considera o modelo de aula com o qual os alunos estão acostumados não ideal, a definição desse modelo não está clara, como pudemos perceber no trecho da entrevista acima. Essa inferência é reforçada quando, no questionário, a professora definiu como sua responsabilidade "passar os conteúdos" e a dos alunos, "assimilar os conhecimentos que são passados". Em outras palavras, o professor sabe e transmite os conhecimento a seus alunos que, passivamente, recebem e memorizam, reduzindo a língua a decorar vocabulário e regras gramaticais.

No final do questionário, foi deixado um espaço para sugestões e críticas e uma das professoras colocou a seguinte observação:

*P10: Acho que as grandes universidades deveriam colaborar mais com os professores de escolas públicas de forma mais prática, oferecendo cursos - - tais pesquisas deveriam ser levadas mais a sério pelos Órgãos Públicos, porque, no meu ponto de vista, a LE dentro da escola pública é tratada com descaso.*

Contudo, refletindo sobre a afirmação de P10 e sobre a de P1 (abaixo), na entrevista, percebo que as professoras cobram uma orientação e a necessidade de se levar em conta as pesquisas realizadas, para melhorar suas condições de trabalho, mas, ao mesmo tempo, os pesquisadores não são bem-vindos nas escolas:

*Pq: ... você já terminou de responder o questionário?*

*P1: Amanhã eu trago... você não quer que eu dê uma aula de inglês no horário da de português? (iria haver um feriado na cidade justamente no dia da aula de inglês, que acontece uma vez por semana) - - eu não quero atrasar sua pesquisa /...*

*Pq: Não, eu não estou aqui para interferir- - eu virei na outra semana, não tem problema.*

*P1: Português tem bastante aulas e assim você acabaria logo - - eu vou ser sincera com você hum - - os OUTROS professores não gostam nem de estagiários na sala - - eles boicotam mesmo - - mesmo esse negócio de questionário, quando há reunião pedagógica, eles reclamam até. Falam que atrapalha.*

*Pq: Eu estou incomodando muito? (sorrindo)*

*P1: Não, imagine, eu não ligo...*

Por outro lado, P5 declarou, na entrevista, que é difícil para os professores acessarem as informações e resultados das pesquisas, devido à falta de tempo e às condições financeiras, uma vez que, para ir até a universidade mais próxima, teria que dispender de uma tarde e arcar com as despesas. Dessa forma, considerando a afirmação de P10, a de P5 e a de outras professoras, de que não têm com quem discutir suas dúvidas, creio que a metodologia adotada neste estudo, que inclui uma discussão das conclusões com as professoras, poderá ajudá-las a reconhecer sua CE e a refletir sobre ela, buscando alternativas para tentar solucionar, ou pelo menos amenizar, os conflitos que estão vivenciando neste momento histórico de transição.

As crenças das professoras, sobre suas responsabilidades e de seus alunos referem-se a:

- 47- Professor é responsável pelo ensino e pela aprendizagem;
- 48 - Professor é responsável pela motivação;
- 49 - Motivação está relacionada à criatividade e cobrança por parte do professor;
- 50 - Professor deve transmitir conhecimento;
- 51 - Alunos devem assimilar os conhecimentos transmitidos pelos professores;
- 52 - Os conhecimentos a serem transmitidos para se aprender uma língua referem-se à gramática e ao vocabulário (mais em LE);
- 53 - Alunos não são vistos como co-autores do processo de ensino/aprendizagem;
- 54 - Alunos estão acostumados com modelo inadequado de aula, centrado no professor;
- 55 - Nas salas de aula, geralmente, segue-se uma tradição de ensinar caracterizada pela abordagem do professor, baseada nos exemplos de outros professores (ex-professores);
- 56 - É responsabilidade das grandes universidades promover cursos que auxiliem a prática do professor;
- 57 - Professores não têm condições de pesquisar, devido à falta de tempo e má remuneração;
- 58 - O ato de ensinar é solitário;
- 59- Pesquisadores interferem na rotina da sala de aula.

### 3.1.1 Considerações finais sobre o questionário e as entrevistas

Na discussão dos dados coletados através do dizer das professoras, confrontei os dados do questionário com os das entrevistas. Durante as entrevistas, ao retomar muitas das afirmações contidas no questionário, observei que, na realidade, elas estavam sendo refletidas e construídas naquele momento e que não eram respostas prontas e elaboradas. Isso me levou a concluir que as professoras responderam o questionário rapidamente para se verem livres de um encargo. Algumas professoras, inclusive, comentaram que responderam em intervalos de aulas ou em momentos de espera -enquanto alunos faziam exercícios -durante as aulas. Desse modo, acredito ser necessário e fundamental o

cruzamento de dados obtidos pelos dois instrumentos de pesquisa, tendo as entrevistas representado um papel muito importante na coleta de dados para este estudo.

Embora tenha me concentrado nas crenças das professoras sobre o ensinar para investigar suas CE, uma vez que as pressuposições, os mitos e os conhecimentos intuitivos também são decorrentes de nossas crenças oriundas de nossas experiências, ainda podemos perceber a abrangência do tópico, mesmo porque, quando investigamos "crenças", o assunto parece nunca se esgotar: nosso discurso está repleto delas, muitas das quais não temos sequer consciência. Desse modo, tentei salientar as crenças referentes ao ensino de LM e LE e, posteriormente, para facilitar o confronto com as crenças referentes às ações das professoras em sala de aula, agrupei essas crenças, inferindo as crenças mais gerais, cujos resultados são apresentados nos Quadros 5 (LM) e 6 (LE), seguidos de uma síntese dos dados analisados.

Crenças gerais - LM	Tópicos	Crenças inferidas do dizer das professoras
A) O professor é responsável pela aprendizagem dos alunos	responsabilidades do professor	21- Para ensinar é preciso disciplinar; 31- Para o aluno aprender, o professor precisa cativá-lo; 39- Alunos são seres acomodados e sem iniciativas de aprendizagem; 40 - Ao avaliar o aluno, o professor também está sendo avaliado; 47- Professor é responsável pelo ensino e pela aprendizagem; 50 - Professor deve transmitir conhecimento; 51 - Alunos devem assimilar os conhecimentos transmitidos pelos professores; 53 - Alunos não são vistos como co-autores do processo de ensino/aprendizagem.
B) A motivação para aprender depende de cobrança externa	motivação e nota	7- A motivação para aprender está relacionada à criatividade do professor; 33 - A aprendizagem depende de cobrança externa; 41 - A nota é fator de motivação tanto para o aluno, como para o professor; 48 - Professor é responsável pela motivação; 49 - Motivação está relacionada à criatividade e cobrança por parte do professor.
C) A abordagem do professor de LM deve levar o aluno a refletir sobre conhecimentos transmitidos e não a memorizar vocabulário e regras	finalidade do ensino da LM	4- A LM não deveria ser ensinada através de memorização de vocabulário e regras gramaticais 12 - LM deve ser ensinada para levar aluno a pensar e interpretar, melhorando a comunicação e cultivando raízes; 25 - Conhecimento se adquire de outros; 28 - Aluno não sabe nada; 42- trabalho em grupo é mais valorizado.
D) A leitura de textos, a escrita e a gramática devem ser enfatizadas no ensino da LM	quais conteúdos devem ser ensinados e o papel do LD	13 - A ênfase do ensino da LM deve estar na escrita e na gramática; 19 - A habilidade mais fácil de ser ensinada em LM é a compreensão do conteúdo e a mais difícil é a escrita; 43 - Quem está aprendendo espera ser guiado ou orientado por um modelo; 45 - A leitura em LM é mais reflexiva porque o aluno já sabe o vocabulário; 46 - LD é incompleto; 52 - Os conhecimentos a serem transmitidos para se aprender uma língua referem-se à gramática e ao vocabulário (mais em LE).
E) O construtivismo está alterando a tradição de ensinar centrada no professor	a teoria na prática	2- Falante nativo não precisa ser professor habilitado para ensinar sua LM; 29 - O construtivismo está alterando a tradição de ensinar centrada no professor; 37 - Ao se mudar conteúdo, muda-se a abordagem; 38 - CA do aluno resiste à nova abordagem e cobra do professor a abordagem tradicional; 54 - Alunos estão acostumados com modelo inadequado de aula, centrado no professor.
F) A prática dos professores é orientada por teorias; experiências vivenciadas, como aluno e professor; e pela intuição	a formação e a prática dos professores	1- A formação do professor é mais teórica do que prática; 5- Professor precisa ter muitos conhecimentos teóricos (específicos e gerais) e flexibilidade para lidar com ocorrências de sala de aula; 8- No início da carreira os professores se sentem inseguros devido à sua formação e seguem exemplos de ex-professores; 9- Ao adquirir experiência no exercício da profissão, o professor se orienta por essas experiências, estando, neste momento, satisfeitos com o resultado de seu trabalho; 26 - Professores ensinam intuitivamente; 55- Nas salas de aula, geralmente, segue-se a tradição de ensinar, caracterizada pela abordagem do professor, baseada em exemplos de outros professores (ex-professores); 58 - O ato de ensinar é solitário.
G) A oralidade deve ser trabalhada	Expressão oral	12 - LM deve ser ensinada para levar aluno a pensar e interpretar, melhorando a comunicação e cultivando raízes; 16 - Língua é um código, que deve ser decorado, devendo os erros serem corrigidos desde o início.
H) Pesquisador, especialista e orientador são aqueles que sabem e que avaliam o professor.	interferência do pesquisador na rotina da sala de aula	22 - Teorias e receitas resolvem problemas oriundos da prática; 23 - É responsabilidade de pesquisadores e orientadores passar receitas; 24 - Cursos ministrados na Delegacia de Ensino são teóricos e os professores devem seguir as orientações, tentando colocar as teorias em prática; 25 - Conhecimento se adquire de outros; 43 - Quem está aprendendo espera ser guiado ou orientado por um modelo; 44 - Orientação é para ser seguida sem reflexão; 56 - É responsabilidade das grandes universidades promover cursos que auxiliem a prática do professor; 57 - Professores não têm condições de pesquisar, devido a falta de tempo e má remuneração; 58 - O ato de ensinar é solitário; 59- Pesquisadores interferem na rotina da sala de aula.

Quadro 5: Crenças inferidas do dizer das professoras de LM.

### 3.1.2 CE LM, segundo o dizer das professoras

Com relação à CA das professoras, elas afirmaram que aprenderam a LM através de aulas expositivas, exercícios repetitivos e memorização de regras. Por outro lado, os conteúdos que devem ser enfatizados no ensino da LM são escrita e gramática, uma vez que é difícil aprender a escrever em português e a compreensão dos textos é fácil porque os alunos já sabem o vocabulário da língua, o que também permite um ensino mais reflexivo. Para facilitar a aprendizagem da escrita, modelos são apresentados e, para melhorar a comunicação, a oralidade deve ser aprimorada.

Como suas formações foram deficientes, segundo a maioria das professoras, no início da profissão elas se orientaram pelas abordagens de ex-professores, uma vez que na sala de aula as ocorrências são imprevisíveis, sendo necessários muitos conhecimentos gerais e específicos. Quando há lacunas nesses conhecimentos, o professor usa sua intuição. Antigamente, os LD ajudavam bastante os professores a preencher as lacunas decorrentes de sua formação. Porém, atualmente, eles estão sendo considerados como incompletos. Ao adquirir mais experiências com a prática, são elas que orientaram as ações das professoras na sala de aula.

Com o surgimento do construtivismo, a tradição de ensinar, que se formou com base nos exemplos de ex-professores, que adotavam a abordagem tradicional, está se alterando, deixando de ser central o ensino da estrutura da língua. Esse ensino está sendo substituído por mais leitura de textos nas aulas de LM, acreditando que se o conteúdo mudar, a abordagem também mudará. Entretanto, as professoras declaram que está difícil alterar a abordagem porque os alunos estão acostumados com a abordagem tradicional.

O professor de LM se sente responsável pela aprendizagem dos alunos, estando o ensino e aprendizagem centrados nele. Para os alunos aprenderem, o professor precisa discipliná-los, cativá-los, motivá-los e tomar iniciativas por eles, senão os alunos não assimilarão o conhecimento que irá transmitir: o aluno não sabe nada e o conhecimento se adquire de outros, ou seja, do professor. Nesse contexto, a língua é vista como código que deve ser memorizado. Essas afirmações nos levam a concluir que, para as professoras, a motivação do aluno é extrínseca (cf. Brown, 1994): geralmente visualiza os resultados da avaliação e depende da criatividade e da cobrança por parte do professor. Entretanto, a avaliação não é importante só para o aluno: se o professor é responsável pela aprendizagem, ao avaliar o aluno, ele também se sente avaliado.

As professoras reclamam que os orientadores não comparecem nas salas de aula para avaliar como é a realidade e que os cursos para professores são teóricos porque elas também esperam ser guiadas, acreditando que o conhecimento se obtém de outros, cabendo aos pesquisadores e orientadores essa tarefa (mesmo porque as professoras não têm tempo ou condições financeiras para pesquisar).

Crenças gerais- LE	Tópicos	Crenças inferidas do dizer das professoras
A) O professor é responsável pela aprendizagem dos alunos	responsabilidades do professor	21- Para ensinar é preciso disciplinar; 31- Para o aluno aprender, o professor precisa cativá-lo; 39- Alunos são seres acomodados e sem iniciativas de aprendizagem; 40 - Ao avaliar o aluno, o professor também está sendo avaliado; 47- Professor é responsável pelo ensino e pela aprendizagem; 50 - Professor deve transmitir conhecimento; 51 - Alunos devem assimilar os conhecimentos transmitidos pelos professores; 53 - Alunos não são vistos como co-autores do processo de ensino/aprendizagem.
B) A motivação para aprender depende de cobrança externa;	motivação e nota	7- A motivação para aprender está relacionada à criatividade do professor; 32- LE não é valorizada porque não reprova; 33 A aprendizagem depende de cobrança externa; 41 - A nota é fator de motivação tanto para o aluno, como para o professor; 48 - Professor é responsável pela motivação; 49 - Motivação está relacionada à criatividade e cobrança por parte do professor.
C) A abordagem do professor de LE deve levar o aluno a memorizar o vocabulário ensinado, aprendendo, assim, uma língua universal.	finalidade do ensino da LE e o papel do LD	3- A LE não deveria ser ensinada através de memorização de vocabulário e regras gramaticais 14 - LE deve ser ensinada para levar aluno a memorizar o vocabulário e a aprender uma língua universal, aumentando oportunidades profissionais e acompanhando evolução mundial; 16 - Língua é um código, que deve ser decorado, devendo os erros serem corrigidos desde o início; 25 - Conhecimento se adquire de outros; 28 - Aluno não sabe nada; 42- trabalho em grupo é mais valorizado; 46 - LD é incompleto.
D) A ênfase do ensino da LE deve estar na aquisição de vocabulário	quais conteúdos devem ser ensinados	11- LM e LE devem ser ensinadas diferentemente porque o aluno não sabe o vocabulário da LE; 15- É importante estudar a cultura dos povos que têm a LE como LM; 20 - A habilidade mais fácil de ser ensinada em LE é a leitura e as mais difíceis são a compreensão e expressão orais e a escrita; 43 - Quem está aprendendo espera ser guiado ou orientado por um modelo; 45 - A leitura em LM é mais reflexiva porque o aluno já sabe o vocabulário; 52 - Os conhecimentos a serem transmitidos para se aprender uma língua referem-se à gramática e ao vocabulário (mais em LE).
E) O construtivismo está alterando a tradição de ensinar centrada no professor	a teoria na prática	2- Falante nativo não precisa ser professor habilitado para ensinar sua LM (que pode ser a LE para nós); 29 - O construtivismo está alterando a tradição de ensinar centrada no professor; 37 - Ao se mudar conteúdo, muda-se a abordagem; 38 - CA do aluno resiste à nova abordagem e cobra do professor a abordagem tradicional; 54 - Alunos estão acostumados com modelo inadequado de aula, centrado no professor.
F) A prática dos professores é orientada por teorias, experiências vivenciadas, como aluno e professor, e pela intuição	a formação e a prática dos professores	1- A formação do professor é mais teórica do que prática ; 5- Professor precisa ter muitos conhecimentos teóricos (específicos e gerais) e flexibilidade para lidar com ocorrências de sala de aula; 8- No início da carreira os professores se sentem inseguros devido à sua formação e seguem exemplos de ex-professores; 9- Ao adquirir experiência no exercício da profissão, o professor se orienta por essas experiências. 26 - Professores ensinam intuitivamente; 55- Nas salas de aula, geralmente, segue-se a tradição de ensinar, caracterizada pela abordagem do professor, baseada em exemplos de outros professores (ex-professores); 58 - O ato de ensinar é solitário.
G) A oralidade deve ser ensinada	Expressão oral	14 - LE deve ser ensinada para levar aluno a memorizar o vocabulário e a aprender uma língua universal, aumentando oportunidades profissionais e acompanhando evolução mundial; 17- A ênfase do ensino da LE deve estar na oralidade; 18- Para aprender a falar em LE é preciso, primeiro, memorizar o vocabulário e estudar gramática; 34- LE se aprende em escolas de línguas; 35- Classes numerosas não permitem ensinar a falar na LE.
H) Pesquisador, especialista e orientador são aqueles que sabem e que avaliam o professor.	interferência do pesquisador na rotina da sala de aula	22 - Teorias e receitas resolvem problemas oriundos da prática; 23- É responsabilidade de pesquisadores e orientadores passar receitas; 24 - Cursos ministrados na Delegacia de Ensino são teóricos e os professores devem seguir as orientações, tentando colocar as teorias em prática; 25 - Conhecimento se adquire de outros; 43 - Quem está aprendendo espera ser guiado ou orientado por um modelo; 44 - Orientação é para ser seguida sem reflexão; 56 - É responsabilidade das grandes universidades promoverem cursos que auxiliem a prática do professor; 57 - Professores não têm condições de pesquisar, devido à falta de tempo e má remuneração; 58 - O ato de ensinar é solitário; 59- Pesquisadores interferem na rotina da sala de aula.

Quadro 6: Crenças inferidas do dizer das professoras de LE

Quando recebem alguma orientação, tentam colocá-la em prática, observando os resultados e descartando as que não foram bem sucedidas.

### 3.1.3 CE LE, segundo o dizer das professoras

De acordo com as professoras-sujeito desta pesquisa, suas formações foram mais teóricas do que práticas. Embora reclamem, acreditam que o professor necessita de muitos conhecimentos teóricos (gerais e específicos) para exercer a profissão, assim como flexibilidade para lidar com as ocorrências e diversidades das salas de aula. P4 se diferencia das demais ao declarar que os conhecimentos necessários se restringem aos específicos das disciplinas que irá ensinar.

Quanto às aulas de LE que tiveram, elas as descreveram como tendo sido cansativas, com ênfase na memorização de regras gramaticais e vocabulário, relacionando a motivação para aprender à criatividade do professor. Embora as descrições das aulas de LM e LE sejam coincidentes, as professoras afirmaram que seus ex-professores não ensinavam as duas línguas da mesma forma. No início da profissão se sentiram inseguras e imitaram ex-professores. Entretanto, ao adquirirem experiências, passaram a se orientar por elas. Todavia, a maioria afirma que na sala de aula segue mais sua intuição do que analisa detalhadamente as situações. P4, ao contrário da maioria, afirma que não usa sua intuição e que, ao entrar na sala de aula, já pressupõe os resultados.

Segundo as professoras, o objetivo do ensino da LE é ensinar um instrumento de comunicação universal e esse ensino acontece através da memorização de vocabulário (é um novo código a ser decorado). Os recursos utilizados são visuais, auditivos e gestuais. A habilidade mais fácil de ser ensinada é a leitura e a mais difícil é a compreensão oral, o que determina que a ênfase do ensino deve estar na oralidade, devendo as regras gramaticais serem introduzidas somente quando necessário, para melhorar o desempenho. Contudo, admitem que é muito difícil realizar esse ensino em classes numerosas e com alunos indisciplinados, ao mesmo tempo que vêem como deficiente o ensino nas escolas públicas, sendo as escolas de línguas o local ideal para se aprender uma LE. Conforme discutido sobre o ensino de LM, houve apenas uma mudança de conteúdo: não é para enfatizar ensino gramatical, a oralidade é difícil ensinar, então a ênfase recai no ensino através de textos que, aliás, corresponde ao tópico enfatizado nos exames de avaliação.

As professoras classificam os cursos ministrados na Delegacia de Ensino como teóricos, mas acreditam que cabe a seus membros passarem receitas, uma vez que é através delas que resolverão os problemas práticos (a orientação é sempre externa. Antigamente seguiam o LD, porém agora o consideram incompleto). Na falta das receitas, experimentam as teorias: se não der bons resultados, rejeitam-nas. A LE é vista e tratada com desdém não só na escola, como na Delegacia de Ensino: os professores só conseguem sala ambiente se "sobrar" espaço; não reprova no IG; não há orientador para professores de LE, ninguém se interessa por inglês.

Os alunos são vistos como seres que não sabem nada e que não têm iniciativas de aprendizagem, devendo o professor motivá-los e cobrar deles uma participação, sendo a nota o recurso geralmente usado. Quanto aos conteúdos, é importante estudar a cultura dos povos que têm a LE como LM e o verbo "to be" é tido como um parâmetro para se determinar o que o aluno sabe: é o primeiro a ser ensinado e deve ser o primeiro a ser aprendido. Ao afirmarem que o aluno não sabe e que o professor, o que sabe, é quem deve ensinar, declaram que o conhecimento se adquire de outros. Além do que, o professor é o que detém o poder na sala de aula e é o responsável pela aprendizagem: o bom professor é aquele que dá conceito acima de C. Para facilitar a avaliação e aprendizagem, uma vez que os alunos estão acomodados e acostumados com um modelo de aula inadequado (decorrente da abordagem tradicional), e cobram do professor esse tipo de ensino, os professores privilegiam os trabalhos em grupo.

A seguir, tratarei de complementar a caracterização da CE das professoras de LM e LE e de sua abordagem, através da confirmação das crenças inferidas do dizer das professoras. As crenças discutidas nesta seção serão retomadas e confrontadas com as identificadas na próxima seção.

### 3.2 Dados coletados através da Observação em Sala de Aula de LM

Como já mencionado no Capítulo I, observei aulas de LM de duas professoras, em dois contextos diferentes de ensino, a saber P1 (EII) e P5 (EI), para investigar a abordagem adotada em sala de aula e concluir sobre a CE dessas professoras. Para isso, retomarei as crenças constantes do Quadro 5, confrontando-as com as inferidas de suas ações em sala de aula.

#### A) O Professor é responsável pela aprendizagem dos alunos

P5 afirmou que dialoga bastante com os alunos e, quando possível, negocia com eles os limites de cada um; quando não é possível, determina-os, tentando fazer com que cada um assuma suas responsabilidades. Contudo, esses limites e responsabilidades se referem mais ao comportamento em sala de aula, uma vez que ela facilita para que o aluno assimile pelo menos parte do que está ensinando, porque eles não estão acostumados a tomarem iniciativas de aprendizagem, de acordo com sua afirmação na entrevista. Para facilitar o estudo e a aprendizagem, a professora inclusive redige para os alunos um resumo de um capítulo do livro de literatura, assumindo uma atitude paternalista com seus alunos. Esse resumo foi ditado, uma vez que essa forma de passar o conteúdo permite que se controle o comportamento dos alunos, conforme explicitado por ela:

*A1: ... por que não põe na lousa ao invés de ditar?*

*P5: Não, ditando eu consigo mais silêncio...*

Conforme discutido no item 2.4, Capítulo II, ao citar uma reportagem da revista *Veja*, de 29/05/96, atualmente os professores estão tendo problemas com alunos indisciplinados e mal-educados, levando alguns a desistirem de suas aulas, o que justifica a preocupação em disciplinar. Além de também existir a crença de que para ensinar é preciso disciplinar, a qual está ligada à autoridade do professor em sala de aula e à sua responsabilidade pelo ensino/aprendizagem.

Durante os intervalos das aulas, às vezes, ficava na sala dos professores e observava quais eram as crenças que veiculavam entre os professores. Em um desses dias, ouvi as professoras reclamando que, devido a problemas de disciplina, não conseguem ensinar. Uma professora (Pa) citou como exemplo uma outra professora que ditou uma folha inteira devido à conversa, como forma de castigo. Só quando os alunos haviam se acalmado é que permitiu que eles fotocopiassem a segunda folha e concluiu que elas facilitavam muito.

Pb (outra professora) entra na discussão e afirma que comentou com os alunos que as professoras preparam aula até no final de semana e que chegam na escola e encontram uma péssima recepção, pedindo para as alunas do curso de Magistério para se imaginarem ensinando naquelas condições.

Pc, que estava saindo, comenta: *"... é preciso ser mais exigente. Ela não disse que melhoraram após escreverem uma folha?"*

Como podemos perceber, as professoras estão desmotivadas porque os alunos estão desinteressados e não aprendem, assumindo toda a responsabilidade (se não aprendem é porque estão facilitando muito). Portanto, reforçam a crença de que cabe a elas fazer alguma coisa para alterar a situação. Nesse contexto, o ditado é visto como uma forma de controle e exercício de autoridade, que implica em castigo.

Durante as aulas de P5, observei que ela mantém com seus alunos um relacionamento franco e os alunos a respeitam por isso. Percebi, também, que ela se preocupa com a aprendizagem dos alunos e tenta, dentro de suas limitações e de acordo com sua formação, encontrar uma melhor forma de ensinar, levando em conta que o aluno também é um ser humano e deve ser respeitado. O resultado de seus esforços pode ser observado através da "serenata" que algumas alunas fizeram para a professora: *"P5, somos o que somos graças a você, porque nós te amamos..."*

Durante essa ocorrência, uma aluna comenta que P5 é diferente das outras professoras e que a acham "legal" (a "serenata" fazia parte da comemoração da semana do folclore).

Nas aulas de P1, não há limites estabelecidos, embora dialogue bastante com os alunos sobre assuntos variados. O volume das conversas (e as próprias conversas) e as atitudes dos alunos atingem um nível que demonstra falta de respeito. Notei, também, que os alunos já perceberam que através da "chantagem emocional" conseguem o que quiserem de P1, que assume uma atitude maternal: quando há problemas de relacionamento, opiniões divergentes que podem levar a um conflito, ela faz todo o

possível para evitar confrontos e se indispor com os alunos. Embora reforce a crença de que o professor precisa cativar o aluno para ele aprender e que o relacionamento com os alunos precisa ser bom para poder ensinar, o objetivo do seu ensino não está na aprendizagem dos conteúdos da disciplina que está ensinando, ou seja, não está relacionado ao desenvolvimento dos conhecimentos e da expressão na LM, conforme já discutido na seção anterior.

Através das atitudes das professoras em sala de aula, podemos entender suas afirmações de que os alunos relutam em aceitar mudanças. Na atual prática, centrada nas professoras, elas facilitam ao extremo, preocupadas com o resultado da aprendizagem (a nota) e é cômodo para os alunos receberem a informação pronta e esmiuçada, restando só digerir. Entretanto, esses procedimentos não estimulam o aluno a tomar iniciativas de aprendizagem, uma vez que construir o conhecimento é mais trabalhoso e os alunos não o valorizam, devido ao tipo de aula a que são expostos, para se proporem a dedicar mais de seu tempo para aprender.

Com relação a responsabilidades, o binômio professor-aluno (interação e disposição dos dois) não é considerado para que o ensino e aprendizagem ocorram, o que faz com que as professoras se preocupem com as avaliações do ensino, aplicadas pela Secretaria da Educação nas escolas. Tal fato é compreensível, uma vez que a crença de que somente as professoras são responsáveis pela aprendizagem dos alunos é reforçada ao serem questionadas por parte da Diretoria da Escola, da Delegacia de Ensino e da Secretaria da Educação, se os resultados (notas) não forem satisfatórios, como afirmou P1 ao se referir às fichas que o professor tem que preencher quando os conceitos são abaixo de C (ver Seção 3.2, item D).

#### **B) A motivação para aprender depende de cobrança externa**

Como citado no item A, o ditado e a nota são formas de disciplinar o comportamento do aluno, assim como de punição se ele não participar, uma vez que a motivação para aprender e ensinar está na cobrança externa. Incluí aqui motivação para ensinar porque ao avaliar o aluno, o professor também se considera avaliado, uma vez que a aprendizagem é responsabilidade dele.

Na entrevista, P1 afirmou que se o aluno não estiver interessado porque o assunto foge à sua realidade, cabe ao professor mudar sua estratégia e método para que o aluno se interesse e aprenda, atribuindo ao professor mais uma responsabilidade: motivar o aluno. Contudo, na realidade, o que o professor faz para que o aluno participe e se interesse é advertir que seu trabalho será avaliado:

*P1: ...este texto que vocês vão entregar é pra NOTA- -é claro que ninguém consegue trabalhar com conversa.- -preste atenção que eu não vou explicar de novo - - eu até posso deixar vocês fazerem em dupla mas é para entregar HOJE!...*

Ao afirmar que devem redigir a redação e que *ela* será avaliada, P1 reforça a crença de que é preciso cobrar para que os alunos participem.

Embora P1 tenha dito que era para trabalharem em silêncio, que não iria repetir a informação e que a redação deveria ser entregue no mesmo dia, durante a aula os alunos se dirigem à mesa da professora para pedir que explique novamente as orientações e ela o faz. Quando faltavam dez minutos para acabar a aula, apenas seis alunos não haviam terminado a tarefa e a professora permite que a entreguem no dia seguinte, contrariando novamente o que havia dito. Com essa atitude, P1 pode agravar a falta de respeito dos alunos para com ela, uma vez que ela é a primeira a desrespeitar suas próprias ordens. Esse comportamento sugere que a auto-estima da professora está abalada, uma vez que cabe ao professor transmitir o conhecimento (segundo as professoras) e ela não está sabendo como fazê-lo, tornando-se permissiva, achando que assim conquistará o aluno.

Perguntei a uma aluna se P1 havia devolvido alguma redação (aproveitando que ela havia saído da classe, o que ocorre com bastante frequência) e a aluna respondeu negativamente, dizendo que ela só devolve as redações no final do bimestre para eles verem o que erraram, mas sem fazer comentários. Quando questionei P1 sobre como avaliava as redações, ela afirmou que comenta as dificuldades com os alunos, mas que "*na 8ª série eles estão em um ponto no qual há pouco para corrigir*". Ou seja, se o conhecimento a ser transmitido se resume a vocabulário, que os alunos já possuem em LM, e gramática, que não é mais para ser ensinada, então não há o que ensinar.

P5, em uma de suas aulas, enquanto corrigia exercícios, adverte os alunos que estão conversando, ao invés de copiarem as respostas (que deixaram de fazer em casa), que não aceitará respostas incompletas na prova. Portanto, seria bom prestarem atenção na correção. Através deste comentário, P5 demonstra que também acredita que é necessário cobrar do aluno para ele participar e, mais uma vez, o resultado das provas (só a nota é considerada) é visto como forma de pressão e não como instrumento de avaliação do desenvolvimento do aluno.

Outro comentário que ouvi na sala dos professores, reforçando a crença de que o professor precisa fazer uso de sua autoridade e cobrar para conseguir algum retorno por parte dos alunos, é o que segue: "*Pa: ... sabe o que os alunos falaram? que as "professoras ditadoras" é que estavam certas e afirmaram que se a professora não põe limite, eles trepam mesmo*".

Pb respondeu que não tomava conhecimento, se eles quisessem conversar que conversassem, uma vez que não iria ficar gritando porque não pretendia ter calo nas cordas vocais.

Nesse momento da discussão chega Pc e fala que o problema é que os alunos não fazem porque querem estudar e depois dizem que as professoras são culpadas, já que não cobram deles. Essa mesma professora acrescentou que os alunos aprendem conceitos errados e não percebem, e culpou a sociedade pelos problemas.

Ao sairmos da sala de aula, P1 comentou sobre as mudanças que ocorrerão no ensino:

*P1: ... agora vai reprovar só na 4ª e 8ª... nossos alunos não têm consciência para estudar...já pensou que abacaxi dar aula na 8ª? -- prá variar, a culpa será do professor ... eu não vou querer 8ª -- vamos supor que o aluno não olhou direito lá atrás sujeito e predicado (disse que não era para ensinar mais gramática), como vou ensinar subordinada? ... eu lavo as mãos -- vai passando...*

O que podemos perceber é que todos estão desmotivados e as professoras cansadas de assumirem todas as responsabilidades. Desse modo, ninguém está assumindo: a sociedade e a instituição responsabilizam o professor; o aluno responsabiliza o professor e a instituição; professor responsabiliza o aluno, o sistema e a sociedade. Nesse contexto, ninguém se percebe como parte do todo que critica e a responsabilidade é sempre do outro que deve cobrar.

**C) A abordagem do professor de LM deve levar o aluno a refletir sobre conhecimentos transmitidos e não a memorizar vocabulário e regras**

P1 trabalha principalmente com textos, que são copiados na lousa por uma aluna (geralmente uma aula é para fazer a cópia) e que servem de modelo para as redações que serão feitas em seguida.

P5, após explicar um conteúdo, sempre pede para os alunos fazerem vários exercícios. O excesso de exercícios, algumas vezes, chega a cansar inclusive a professora, levando-a a criticar esse fato em voz alta, dizendo que a correção estava se prolongando demais, mas esperava que tivessem assimilado alguma coisa. Essa observação de P5 é coerente com a crença de que o conhecimento é algo que se adquire copiando de outros, decorando e repetindo várias vezes.

Na primeira das duas aulas que observei de P8, pude perceber que ela ensina gramática como um fim em si mesma e que a explicação também é seguida de exercícios de fixação. Enquanto está explicando, P8 faz perguntas a seus alunos, sem dar tempo para eles responderem, fornecendo, ela mesma, a resposta (acontecendo o mesmo com P5), o que pode justificar sua afirmação de que a classe é apática. Entretanto, agindo dessa forma, as professoras impedem que os alunos construam suas respostas e que suas tentativas de chamá-los a participar se concretizem.

Nesse caso, creio que a essência refere-se ao fato de acreditarem que o aluno não tem interesse em aprender, necessitando o professor, o que sabe, transmitir seus conhecimentos, sendo essa uma característica da abordagem tradicional.

P5 disse considerar o ensino de literatura teórico e que procura relacionar os tópicos literários com a realidade dos alunos. Contudo, de um modo geral, as aulas de literatura são expositivas e centradas na professora: ela explica, alunos lêem, ela completa o que falta no livro ditando e

comentando as obras que foram citadas no livro e que ainda não haviam sido discutidas (na segunda aula que assisti de P8 ocorreu o mesmo).

Considerando os exemplos citados, podemos notar que na prática a aprendizagem para as professoras é sinônimo de treino e, via exercícios de fixação, os alunos devem decorar a teoria apresentada, uma vez que ela será exigida na prova. Concordando com Krashen (1982), quanto à aprendizagem baseada em decorar regras descontextualizadas, acredito que ela será passageira.

Com relação aos textos e redações as professoras esperam que os alunos sigam as instruções e os modelos, sendo também treinados para isso.

#### D) A leitura de textos, a escrita e a gramática devem ser enfatizadas no ensino da LM

Conforme citado, P1 trabalha principalmente com textos, que são copiados e que servem de modelo para as redações que serão feitas após a cópia. Não há discussões sobre o conteúdo dos textos: a professora apenas comenta, vagamente, alguns aspectos do tópico, como podemos observar:

*P 1: ...Oh, pessoal, preste atenção- - este texto que fala sobre liberdade, é mais para o quê? - -para vocês lerem, para vocês terem uma idéia do outro texto que vocês vão fazer... psiu-- agora vocês vão escrever para me entregar um texto argumentativo- - o texto fala sobre a ânsia de liberdade do ser humano- - escreva um texto argumentativo com esse título A LIBERDADE É UM SONHO QUE NÃO MORRE (título sugerido no livro de onde tirou o texto)- -o que é um texto argumentativo gente? - - o que é argumentar?*

*AA: Falar- -*

*P 1: Você falar, você argumentar o - - a - - o que você tem a favor- - o que você tem contra- - (?) na argumentação as pessoas às vezes mudam a opinião da gente, tá? então eu vou colocar o que? o que é contra, o que é a favor- -se liberdade ocorre, se ela não ocorre- - o que ocorre- - porque não ocorre, certo?... se somos livres...*

Como Scaramucci (1998) afirmou, nas aulas de leitura, em geral, não há nenhuma tentativa de construção de sentido pelo aluno, de ensinar o aluno a interagir com o texto e construir sentidos. Por outro lado, fazer uma redação tendo um texto como modelo aponta para o que Magda Soares (1988) afirmou sobre o ensino da escrita, ou seja, na situação escolar, o aluno repete a história que leu, usando as palavras treinadas, dirigindo-se a um interlocutor (professor) que também conhece a história e que só tem interesse em verificar se ele escreve com correção. A criatividade do aluno não é desenvolvida: ele tem que escrever baseado no texto, no que aprendeu e não em suas próprias experiências. Por outro lado, as informações dos textos dos LD (de onde geralmente são retirados os textos) são completadas com gravuras, sendo, portanto incompletos os textos. Assim, o texto do aluno, baseado no texto do livro, também será incompleto e ferirá as regras discursivas, uma vez que a escrita é descontextualizada (escreve-se para o ausente), além da escrita do aluno aproximar-se da linguagem oral faltando,

enquanto linguagem escrita, coerência e coesão. Em outras palavras não se ensina a escrever, mas apenas se avalia a redação.

Em uma das aulas, perguntei à P1 se não seria melhor adotar um LD ao invés de copiar textos e exercícios na lousa, pois assim economizaria tempo para explorar outros tópicos ou aprofundar os que estava ensinando. A professora discordou, afirmando que os LD são incompletos e caros. Dessa forma, afirmou utilizar vários livros, podendo um preencher a lacuna do outro, além de preferir os paradidáticos que são mais úteis, uma vez que todos os professores podem usar. P5 e P8 só adotam livros de literatura. Os exercícios de gramática e textos são retirados de vários livros. A crença de que os livros são incompletos é partilhada pela maioria das professoras e difundida atualmente nos meios educacionais. Todavia, identifico um problema sério nesta atitude: as cópias estão tomando quase todo o tempo das aulas, principalmente nas aulas de P1, uma vez que P5 montou uma apostila de exercícios para seus alunos.

Agindo assim, o professor demonstra que tende a seguir modismos e a proferir um discurso que corresponda às crenças dos peritos na área, uma seja, seu discurso é orientado por autoridades que não fazem parte do seu contexto, tentando construir uma imagem de si mesmo que eleve sua auto-estima, o que é compreensível e necessário porque ele normalmente é atacado e culpado por todos os fracassos escolares e tentar inovar pode significar assumir grandes riscos. De acordo com Foucault (1971) somos classificados e poderes nos são atribuídos conforme nosso discurso, que reflete nossa educação e a sociedade onde vivemos e é nesse sentido que Gnerre (1987) afirma que as pessoas falam para informar, serem ouvidas, respeitadas e também para influenciar o local onde ocorre seus atos lingüísticos. Contudo, na prática, é dos LD que os professores tiram os textos e exercícios que levarão para os alunos na sala de aula.

Conforme Consolo (1990), deficiências na formação do professor faz com que siga um LD para preencher as lacunas de seu conhecimento. Assim, acredito que, devido às críticas e comentários sobre os LD, eleva o conceito do professor afirmar que não os adota, porém os LD têm seu valor e são muito úteis na otimização do tempo de aula, além de poder auxiliar o professor em sua tarefa de selecionar materiais. Se os alunos copiam os textos de um livro, o professor poderia adotar um livro que contivesse bons textos, não se alienando a ele e se acomodando. As informações sempre podem ser questionadas e completadas, desenvolvendo desta forma o espírito crítico dos alunos.

Como afirmaram na seção anterior, a ênfase do ensino da LM deve estar na escrita, uma vez que é a habilidade mais difícil de ser ensinada e aprendida, sendo, em contrapartida, a compreensão do conteúdo a habilidade mais fácil de ser ensinada. Contudo, noto que o conceito sobre escrever se refere ao ato em si (mecânico) e à correção gramatical, que pode significar apenas copiar. Assim como parece haver uma pressuposição de que ao falar uma língua já se conhece o vocabulário dessa língua e,

portanto, a compreensão acontece juntamente com a leitura, sendo desnecessário discutir e refletir sobre os textos, contrariando a afirmação de que em LM o ensino é mais reflexivo.

P5, por sua vez, não apresenta um modelo para ser seguido, como disse fazer no 1G. No entanto, ela traça o caminho a ser seguido, dizendo quais informações, segundo sua opinião, o texto deve conter para valer um conceito A, como perceberemos a seguir:

*P5: ...construa um texto narrativo em 1ª pessoa - /...*

*A1: EU*

*P5: Bom- -já descobriu que 1ª pessoa é EU- - parabéns! (risos)... agora eu vou lhes propor, eu não sou Roberto Carlos, mas eu lhes proponho (cantando)... eu vou conduzir esta narrativa- - vamos lá- -responda- - as seguintes perguntas- -vírgula- - preparando - - é melhor vírgula- - preparando assim vírgula- - o texto no qual - -... (a professora interrompe, repreendendo alunos que estão conversando. Ela não está brincando nesse momento)- -continuando- - um texto no qual você será o personagem principal- - /...*

Continuando a explicação, P5 pede para colocarem nome; idade; apelido; descrição física - começando pelos cabelos ; alguma marca específica - se tiver; hábitos; atividades diárias; como passam o tempo livre; o que gostariam de fazer no tempo livre e não podem; e como se vêem interiormente. Em seguida, pede aos alunos para escolherem um fato marcante para contar, citando as características internas e externas dos envolvidos.

Embora P5 não apresente um texto como modelo, ela determina as informações que julga necessárias para redigirem uma boa narrativa e conseguirem um A ou B na avaliação (novamente a nota é que motiva). Desse modo, percebo que não só é vedado aos alunos construírem significados, mas também escolher a forma de expressar os significados que já construiu, uma vez que não se avalia o que aluno é capaz de fazer, em primeiro lugar, para depois orientá-lo quanto às lacunas identificadas.

Considerando que os conceitos são construídos socialmente, de acordo com os valores culturais do momento que se está vivendo e que os conceitos do aluno podem ser diferentes daqueles que o professor prestigia (cf. Moita Lopes, 1995), o aluno pode achar que certas informações exigidas pela professora são irrelevantes, o que não significa necessariamente que sua narrativa ficará empobrecida se não as colocar, assim como pode querer conduzir a narrativa por um outro caminho. Com as observações acima, não estou desconsiderando a importância da orientação, mas sim seu aspecto impositivo, que não deixa brechas para que a criatividade se manifeste e se desenvolva, ou seja, o professor continua sendo aquele que possui e controla o conhecimento.

### **E) O construtivismo está alterando a tradição de ensinar centrada no professor**

Ao acreditar que deve ser "construtivista", P1 acredita que deve evitar o ensino gramatical, substituindo-o por textos. Contudo, o que percebo é que houve somente uma mudança de enfoque de conteúdo (mais textos do que gramática), sem se alterar as concepções de leitura (cf. Scaramucci, 1998), esquecendo-se de que na teoria da construtivismo o aluno deve construir seu conhecimento, confirmando nossas inferências da seção anterior.

O discurso de P1, geralmente não corresponde à sua prática: tanto na sala de aula com seus alunos, como quando descreve suas atitudes. Foi possível perceber através de suas aulas que ela promove um ensino mecanicista, ensinando a LM através de memorização (cópias) e que, para ela, melhorar a escrita, ou a oralidade, refere-se a corrigir erros gramaticais e ampliar vocabulário (decorar), diferentemente de sua afirmação de que em LM os alunos devem ser levados a refletir.

Ao trazer sempre textos para serem copiados nas aulas, percebo que P1 está preocupada em seguir a orientação de não ensinar gramática e com a avaliação do ensino, que enfatiza interpretação de texto. Notei, também, que o caderno dos alunos é dividido em duas partes: uma para textos e outra para gramática. Essa divisão demonstra que, para a professora, texto e gramática pertencem a duas repartições diferentes, não havendo conexões entre elas: não dá para trabalhar um texto e ensinar gramática conjuntamente.

P1 apontou como um empecilho para instituir mudanças o fato dos alunos estarem acostumados com a abordagem tradicional e que se não forem conscientizados das mudanças acharão que o professor não está ensinando. P5, por outro lado, acredita na resistência devido ao comodismo dos alunos e à falta de iniciativa de aprendizagem.

### **F) A prática dos professores é orientada por teorias; experiências vivenciadas, como aluno e como professor; e pela intuição**

Apesar de as professoras responsabilizarem o aluno pelas dificuldades que estão encontrando para alterarem a tradição de ensinar, o que percebo é que foram orientadas a não ensinar gramática, mas gramática é o que aprenderam na faculdade (ver citação de P1, na Seção 3.1, item b), e agora não sabem o que ensinar e como fazê-lo. Notei que a maioria das professoras, tentando buscar uma saída, levam textos e mais textos para as salas de aula, que são copiados pelos alunos, não os estimulando a refletirem sobre eles, mas apenas a mudarem algumas palavras para tornarem o texto que já estava pronto em uma redação de um aluno.

Embora a abordagem comunicativa exclua aulas expositivas e cobrança de regras gramaticais decoradas de forma descontextualizada, isso não significa ser proibido inferi-las para tornar a comunicação mais adequada. Da mesma forma que, no construtivismo, o aluno deve ser conduzido a deduzir as regras através da observação e reflexão sobre as construções que conhece, melhorando seu desempenho. Enquanto o aluno não perceber que sabe e que é capaz de produzir bons trabalhos, contando com a orientação do professor quando necessário, ele não se empenhará e não arriscará, pois terá medo de falhar e ser ridicularizado, o que afetaria sua auto-estima e haveria mais resistência ao aprendizado.

P1 afirmou que gostaria que suas aulas fossem mais interessantes (confirmando a inferência de que a professora não está satisfeita com o resultado de seu trabalho e isso está afetando sua auto-estima), que os alunos se tornassem mais críticos e participantes, mas que ainda não encontrou uma forma para realizar isso. Porém, notei que nem mesmo ela consegue ser crítica o suficiente para avaliar seu contexto de ensino e concluir o que é adequado a ele, processando as mudanças que julga necessárias para a obtenção de resultados melhores de ensino-aprendizagem. O que seu comportamento enfatiza é que o professor está acostumado a ser orientado e a tentar colocar em prática o que está sendo bem aceito no meio científico. Em outras palavras, não foi uma característica da formação do professor um ensino reflexivo, não estando acostumado a refletir sobre sua prática, e querem que ele ensine seu aluno a fazer o que ele ainda não aprendeu.

Considerando a prática das professoras, noto que P5 está mais atenta às ocorrências da sala de aula, uma vez que constantemente usa fatos da aula em seus exemplos, comentários e brincadeiras. Entretanto, ela reclama do intervalo entre uma aula e outra, que praticamente não existe, ou seja, acaba de sair uma turma, já entra outra com características diferentes, não havendo tempo para o professor se situar, e conclui que o ensinar está desgastante e avaliar está difícil também (principalmente se considerarmos que ela ensina 270 alunos).

Conforme já relatado na Seção anterior, item b, ao perguntar a ela por que sempre brincava com os alunos, ela respondeu que agia assim intuitivamente. Considerando que, para a intuição aflorar, é necessário que o professor esteja relaxado na sala de aula e, para isso, ele precisa estar seguro quanto ao conteúdo que irá ensinar e acreditar em si mesmo, não receando inovar e ser questionado, concluo por essas observações e por suas ações na sala de aula que P5 tem sólidos conhecimentos do conteúdo que está ensinando e não tem receio de criar.

Quando comecei a observar as aulas de P5 notei que até as carteiras estavam dispostas de forma diferente em sua sala-ambiente (ver perfil da professora no Capítulo I), demonstrando que P5 está sempre preocupada em melhorar as condições de ensino e para isso está sempre inovando: se não der certo, muda novamente (na última aula que observei, as carteiras haviam sido mudadas).

Em uma das últimas aulas que assisti de P5, ao fazer a chamada, ela parava em alguns alunos e perguntava sobre fatos relacionados à vida e às atividades dos alunos, demonstrando estar se dando tempo para assumir sua presença e a dos alunos na sala de aula, usando sua intuição, uma vez que certos comentários foram decorrentes do que estava ocorrendo na sala de aula naquele momento e não eram resultados de reflexões anteriores. Mesmo que P5 esteja usando apenas sua competência implícita nos exemplos citados, noto que há nela uma preocupação em encontrar um caminho que melhore suas condições de trabalho e os resultados do ensino que promove. Assim como percebi uma certa angústia, devido à falta de tempo para refletir melhor sobre sua prática.

Em outra aula, enquanto P5 explicava figuras de linguagem, percebeu que alguns alunos não estavam prestando atenção e envolveu-os nos exemplos, chamando-os a participar:

*P5:... o que significa sinestesia? - - Eu vou esperar o AY terminar senão eu atrapalho a conversa dele (chamando a atenção de um aluno que estava conversando) ... bom- - agora vamos rever... quem falaria uma catacrese para mim? (alunos dão exemplos e, às vezes, da mesma forma que P8, a professora responde sem esperar que o aluno se pronuncie):*

*P5:O que é a cantiga de amigo?- -.oh fulano- - oh Al- - você sabe para onde foi o meu amigo? (chamando um aluno que estava distraído)- -*

*A8: Para Viracopos (risos)*

*P5:- - Viracopos- - é- - é esse meu medo- -que ele tenha ido para Viracopos e tenha se esquecido de mim (representando) ... então esta é a característica da cantiga de amigo...*

Talvez o que falte para a maioria das professoras seja uma flexibilidade e concentração maior (estar mais presente) ao lidar com os imprevistos. Dessa forma, a intuição poderia aflorar e seria percebida por elas, a criatividade seria desenvolvida e a idéia de que tudo deve ser treinado antes seria alterada. Todavia, para que sejam menos tensas, é necessário primeiro que tenham um bom conhecimento da disciplina que ensinam e vivenciem atitudes criativas, para, posteriormente, poderem ajudar seus alunos a desenvolverem sua criatividade também.

Contudo, embora a intuição seja útil para auxiliar na solução de ocorrências imprevisíveis da sala de aula, o professor deveria analisar suas ações posteriormente, tornando o implícito, explícito e, conseqüentemente, tornando-se mais consciente de suas atitudes e das razões que as justificam (cf. Almeida Filho, 1993).

Embora as professoras afirmem que apresentam para seus alunos estratégias que usaram para facilitar sua aprendizagem de línguas, este fato não foi observado nas aulas que assisti, o que é lamentável pois, como declarei no Capítulo I, as estratégias podem auxiliar no aprendizado e na comunicação ao tornar o aprendiz mais autoconfiante para se expressar e, portanto, mais independente, podendo usar os conhecimentos adquiridos em um outro momento, sem a ajuda do professor.

### **G) A oralidade deve ser trabalhada**

Assim como o caderno dos alunos de P1, as aulas de P8 são divididas em duas partes: uma para texto/literatura e outra para gramática. Refletindo sobre a separação que as professoras fazem ao ensinar (gramática e literatura ou textos), percebo que a visão do ensino é compartimentada. Em outras palavras, as professoras não agrupam os conteúdos, trabalhando os tópicos gramaticais a partir dos textos. Com relação à língua, parece que coube à escola ensinar a escrever e à sociedade ensinar a falar (uma vez que é em contato com o meio social que o aluno aprende a oralidade). Considerando que a língua é vista como um código, que o aluno já decorou ao chegar à escola, a forma de expressão dos alunos não é trabalhada, embora tenham se expressado diferentemente na entrevista e no questionário. Contudo, embora a compreensão e expressão sejam fáceis de serem ensinadas e aprendidas, é possível constatar, através do contato com adolescentes, que eles se expressem mal, necessitando ser a oralidade trabalhada nas salas de aula. Essa visão compartimentada (cada lugar para uma coisa) não está somente nas salas de aula: na sociedade o que é mais valorizado é a especialidade, perdendo-se muitas vezes a noção do todo.

Mesmo se as professoras optassem por um ensino que possibilitasse a elaboração da linguagem, seria difícil fazê-lo porque na rotina da sala de aula os alunos só se expressam oralmente para conversar com os colegas e para responder às perguntas do professor, cujas respostas foram decoradas, uma vez que não há discussões e debates, o que tornariam possível analisar e avaliar a fala dos alunos. Quando as redações são lidas, o conteúdo é enfatizado mais do que a forma, contradizendo a crença expressa no questionário pela maioria das professoras de que os erros devem ser corrigidos desde o início.

### **H) Pesquisador, especialista e orientador são aqueles que sabem e que avaliam o professor**

Saliento que só percebi que o caderno dos alunos de P1 é dividido em duas partes (textos separados de gramática) quando ela pediu a seus alunos para copiarem, por duas aulas, na parte de gramática, teoria referente a versificação, já que não ministrou aula de gramática na minha presença. Teoria essa que não foi explicada ou discutida, reforçando a noção de que aprender é igual a copiar e de que orientações são para ser seguidas, já que afirmou acreditar que essa matéria (versificação) não é importante: ensina porque faz parte do currículo.

Creio que P1 não ministrou aula de gramática nas aulas em que eu estava presente porque isso iria contra as orientações da Delegacia de Ensino e, portanto, deporia contra ela. Desse modo, a professora está dividida entre seguir as orientações que acha importantes e com sua imagem perante os outros, o que acredito faz com que seja condescendente com o comportamento dos alunos e que procure apresentar uma aula para a pesquisadora que corresponda às suas crenças sobre o que acredita que a pesquisadora espera.

Ao chegar para uma das aulas de P1, encontrei-a no pátio e ela perguntou se eu havia perdido a hora, já que havia chegado para a segunda aula. Expliquei que estava entrevistando uma professora e que havia me demorado mais do que o programado. Ao me convidar para entrar, comentou:

*P 1: ... eu pensei - - como a Pq não veio, eu vou dar um texto para eles copiarem...*

Ao entrar na classe percebi que os alunos estavam copiando um texto longo (atividade para duas aulas). Eu já havia suspeitado de que minha presença estava alterando os hábitos de P1 e essa ocorrência confirmou minha suspeita.

P5, durante as aulas, por várias vezes se referiu à presença da pesquisadora e à do gravador, dizendo: "*Vamos parar de brincar porque temos visita - - nós geralmente brincamos bastante - - mas - - como estamos sendo observados, temos que manear...*"

Olhando para o gravador, afirmou que ele era "*o pretinho* (referindo-se a cor do gravador) *que a perseguiu*".

### 3.2.1 Conclusões sobre a CE LM

Como vimos na Subseção 3.1.2, as professoras de LM sentem-se responsáveis pela aprendizagem dos alunos. Ao acreditarem que os alunos precisam ser disciplinados para aprenderem, cobram sua participação através da advertência de que seus trabalhos serão avaliados. Mesmo P5, que tenta negociar com alunos, fugindo do modelo autoritário de educador e para que assumam responsabilidades, sempre termina assumindo a parte dos alunos também, pois ela acredita que eles não têm iniciativa de aprendizagem e que se não cobrar eles não realizarão suas tarefas.

Para P1, cativar os alunos é mais importante do que discipliná-los ou ensiná-los. Para isso, ela não coloca limites e os alunos assumem atitudes desrespeitosas nas salas de aula e, ao invés de mudar a abordagem (como afirmou fazer na entrevista), ela avalia os trabalhos dos alunos, o que os pressiona para realizá-los. Porém, como ela mesma disse, a avaliação também é facilitada, ou seja, P1 valoriza as facilidades dos alunos para *dar nota* (vide Scaramucci, 1998). O resultado dessas atitudes é que ela própria não se respeita, pois não está conseguindo realizar o que idealizou: ensinar para melhorar o desempenho de seus alunos. Devido a isso, sua auto-imagem está abalada, o que faz com que se sinta insegura e se preocupe mais em seguir orientações e apresentar um bom trabalho para a pesquisadora, receando inovar e ter que assumir sozinha as conseqüências. Relacionando o comportamento de P1 com a hipótese do filtro afetivo de Krashen (1982)<sup>16</sup>, noto que seu filtro afetivo está alto, impedindo-a de

<sup>16</sup> A hipótese do filtro afetivo refere-se a fatores que interferem na aprendizagem ou aquisição de uma SL, tais como motivação, ansiedade, capacidade de risco e autoconfiança. É o primeiro portão de passagem do insumo. Quando o aluno recebe insumos compreensíveis e fica aquém do nível do falante nativo, ou fossiliza certas estruturas erradas, o motivo

assumir riscos, imobilizando-a, uma vez que não sabe como lidar com a situação. Conforme Blatyta (1995), *a hipótese do filtro afetivo contribui para a percepção de que o ser humano hoje é visto como um todo, integrado. Dificilmente submeter-se-á a um trabalho que o obrigue a dividir-se, por exemplo: trabalhar com o cognitivo, sem levar em conta o desenvolvimento afetivo.* Entretanto, como P1 está com sua parte afetiva afetada, ela não consegue trabalhar a parte cognitiva (nem sua, nem de seus alunos), sentindo-se insegura.

Pude notar que P5 tem mais conhecimentos específicos da disciplina e mais experiência na sala de aula do que P1, o que faz com que fique menos tensa e se sinta mais segura. No entanto, embora reflita sobre sua abordagem e se importe com os resultados, grande parte da prática de P5 ainda está baseada em sua competência implícita, o que pode ser entendido se considerarmos que as mudanças não ocorrem de imediato e que deslizos fazem parte do processo.

A resistência que os alunos às vezes apresentam às mudanças referem-se mais a não abandonar uma situação cômoda, na qual tudo é facilitado para que aprendam um mínimo, do que rejeição à nova proposta. Porém, como as professoras estão cansadas de assumirem tudo sozinhas, elas responsabilizam os alunos pelas dificuldades encontradas.

Da mesma forma que foram ensinadas (CA do professor), as professoras ensinam: os alunos devem copiar (já que adotar um livro depõe contra as professoras), decorar e fazer bastante exercícios para treinar para a prova. O que se alterou foi apenas a ênfase em determinados conteúdos, devido à visão simplificada do construtivismo: mais textos do que regras gramaticais. Porém, esses textos não são discutidos, o que levaria o aluno a desenvolver seu senso crítico e possibilitaria às professoras perceber como os alunos se expressam e inferirem sobre as dificuldades a serem trabalhadas. Entretanto, como a língua é vista como um código (se o aluno já sabe falar pressupõem que o código já foi decorado) é compreensível a não valorização da elaboração da comunicação oral na prática. Com relação à escrita, ensiná-la se resume a escrever sem erros ortográficos ou a simplesmente escrever (treino, novamente), uma vez que a ênfase está, na maioria das vezes, no resultado e não no processo, justificando a não valorização de estratégias de aprendizagem, contrariando o que afirmaram no questionário.

Percebo que as professoras estão confusas e desorientadas: querem que elas mudem a abordagem, sem terem aprendido a fazer de uma forma diferente, o que está fazendo com que se torne cada vez mais difícil ensinar, assim como avaliar, conforme afirmação de P5. Além das sala de aula estarem se tornando um laboratório para realizarem experiências.

Terminando a análise e a discussão dos dados obtidos através das aulas de LM, passo agora à discussão dos dados obtidos através das aulas de LE.

### 3.3 Dados coletados através da Observação em Sala de Aula de LE

Conforme afirmado no Capítulo I, observei aulas de LE de duas professoras, em dois contextos diferentes de ensino, a saber P1 (EII- 8a. série do 1G) e P4 (EI- 1º ano do 2G), para investigar a abordagem adotada em sala de aula e concluir sobre a CE dessas professoras. Para isso, retomarei as crenças constantes do Quadro 6, confrontando-as com as inferidas das ações em sala de aula.

#### A) O professor é responsável pela aprendizagem dos alunos

Embora P4 defina sua responsabilidade como transmitir os conteúdos e a dos alunos aprender os conteúdos transmitidos, pude notar, em vários momentos, um certo desapontamento e insatisfação em suas observações, uma vez que os alunos não se interessam pelo que está ensinando, não havendo a indiferença demonstrada por ela:

*Pq: ... eu acho que você se controla bem - - digo - - com relação ao barulho da classe - -*

*P4: Não adianta falar - - eu trabalhei em uma escola e mandava alunos para diretoria e falavam que o professor é que não prestava - - que não controlava a classe - - então é melhor  **fingir** (grifo meu) que não ouve - - os que quiserem - - que prestem atenção...*

Guiada pela experiência que teve em outra escola e devido à falta de alternativas (mandar os alunos para fora da sala significa não ter autoridade para controlar os alunos e não sabe como lidar com a situação), P4 está desmotivada e fingindo estar indiferente ao desinteresse dos alunos, dando a entender que sua parte foi cumprida, assumindo seu papel de transmissora de conhecimento, não correndo riscos. Contudo, conforme já discutido na seção 3.2 (A), para ensinar é preciso disciplinar; se não consegue disciplinar, não está ensinando; se não está ensinando não está transmitindo os conteúdos (segundo sua visão do ensino); portanto, acredito que, intuitivamente, ela sabe que não está conseguindo cumprir com sua parte, o que a está desmotivando.

Com relação ao conceito de disciplina, notei que, com a escrita, o homem começou a discursar para muitos e o interlocutor deixou de interagir com o locutor, ocorrendo, segundo Gnerre (1987: 89-90), a "decadência do diálogo". Com o surgimento de novos papéis sociais e distribuições de poder que favorecem a fala de uma pessoa para muitos (no caso do professor e dos alunos na sala de aula), o interlocutor foi reduzido ao silêncio; pessoas bem educadas escutam em silêncio; só falam no seu turno e pretendem o silêncio do interlocutor, que passa a ser um ouvinte. Em outras palavras, na nossa cultura, disciplinar significa calar, para poder ouvir a voz do outro, que sabe mais, imbuído do poder para falar e ser ouvido. Portanto, se o professor não disciplina, isso significa que ele perdeu seu poder na sala de aula e o controle sobre a aprendizagem do aluno, o que afeta sua auto-imagem.

Para motivar a participação dos alunos, já que precisa "dar" nota para eles e, de acordo com nota que der, a professora também será avaliada, P4 dá visto nos cadernos dos alunos, anotando quem não fez os exercícios. Em uma das aulas, foram gastos 35 minutos para ver os cadernos e fazer as anotações. Nesse dia, notei que, dos 36 alunos, só 13 estavam fazendo o exercício. Quando estava chegando a vez de um determinado aluno, que não havia feito o exercício, mostrar para a professora o caderno, ele copiava dos colegas, demonstrando desinteresse pelo conteúdo que estava sendo ensinado ou desmotivação pela abordagem que estava sendo utilizada.

Em outra aula, P4 ditou frases para seus alunos passarem para o inglês e escreveu na lousa "teaching = ensinando; using = usando; ...", e outros verbos que os alunos iriam necessitar para fazerem o exercício sobre o "present continuous", pois, como afirmou, eles não possuem vocabulário, são alunos fracos e a professora precisa facilitar ao máximo para aprenderem alguma coisa (não é o aluno que deve se esforçar, mas a professora que deve facilitar, afinal, ela é responsável). Por três aulas, a professora explicou esse tempo verbal e deu exercícios de "fixação" para os alunos. Entretanto, na terceira aula, os alunos ainda perguntaram como deveriam fazer o exercício. Noto que os alunos não prestam atenção e não se dão ao trabalho de pensar porque não é preciso: tudo será facilitado para eles e explicado quantas vezes quiserem. Entretanto, essa situação cômoda e, aparentemente, vantajosa em que o aluno se encontra, não o estimula a tomar iniciativas de aprendizagem e a desenvolver seu raciocínio, pois não há desafios ou barreiras a serem transpostas por ele, devido à atitude paternalista das professoras e ao papel de receptor passivo designado a ele (ele não sabe nada, portanto não tem nada a dizer). Creio que a abordagem de P4 subestima a capacidade dos alunos, uma vez que suas aulas são repetitivas e sinônimas de treino para aprender.

Como aconteceu nas aulas de LM, nas aulas de LE de P1 não há negociação, nem determinação de limites para os alunos e para a professora. Mesmo com relação ao ensino dos conteúdos da LE, a professora os coloca em segundo plano, uma vez que, primeiro, precisa cativar o aluno para, em seguida, ensiná-los. Ou, como ela afirmou em uma das aulas, após conversar com os alunos que estavam discutindo, se o professor não fizer para melhorar os relacionamentos, ele não conseguirá trabalhar. Como a LE não reprova no 1G, a professora não está tão preocupada com "sua" avaliação, como aconteceu com relação à LM (precisava dar nota para o aluno). E, considerando que "conquistou" o aluno, ninguém irá cobrar o ensino da LE, levado-me a inferir que, para a professora, o ensino também depende de cobrança externa, conforme declarou ao comentar sobre as mudanças do ensino (seção 3.2, item B).

Concluindo esta parte, infiro que o professor realmente se considera responsável pelo resultado da aprendizagem, não se importando, ou não percebendo que, ao colocar o objetivo da aprendizagem na nota, essa aprendizagem não perdurará, ou seja, o aluno apenas tentará reter em sua memória, por

um curto espaço de tempo (duração da prova), as informações que decorou para poder atingir seu objetivo, que é coincidente com o do professor: a nota.

### B) A Motivação para aprender depende de cobrança externa

Um dos aspectos observados é que o fator nota (produto) prevalece sobre a aprendizagem (processo) tanto para os alunos (objetivo de seus estudos) como para as professoras, que usam desse recurso para exercer o poder na sala de aula, forçando o aluno a participar e a produzir algum trabalho: o aluno é sempre alertado que a matéria é para nota e não sobre a importância da aprendizagem. Conforme discutido na seção 3.2 (B) e no item anterior (A), uma vez que o professor se sente responsável pela aprendizagem, ele assume para si as notas dos alunos, ou seja, ao avaliar o aluno, ele também se auto-avalia e é avaliado.

Essa preocupação com o resultado final leva-me a concluir que na nossa cultura o processo de ensino/aprendizagem não é observado, mas somente o produto, o que faz com que não se valorize as estratégias usadas para se atingir um objetivo e a criatividade para tornar as aulas mais agradáveis, o que pode ajudar na motivação tanto do professor, quanto dos alunos. Os procedimentos na sala de aula demonstram que, na prática, ainda estamos seguindo o antigo paradigma da educação apresentado por Shallcross e Sisk (Quadro 1, Capítulo II), que coloca a ênfase do ensino no conteúdo, sendo a aprendizagem vista como um destino, desconsiderando os caminhos que se percorre para atingir esse destino, assim como os obstáculos do percurso e estratégias usadas para transpô-lo, preocupando-se apenas com as regras estabelecidas (transmitir conhecimento e dar nota).

Embora as professoras (P1, P4 e P8) tenham relacionado motivação à criatividade, ao falarem de ex-professores, não presenciei em suas aulas atitudes criativas, uma vez que adotam a abordagem tradicional (na aula que assisti de P8, ela explicou regras gramaticais e deu exercícios de fixação). P4 e P1, por exemplo, colocam textos na lousa para serem copiados e traduzidos ou pedem para recortarem figuras e fornecem o vocabulário correspondente a elas. Para P4 "motivar" os alunos a participarem o recurso é sempre o mesmo, a nota, como podemos observar a seguir:

*P4: Vocês estão anotando?*

*AA: ..eu tô!... /...tamos!...*

*P4: Tem que anotar- - heim.- - é matéria de prova (?)... é bom ir copiando isto daí (tradução).*

*AA: Já acabamos de fazer a tradução- -*

*P4: ...eu vou dar mais pontos...quem mais falta ver o trabalho?...eu vou chamar um por um que é melhor...*

Tanto P1, como P4, fazem ameaças que não são cumpridas, levando os alunos a não as considerarem como algo passível de acontecer e não se dedicarem a seus afazeres, uma vez que o

interesse do aluno em aprender liga-se diretamente à obtenção de nota e suas iniciativas são conseqüências da cobrança por parte dos professores.

Em uma das aulas de P4, ela avaliou seus alunos, cobrando o vocabulário de um vídeo que haviam assistido (pelo menos essa era sua proposta). Nesse dia, enquanto aguardávamos a professora, ouvi alguns alunos comentando, "*...é hoje que a porca torce o rabo*", achando que a professora iria exigir que soubessem o que falou que iria cobrar na prova.

Nesse dia a classe estava arrumada, as carteiras alinhadas e os alunos sentados esperando pela professora, como se tivessem esperança de que seria exigido algo deles e eles poderiam mostrar que são capazes. Porém, P4 chegou, fez chamada (42 alunos) e disse que a prova seria em dupla. A desordem começou. Acredito que, devido ao comportamento dos alunos na sala de vídeo, ela pressupôs que eles não conseguiriam fazer os exercícios sozinhos e facilitou, permitindo que fizessem com um colega. Afinal, ela precisa dar nota.

Na prova, pediu para escreverem 15 orações "criativas" em inglês, com tradução. Colocou na lousa o vocabulário do vídeo que haviam assistido (com tradução) e explicou novamente os tempos verbais "present continuous" e o "simple present".

Foi exigido dos alunos um mínimo esforço, pois P4 traduziu, explicou (infinitamente), forneceu dicionários e, como ainda tinham dúvidas, escreveu na lousa o vocabulário acompanhado da tradução. Tais atitudes estão coerentes com a afirmação da professora no questionário: não usa sua intuição na sala de aula, uma vez que suas decisões são bem analisadas, pressupondo os resultados ao entrar na sala de aula, não havendo surpresas. Ao pressupôr os resultados, P4 baseia-se, geralmente, na sua crença de que os alunos não sabem nada. Desse modo, fornece todas as informações e recursos possíveis para poder dar nota para eles, pois se reprovar vários alunos terá problemas. Outro aspecto, citado por Shavelson e Stern (1981), refere-se ao planejamento dos professores: não especificam seu objetivo e não descrevem os procedimentos a serem adotados passo a passo. Dessa forma, os alunos não desenvolvem suas habilidades e conhecimentos, o que permitiria que o objetivo do ensino fosse atingido e que o professor avaliasse a eficácia das instruções após sua implementação. Em contrapartida, os professores enfatizam as atividades com as quais os alunos serão envolvidos, salientando os conteúdos que serão ensinados e os materiais que serão utilizados. As atividades são estruturadas de tal forma que a participação do aluno se torna previsível, observando somente se a atividade está transcorrendo como planejado, estando a interação centrada na invariável implementação da tarefa. O comportamento de P4 só se alteraria se ela refletisse sobre os resultados e buscasse um curso alternativo de ações.

Conforme Woods (1989), pressuposição refere-se a fatos, estados, processos ou relações que são tidos como verdadeiros, mesmo que por tempo limitado, uma vez que ainda não foram demonstrados. Crenças, por sua vez, refere-se a uma proposta que pode ser verdadeira ou falsa,

podendo causar controvérsia, mas que é aceita mesmo sem demonstração. Entretanto, ao analisar os processos de pensamento dos professores, ele observou que conhecimento, pressuposições e crenças não se separam, ou seja, as respostas dos professores estão relacionadas a estes três pontos em conjunto. Na realidade, P4 não pressupõe os resultados e sim acredita que sabe e os dá por certo. Orientada por suas crenças, adota uma atitude que faz com que as ocorrências sejam como acredita ser (Erickson, 1984).

Os alunos, por sua vez, acostumados com uma sempre presente nova chance, nem se importam com o que a professora diz e com o trabalho que apresentarão. Durante a prova sobre o vídeo, as duplas conversam entre si:

*A1: Fala uma frase para mim.*

*A2: Eu gosto de ervilha. Eu adoro salada de frutas (os próprios alunos riem das frases)...*

*A3: Frasinhas bem boas, né? (é uma aluna que só está copiando o que o colega escreve)*

*AA: Ah!?! (dão de ombros)*

*P4: ...psiu- -(reclamando da conversa) depois não adianta perguntar que eu não vou responder- -*

*A4: Professora, como que é comida?*

*P4: Food.- - Olha no dicionário- -*

*A5: Como que escreve FOOD? (professora soletra)*

Reconheço que está difícil lidar com os alunos, devido à própria formação e educação que as crianças e adolescentes estão recebendo atualmente: mais liberal. Contudo, a monotonia das aulas não motiva os alunos, o que ajudaria a melhorar o quadro. Como o aluno não possui motivação intrínseca (ver Brown, 1994, Capítulo II) e a extrínseca está só nas notas, a interação entre professor e aluno se resume à cobrança.

Nas aulas de P4, os adolescentes são tratados como crianças incapazes e agem como tal. A professora acredita não só que eles não sabem nada, como também que são incapazes de aprender, pelo menos rapidamente. Por essa razão, ela "transmite os mesmos conhecimentos" várias vezes e eles fazem os mesmos tipos de exercícios repetidas vezes porque precisam tirar nota, sem saber ao certo o que estão escrevendo.

**C) A abordagem do professor de LE deve levar o aluno a memorizar o vocabulário ensinado, aprendendo assim uma língua universal.**

Em uma das aulas de P4, ela pediu para os alunos traduzirem um pequeno texto e corrigiu a tradução. Contudo, na aula seguinte, os alunos perguntaram novamente o significado das palavras. Tal fato nos mostra que os alunos não estão memorizando o vocabulário através dos exercícios repetitivos e de cópia e tradução. Além do que, nesse contexto, a língua é concebida como um código que

necessita ser treinado e automatizado. De acordo com a prática das professoras, elas demonstram acreditar que, através de atividades repetitivas, levarão o aluno à posse desse sistema, passando o texto, nessa perspectiva, a ser mero pretexto para a aquisição desse código. Por essa razão é que ler significa traduzir ou decifrar e escrever, copiar.

Acredito que os alunos aprendem melhor quando há aplicação prática do que estão estudando e desafios, o que só ocorrerá se os professores mudarem suas crenças sobre o que o aluno precisa fazer para aprender uma LE, já que as estratégias e tarefas são determinadas pelas crenças dos professores sobre o ensino e aprendizagem. Para a professora, por exemplo, os alunos são fracos e desinteressados e é preciso facilitar para aprenderem alguma coisa; a língua é um código a ser decorado; os professores contam somente com eles mesmos e ela está desmotivada no exercício de sua profissão, situação agravada com o descaso com que a LE é tratada.

Conforme discutido na seção 2.5, a CE é também determinada por fatores sociais que a circundam. Desse modo, sobre o comportamento e o desinteresse dos alunos, as professoras responsabilizam as mudanças no ensino, que acompanharam as transformações na sociedade, abrindo caminho à participação dos alunos e a uma educação muito menos impositiva. Contudo, observando as aulas de P1 e P4, notei que há outro agravante: o tipo de aula a que os alunos estão sendo expostos. As aulas de P4, por exemplo, são muito repetitivas, o que faz com que os alunos dispersem sua atenção, uma vez que estão cheios de energia e acostumados com um ritmo acelerado no seu dia-a-dia, sendo obrigados a ficarem sentados em carteiras desconfortáveis, executando tarefas mecânicas por 50 minutos. Observei também que a professora concluiu, em decorrência das experiências que está tendo e das informações veiculadas em seu meio profissional, que os alunos são mal-educados e desinteressados e tem isso por certo para sempre. Em outras palavras, ela não reflete profundamente para perceber qual mensagem os alunos estão passando através de suas atitudes e o que ela poderia fazer criativamente para melhorar a interação e o ensino/aprendizagem. Como ela mesma disse, está desmotivada e nada adianta: é melhor *tentar* ignorar.

Nas aulas de P1, a abordagem é a mesma: ela fornece o vocabulário para os alunos decorarem. Entretanto, notei um agravante: P1 fornece as palavras descontextualizadas na 8ª série, sendo os textos introduzidos somente no 2G, como pude observar ao assistir uma aula sua em outra classe, querendo observar se a abordagem se alterava conforme o local, o que não aconteceu. Com relação a essa aula do 1º ano do 2G, alguns alunos copiaram na lousa textos de um LD, com erro que não foi corrigido (*accessories* ao invés de *accessories*). Após a cópia, os alunos responderam às perguntas (ver anexo 4) e entregaram o trabalho para a professora, conforme suas instruções: "*...olha gente, um é sobre uma loja e o outro sobre outra - - depois vocês têm as perguntas para responder- - facinho - - façam e entreguem...*"

Embora os alunos não tenham traduzido os textos nesse dia, percebi que esse geralmente é o procedimento adotado, pois, no final da aula, ela recolheu traduções que os alunos haviam feito para nota.

Tanto P1, como P4, não adotam livro, mas, do mesmo modo como aconteceu com relação à LM, são dos livros que copiam os exercícios e textos.

#### D) A ênfase do ensino da LE deve estar na aquisição do vocabulário

Conforme já citado nesta mesma seção, P4 trabalha com textos, enfatizando vocabulário e tradução, e aulas expositivas sobre tópicos gramaticais. Conversando com ela, após uma aula, ela reafirmou que está trabalhando com vocabulário, para depois aprofundar os estudos, já que os alunos são muito fracos e que não adianta exigir muito. Porém, acredito que se as expectativas do professor com relação à aprendizagem são pequenas, ele investirá pouco no ensino e a consequência é uma aprendizagem de baixo nível.

Os textos utilizados por P4 geralmente são curtos e, após traduzidos, são utilizados para explorar aspectos gramaticais (ou melhor, são escolhidos de acordo com o tópico gramatical que pretende ensinar). O vocabulário dos textos utilizados refere-se a compras, alimentação e atividades na escola (ver exemplo de texto no Anexo 3).

Em uma das aulas de P1, ela sai e retorna trazendo revistas, colas e tesouras. Em seguida pede para os alunos recortarem figuras de homens, mulheres e objetos dentro de uma gaveta, em cima, e embaixo de algum lugar. Assim como aconteceu com P4, a atividade foi escolhida conforme o tópico gramatical que pretendia ensinar (Scaramucci, 1995b), nesse caso pronomes (he, she, it) e preposições (in, on e under). Após dar uma volta pela classe, antes de sentar-se à mesa, dirigiu-se a mim devolvendo o gravador, uma vez que, a partir daquele momento, iriam só recortar. Das duas aulas, a primeira foi para selecionar as figuras e, a segunda, para acrescentar uma informação sobre a atividade a cada dez minutos, como por exemplo: "*... colocar cada figura colada em um folha.... dividir com os outros grupos que não acharam muitas figuras.... colocar embaixo o nome das pessoas famosas que recortaram*", nesse momento a confusão aumentou porque eles já haviam mudado de revista e não sabiam o nome das pessoas.

A citação acima reafirma minha opinião de que devemos ter uma visão total do processo para nos organizarmos. Como os objetivos de P1 não estão definidos, ela vai construindo seu ensinar intuitivamente, conforme os acontecimentos. Em outras palavras, se seu ensinar fosse planejado e refletido, acredito que a professora teria explicado aos alunos, logo no início, quais atividades seriam pedidas, fazendo inclusive com que assumissem responsabilidade por suas decisões.

Na aula que assisti de P8, ela não utilizou nem um texto. Sua aula foi expositiva, centrada na professora, explicando um tópico gramatical. Cada palavra que a professora falava em inglês era

traduzida em seguida, quando não acontecia o contrário: falava em português e, depois, fornecia a palavra em inglês, escrevendo na lousa.

Finalizando esta parte, embora as professoras afirmem que a ênfase deve estar na aquisição do vocabulário, o que orienta suas abordagens ainda são os tópicos gramaticais que irão ensinar.

### E) O construtivismo está alterando a tradição de ensinar centrada no professor

Da mesma forma como aconteceu nas aulas de LM, P1 sai bastante da sala de aula para resolver alguma pendência ou buscar materiais. Acredito que esse procedimento demonstra a angústia em que se encontra a professora: foi orientada a não ensinar gramática, mas isso é o que aprendeu na faculdade e agora não sabe o que ensinar e como fazê-lo, como ela mesma afirmou (embora sempre diga que as *outras* professoras é que têm mais problemas). De acordo com suas próprias palavras, ela acha suas aulas horríveis: não rendem e os alunos não aprendem, motivo pelo qual decidiu matricular-se em um curso de inglês. P4, por outro lado, está ensinando tópicos gramaticais e pedindo para os alunos fazerem traduções, características da abordagem tradicional.

Para P8, conforme mencionado no item anterior, aprender uma língua é aprender vocabulário e gramática, através de aulas expositivas, centradas na professora, sendo sua abordagem, tanto em LM, como em LE, a mesma.

Os alunos só se manifestam para responder às perguntas da professora (disciplinar é calar), quando ela dá tempo para isso:

*P8: ...como que é grande?*

*A1: Big*

*P8: BIG! Então that pen- - (?) is então grande é big- - big é formado de consoante, vogal, consoante, BIGGER (escreve na lousa)...*

*P8: ...comparativo de superioridade o que que eu vou falar? - - que o John é mais alto, tá? como que eu uso este mais? mais alto que - - o que que eu vou usar? eu vou usar o adjetivo...vou acrescentar no adjetivo a terminação ER- - esta é a regra geral, tá? ...e vou acrescentar a palavrinha THAN- - esta palavrinha than é DO QUE (escreve na lousa)... shorter, o que quer dizer esse shorter? esse E e esse R é o mais, tá? ... agora eu tenho que pôr o "que", mais baixo que... (cada palavra pronunciada em inglês é traduzida)*

No exemplo acima, a atitude da professora confirma minha suposição de que quando o assunto ou a palavra já é conhecida (no caso, *big*), ela espera a resposta que tem por certa (segundo sua avaliação e seguindo sua intuição). Essa atitude está presente também nas aulas de P4 e P1. A princípio achei que este comportamento poderia ser indicativo do não reconhecimento da presença do aluno, que as professoras estavam perguntando para elas mesmas, mas depois, ao notar exemplos como o último citado, concluí que havia uma relação com a visão que as professoras têm do aluno e do ensino: o

professor ainda se vê como o que sabe (a resposta certa deve ser igual à do professor) e o aluno como o que não sabe, estando ali para receber e assimilar os conhecimentos transmitidos. Ou seja, ainda não vêem o aluno como co-participante do processo ensino/aprendizagem e capaz de acrescentar conhecimentos ao conteúdo que está sendo estudado, necessitando o professor não só traduzir cada palavra que fala como também escrevê-la.

As aulas de P4, como já vimos, também são centradas na professora e os textos são usados como pretexto para ensinar tópicos gramaticais e para traduções (abordagem tradicional). No caso da LE, os textos que são trazidos para as salas de aula não permitem a interação e a negociação de sentido pois os temas são banais, não conduzindo à reflexão.

Desse modo, a partir dessas observações de aulas de LE, não percebi alteração de abordagem. Se há alguma alteração, tomando os exemplos de aula de P4 e P1, ela se refere à inversão da apresentação dos conteúdos: o texto vem em primeiro lugar, seguido da gramática, não havendo sequer a mudança de conteúdo que pressupus ao concluir sobre o dizer das professoras (Subseção 3.2.5).

#### **F) A prática dos professores é orientada por teorias; experiências vivenciadas, como aluno e professor; e pela intuição**

A escolha da abordagem também está relacionada à formação do professor, ou seja, professores com lacunas em sua formação receiam mudar, por não se sentirem seguros o suficiente com relação à disciplina que ensinam, preferindo não inovar, seguindo exemplos de ex-professores, uma vez que já são conhecidos.

Ainda que teoricamente a maioria das professoras não reconheça que haja uma rotina na sala de aula, percebi que elas chegam, cumprimentam (muitas vezes os alunos não respondem), fazem chamada (enquanto os alunos conversam), conversam um pouco sobre o que foi visto na aula anterior ou sobre comunicados gerais, explicam o assunto do dia e pedem para os alunos fazerem exercícios, geralmente anotando quem não fez. Na aula seguinte, se houver lição de casa, corrigem e reiniciam o processo, tanto em LM quanto em LE. Tais procedimentos dificultam o uso da intuição e o emprego de atitudes criativas nas salas de aula, uma vez que os papéis do professor (transmissor de conhecimento) e do aluno (receptor) estão bem definidos e, dessa forma, limitados, devendo cada um cumprir sua parte do acordo tácito.

Questionando um ensino que aborda a gramática como um fim em si mesma, textos como pretexto para ensinar gramática e aquisição de vocabulário de forma descontextualizada e não como meios que ajudem na comunicação e expressão, parece-nos que a visão de linguagem fica muito limitada. Como Widdowson (1983) afirma, ao defender a abordagem comunicativa para o ensino de línguas, saber escrever uma frase estruturalmente correta não significa saber usá-la adequadamente em um contexto ou capacitar o indivíduo a expressar seus pensamentos claramente na comunicação.

Considerando que é através dessa abordagem (tradicional) que as professoras foram educadas, decorando regras gramaticais, copiando e traduzindo, concluo que elas ainda continuam seguindo e reforçando essa tradição de ensinar centrada no professor, que foi passada para elas enquanto estudantes.

Nas aulas que assisti de P1 e P4, em classes diferentes (uma só de cada professora), o procedimento das professoras e dos alunos foi o mesmo, ou seja, a abordagem não se altera conforme a classe em que estão ensinando, o que desconfirma a afirmação da maioria das professoras de que "cada classe é uma classe" e que a abordagem se altera conforme a classe.

Embora P8 afirme que não segue uma rotina em sala de aula e tenha assistido somente duas aulas de português e uma de inglês ministradas por ela, não percebi que sua prática se alterou ao mudar de sala de aula e, por que não dizer, ao mudar de disciplina, fato reconhecido pela própria professora no questionário, além afirmar que não havia diferenças significativas entre a forma de ensinar de seus professores de LM e LE.

Assim, ao seguir rotinas de trabalho ou tradições de ensinar, as professoras perdem de vista a justificativa de certas atitudes, repetindo ações que se tornaram hábitos que, conforme Bourdieu (1992), é sinônimo de espontaneidade sem desejo ou consciência. Nas aulas de P1 houve apenas roupas novas para velhos corpos, ou seja, recortar para continuar ensinando as mesmas coisas.

### G) A oralidade deve ser ensinada

Em uma das aulas de P4, ela levou os alunos para a sala de vídeo para assistirem um filme: desenho animado da Disney, com legendas em inglês. No vídeo não há diálogos, apenas uma frase descrevendo a situação. Por exemplo, o vídeo mostra os Dálmatas comendo e aparece: " They're eating. It's delicious"<sup>17</sup>... As instruções foram as seguintes:

*P4:... vocês devem prestar atenção no filme- - na pronúncia... quanto mais prestar atenção na estrutura melhor porque amanhã haverá exercício para nota - - sobre o filme- - iremos trabalhar vocabulário- -se faltar é preciso justificar...*

No início os alunos prestam atenção, mas aos poucos os que estão no fundo começam a conversar e as alunas da frente reclamam:

*A1: Professora, assim não há condições!*

*P4:Vamos cooperar? (silenciam por alguns minutos e logo recomeçam)*

*A2: : Pede para ficar quieto.*

<sup>17</sup> "Eles estão comendo. Está delicioso"

*P4: Vai ser o último filme, gente* (a professora vai até o fundo e fica em pé ao lado deles e A2, que havia reclamado da conversa, começa a conversar na frente).

Quando estávamos nos dirigindo para a sala de vídeo, P4 disse: "... esse filme é infantil, mas eles gostam". Ao advertir os alunos de que esse seria o último filme, P4 usou de seu poder de decisão para castigar os alunos que não estavam cooperando, levando em conta que eles gostam de assistir filmes (crença determinando a ação).

P4 afirmou no questionário que o objetivo do ensino de LM e LE é a comunicação, enfatizando a fluência oral e no uso aceitável da língua, tanto em LM quanto em LE, acrescentando que não se deve falar em LM na aula de LE, fatos que não ocorrem na prática. Ela responsabilizou as condições de trabalho por esse fato. Em outras palavras, não é possível pôr em prática o que acha ideal devido às classes numerosas e aos alunos desinteressados, como podemos observar na seguinte citação: "... os alunos são desinteressados - -nem nas outras disciplinas prestam atenção- -precisa ver o que as professoras falam- - imagine inglês...".

De acordo com o já discutido no item A, desta mesma seção, disciplina está sendo um grande problema nas salas de aula. Além das dificuldades de se trabalhar com barulho, desmotivando o professor a dar aula, creio que esse fato também está relacionado a desinteresse por parte dos alunos, porque as professoras acreditam que "professor bom é aquele que disciplina e envolve o aluno na aprendizagem". Contudo, o aluno só respeita ou participa quando há controle externo: se a professora está *indiferente*, então cada vez terá mais problemas. Por outro lado, quanto mais indisciplinados forem, mais ela se sentirá desmotivada e fingirá indiferença, gerando um círculo vicioso.

Ao dizer "nem nas outras disciplinas" e "imagine inglês", P4 demonstrou que considera o ensino da LE menos importante do que o das outras disciplinas (não só para ela como para os alunos). Como P1 já havia mencionado (seção 3.1, item b), a LE é desprezada e os professores só aceitam lecioná-la quando as aulas de LM já se esgotaram, para completar sua carga horária, uma vez que não reprova e, por isso, ninguém liga. Porém, percebo que os resultados afetam a auto-estima das professoras, desmotivando-as. Devemos considerar também que, socialmente, somos reprodutores do que queremos e do que não queremos e que a CE é desenvolvida através das crenças que incorporamos, influenciados por estereótipos e clichés. Mesmo sem ter consciência, essas influências nos limitam e determinam nosso comportamento, ou seja, o ensino nas escolas públicas é deficiente e o local ideal para se aprender uma LE é o encontrado nas escolas de línguas. Essas crenças fazem com que a língua seja ensinada superficialmente e seu ensino não valorizado por professores e alunos.

Na aula que assisti de P1, no 1º ano do 2G, um aluno pergunta para a professora o significado de umas palavras:

*A2: ....dona- - o que é "cat lovers' paradise" /paradize/?*

*P1: Paraíso para os amantes de gato...*

Como podemos notar, a pronúncia de "paradise" não foi corrigida, assim como aconteceu na aula de P4, com relação à palavra "shirt", quando um aluno ao meu lado perguntou em voz alta para uma aluna, duas fileiras distante:

*A1: ...como é saia? (eles estão ampliando o vocabulário do texto com nomes de peças do vestuário, procurando no dicionário)*

*A2: É shirt / f i r t i /*

Como os alunos não leram e não discutiram o texto "Going to the Shop", na aula de P4, questiono sobre como ficará a pronúncia dos vocábulos que são introduzidos, uma vez que pronunciam como é escrito, enfatizando somente o significado. Embora valorizem a prática oral, em suas aulas esse aspecto não é explorado, assim como a pronúncia dos vocábulos dos textos.

Ao citarem a leitura em LE como a habilidade mais fácil e a compreensão oral como a mais difícil, percebo que, para as professoras, a leitura em LE não só não inclui reflexão sobre os conteúdos dos textos, mas também a pronúncia correta das palavras que são lidas. Diante dessas afirmações, concluo que leitura em LE inclui somente tradução, o que justifica o fato da compreensão oral ser problemática. Acontecendo o mesmo com a LM, sendo a compreensão relacionada com vocabulário e a expressão oral ao fato de já conseguirem se comunicar quando iniciam a vida escolar, não importando a qualidade dessa comunicação (tanto quanto às idéias, quanto à construção das orações), contradizendo a afirmação de que o objetivo do ensino da LM é levar o aluno a melhorar a comunicação.

**H) Pesquisador, especialista e orientador são aqueles que sabem e que avaliam o professor**

Em uma das aulas de P1, ela pede para os alunos fazerem um círculo e coloca-se no centro:

*P1: Nós vamos ter algumas aulas práticas de inglês (?) algumas coisinhas - - é claro que ninguém sabe - - não precisa ficar afobado (?) vai aprender, tá? - - então vocês têm que prestar atenção porque depois eu vou perguntar prá vocês e vocês vão ter que responder... então prestem atenção (?) (noto que professora também está embaraçada)... My NAME is P1- - what is YOUR name?*

*A1: My name is A1 (a classe acha graça).*

P1 perguntou a uns 10 alunos e pediu para treinarem em pares, enquanto ia de par em par, orientando e colocando na lousa as perguntas e modelos de resposta. Enquanto perguntava para uns, outros conversavam. Um aluno comenta:

A2: ... não sei falar nem em português- - imagine em inglês- -...

P1:- -num primeiro momento parece ser difícil- - mas não é.- - psiu- -.... eu falei o seguinte- - I am a teacher and you? e ela respondeu certo- - I am a student (pergunta para alguns alunos, pede para praticarem a estrutura e escreve na lousa) ... agora eu vou perguntar prá vocês HOW ARE YOU?- - Quem sabe o que é?

A1: Como vai você.

P1: .. Oh (surpresa por eles saberem)- - então vamos lá- - how are you? - - fine- - fine- - (não esperou a resposta dos alunos)

AA: Fine

P1...agora cada um treinando com seu par... psiu- - gente assim não dá... (professora não está à vontade, tosse no meio da fala, disfarçando. Alunos falam, riem, ficam ruborizados, caçoam do colega, mas professora continua circulando).

P1 vai se soltando aos poucos e brinca com alunos, mas percebo, através de seus comentários, que é desgastante demais para ela e que ela estava querendo apresentar algo diferente para mim: "... Ai, que calor!... é muito cansativo, viu (dirigindo-se a mim, como se me responsabilizasse) ... parece que se interessaram...".

A seguir, P1 coloca algumas palavras na lousa e, saindo para buscar umas revistas, pede para os alunos recortarem figuras que correspondam às palavras que escreveu na lousa. Creio que se esqueceu das figuras com objetos em cima, embaixo, dentro, reafirmando minha inferência de que está perdida e confusa quanto ao que fazer: inicia uma atividade e não termina.

O exemplo acima mostra bem a interferência do observador nas atitudes do professor, uma vez que, sem dúvidas, essa abordagem não é assumida rotineiramente, tanto que informou "Nós vamos ter algumas aulas práticas de inglês". Esse procedimento confirma a observação de Erickson, citada no Capítulo I, de que o pesquisador geralmente é visto como avaliador. Assim, ao coletar dados, o pesquisador deve observar se os procedimentos adotados na sua presença não estão diferindo dos normalmente assumidos, o que poderá alterar o resultado da pesquisa, invalidando-a.

P1 informou (e isso foi o observado nas outras aulas) que, em LE, atualmente está trabalhando com memorização de vocabulário e para isso os alunos recortam figuras e escrevem os nomes em inglês. Na aula acima, a professora tentou me impressionar (enquanto pesquisadora), praticando um pouco de inglês oralmente, mas percebi que isto foi desgastante para ela e mesmo os alunos acharam estranho e engraçado por não estarem acostumados. De acordo com Foucault (1971), dependendo do discurso que proferirmos poderes nos serão atribuídos. Assim, P1 tentou proferir um discurso que correspondesse (conforme suas crenças) às minhas expectativas, para valorizar seu trabalho, o que já havia acontecido na aula de LM.

Na primeira aula que assisti de P4, observei que ela sempre tentava justificar suas atitudes e a dos alunos, dizendo que eles não se interessavam por nada.

### 3.3.1 Conclusões sobre a CE LE

De acordo com o já discutido na seção 3.1, as professoras acreditam que necessitam ter muitos conhecimentos teóricos e flexibilidade para lidar com as ocorrências de sala de aula, assim como ser criativas para motivarem o aluno. Entretanto, o que notei, ao observar as aulas, é que há lacunas em seus conhecimentos (o que se justifica através das afirmações sobre suas formações). Essas lacunas fazem com que assumam posições rígidas nas salas de aula, uma vez que receiam se expor e correr riscos, não ouvindo sua intuição (e se conscientizando dela), o que impede o aflorar da criatividade.

Se o objetivo do ensino é memorizar o vocabulário da LE, esse objetivo também não está sendo atingido através da abordagem tradicional, assim como não estão ensinando os alunos a se comunicarem na LE, sendo esse último fato justificado através de afirmações referentes ao número de alunos por classe (nas escolas de línguas há menos alunos) e de problemas de disciplina. Mesmo com relação à leitura, os textos são usados como pretexto para ensinarem tópicos gramaticais ou para simplesmente serem traduzidos. Esses textos são simples porque, como afirmam as professoras, os alunos são fracos e não sabem nada.

No questionário, as professoras salientaram a importância de ensinar os alunos sobre a cultura dos povos que têm a LE como LM. Entretanto, em nenhuma das aulas percebi qualquer menção a esse tópico.

A responsabilidade do professor relaciona-se mais à sua função de dar nota (resultado da avaliação) e à manutenção da disciplina, que também estão relacionadas à autoridade do professor. Como a LE não reprova na 8ª série, P1 sente-se desorientada e desarmada para cobrar a participação de seus alunos, chegando inclusive a iniciar atividades sem concluí-las. Sentindo-se insegura para ensinar a LE, ela procura ter um bom relacionamento com os alunos, para que eles não cobrem dela a aprendizagem da LE, demonstrando que o ensino também depende de cobrança externa. Esse comportamento demonstra que a própria professora não valoriza a língua que ensina que, infelizmente, é tratada com descaso pelas instituições, professores e alunos. P4, por outro lado, finge ignorar o desprezo de seus alunos quanto ao conteúdo que está ensinando. Contudo, notei que os resultados do ensino das professoras e a reação dos alunos afetam suas auto-estimas, uma vez que eles levam as professoras a reconhecerem que não estão desempenhando seus papéis de transmissoras de conhecimento.

No Quadro 3 (seção 3.1, item e), apresentei as afirmações das professoras sobre suas responsabilidades e, a seguir, retomo-as para discussão, com base nas observações de sala de aula:

- Motivar e ensinar. A motivação e ensino se referem à nota, que é uma forma de cobrança externa, e não à aprendizagem

- Interagir com os alunos. A interação se resume a conversas sobre assuntos variados e a perguntas que o professor faz sobre o conteúdo (para constatar a assimilação) e o aluno responde, não havendo discussão ou reflexão sobre os conteúdos;

- Ensinar até o aluno aprender. Talvez seja isso que P4 esteja fazendo: ensinando várias vezes, (repetição), até o aluno aprender. Contudo, como não há reflexão para constatar que a abordagem adotada não está conduzindo à aprendizagem, apenas a constatação, através da nota, de que o aluno não aprendeu, a abordagem de ensinar não se altera, uma vez que ela se refere ao processo e não ao produto. Desse modo, acredito que o resultado da *prova* (o aluno deve *provar* que aprendeu) poderia alterar a abordagem se houvesse uma *avaliação* da aprendizagem do aluno, tentando descobrir suas lacunas, o porquê de ainda existirem e o que poderia ser feito para preenchê-las (efeito retroativo da avaliação no ensinar, segundo Scaramucci e Almeida Filho);

- Transmitir conhecimentos de forma acessível, dando liberdade para o aluno questionar. Creio que "forma acessível" pode ser traduzida como "facilitar a obtenção de nota", ou seja, mais uma vez o objetivo não é a aprendizagem. E, se o aluno está desinteressado e não está aprendendo, ele não questionará.

Dessa forma, concluo que o professor se considera responsável pelo resultado da aprendizagem e não com a aprendizagem propriamente dita (ou seu processo). Como as professoras não têm preparo, nem orientação (receitas), nem motivação para alterarem a abordagem adotada por seus ex-professores, cujo enfoque está na gramática, vocabulário e tradução, elas continuam ensinando da forma como foram ensinadas (influência da CA), cooperando para a manutenção de uma tradição de ensinar, através da criação de rotinas de trabalho, sem desenvolverem sua criatividade ou a do aluno. Em outras palavras, assim como afirmou Prabhu (1990), o senso de plausibilidade das professoras se congelou (Capítulo II, seção 2.3). Portanto, da mesma forma que as aulas que assistiram como estudantes foram cansativas, assim estão sendo as aulas de seus alunos, formando um círculo vicioso.

Terminando a análise e discussão dos dados, na próxima seção compararei as abordagens adotadas nas aulas de LM e LE, para finalizar a caracterização da CE das professoras-sujeitos desta pesquisa.

### 3.4 A abordagem e a CE das professoras de LM e LE pesquisadas

Finalizando a caracterização da CE das professoras-sujeito desta pesquisa, compararei as abordagens adotadas em sala de aula. Inicialmente, resumirei a abordagem de cada professora e, em seguida, apresentarei as crenças que se confirmaram no fazer das professoras.

#### 3.4.1 Abordagens das professoras de LM e LE

##### P1 (LM)

Nas aulas de P1, os papéis dos envolvidos no processo não estão bem definidos e, tanto a professora, quanto os alunos, estão à deriva: cada um faz o que quiser e o que tiver condições de fazer, não havendo progresso, pois tanto o percurso como o ponto de chegada (os meios para se atingir os objetivos e os próprios objetivos do ensinar a LM) não estão determinados. Embora P1 tente controlar os alunos através da nota, para não perder a autoridade na sala de aula, os alunos sabem que tudo será facilitado para eles e que sempre terão nova oportunidade para conseguir um conceito igual ou acima de C (a facilidade é decorrente de sua visão do aluno - são fracos - e da avaliação implícita de seu desempenho). Os conteúdos não são trabalhados (no caso, segundo a professora, textos e escrita), estando a ênfase de suas aulas no ato mecânico de escrever, tendo um texto como modelo.

Considerando que, de acordo com sua CA<sup>18</sup>, língua se resume em ensinar gramática e gramática não é mais para ser ensinada (conforme orientação que ela tenta seguir para conduzir seu caminhar, mesmo sem estar preparada para fazê-lo), então não há o que ensinar (principalmente se considerarmos que os alunos já sabem falar e, segundo as professoras, já se comunicam). Embora não tenha dado uma aula de gramática na minha presença, notei que o caderno dos alunos está dividido em duas partes: uma para gramática e outra para textos (representando sua visão compartimentada). Preocupada com sua imagem perante os outros, ela acaba sendo permissiva demais com os alunos para castigá-los; não adota LD, pois são considerados incompletos; profere um discurso que acredita corresponder ao dos peritos de sua área; ministra uma aula para mim (enquanto pesquisadora) de acordo com suas crenças sobre o que acha que eu considero adequado. Contudo, suas aulas não são produtivas, ela precisa dos LD para ensinar (sendo porta-voz da ideologia do livro, da qual nem tem consciência) e seu discurso não corresponde à sua prática, o que afeta sua auto-imagem, perturbando-a a ponto de não conseguir sequer ficar muito tempo na sala de aula.

<sup>18</sup> Embora P1 tenha dito que teve UM professor construtivista na faculdade, creio que sua influência foi pequena em meio a tantos outros que teve durante sua vida escolar. Considerando que sua *bagagem não foi vistoria e questionada* quando ingressou no curso, suas crenças não foram alteradas.

### P1 (LE)

A diferença que percebi entre a abordagem de P1 nas aulas de LM e LE se referem à manutenção do poder na sala de aula através da nota, uma vez que inglês no 1G não reprova, reforçando sua crença de que precisa cativar o aluno, não para ensiná-lo, mas para controlá-lo e manipulá-lo. Desta forma, como a língua é considerada uma *atividade*, os alunos recortam figuras para escreverem os nomes em inglês (com tradução), estando a ênfase também em atos mecânicos (recortar e escrever em português e em inglês). Desse modo, não há atitudes criativas para abordar os conteúdos (vocabulário e gramática) em nenhuma das línguas. Embora acredite que a professora considere ensinar recortando como uma abordagem criativa que levará à aprendizagem, creio que este comportamento não faz parte de sua rotina, uma vez que esqueceu de corrigir os exercícios, tendo sido este mais um *teatrinho* para mim que, enquanto pesquisadora, represento a que sabe e avalia (ou então o importante é só recortar).

Como a língua para ela é um código, todas as palavras são traduzidas, para que haja uma *decodificação* (para ela, *compreensão*). No 2G, conforme o currículo e como há cobrança (nota), ela leva *textos* para a sala de aula, sendo os procedimentos os mesmos: cópia e tradução (como assisti só uma aula no 1º ano, não pude perceber se ensina gramática. Um das alunas disseram que geralmente elas copiam textos e traduzem. Às vezes, ela explica algum tópico gramatical).

Com relação à P1, concluo que não há mudanças significativas em sua abordagem da LM e da LE, exceto as inerentes ao conhecimento que se tem nas duas línguas (não sabem o vocabulário da LE, portanto devem memorizá-lo, enquanto em LM, devem ampliá-lo; já se comunicam em LM, portanto devem aprender a escrever corretamente o que falam, enquanto em LE devem primeiro memorizar o novo código para depois se comunicarem). Com relação ao local onde está ensinando, sua abordagem também não se altera com a mudança de classe.

### P8 (LM)

Embora tenha assistido somente duas aulas de LM de P8, resolvi tecer alguns comentários. A aula foi centrada na professora, que explicou tópicos de literatura e gramaticais, seguidos de exercícios de fixação. A professora mantém seu poder na sala de aula através do controle do comportamento dos alunos (nota), sendo mais enérgica do que as outras professoras, e da seleção e determinação dos conteúdos a serem ensinados (quando pergunta, a única resposta que aceita é a que ela convencionou como certa, não dando abertura para o aluno se manifestar). A gramática foi abordada descontextualizadamente, demonstrando que, para ela, aprender significa decorar os conhecimentos que outros estão transmitindo.

### P8 (LE)

Assisti somente uma aula de LE de P8. Comparando a abordagem da professora nas aulas de LM com a adotada na aula de LE (em classes diferentes) notei que não houve diferença: aula centrada na professora, que traduz cada palavra que fala; gramática ensinada como um fim em si mesma; postura rígida; a sua verdade é a que prevalece.

Concluo que, enquanto para P1 e P5 (como veremos a seguir) é preciso cativar o aluno para manipulá-lo e controlá-lo, para P8 é preciso manter-se distante dos alunos para obter esses mesmos resultados. Conforme já discutido, ao analisar os dados de sala de aula, disciplina é um aspecto do ensino bastante problemático hoje em dia. E, como existe a crença de que para ensinar é preciso disciplinar, cada professora usa os recursos que condizem mais com suas personalidades e crenças para exercer seu poder.

A abordagem de P8, segundo a pequena amostragem que consegui, não se altera ao ensinar disciplinas diferentes (P8 afirmou no questionário que abordava as duas línguas da mesma forma, assim como faziam seus ex-professores). Considerando que nem mesmo a mudança de classe determina seu comportamento, infiro (considerando a abordagem de P1 também) que a abordagem se iguala quando o professor de LM e LE é o mesmo e que o professor segue uma rotina nas salas de aula.

### P5 (LM)

P5, assim como P1, facilita bastante para que os alunos se saiam bem nas provas, cobrando sua participação através da nota. Embora P5 também avalie a aprendizagem pelo seu produto, ela se preocupa com o processo de aprendizagem de seus alunos, vendo-os como seres capazes, mas desinteressados (enquanto para P1 e P4 - que veremos a seguir - são incapazes). Com relação ao ensino, vários exercícios são feitos (treinar) para decorar o conhecimento que o outro (professor) está transmitindo. Desse modo, assim como aconteceu com P1, é preciso *facilitar*, é preciso *cobrar*, é preciso *decorar*, crenças essas decorrentes da tradição de ensinar a que estiveram expostas e das experiências vividas como alunas e professoras.

A aula é centrada na professora, que mantém o poder na sala de aula através da avaliação que faz dos trabalhos dos alunos (ela é a que sabe). Contudo, percebi nessa professora tentativas de chamar o aluno a participar, uma vez que P5 (ao contrário de P1) tem bons conhecimentos dos conteúdos, portanto tem menos receio de inovar e ser questionada. Todavia, ainda não encontrou uma forma de abordar os conteúdos diferentemente da que lhe foi ensinada (abordagem gramatical), o que acredito se deva ao fato de estar refletindo sobre o novo com base em suas antigas crenças, que não foram revistas (por exemplo, seguir orientações externas. Avalia a teoria, mas não as condições necessárias para executá-la). Portanto, sua reflexão é limitada e sua criatividade ainda está baseada em

seus conhecimentos implícitos. Entretanto, como está atenta às ocorrências da sala de aula e está motivada a encontrar alternativas para melhorar o resultado de seu trabalho, acredito que esse pode ser um bom começo para promover um ensino mais participativo (se houver oportunidades para realizá-lo e persistência, uma vez que há um passado longo a ser alterado).

Considerando que a CA do professor interfere bastante na determinação de sua abordagem, parece que professores que se formaram há mais de quinze anos (P5 e P8) têm melhores conhecimentos da disciplina que ensinam, ao mesmo tempo que a abordagem gramatical está mais arraigada. Essa, contudo, é uma inferência que necessita que uma investigação mais profunda, que pode ser objeto de estudos futuros, para ser comprovada e, caso isso ocorra vários fatores devem ser considerados, tais como: vivência e amadurecimento; rotina de se ensinar sempre as mesmas coisas, o tipo de formação que receberam.

#### P4 (LE)

A abordagem de P4 é baseada nos mesmos princípios das abordagens das outras professoras: facilitar (atitude paternalista), treinar (ensino mecanicista) e dar nota (como exercício de poder e ligada à responsabilidade do professor). O ensino da LE é baseado em textos simples, que são pretextos para ensinar tópicos gramaticais, que são ensinados várias vezes, sendo a língua vista como um código a ser decorado. P4, assim como P1, é mais insegura e permissiva do que P5. Contudo, P4 difere de P1 e P5, ao não tentar se aproximar do aluno para cativá-lo: ela tenta fazê-lo através das inúmeras oportunidades que oferece para dar nota para eles. Os papéis do professor e do aluno estão bem definidos para P4: ela deve transmitir os conhecimentos que sabe (uma vez que está desmotivada para investir em sua formação continuada) e os alunos devem assimilá-los (já que eles não sabem nada, o que o professor sabe é suficiente). As expectativas de P4 estão determinando o pequeno retorno que ela recebe dos alunos.

Considerando as teorias sobre motivação de Maslow e Herzberg (in Cotton, 1989), percebo que há uma diferença entre a profissão de professor e as outras, ou seja, não há uma carreira de professor na qual a promoção estivesse ligada à competência. Para galgar posições superiores é preciso deixar de ensinar. Nas escolas estaduais todos são igualados, tomando por base o nível mais baixo (como acontece com os alunos), não havendo recompensa ou reconhecimento que poderia ser um fator de motivação, estando a maioria dos professores tentando ainda satisfazer suas necessidades básicas.

Com relação aos alunos, se eles não vivenciarem um sentimento de satisfação e prazer por terem feito algo bem, eles não saberão o que é a motivação intrínseca (cf. Brown, 1994) e estarão sempre esperando por algo externo para motivá-los, tornando-se dependentes e não adquirindo autonomia para enfrentar desafios.

Uma curiosidade que perdurou, uma vez que não tive oportunidade de satisfazê-la (ficando aqui mais uma sugestão para pesquisas futuras), é quanto aos conteúdos que essa professora ensinou para esses alunos na 8ª série e quais serão ensinados nos 2º e 3º anos do 2G, uma vez que acredita que os alunos não aprendem e que está ensinando "present continuous" repetidas vezes no 1º ano. Creio ser essa investigação importante pois, como foi demonstrado, aprender uma língua significa aprender gramática e vocabulário, mas qual vocabulário e quais tópicos gramaticais devem ser ensinados no 1G e no 2G? Esse ensino seria decorrente, principalmente, da visão que se tem do aluno (uma vez que as professoras várias vezes responsabilizaram os alunos pelo tipo de ensino que promovem) ou da formação do professor, que não o capacita a aprofundar o ensino? Ou haveria algum outro motivo?

O que percebi nas abordagens das professoras de LM e LE pesquisadas é que a maioria ainda adota uma postura tradicional, ou seja, o ensino de LE ainda é baseado em gramática e tradução (vocabulário) e o de LM em gramática, vocabulário (menos enfatizado que em LE) e leitura de textos que, após serem localizadas certas informações, servirão de modelo para redações. As aulas são expositivas e centradas nas professoras, que tentam controlar a aprendizagem do aluno e manter o poder em sala de aula através da nota, acreditando, intuitivamente, que o processo ensino-aprendizagem é como Paulo Freire (1980) o definiu: um processo bancário, ou seja, alunos recebem, arquivam, e estocam os depósitos, sem reflexão ou críticas, mantendo a tradição ao se adaptarem à realidade fragmentada depositada neles.

Concluindo, a abordagem de P1, P5, P4 e P8 é a mesma, embora haja divergência quanto ao aprofundamento dos tópicos, devido ao nível de conhecimento das professoras e às particularidades de cada língua.

### 3.4.2 CE das professoras de LM e LE

Após ter discutido a abordagem de ensinar das professoras-sujeito desta pesquisa, passo à apresentação das crenças que se confirmaram no fazer das professoras.

Conforme já afirmado, temos crenças mais superficiais e crenças mais profundas. São essas crenças mais profundas que orientam nossas ações porque, no íntimo, é no que realmente acreditamos e é o que nos traz mais benefícios no presente momento, havendo uma hierarquia de crenças, que varia de acordo com as conveniências. Muitas vezes, esse processo é inconsciente, uma vez que tendemos a proferir um discurso difundido e aceito socialmente, mas que não corresponde ao que está realmente orientando nossas ações, que está mais vinculado a nossas experiências pessoais. Para que essas crenças superficiais se tornem crenças profundas, orientando nossas ações, precisamos ter oportunidades de vivenciar situações que nos possibilite agir conforme o que ela estabelece e ter bons resultados (Bourdieu, 1992). Não as chamo de conhecimentos porque elas ainda não foram comprovadas na prática (Woods, 1993).

Conforme discussão da subseção anterior, a visão que o professor tem do aluno é de um ser que não sabe aprender e que precisa ser cobrado para produzir um trabalho e, agindo conforme essa crença, o professor facilita ao máximo as atividades dos alunos e todas são para nota, que é uma forma de controle e poder. Os alunos, por sua vez, incorporam essa abordagem, acreditando que é assim que se aprende e, se o professor agir diferentemente, cobrará a abordagem antiga. O professor, por outro lado, preocupado com sua imagem, teme alterar sua abordagem e o aluno acreditar ele não está ensinando. Dessa forma, o professor incentiva a CA dos alunos (que se converterá em CE mais tarde), não a modificando. Todavia, também noto que essa situação é cômoda para ambos os lados, uma vez que as alterações, por si só, são ameaçadoras e a proposta deste momento (construtivismo), baseada em uma abordagem mais reflexiva, exige uma participação mais ativa de todos, assim como conhecimentos mais profundos.

Conforme declarado no item 3.1 (a), o professor afirma que está satisfeito com seu trabalho e que essa satisfação vem do aluno. Portanto, percebo que o professor está se contentando com um bom trabalho esporádico que alunos mais dedicados apresentam, sendo o retorno esperado correspondente a bem pouco. A visão do aluno como incapaz é conveniente para esconder a má formação do professor: se fosse melhor preparado, teria condições de promover um ensino de melhor qualidade e suas exigências seriam condizentes.

Ao afirmarem que um nativo não precisa ser professor habilitado para ensinar sua LM, demonstram acreditar que os cursos de Letras pouco contribuem para a formação do professor.

Quanto ao comportamento em sala de aula, percebi que as professoras que confundem mais liberdade com não negociar ou colocar limites (cultura presente na sociedade maior), estão tendo problema de disciplina, que é agravado pela monotonia das aulas e pelo fato dos alunos não tomarem iniciativas e não assumirem responsabilidades.

Se os alunos participassem realmente das aulas e das negociações sobre a melhor forma de ensinar e aprender, assumindo-se como também responsável, o caminho do professor poderia ser encurtado, ou seja, haveria menos tentativas e erros ou pelo menos o peso de seus ombros seria aliviado. Porém, para que isto aconteça o professor precisa primeiro acreditar que o aluno é capaz de participar de decisões, acreditar mais em si mesmo, em sua capacidade de criar ou adotar a forma sugerida, além de redefinir com seus alunos suas responsabilidades, ou seja, a responsabilidade dos alunos não deve ser vir à escola e assimilar os conteúdos que são fornecidos (mero receptor) e a dos professores transmitir os conteúdos (pois detém o conhecimento). Enfim, a mudança que está sendo proposta implica em crescimento de todos.

O diálogo é outra exigência que está presente em todos os relacionamentos, é a crença do momento que está se infiltrando na sala de aula. O que alguns professores não estão percebendo é que interação não significa ausência de regras e sim não ditar regras, em outras palavras, os envolvidos

devem construir as regras juntos. E acredito que, na impossibilidade, os limites devem ser colocados pelo professor (assim como afirmou P5). O problema que houve no passado foi a predominância de um autoritarismo, no qual o professor era o único canal de acesso à informação e só sua voz era ouvida. Agora é o outro extremo, faltando novamente um equilíbrio entre polos de um mesmo contínuo.

Ao discutir com P5 sobre a sala ambiente, ela afirmou que houve uma mudança: antes ela ia para a "casa" dos alunos, agora eles vão para a "casa" dela. Em outras palavras, estabeleceu novas regras e até nível de educação, pois os pais trabalham fora e não impõem limites, tendo os professores que fazê-lo. Entretanto, salientou que se o professor não mudar, se houver somente uma mudança de ambiente, nada se alterará. Noto que as expectativas colocadas nas salas-ambiente reforçam a orientação externa em que se baseiam muitos professores, afirmando que com a sala-ambiente será melhor porque poderão colocar cartazes nas paredes e ter vários materiais à disposição. Concordo com P5: se houver somente uma mudança de ambiente, na realidade não haverá alterações no ensino e aprendizagem. Há necessidade de que o professor mergulhe em si mesmo para se encontrar e encontrar respostas, assumindo responsabilidades.

Buscar respostas fora do sujeito faz parte do comodismo humano e do desejo de não ter que assumir responsabilidades: seguindo o que o outro já experimentou e aconselhou é poder transferir para ele as responsabilidades, caso não dê certo. Com relação à LE, as professoras acreditam que só haverá sala-ambiente se restar espaço, já que é desvalorizada, não havendo sequer orientador para essa disciplina.

Ao ler a reportagem da revista *Veja*, citada na Seção 2.4, e refletindo sobre os problemas de disciplina nas salas de aula, noto um outro fator afetando a capacidade de concentração dos indivíduos: o tipo de vida a que estamos expostos, que exige uma capacidade de atenção dispersa, uma vez que há excesso de estímulos e aprendemos a lidar com esta diversificação. Desta forma, torna-se difícil para o aluno permanecer no mesmo assunto por 50 minutos, o que afeta a CE dos professores, reforçando a crença de que o aluno é desinteressado.

Como o aluno tem que reproduzir o conhecimento que o professor passou para ele, estudar significa ler o livro que o professor adotou ou o caderno cujos conteúdos foram esmiuçados, reescrevendo os exercícios já feitos e corrigidos pelo professor, decorando-os. Os alunos inclusive afirmaram que só nas aulas de matemática é preciso prestar atenção e pensar (ver anexo 2, item 2.1).

Ao mesmo tempo que as professoras afirmaram que escolheram essa profissão por gostarem de relacionamentos, nas salas de aula geralmente perdem chances de interagir com os alunos e se relacionar com eles, trocando experiências, ensinando e, ao mesmo tempo, aprendendo. Embora relatem que gostam das disciplinas, não se dedicam a elas. Seguem a tradição de ensinar instituída, acreditando que é a melhor forma de transmitir conhecimento, já que é a que conhecem e, portanto, a que apresenta menos possibilidades de equívocos, levando o professor a assumir menos riscos.

Assim como o professor subestima os alunos, as editoras e autores de LD subestimam os professores apresentando livros que o professor só precisa carregar para as salas de aula e seguir as orientações, uma vez que todas as informações que possam ser necessárias são fornecidas. Essa argumentação inclusive é usada para vender mais livros, ou seja, ela corresponde ao que o professor espera. Nessa hierarquia, o acesso às informações é sempre facilitado para quem for receber o conhecimento, ou utilizar o material, reforçando a tradição de não se refletir ou pesquisar, copiando os conhecimentos dos outros.

Desde que a Lingüística Aplicada ao Ensino passou a reconhecer no texto a verdadeira unidade da língua, o estudo das línguas começou a se centralizar no texto, tornando-se esse o ponto de partida para a análise do vocabulário e reflexão gramatical. Embora o texto seja o ponto de partida, sua análise, conforme os exercícios dos LD de LM e LE que são copiados pelas professoras, ainda sugere uma compreensão de palavra por palavra (ou frases) que consiste em reproduzir as informações constantes do texto (processo de decodificação) e não em ensinar aos alunos interagirem com o texto e construir significados. Outro problema encontrado nos LD é que os textos não são autênticos, ou seja, são redigidos como pretexto para a manipulação de formas lingüísticas (cf. Scaramucci, 1995b), não representando uma forma de comunicação real (Possenti, 1997), o que motivaria o aluno a praticar a modalidade padrão (real), aperfeiçoando sua forma de expressão e desenvolvendo sua criatividade (Franchi, 1987), sem perder a naturalidade. Nem mesmo as professoras, ao se expressarem, empregam as teorias que ensinam.

Textos mais informais têm sido levados para as salas de aula, mas sem orientar os alunos sobre a adequação dos diferentes níveis de linguagem às diversas situações (formais e informais), o que os capacitaria a se comunicar adequadamente e a analisar o que lêem e ouvem, tornando-se indivíduos mais atuantes e críticos. Contudo, enquanto a CE não se amplia e o professor passar a levar em consideração o processo de ensino/aprendizagem, ao invés de se limitar aos resultados que são representados por conceitos (notas), os alunos continuarão a ser seres "inocentes", diante das diversidades.

Quanto ao vocabulário da LE, o aluno é obrigado a decorar palavras isoladas e a saber sua tradução, mas se as ouvir não as reconhecerá (não sabe como são pronunciadas), não sendo o local ideal para desenvolver a oralidade o dos cursos formais, e sim o encontrado em escolas de línguas. Acredito que essa crença apresenta ainda resquícios da forma como se começou a ensinar a LM, que o aluno já falava quando chegava à escola, baseada no ensino do latim, e que serviu de modelo para o ensino de outras línguas (ver discussão no Capítulo I, quando contextualizo o problema). Como o vocabulário da LE não é retido, o ensino que está sendo ministrado também está bloqueando o acesso às informações contidas em textos escritos em LE, sem o filtro das traduções, o que permitiria um diálogo entre culturas diferentes e propiciaria um desenvolvimento maior.

Refletindo sobre os comentários das professoras e dos alunos de que o ensino da LE não é valorizado nas escolas públicas, pude perceber que consideram o ensino nessas escolas de baixo nível. Acreditando que se os alunos não sabem sequer a LM, muito menos serão capazes de aprender uma LE, percebo que não só a LE, mas também a LM não é ensinada com seriedade. Ao adotar a palavra "escola" (impessoal), substituindo o agente professor, o professor se distancia e parece apagar de sua consciência que é ele o agente do ato de ensinar e que se o ensino e o modelo de aula com o qual os alunos estão acostumados não são adequados parte da responsabilidade pertence a ele.

O não assumir responsabilidades é um traço da nossa cultura e que se faz presente nos sistemas educacionais: professores culpam alunos e sistema; alunos culpam professores; membros da Secretaria da Educação culpam o professor se o aluno não aprender. Em outras palavras, ninguém se vê como responsável e a forma de ensinar e as condições de ensino se mantêm, sem lutarem para melhorá-las e sem propostas concretas que elevem o nível do ensino. Além de que há uma crença social de que o professor público é comodista e essa crença influencia a CE dos professores, que por sua vez influencia a disposição do professor para adotar determinada abordagem. Como o professor se vê desvalorizado e seus esforços não reconhecidos, poderá tornar-se o que dizem que é, já que não tem nada a perder, o que também é conveniente para os Órgãos Públicos, pois isto faz com que reivindique pouco, sendo cada vez mais explorado. O mesmo acontecendo com relação ao aluno que é considerado como aquele que não sabe nada, que cobra pouco e que, portanto, recebe pouco.

Desse modo, é necessário que se investigue as crenças que estão orientando as ações, para observar se não estão determinando certos comportamentos com conceitos preconcebidos, ao invés de tentar constatar se eles procedem ou não.

Contudo, para que esta realidade se altere, o professor necessita de um outro tipo de formação, adquirindo o hábito de ser mais reflexivo para poder se auto-orientar e auto-analisar.

Com relação ao construtivismo, sua teoria está sendo interpretada conforme velhas crenças<sup>19</sup> e, portanto, de maneira superficial: significa não ensinar mais gramática (deixando o professor mais confuso ainda pois aprendeu via regras gramaticais: ainda não incorporou a nova teoria e a antiga não vale mais). Dessa forma, acostumado a seguir orientações, deixando de considerar as teorias que ele construiu através de suas experiências como fonte de conhecimento, o professor está tenso: orientaram sobre os ingredientes (textos aos invés de gramática), mas não explicaram os procedimentos. É como se, de repente, o professor estivesse livre, sem saber o que fazer com sua liberdade, perdendo-se.

Todavia, como não têm a quem recorrer, os professores lêem a teoria e tentam, cada um dentro das suas limitações, colocá-la em prática. E é através dessa prática que vão adquirindo experiências e, quando percebem que não está dando certo, ou quando encontram dificuldades, mudam novamente,

<sup>19</sup> Velha crença: o ensino gramatical é descontextualizado e alunos devem decorar as regras. Entretanto, essa forma de ensinar não vale mais, mas, ao mesmo tempo, é a única que conhecem. Conclusão: a maioria não está ensinando porque não percebeu que o velho pode ser ensinado de uma nova forma.

retornando ao que estavam acostumados a fazer: abordagem tradicional. Diante das tentativas, erros e acertos dos professores, os alunos também se sentem inseguros, uma vez que não sabem o que irá acontecer a seguir e qual postura será exigida deles na próxima aula. Ao se sentirem lançados de um lado para o outro e influenciados pelo estereótipo de que o professor é o responsável, os alunos tornam-se cada vez mais agressivos com o professor, vendo-o como um inimigo do qual não podem se livrar e de quem dependem para obter o diploma, o que também afetará a CE do professor.

Quando relatam que preferem se auto-analisar e avaliar, na realidade há uma avaliação do método ou da teoria adotada e não do ensino que promovem e, devido à falta de reflexão, não serve como orientação, aumentando a disjunção entre a prática e a teoria das professoras. Por outro lado, assim como o professor está acostumado a ser conduzido, estão também os alunos que afirmam que os professores devem cobrar e estabelecer os limites. Com esta crença, podemos perceber que os alunos também estão pedindo para que reconheçam sua presença e seu pedido de ajuda para lidar com a nova liberdade (assemelhando-se ao que acontece com o professor) e esse apelo dos alunos não está presente somente nas salas de aula. Em suas vidas particulares também estão querendo a todo custo chamar a atenção sobre eles, sendo as ocorrências nas salas de aula reflexos do que está acontecendo fora dela.

Portanto, para refletir sobre sua prática o professor necessita investigar sua CA (já chegam às universidades com crenças sobre a aprendizagem), investigando a origem de suas crenças, o que possibilitaria a reformulação (Gimenez, 1994). Não nos esquecendo de que as mudanças também dependem das oportunidades para promover alterações (Bourdieu, 1992).

Ao refletir sobre a dissociação entre a teoria e a prática, entendo que as professoras estão agindo mecanicamente, seguindo receitas que, muitas vezes, não se aplicam à sua realidade ou não são condizentes com seus conhecimentos. Clarke (1994) afirma que isso ocorre quando os professores recebem verdades prontas e não proposições para serem analisadas e adaptadas conforme suas experiências e necessidades. Moraes (1992) afirma que o papel do professor é entendido como o *de um técnico de ensino e não como co-produtor de conhecimento* (assim como o professor não vê o aluno como co-responsável), *concepção essa implícita nas instâncias responsáveis pela sua formação*. Desse modo, o professor não só aceita as receitas, como necessita delas, devido à sua formação. A única professora que apresentou uma tendência a inovar é P5, embora ainda esteja presa à abordagem tradicional (o que é compreensível, uma vez que as mudanças não ocorrem de imediato). P5 demonstrou, através de suas atitudes, mais segurança em seus conhecimentos e mais confiança na capacidade dos alunos, embora os veja como seres acomodados. Desse modo, para o professor se sentir seguro e agir mais livremente ele precisa ter domínio sobre os tópicos que irá ensinar, podendo então dedicar-se mais em explorar sua criatividade para lidar com esses conteúdos.

A dissociação não está presente somente no discurso e prática das professoras, mas também na abordagem das professoras quando introduzem textos para serem traduzidos (LE), ou como modelo

para redações (LM), e não os usam para analisar as construções gramaticais e discuti-las: aula de gramática é separada de aula de texto, que são separadas de aulas de literatura, apresentando uma visão fragmentada do processo.

Com relação à experiência na profissão, vários autores, e as próprias professoras, afirmaram que no início da profissão os professores se sentem inseguros e imitam ex-professores, mas que depois mudam suas posturas conforme vão se tornando mais experientes (Feiman-Nemser e Floden, 1986), porém, conforme já declarei, parece que o senso de plausibilidade das professoras se congelou (Prabhu, 1990) e continuam seguindo a mesma rotina que seus professores seguiam (só P1 tem menos de 5 anos de experiência no magistério).

Embora a maior parte das professoras não admita que segue uma rotina, elas reconhecem que os alunos estão acostumados com um modelo de aula inadequado. Porém, para um modelo de aula ter sido criado, deve ter havido antes uma rotina e uma tradição de ensinar que originou esse modelo.

Acredito que o problema principal não é seguir uma rotina, mas perder de vista o que impulsionou e criou este comportamento (devido à familiaridade, a rotina tende a se tornar invisível), detectando se essas razões ainda existem, ou seja, a rotina deve estar viva e presente na consciência de quem a adota. Com um maior conhecimento e compreensão de sua prática, o professor poderá identificar se há necessidade de mudanças e encontrar uma forma de efetuar-las. É claro que os professores não controlam todas as influências, mas é importante entendê-las para que o processo de ensino e aprendizagem seja desenvolvido conjuntamente entre professores e alunos.

Cada costume adquirido na sala de aula tem um significado próprio, muitas vezes perdido no tempo. Um traço da CE que me chamou a atenção foi essa rotina na sala de aula. Refletindo sobre o chegar, fazer chamada e conversar sobre a aula anterior, antes de iniciarem novo conteúdo, percebi que, intuitivamente, as professoras estão se dando tempo para se distanciarem dos acontecimentos anteriores (ou aulas anteriores) para iniciarem uma nova atividade, com personagens diferentes.

Se considerarmos que após cada experiência nova vivenciada não somos os mesmos e que também nos modificamos de acordo com as alterações de valores sociais, podemos inferir que as aproximações entre P5 e P8 devem-se ao fato das duas professoras terem 19 anos de profissão e, portanto, estiveram expostas às mesmas crenças do momento histórico em que viveram, diferenciando-se de P4 e P1 que têm menos da metade de tempo de magistério. A aproximação a que me refiro é com relação à postura em sala de aula e ao conhecimento que possuem da disciplina que ensinam, o que lhes dá mais segurança para serem mais exigentes e determinadas, ao contrário de P4 e P1 que são mais condescendentes, embora as quatro professoras abordem o conteúdo de forma semelhante.

Outra atitude das professoras que observei nas salas de aula é que elas fazem ameaças que raramente são cumpridas. Uma consequência dessa atitude é referente ao respeito que impera nas interações: se o professor não é capaz de respeitar suas próprias palavras, ele também não será

respeitado por seus alunos; se os alunos não respeitarem o professor e não assumirem responsabilidades, eles não serão respeitados pelos professores, fazendo com que os comportamentos em sala de aula tornem-se não adequados ao processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Vygotsky, no processo de aprendizagem, o professor é visto como o mais competente e mediador da aprendizagem. Se o professor não é digno de confiança, então o aluno não poderá contar com sua assistência eficiente. Acredito que essa atitude também é adotada entre pais e filhos em nossa sociedade e que está se infiltrando na escola.

Quanto à avaliação, embora as professoras tenham afirmado no questionário que seus resultados podem mudar as crenças sobre a melhor forma de ensinar, na prática, os resultados das avaliações indicam apenas quais teorias devem ser explicadas novamente e quais exercícios devem ser refeitos para melhorar a nota, não implicando em mudança de abordagem.

Porém, até essa carta (nota) está sendo tirada da manga do professor: ele deve passar o maior número de alunos possível e, para isso, facilita ao máximo. Fato agravado com as novas alterações do sistema de ensino, nas quais os alunos não serão mais reprovados no final de cada série, o que significa "passem" (conclusão das próprias professoras), fazendo com que os professores fiquem "pajeando" os alunos para produzirem alguma coisa porque, se não o fizerem, os professores é que serão responsáveis por não estimularem o aluno a aprender. Ao declararem que se sentem culpadas se o aluno não aprender, as professoras demonstram concordar com essa crença, não considerando que o aluno também é responsável por sua aprendizagem.

Além das crenças já mencionadas, gostaria de acrescentar a crença referente à importância de estudar a cultura dos povos que têm a LE como LM. Ao analisar as justificativas para esse estudo, percebi que somente três professoras reconhecem que a língua é parte da cultura dos povos (P1, P4 e P7), as outras professoras afirmam que esse estudo aumenta os conhecimentos gerais dos alunos. Assim, para a maioria, a visão de linguagem não inclui aspectos culturais, embora reconheçam ser importante o professor conhecer (e afirmam conhecer) a comunidade onde está situada a escola, para entender melhor o comportamento dos alunos, para uma melhor interação e para o ensino partir da realidade do aluno. Porém, só levam em consideração, em suas aulas, os diferentes níveis de linguagem para determinar o que o aluno é capaz de aprender e reforçar as diferenças sociais.

Com relação ao parágrafo anterior, gostaria de ressaltar que onze das treze professoras foram educadas em uma pequena cidade do interior, não sendo difícil conhecer a clientela da escola. Notei também que duas das três professoras que afirmaram não ser possível se familiarizar com os costumes da comunidade são as que não foram educadas nessa cidade. Assim, o conhecimento a que se referem está relacionado a experiências e vivências dentro da comunidade e não a um estudo da cultura da sociedade, o que pode justificar a não adoção de um estudo da cultura quando ensinam a LE, uma vez que esse conhecimento não é vivenciado e, sem tempo para pesquisar, ele é abolido.

Contudo, ao lermos um texto escrito em outra língua nós não partilhamos o mesmo contexto e idealizá-lo, sem vivência nesse contexto, deixa lacuna, uma vez que a tendência é aproximá-lo de nosso contexto. Infelizmente, em geral, os textos não apresentam detalhes do contexto onde foi produzido, o que daria significado ao texto e dinamismo ao relacionamento entre os participantes no diálogo.

Quando me reportei à escola onde as professoras cursaram o 2ºG e Letras, no Capítulo I, pretendi chamar a atenção sobre o fato de que a maioria esteve sujeita à filosofia de uma mesma instituição de ensino, o que as aproxima quanto aos modelos e crenças a que estiveram expostas. Por outro lado, este fato também aponta para uma estabilidade de costumes e crenças, o que pode não propiciar (ou pode diminuir) trocas de conhecimentos e experiências, uma vez que a diversidade é um meio de ampliar nossa visão de mundo, questionar nossas crenças, reafirmando-as ou alterando-as (desde que sejamos capazes de considerar o "diferente" como valioso para o nosso crescimento, mesmo que contrarie nossos valores). Como essas inferências necessitam de investigações mais profundas, deixo aqui outra sugestão para pesquisas futuras: a abordagem de professores que se graduaram na mesma instituição de ensino se aproxima mais, se comparadas com a de professores que se graduaram em instituição diferente? As abordagens de professores que ensinam em uma mesma instituição se aproxima mais?

As professoras afirmaram acreditar que o ensino/aprendizagem da LM interfere no ensino/aprendizagem da LE, raramente acontecendo o inverso. Crença com a qual não concordo, pois acredito que o surgimento da abordagem comunicativa para o ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras influenciou o ensino/aprendizagem da LM, dando início ao questionamento do ensino gramatical descontextualizado. Desse modo, a forma de ensinar uma língua pode interferir na abordagem da outra auxiliando-se e, em alguns casos, dificultando o processo devido às diferenças lingüísticas.

Embora somente duas professoras tenham admitido que abordam o ensino das LM e LE igualmente, notei que para a maioria a diferença está no conteúdo que ensinam, ou seja, em LE, ensinam tradução e em LM, literatura, por exemplo. Mesmo que o aluno já possua a gramática da LM internalizada quando chega à escola (o que não acontece com a LE), nas duas disciplinas aprenderão gramática, copiarão textos (mais longos em LM e simplificados em LE, porque o vocabulário do aluno é mais limitado) e explorarão o vocabulário, não havendo debates sobre os temas dos textos em nenhuma das línguas. Há também uma diferença na prática da linguagem escrita: em LE os alunos não fazem composições.

A criatividade é outro fator que não é explorado nas salas de aula e que poderia auxiliar na solução de problemas (outra experiência que o professor precisa vivenciar: se não viver criativamente, não terá jogo de cintura - usando as palavras das próprias professoras - para lidar com os imprevistos e achar uma saída). Considerando que a intuição é o estágio básico da criatividade, ambas devem ser

valorizadas. Notei que há mais criatividade presente nas aulas de LM, o que me leva a concluir que as professoras sentem-se mais seguras nessa língua do que na LE e, por este motivo, menos rígidas nas salas de aula. Tal fato é compreensível, já que sustentam a crença de que o professor deve "dominar" a língua que ensina (o que não é possível), não considerando que a aprendizagem é parte de um processo que não se finda ao se graduar. As professoras ao se recordarem das aulas que tiveram relacionaram a motivação à criatividade, mas geralmente não exploram este aspecto em suas aulas ao seguir a tradição de ensinar instituída.

Um aspecto que influencia bastante a CE é a tradição de ensinar e a tradição só se altera com a evolução do ser humano, sendo a CE influenciada por acontecimentos sociais do momento histórico atual. Na escola percebemos que foi predominante uma atitude que objetivasse o desenvolvimento do lado esquerdo do cérebro, o mais racional. Porém, agora, este quadro precisa ser alterado para que a intuição aflore, as emoções sejam trabalhadas e as crenças refletidas, ou seja, está havendo uma mudança de valores e a própria atitude que está sendo exigida do professor em sala de aula (chamar o aluno a participar) é representativa de uma visão mais holística do processo<sup>20</sup>. Porém, primeiramente, o professor necessita vivenciar essa mudança de paradigma, participando mais também, para saber como é o processo, o que não era necessário dentro de uma abordagem cartesiana, porque o professor era só transmissor de conhecimento e o ensino era teórico.

Porém, o professor só conseguirá ser um elemento transformador se conseguir analisar seu papel na sociedade de uma forma que transcenda sua própria cultura. Para tanto, ele deve afastar-se de suas próprias crenças para ser, em primeiro lugar, capaz de ouvir crenças diferentes das suas, colocando-se como observador, para depois refletir sobre seus valores e sobre os mitos presentes na sua cultura, reconhecendo-se como membro de uma cultura também. Desse modo, ele será capaz de perceber se as virtudes do passado não se tornaram os vícios de hoje e, se assim for, adaptá-los ao momento presente. Em outro momento, a luz das novas descobertas, o professor poderá romper com as crenças antigas, assimilando e acomodando as novas informações, ou reforçar suas próprias crenças.

Dessa forma, as lacunas presentes na formação do professor poderão ser preenchidas através do interesse em evoluir não só como professor, mas como ser humano como um todo, uma vez que as lacunas estão presentes também nas dificuldades de relacionamento e na habilidade para lidar com as ocorrências imprevisíveis, o que provoca tensão que por sua vez impede a percepção do que realmente está ocorrendo à sua volta. Em outras palavras, se um ser é humano e professor, ele é os dois juntos: ele não pode ser um ótimo ser humano se não assume suas responsabilidades de professor, porque isso

---

<sup>20</sup> Mesmo na nossa vida social, percebemos que o teatro moderno também está chamando a platéia a participar. Os valores estão mudando: ser polido ou disciplinado não significa mais calar (ver Gnerre, 1987), embora seja necessário saber como falar.

está relacionado à sua auto-estima e valorização, que por sua vez irão interferir em suas ações. O ser humano foi fragmentado e agora precisa reunir suas partes para se assumir como ser íntegro.

Estamos passando por uma fase de transição e ainda não encontramos o ponto de equilíbrio. Ainda estamos nos colocando nos extremos devido às alterações em ritmo acelerado que estão ocorrendo na sociedade moderna, não nos deixando espaço para refletir sobre o novo e o velho, descobrindo o que têm em comum e em que aspectos discordam, para depois concluirmos sobre as mudanças necessárias (entendendo o porquê de mudar ou não) para que uma nova abordagem aflore. Além dessas constantes alterações não darem tempo para as teorias se transformarem em ação, uma vez que a incorporação efetiva requer tempo para acontecer, pois é consequência de uma revisão e alteração interna de valores e crenças. Dessa forma, o professor necessita estar bem estruturado dentro do que quer fazer, o que lhe dará coragem para buscar alternativas e inovar.

Reportando-me a posicionamentos radicais e observando a cultura brasileira, concluo que esta oscilação também é parte constitutiva da nossa cultura, uma vez que confundimos mudar com oscilar de um lado para o outro. Segundo Carmagnani (mimeo), os alunos estão dispostos a aceitar as novas propostas, desde que as anteriores (referentes à aprendizagem dirigida pelo professor) não sejam descartadas (mostrando a força da estrutura tradicional arraigada) embora acreditem na necessidade das mudanças, mostrando o conflito devido à formação cultural. Acredito que se esta visão de que é preciso abolir o anterior bruscamente para assumir o novo for revista e considerando que o antigo pode ser analisado e trabalhado de forma diferente, as mudanças ocorrerão gradativamente e sem tanta resistência.

Reconhecendo-me também como parte dessa sociedade, em vários momentos também me senti confusa, ocasionando indas e vindas em minha pesquisa, tentando achar um caminho que me conduzisse às respostas que estava buscando. Meu trabalho só evoluiu a partir do momento que integrei meus conhecimentos, não me limitando ao ensinar LM e LE, observando não só a sala de aula, mas também os acontecimentos periféricos, assumindo-me e assumindo a responsabilidade por meu trabalho.

Assim, da mesma forma que concluí que a abordagem das professoras de LM e LE é a mesma, o mesmo aconteceu com a CE: há crenças que orientam o ato de ensinar que se aplicam às duas disciplinas. Em outras palavras, as crenças das professoras não se referem às disciplinas que ensinam, mas sim ao ensino e aprendizagem: se o professor acredita que deve abrir espaço para a participação do aluno, isto ocorrerá em qualquer aula que for ministrada. Da mesma forma, se acreditar que o aluno é incapaz de refletir e tomar decisões, não está se referindo a uma disciplina em particular, mas ao que o aluno representa para ele. Portanto, se o professor das duas disciplinas for o mesmo, a aproximação será maior ainda, pois além das crenças difundidas na profissão e na sociedade, as experiências e crenças pessoais também serão as mesmas.

Mesmo que haja uma dissociação entre teoria e prática, é nessa última que percebemos qual é a crença que está prevalecendo, podendo a teoria que está sendo incorporada neste momento estabelecer uma nova tradição de ensinar no futuro, se houver oportunidades para mudança, conforme afirmado na revisão da bibliografia ao citar Bourdieu (1992). Assim, as teorias mais recentes estão mais presentes na nossa memória e consciência, porém o "*habitus*", o mais antigo, possui raízes mais profundas e dá mais segurança, fazendo com que o indivíduo volte para o que está acostumado (CE) se houver empecilhos no percurso, sentindo-se ameaçado, não conseguindo desta forma integrar o novo na prática por falta da orientação externa que está acostumado a seguir.

A CE representa um papel muito importante no processo de ensinar, pois é nela, a mais antiga e já estabilizada que o professor está buscando sua pseudo-segurança quando no meio da ação percebe-se não preparado para lidar com o novo, fato que pode ser observado quando o professor diz "É para nota!", recorrendo ao seu poder na sala de aula para controlar a situação, sendo a CE o que move o professor em situações conflitantes, ou seja, sem ela o professor ficaria estagnado e bloqueado.

Diante de todas estas constatações, acredito que a cultura presente na sociedade esta se infiltrando na CE. Embora reconheça que não cabe neste momento o aprofundamento em assuntos sociais e culturais, devido a abrangência de conhecimentos que esse estudo iria requerer, entendo que a cultura geral presente na sociedade (que é de todos nós) não é independente e separada da CE e as duas são partes constitutivas de um único todo: a cultura brasileira.

### 3.5 Comentários e reação das professoras quanto aos resultados apresentados

A reunião com as professoras para a discussão dos resultados ocorreu na residência da pesquisadora, dia 21 de março de 1998, às 15h. As professoras contatadas e convidadas foram as doze que responderam o questionário (P7 não foi localizada) e as três professoras que responderam o questionário piloto, totalizando quinze professoras. Convidei as professoras que responderam o questionário piloto porque elas haviam dito, na ocasião, que estavam interessadas nos resultados da pesquisa. Os contatos foram feitos por telefone com duas semanas de antecedência e foi sugerido que a reunião ocorresse em um sábado. Mesmo tendo confirmado a data e horário com antecedência e de acordo com as sugestões das professoras, somente duas professoras compareceram, sendo elas P5 (cujas aulas de LM foram observadas e gravadas) e uma das professoras de LE que respondeu ao questionário piloto (doravante P14).

Essa reunião faz parte da metodologia desta pesquisa, mas também foi cobrada e reclamada por várias professoras que afirmaram que os pesquisadores não comunicam os resultados de suas pesquisas, fato que poderia ajudá-las a refletir sobre suas práticas. No entanto, quando há uma oportunidade para uma troca de idéias e reflexão as professoras não se dispõem a participar, o que confirma minhas

inferências de que o professor está acomodado, desmotivado e que tem o hábito de reclamar, o que não significa que ansia por mudanças, ou que está preparado para elas.

Iniciei a reunião expondo as razões que me levaram a pesquisar a CE e explicando seu significado. Após essa introdução, os resultados da pesquisa foram sendo narrados e discutidos, tendo obtido o aval das professoras quanto às minhas conclusões, o que fez com que houvesse troca de idéias e com que o encontro transcorresse em um clima amigável e agradável durante as 3 (três) horas de duração.

P14 comentou sobre as mudanças no ensino, afirmando que os alunos estão tão condicionados ao ensino tradicional que é difícil introduzir mudanças. Para eles é desgastante refletir a partir de um texto, assim, quando questionam tópicos gramaticais, sempre abordam a gramática separadamente e a todo instante é preciso sugerir que analisem a estrutura dentro do texto. A professora acredita que a mudança foi tardia e as raízes estão muito profundas, com o que P5 concordou e acrescentou que o novo gera insegurança, o que aumenta a resistência, tanto por parte dos alunos, como por parte dos professores.

De acordo com o já discutido na análise dos dados, sempre que há um obstáculo pelo caminho, a tendência é retornar ao antigo que traz mais segurança, além do que a língua foi fragmentada e agora a exigência é de uma visão mais holística, porém, as alterações não podem ocorrer de imediato e serem radicais. É preciso tempo para rever os conceitos antigos e incorporar os novos, evitando, assim, que se interprete o novo sob o prisma do antigo. Muitos professores, devido a sua formação, continuam seguindo exemplos de ex-professores estruturalistas, o que está reforçando a adoção da abordagem gramatical nas aulas e tardando as mudanças.

No que se refere a uma visão compartimentada do ensino, P14 acrescentou que onde ensina (escola particular) há várias professoras de LM, havendo uma separação por área: gramática, literatura, produção de textos, e assim por diante. Tal fato agrava mais a situação pois não há ligação entre as áreas, uma vez que os professores não se comunicam.

P5 declarou que acredita que a estrutura deve ser ensinada descontextualizada também, ou seja, deve ser introduzida uma noção geral (o esqueleto da língua) e depois priorizar interpretação, leitura e produção de texto. A professora fundamenta sua colocação através da observação de que quando foi ensinada somente através de textos não aprendeu (CA). P14 explicou que a primeira abordagem é via estratégias de leitura, iniciando o processo pelo texto e não pelas regras gramaticais, mas em seguida são feitos exercícios de aprofundamento para se inferir as regras.

Como podemos notar o problema é COMO ensinar, não havendo um questionamento sobre ensinar ou não a estrutura da língua. P5 reconheceu que estava sendo levada pela CA dos alunos (ver seção 3.1) e informou que neste ano (1998) está mudando sua abordagem ao exigir mais pesquisas dos alunos. Acrescentou que os interessados apresentam bons resultados e os outros afirmam que não

encontraram as informações que os colegas estão apresentando. Para a professora, os alunos só tomarão consciência da necessidade dos estudos quando perderem competições no mercado de trabalho, o que é alertado. P5, conforme já afirmado, se diferencia de suas colegas por ser mais consciente de suas atitudes e por negociar limites e responsabilidades, reclamando da falta de tempo para poder refletir mais sobre seu ensinar.

Segundo P5, essa sua nova abordagem também está propiciando oportunidades para os alunos desenvolverem seu espírito crítico e raciocínio, o que será útil não só em LM e LE, mas nas outras disciplinas, já que muitas vezes os alunos não resolvem problemas de matemática por não inferirem a partir do enunciado, sendo esse um problema de interpretação de texto.

Com relação ao fator nota, que é o objetivo dos alunos que vão às escolas e porque não dizer dos professores, P5 afirma que os alunos se contentam com um mínimo possível e que hoje sabem que não serão reprovados, uma vez que podem ficar em recuperação em até sete disciplinas. Desse modo, preferem passar o tempo fora da escola, fazendo algo mais agradável. Exemplificando, a professora citou a fala de um de seus alunos: *"Meu irmão não estudou e passou. Para entrar na faculdade ele fez um cursinho de seis meses e entrou. Se deu certo para ele, dará para mim também"*.

P14 citou um agravante nessa política de ensino: os alunos mais interessados estão se desmotivando porque eles se esforçam e todos passam, além de serem rotulados de bajuladores e tolos.

Percebo que a tentativa de igualar é sempre objetivando o nível mais baixo e para que isso não ocorra e os alunos mais dedicados não desanimem há necessidade primeiramente de uma mudança de valores, ou seja, conscientizar os alunos da utilidade prática do que estão aprendendo, desvinculando o objetivo da aprendizagem do passar de ano e tirar nota, o que pode ser conseguido decorando as informações que o professor passa. Só através da alteração das crenças e de um traço da nossa cultura de transferir as responsabilidades para os outros é que a atual tradição de ensinar e aprender não será reforçada, mesmo porque hoje o computador fornece informações, devendo a função do professor ir além desse ponto, orientando o aluno sobre como refletir e aplicar os conhecimentos. Assim, creio ser necessário assumir riscos, abandonando a busca da pseudo-segurança que o antigo propicia por ser familiar e estar incorporado. Mas, ao mesmo tempo, as mudanças devem ser lentas para não chocar e conseguir o efeito contrário.

As professoras enfatizam que a dificuldade maior está no ensino da LE, considerando que as disciplinas português (porque é LM) e matemática são valorizadas pelos alunos, sendo as outras consideradas *"perfumarias"* (usando as palavras de P14). Porém, no vestibular os conhecimentos das várias disciplinas é exigido e são essas *"perfumarias"* que ajudam na boa classificação.

Acrescentei que nos referimos muito ao vestibular, nos esquecendo do que acontece após esse exame de admissão nos cursos superiores, ressaltando a importância da formação dos professores.

Barrar o aluno às portas da universidade é uma atitude tardia e não é justo querer exigir do aluno o que não aprendeu.

P14 reconhece essa problemática, mas declarou que os alunos estão muito desinteressados e ela não consegue explicar o que está ocorrendo, acreditando que a situação está fora de controle e agora que o fator nota não pressiona mais como antes a tendência é piorar. Segundo a professora, as mudanças só ocorrerão a longo prazo quando perceberem, ao ingressarem no mercado de trabalho, que os melhores preparados serão os selecionados para ocuparem cargos mais importantes (concordando com P5).

Quanto às responsabilidades, P5 relatou que quando os alunos começaram a expor aos colegas as pesquisas que realizaram, eles começaram a notar que não basta apresentar claramente a informação para que o outro entenda e aprenda. A aprendizagem também depende do outro que a recebe, ou seja, eles mesmos perceberam que também são responsáveis por sua aprendizagem. Mas isso só ocorreu porque vivenciaram uma situação que lhes permitiu perceber e estavam atentos a ela porque se esforçaram e gastaram horas preparando o material e queriam obter bons retornos.

Porém, o aprendizado só ocorre com a prática se refletirmos sobre as ocorrências, não permitindo que a rotina nos leve a perder a consciência das razões de certas práticas, tornando os acontecimentos apenas elos de uma corrente que se seguem de uma forma contínua e monótona. Contudo, até essa corrente pode ser quebrada se algo grave ocorrer e nos trazer de volta à realidade, exigindo uma tomada de decisão. Sei que a rotina não é só negativa. Como tudo na vida, ela também tem seus dois lados, ou seja, ela também dá segurança ao aluno e ao professor. Entretanto, ela deve corresponder às necessidades do momento.

As professoras concordaram que é preciso ampliar os conhecimentos para se sentir segura quanto ao que irá ensinar, permitindo, assim, o uso de um conhecimento intuitivo mais profundo, que auxiliará em momentos de conflito, uma vez que a rigidez e a insegurança bloqueiam o acesso a ele.

Acrescentaram que quem realmente sabe, sente-se seguro inclusive para dizer "Eu não sei, mas irei me informar", consciente de que a aprendizagem e a formação é continuada e de que não temos como saber todas as respostas e não ter dúvidas. P5 inclusive acrescentou que os alunos reclamam que as professoras mais inexperientes são agressivas, o que pode ser entendido como uma autodefesa (manter o aluno distante) e insegurança causada pelo novo. A professora acredita que existam vários professores bons, mas que vão se decepcionando e parece que vão murchando.

Acredito que tal fato ocorre porque a recompensa real do ato de ensinar vem dos alunos e este reconhecimento geralmente só ocorre na vida adulta ao perceberem qual educador ensinou conteúdos que permaneceram e os ajudaram.

Desse modo, é preciso ensinar o aluno a aprender através do uso de estratégias, orientando-os mas não determinando o que deve ser feito. Por exemplo, ao pedir a um aluno para pesquisar um tópico

sugerir como fazer a pesquisa e discutir o objetivo da tarefa para terem um ponto de partida para buscarem seus próprios caminhos. Além do que se considerarmos somente o produto tenderemos a interpretar um E como não ter aprendido nada, esquecendo de que o aluno pode ter sido avaliado em um mau momento.

Estou ciente de que muitas vezes agimos intuitivamente e não temos consciência de todos conhecimentos que orientaram nossas ações, ou o professor já se esqueceu de como aprendeu para fornecer um parâmetro para seus alunos baseado em suas próprias experiências de aprendizagem, mas podemos adotar uma forma de ensinar mais reflexiva em sala de aula e descobrir junto com os alunos as estratégias que podem ajudar na aprendizagem.

Concluindo, as professoras de um modo geral concordaram com as conclusões apresentadas e questionaram quais eram as *soluções* que eu tinha para oferecer. Respondi que as únicas *sugestões* que poderia fazer, e fiz, eram as baseadas em minhas crenças, oriundas de minhas experiências e pesquisas, e que cada uma deveria buscar suas próprias respostas, de acordo com seus conhecimentos, suas crenças, e seu contexto de trabalho. Pois, só através de atitudes decorrentes de reflexões profundas e de revisão de um passado que originou as crenças presentes, os conhecimentos oriundos de suas práticas seriam valorizados por elas mesmas, em primeiro lugar, e, depois, por aqueles que não fazem parte de seu contexto de ensino, devido à fundamentação que terão condições de apresentar.

Todavia, para que o hábito de pesquisar (auto-análise) se torne uma rotina, seria preciso que a formação do professor também fosse alterada. Ao adotar uma abordagem mais reflexiva, as professoras poderiam deixar de ser tratadas como se fossem bolinhas de pingue-pongue, atiradas de um lado para outro, repentinamente, para servirem aos interesses da política do governo que estiver no poder. As professoras também não devem se esquecer de que alterações não são facilmente aceitas e de que, ao se diferenciarem, representarão uma ameaça, o que pode desestimular devido às críticas e pressão externa.

## Capítulo IV: Conclusões Finais

*"...when the Buddha was asked, "Sir, what do you and your monks practice?" He replied, "We sit, we walk, and we eat". The questioner continued, "But Sir, everyone sits, walks, and eats", and the Buddha told him, "When we sit, we know we are sitting; When we walk, we know we are walking; When we eat, we know we are eating".*

Thich Nhat Hanh, in *Living Buddha, Living Christ*

### 4. Introdução

Conforme já explicitado a abordagem de ensinar engloba as disposições para se assumir uma atitude e é decorrentes de crenças sobre a língua, linguagem e ensino/aprendizagem presentes na CE dos professores. Assim como os conhecimentos (implícitos e explícitos), estando seu foco no ensinar e aprender uma língua. É durante a vida acadêmica que os professores vão se inteirando sobre as abordagens que se tornaram tradições de ensinar e as incorporando.

Comparando a abordagem com a CE, podemos dizer que a CE é mais abrangente e está mais diluída socialmente, participando mais da formação de opiniões e influenciando as atitudes mesmo sem termos consciência de sua atuação, o que faz com que perdure por mais tempo (ver discussão no Capítulo II, seção 2.1.2).

Mesmo que a adoção de uma abordagem dependa da CE do professor, ou seja, de suas crenças que determinam a disposição para abordar de uma forma e não de outra os conteúdos, muitas vezes são necessários "ajustes", para que ela não seja conflitante com a CE. Se ao tentar alterar sua abordagem, o professor encontrar dificuldades e não conseguir se adaptar a ela, ele volta para sua base, que é a sua CE, a qual impulsiona o ato de ensinar, sendo, na maioria das vezes, subconsciente.

A seguir, retomarei as perguntas de pesquisa para respondê-las com base na abordagem das professoras em sala de aula e em suas afirmações no questionário e na entrevista, sempre prevalecendo as crenças que forem ratificadas pela prática, pois essas últimas estão mais arraigadas e, portanto, são as que orientam as ações.

#### 4.1 Respondendo às perguntas de pesquisa

Com o propósito de conhecer e interpretar os sentidos atribuídos pelas professoras de LM e LE ao ensino dessas línguas, formulei as seguintes perguntas de pesquisa:

**1) Como se caracteriza a CE das professoras de LM e de LE das escolas públicas pesquisadas, o que elas têm em comum e no que divergem?**

As crenças sobre o ensino de LM e LE, que estão determinando a CE das professoras, divergem somente quanto à seleção ou à ênfase que é dada a alguns tópicos. Há maior ênfase na memorização de regras gramaticais e vocabulário em LE devido ao fato das professoras de LM estarem mais influenciadas pela teoria do construtivismo e dos alunos e das professoras serem fluentes na LM.

Desse modo, a CE das professoras de LM e LE caracteriza-se por apresentar as seguintes crenças;

- o professor é responsável pela aprendizagem e pela motivação do aluno;
- a motivação para aprender depende de cobrança e de fatores externos (nota);
- a LE é tratada com descaso porque não reprova;
- o que acontece fora da sala de aula interfere na CE do professor e na CA do aluno;
- o professor deve manter o poder na sala de aula e os interesses dos mais influentes para não ter problemas;
- a abordagem e o método de ensino do professor devem levar o aluno a memorizar os conhecimentos transmitidos;
- a ênfase do ensino de LE deve estar em cópias e traduções e na memorização do vocabulário e de regras gramaticais,
- a ênfase do ensino de LM deve estar no ato mecânico de escrever e na gramática;
- a língua e a linguagem são vistas como códigos a serem decodificados para serem entendidos;
- o aluno não necessita desenvolver seu espírito crítico e raciocínio para adquirir conhecimentos. Basta assimilar o que é passado para ele, uma vez que o conhecimento se adquire de outros;
- não é preciso refletir sobre a melhor forma de aprender (processo de aprendizagem), apenas observar seu produto (nota) porque aprende-se decorando;
- o construtivismo significa não ensinar mais gramática, substituindo-a por textos;
- teorias são para ser testadas. Se não der certo, devem ser abolidas;
- o construtivismo não está alterando a tradição de ensinar centrada no professor porque o aluno é desinteressado e está acostumado com o modelo antigo (abordagem tradicional);
- é difícil seguir a teoria do construtivismo por falta de orientação, pela CA de professores e alunos, porque toma muito tempo e há um programa a ser cumprido;
- a sala-ambiente vai facilitar o ensino e a aprendizagem;

- o futuro professor reforça a tradição de ensinar instituída devido a sua formação, imitando ex-professores;
- LD são incompletos. Adotar e seguir um LD demonstra não estar preparado para ensinar sem se apoiar nele;
- há uma rotina nas salas de aula que origina tradições e as mantém;
- Se ensinar diferentemente do que os alunos estão acostumados, eles não aprenderão;
- a oralidade em LM não precisa ser trabalhada porque o aluno já sabe falar;
- a oralidade em LE não se aprende em escolas públicas e sim em escolas de línguas;
- o ensino da LM é mais valorizado do que o da LE;
- a LM interfere no ensino da LE;
- o que o professor não tiver vivenciado como aluno, aprenderá na prática, através de tentativas e erros, baseando-se em teorias e receitas;
- o *habitus* pode ser alterado se novas propostas gerarem experiências bem sucedidas;
- o professor não valoriza seus conhecimentos oriundos de sua prática de ensinar. O conhecimento teórico é o que tem mais força para modificar o *habitus*;
- a sala de aula não é tida como lugar para pesquisa, análise e reflexão sobre o ensino e aprendizagem;
- especialistas avaliam a capacidade dos professores em seguir as orientações;
- especialistas sabem mais que os professores e, portanto, têm autoridade para orientar o professor;
- especialistas desconhecem a realidade das salas de aula.

## **2) Qual a influência da CE nas abordagens das professoras de LM e LE pesquisadas ?**

Conforme já afirmado, o professor age de acordo com suas crenças sobre o ensino e aprendizagem, que desempenham um papel muito importante na determinação de sua abordagem e na escolha das tarefas e estratégias cognitivas que desenvolverá com os alunos (cf. Nespor, 1987). Portanto, para entender a ação dos professores, precisamos estar atentos a seus objetivos, os quais podem não estar relacionados a melhorar a aprendizagem, e a suas interpretações das ocorrências de sala de aula. Em outras palavras, se o professor rotinizar seu trabalho, deixando prevalecer a crença de que é melhor seguir por caminhos já testados (imitando outros), assumindo menos responsabilidade e riscos, ele estará reforçando a CE já existente e sua abordagem (no caso a tradicional) não se alterará e os alunos continuarão fazendo cópias, exercícios gramaticais, decorando regras e vocabulário, baseando-se em modelos para escrever suas redações (sem discuti-los), não desenvolvendo sua criatividade, raciocínio e espírito crítico.

Ensinar uma língua através de regras gramaticais e aquisição de vocabulário de forma descontextualizada e não como meios que ajudem na comunicação e expressão, limita o conceito de linguagem, pois não considera que é através dela que refletimos, nos relacionamos e nos desenvolvemos. Contudo, como podemos interagir com sucesso em sociedade se a oralidade não é considerada como parte do aprendizado? Como pode a oralidade ser trabalhada se durante sua formação o professor não a aprimorou ou desenvolveu? Como dispende tempo e dinheiro para melhorar seus conhecimentos após a graduação com o salário que os professores recebem e com um número elevado de aulas que ele é obrigado a ministrar para sobreviver?

Acredito que é devido a todas essas dificuldades que a maioria das professoras está acomodada, desmotivada, com sua auto-estima abalada e a CE inalterada.

Porém, os professores também devem ter interesses mais ativos, provocando situações que facilitem a consecução de seus objetivos, pois o interesse passivo é a busca de "receitas" e aceitá-las é subestimar-se como pessoa e profissional.

Repensando as crenças inferidas através da análise dos dados, pude notar que o conhecimento intuitivo das professoras ainda está bastante superficial, necessitando ser trabalhado, o que poderá ocorrer se o professor tornar explícita sua competência implícita, conscientizando-se dela.

Acredito que não são os formadores de professores que ensinarão o professor a resolver as ocorrências de sala de aula, uma vez que não há como prever os acontecimentos, sendo a formação do professor continuada. Como citado no Capítulo II, ao discutir aspectos da formação de professores, a realidade da sala de aula é complexa e envolve vários fatores, inclusive os fatores emocionais do momento em que a ação ocorre, restando ao professor muitas vezes somente sua intuição para abordar o problema em sua totalidade e analisar os dados e a ação posteriormente, o que pode melhorar seu desempenho, levando-o a adotar um ensino mais reflexivo.

É claro que os professores podem e devem ser orientados sobre as complexidades do ensinar, levando-os a adquirirem o hábito de pesquisar e refletir, mas cabe ao professor que está ensinando encontrar as soluções. Podemos perceber que a lacuna está no conhecimento do professor, que não se restringe à disciplina que ensina, englobando também o conhecimento de si próprio, dificuldades de relacionamento e habilidade em lidar com incidentes, o que pode fazer com que assuma uma postura muito rígida devido à sua insegurança, não percebendo o que está acontecendo a sua volta, as revelações (insights) decorrentes de seus conhecimentos intuitivos e impedindo o desenvolvimento de sua criatividade e a de seus alunos.

A criatividade na educação deve estar na capacidade de oferecer respostas novas a uma situação determinada, ligando-se, portanto, à habilidade de um indivíduo em fazer novas combinações a partir dos elementos que possui. Entretanto, ela só ocorrerá e se desenvolverá se o professor também for criativo. Para isso necessitará de um outro tipo de formação, enfatizando que a formação é continuada e, portanto, sempre há tempo para alterações e desenvolvimentos, desde que haja oportunidades para o

professor fazer uso de sua liberdade, ousando sem medo de chocar, e sentindo-se impulsionado a resolver problemas.

Reconheço que alterar teorias, rotinas de trabalho e crenças é um trabalho árduo, pois requer revisões profundas de trabalhos já realizados, não sendo, por esse motivo, aceita facilmente, o que talvez constitua um dos grandes obstáculos que se enfrenta quando pretende introduzir uma nova abordagem. Todavia, se os professores estiverem interessados em seu desenvolvimento profissional, haverá motivação e persistência e, se houver condições, as alterações necessárias poderão ocorrer, mesmo porque lutar por uma escola livre dentro de uma sociedade *repressora do que temos de mais humano, que é a consciência, é tarefa de todos.*

É sabido que a cultura é uma forma de controlar o comportamento humano e que esse mecanismo de controle é necessário para ordenar o comportamento. Entretanto, é preciso ter consciência do que está orientando o nosso agir para que não sejamos reprodutores *inocentes* de valores que beneficiarão somente uma minoria. Muitos significados se perderam devido à familiaridade e repetição e agora precisam ser resgatados para percebermos onde estamos, o que somos e determinarmos onde queremos chegar e o que queremos ser. As mudanças não ocorrem de repente, por isso é necessário firmeza de propósitos e encarar os deslizos, devido aos hábitos arraigados, como estágios do desenvolvimento.

Espero que os questionamentos levantados tenham conseguido levar as professoras-sujeitos a refletirem um pouco sobre sua prática e cultura, para poder adaptá-las à realidade e às necessidades atuais. O que também beneficiará os alunos, que poderão aprender as línguas de uma forma mais abrangente e profunda, melhorando, conseqüentemente, a formação dos futuros professores, propiciando a aquisição de uma cultura de aprender e de ensinar mais consciente e a adoção de uma abordagem que motive mais os futuros alunos a aprenderem através do reconhecimento da aplicação prática e da importância dos conhecimentos.

### 4.3 Contribuições deste estudo e implicações para a formação do professor

A instituição escola tem recebido severas críticas, sendo mencionada como um obstáculo para um ensino e aprendizagem criativos, uma vez que seu funcionamento é arcaico, ela é autoritária, incentivando comportamentos padronizados, funcionando como reprodutora de relações sociais de dominação, enquanto oferece informações compartimentadas e não dá assistência ao aluno. Porém, não podemos nos esquecer de que a escola somos todos nós que nela atuamos. Portanto, cabe a nós promover alterações, uma vez que as teorias podem orientar na solução de problemas, mas são os profissionais durante a sua prática que devem ser capazes de refletir e achar soluções adequadas para seu contexto. Entretanto, para que isso ocorra, a bagagem que o aluno traz para os cursos de Letras deve ser investigada, levando o futuro professor a adquirir o hábito de refletir e a não aceitar tudo que é transmitido a ele.

Ao acreditar que, primeiramente, o aluno precisa adquirir bastante vocabulário para depois empregá-lo, textos são copiados e traduzidos para ampliar o vocabulário para depois poderem discutir. Contudo, como o vocabulário não é incorporado, não há como promover discussões em sala de aula e, conseqüentemente, mais textos e traduções são necessários, formando um círculo vicioso e uma estagnação, seguindo e reforçando a tradição de ensinar que faz parte de nossa CE.

Mesmo se os textos fossem adotados só para introduzir um tópico gramatical, levando os alunos a refletir sobre ele, acredito que essa abordagem seria preferível a copiar textos e decorar vocabulário, uma vez que poderia servir de base para alunos interessados em se desenvolverem. Além do conhecimento da estrutura da língua ser importante para se perceber qual a função dos termos de uma oração, deixando os textos de serem uma reunião de palavras para serem traduzidas ou um modelo para uma redação (sem criatividade).

Quanto a ensinar ou não gramática, os professores não percebem que o problema é *como* ensiná-la, ou seja, não há necessidade de exigir que os alunos decorem as regras gramaticais que permanecerão por um tempo limitado na memória, acontecendo o mesmo em relação à memorização do vocabulário, tendo o ensino que ser reiniciado ao ingressam no curso de Letras. A abordagem adotada deveria induzir os alunos a refletir e construir o conhecimento, questionando inclusive as regras, desenvolvendo desse modo o espírito crítico e o raciocínio. Porém, antes disso, os professores precisam aprender a questionar as teorias a que têm acesso e as receitas passadas para eles.

Ao analisar os dados, observei que as professoras que tentam fugir da abordagem tradicional, sentem-se angustiadas e sem saber o que fazer, uma vez que foram educadas e "treinadas" para ensinar através de regras gramaticais e agora querem que ensinem diferentemente, mas sem as orientarem. Como o professor está acostumado a se posicionar passivamente (hábito oriundo da CA), esperando que alguém lhe diga o que fazer (ou que cobre dele uma atitude), ele está tendo dificuldades em encontrar seu caminho sozinho. Estando os professores mais teóricos do que práticos neste momento, seria interessante tentar juntar as teorias que lhes são passadas com os conhecimentos decorrentes de

suas experiências, interpretando-os e concluindo sobre a melhor postura a assumir em seu contexto de ensino.

O fato do professor declarar que está sem orientação, atesta que está livre. Porém, o professor está sem saber o que fazer com essa liberdade com a qual não estava acostumado e é na prática, através de experimentações, que ele vai adquirindo experiências e orientando suas atitudes. Quando o professor afirma que aprende mais pela prática, tentando colocar em prática os novos ensinamentos, é esta vivência que busca, já que as disciplinas Prática de Ensino e Didática são limitadas e não valorizadas.

Desse modo, acredito que não são cursos para ensinar e treinar o como dar aulas (passar conteúdos) que irão preencher as lacunas do conhecimento dos professores, uma vez que a prática é muito mais complexa e imprevisível do que teóricos podem relatar e considerar em suas conclusões. Mas sim cursos que ofereçam orientações sobre relacionamentos humanos e discussões sobre o papel da educação na formação do indivíduo, trazendo a luz fatores que no dia-a-dia ficam diluídos, cabendo ao professor questioná-los, analisar os acontecimentos e tomar decisões conforme sua realidade.

Reconhecendo que as manutenções de rotinas de trabalho e da tradição de ensinar se devam à formação e às condições de trabalho do professor, acredito que o futuro professor não deve ser mero receptor de conhecimentos e não deve aceitar-se como mero transmissor de conhecimentos. Para isso, necessitará de um outro tipo de educação, para que possam adquirir conhecimentos, habilidades e autonomia adequados para continuar sua formação durante o exercício da profissão, refletindo e (re)criando, diminuindo a angústia que sente quando tenta alterar sua prática, não encontrando apoio sequer em seus colegas de trabalho.

Como observado, os pesquisadores são vistos pelos professores como os que fornecem as teorias que lhes são passadas para resolver seus problemas práticos (reproduzindo a relação professor-aluno) e como avaliadores e críticos que muitas vezes não consideram suas dificuldades e a complexidade do processo de ensino/aprendizagem por estarem fora da escola. Como os professores super-valorizam a análise dos especialistas, eles alteram suas rotinas e justificam suas atitudes quando esses elementos estranhos estão presentes por se sentirem ameaçados. Dessa forma, eles tentam agir conforme suas crenças sobre o que é esperado que façam, ficando na defensiva, não se beneficiando de trocas de informações (na reunião para discussão dos dados somente duas professoras vieram).

Do mesmo modo que há reuniões pedagógicas para "passar teorias", também poderia haver reuniões para discussões e reflexões, nas quais os professores poderiam se conscientizar de sua atual prática e de sua implicação para a aprendizagem de seus alunos, assim como discutir suas angústias. Tais procedimentos poderiam motivar os professores a buscar novas alternativas, de forma mais crítica, valorizando-se e valorizando seus alunos ao perceberem que eles não são incapazes (afinal, o professor também já foi aluno). Só resta saber se é interessante para todos que a nova abordagem, mais reflexiva, se torne uma realidade.

Quanto ao professor em formação, na minha opinião, o ideal seria que ele desenvolvesse condições para adotar uma orientação externa e interna, através da qual professores e alunos recebessem informações e as analisassem (conforme sugerido por Kumaravadivelu - 1994- ao defender a condição de "pós-método"). Contudo, para que essa orientação se amplie, é necessário que a CE se altere e se amplie primeiro, levando o professor a adotar outras abordagens em sala de aula, o que só será possível após a identificação da CE, mesmo porque não se pode perseguir os erros ignorando as causas.

Embora algumas professoras tenham reconhecido que ensinariam diferentemente as duas disciplinas se tivessem outras condições de trabalho (classes menos numerosas, por exemplo) e uma melhor formação, acredito também que o ensino da LM poderia se beneficiar do ensino da LE (e vice-versa) se mais atenção for dada ao processo de aprendizagem do que ao resultado, baseando-se na investigação de estratégias que os alunos usam para estudar e aprender.

A maior parte das professoras acredita que há uma tradição de ensinar (abordagem tradicional) orientando a prática, mas que ela está se alterando com os acontecimentos e com nova teoria. Contudo, percebo que a sua base permanece: o professor ainda é o que sabe e é o canal de acesso à informação. Tais observações me levam a reafirmar que seguir uma rotina, sem ter consciência dos motivos que originaram certos comportamentos, pode nos levar a enganos, se esses mesmos motivos tiverem deixado de existir.

Aproximando mais nossa realidade da vida escolar, podemos notar que em nossa vida pessoal muitos ensinamentos que nossos pais nos passaram foram adequados às crenças e costumes naquele momento que estávamos vivendo, assim como o ensino teórico foi adequado quando a escola era para aqueles que dominavam a norma culta, necessitando apenas conhecer a estrutura da língua que já dominavam. As LM e LE não são línguas mortas, elas também refletem o momento histórico presente, uma vez que manifestamos nossos pensamentos através da língua e linguagem que utilizamos, levando-me a reafirmar que estamos vivendo uma fase de transição que está presente em todos os aspectos de nossa vida e que, com o avanço tecnológico e a globalização, as mudanças neste final de século estão sendo muito rápidas, gerando angústia, uma vez que não estamos preparados (e muitas vezes não temos tempo para nos preparar) para assumi-las.

Embora os contextos de ensino se assemelhem devido à cultura presente na sociedade que orienta a CE, que por sua vez orienta a abordagem do professor em sala de aula, cabe ao professor tomar decisões. Em outras palavras, os professores necessitam de um lugar onde possam discutir suas dúvidas e angústias com um profissional que os oriente, trazendo à tona aspectos obscuros com o intuito de ajudá-los a achar seu próprio caminho.

*"...O sábio tudo realiza - e nada considera seu.  
Tudo faz - e não se apega à sua obra.  
Não se prende aos frutos de sua atividade.  
Termina sua obra,  
E está sempre no princípio.  
E por isto a sua obra prospera".*

Tao Te King, de Lao Tse.

## SUMMARY

The main purpose of this ethnographic research is to characterize the *culture of teaching first* (L1, Portuguese) and *foreign languages* (FL, English), providing a comparative research of both languages, in a Brazilian context. To achieve this, I investigated the teachers' belief system, presuppositions, practical and intuitive knowledge of teachers at two public schools, as well as what they say it is necessary to do to teach languages and what they really do to teach them. The data were obtained through questionnaire; interviews; class observation, which was audio recorded; and through the discussion of the results with some of the teachers. The theoretical framework includes the concept of culture of teaching, and its relation to teaching approach, culture of learning and teacher education.

The results showed the culture of teaching is not determined by the specificity of the subject being taught (L1 or FL) but by a teaching tradition originated from the beliefs the teachers hold of their profession, of the language teaching and learning, and of their students, which are influenced by the community beliefs. These beliefs are brought into the classroom by the teachers and acquired by the future teachers. Therefore, taking into account the inherent peculiarities of each language, I concluded that there is only one culture of teaching for both languages.

Although the teachers say they act in a certain way to teach, they keep doing the same things their teachers used to do: the classes are teacher centered, emphasizing grammar and memorization of vocabulary (mainly in FL). When the classes are based on texts, they are not discussed, serving as models to be followed by the students to write a composition in L1; or they are translated or used as a pretext to teach grammar topics in the FL classes.

At this moment, the teachers are inclined to accept the pressure to adopt the constructivism new theory but they are insufficiently prepared to adopt an approach that requires more involvement of the students in the process of learning: they did not have this experience and nobody told them how to teach in this way. Despite the lack of preparation, the teachers are trying to take up this new proposal: when they face difficulties during the process, they blame the students' behavior for the obstacles, and return to their culture of teaching, which gives impulse to the act of teaching but does not provide the achievement of a reflexive teaching.

Implications to teacher education are discussed, since the culture of teaching is strongly rooted in the culture of learning. The teachers considered their education inadequate because it did not enable them to develop their linguistic-communicative,

applied, and professional competences. Consequently, they feel insecure to innovate, which reinforces the teaching tradition in use through work routines.

**Key Words:** First and foreign languages; culture of teaching; teacher education.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAHÃO, M. Helena V.: "A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado como Foco de Pesquisa na Formação de Professores de LE". In Contexturas. Ensino Crítico de Língua Inglesa, nº 1. APLIESP, 1992.
- ALLWRIGHT, D: "Integrating 'Research' and 'Pedagogy': Appropriate Criteria and Practical Possibilities. In J. EDGE and K. RICHARDS (eds): Teachers Research Teachers Develop - Papers on Classroom Research and Teacher Development. London: Heinemann, 1993.
- ALMEIDA FILHO, J.C.P.: "Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas". Campinas: Pontes Editores, 1993.
- ALMEIDA FILHO, J.C.P.: "Crises, Transições e Mudanças no Currículo de Formação de Professores de Línguas". Mimeo.
- ALMEIDA FILHO, J.C.P.: "Tendências na Formação Continuada do Professor de Língua Estrangeira". Mimeo. Campinas: UNICAMP, 1995.
- ANNING, Angela: "Teachers' Theories about Children's Learning". In J. CALDERHEAD: "Teacher's Professional Learning". The Falmer Press. Great Britain. Cap. 8, 1988, pp 128- 145.
- BALALAI, Roberto: "Língua Estrangeira e Ideologia". In Foreign Language Teaching and Cultural Identification". São Paulo: Instituto de Idiomas Yáziqi, 1982
- BARCELOS, Ana M. F. : "A Cultura de Aprender Língua Estrangeira (inglês) de Alunos Formandos de Letras". Dissertação de Mestrado. UNICAMP, Campinas, 1995.
- BLATYTA, Dora F: "Estudo da Relação Dialógica entre a Conscientização Teórica e o Habitus Didático de uma Professora num Percurso de Mudança de sua Abordagem de Ensinar". Dissertação de Mestrado. UNICAMP, Campinas, 1995.
- BOURDIEU, P.: "Structures, *Habitus*, Practices". In The Logic of Practice, tradução de Richard Nice. Stanford, CA: Stanford University Press, 1992, pp 52 a 65.
- BROWN, H.D. "Teaching by Principles". In Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy. Englewood Cliffs. Prentice Hall Regents, 1994, pp 15-32.
- CALDERHEAD, J. : "Teacher's Professional Learning". The Falmer Press. Great Britain, 1988
- CALDERHEAD, J. : "The Nature and Growth of Knowledge in Student Teaching. Teaching and Teacher Education 7, pp 531-535, 1991
- CAMPBELL, J. : "O Poder do Mito". São Paulo: Editora Palas Athena, 1990.
- CARMAGNANI, Anna M. G: "Auto-orientação e Aprendizagem: sua adequação ao Contexto Brasileiro". Monografia apresentada ao Programa de Pós-graduação em LA ao Ensino de Línguas, da PUC-SP, Janeiro de 1994.

- CAVALCANTI, Marilda C.: "Do your Students Know how to Practise EFL Orally Outside the Classroom?" (mimeo) Comunicação apresentada no VII ENPULI, de 28/7 a 02/08 de 1985. Universidade Federal de Fortaleza.
- CAVALCANTI, M.C. e MOITA LOPES, L. P. da: Implementação de Pesquisa na Sala de Aula de Línguas no Contexto Brasileiro. In *Trabalhos de Lingüística Aplicada*, Campinas (17). Jan/jun, 1991, pp 133-144.
- CELANI, Maria A.A.: "As Línguas Estrangeiras e a Ideologia Subjacente à Organização dos Currículos da Escola Pública". In *Claritas* n° 1. São Paulo, dezembro de 1994, pp 9-19.
- CLARK, C.M. e PETERSON, P.P. : "Teacher's thought Processes". In Merlin C. Wittrock: *Handbook of Research on Teaching*, 3a. edição. New York: Collier Macmillan Publishers, 1986.
- CLARKE, M.A.: "On Bandwagons, Tyranny, and Common Sense". *Tesol Quarterly*, vol. 16, n° 4, December, 1982, pp 437-448.
- CLARKE, M.A.: "The Dysfunctions of the Theory/Practice Discourse". *Tesol Quarterly*, vol. 28, n° 1, Spring 1994, pp 9 - 26.
- CONSOLO, Douglas A.. "O Livro Didático como Insumo na Sala de LE (inglês) - na Escola Pública". Dissertação de Mestrado. Campinas: UNICAP, 1990.
- CORACINI, M.J.: "Um Fazer Persuasivo. O Discurso Subjetivo da Ciência". Campinas: Livraria Pontes, 1991.
- COTTON, David : "Keys to Management", Cap. 8. Edinburgh: Nelson and Sons Ltd., 1989, pp 90-92.
- DAMIÃO, Silvia M. : "Crenças de Professores de Inglês em Escolas de Idiomas - Um Estudo Comparativo". Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC, 1994.
- ERICKSON, F. : "What Makes School Ethnography Ethnographic?" *Anthropology and Education Quarterly*, Vol. 15, n° 1, 1984, pp 51-66.
- ERICKSON, F. "Transformation and School Success: the Politics and Culture of Educational Achievement". In *Anthropology and Education Quarterly*, Vol. 18, n° 4, Dec. 1987, pp 335-356.
- FEIMAN-NEMSER, S. e FLODEN, R.E.: "The Culture of Teaching". In Merlin C. Wittrock: *Handbook of Research on Teaching*, 3a. edição. New York: Collier Macmillan Publishers, 1986.
- FLOWERDEW, J. E MILLER, L. "On the Notion of Culture in L2 Lectures". In *TESOL Quarterly*, Vol. 29, n° 2, Summer 1995, pp 345-373.
- FOUCAULT, M.: *A Ordem do Discurso*, 1971 (tradução de Sírio Possenti, mimeo).
- FRANCHI, Carlos: "Criatividade e Gramática". *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, número 9. Campinas: UNICAMP, 1987, pp 5-45.

- FREEMAN, D. e RICHARDS, J.C.: "Conceptions of Teaching and Education of Second Language Teachers". In *Tesol Quarterly*, vol. 27, nº 2, Summer, 1993.
- FREIRE, Paulo: "Educação como Prática da Liberdade". Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- FRIEDLANDER, Alexander: *Composing in English: Effects of a First Language on Writing in English as a Second Language*. In Barbara Kroll: *Second Language Writing*, cap. 7. Cambridge University Press, 1991, pp 109 - 125.
- GEERTZ, C.: "A Interpretação das Culturas". Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan S.A., 1989.
- GIL, Antonio C.: "Metodologia do Ensino Superior". São Paulo: Editora Atlas S.A., 1994.
- GIMENEZ, Telma N. : "Learners becoming Teachers". Dissertação de Doutorado. Lancaster University, 1994.
- GOLOMBEK, Paula: "Putting Teachers Back into Teacher's Knowledge". *Tesol Quarterly*, vol. 28, nº 2, Summer, 1994, Forum, pp 404 a 407.
- GNERRE, Maurício: "Linguagem, Escrita e Poder". Livraria Martins Fontes, 2ª edição. Outubro, 1987.
- HENRIQUES, E.R. e LIM, E.S.: "O papel da Língua Materna na Aquisição de Segunda Língua". *Revista Letras, PUCCAMP, Campinas* 10 (12), 1991, pp 165-182.
- HIGGS, T.V. : "Teaching for Proficiency, the Organizing Principle". National Textbook Company. Illinois, USA, 1989.
- KORTHAGEN, F.A.J.: "The Influence of Learning Orientations on the Development of Reflexive Teaching". In J. CALDERHEAD: "Teacher's Professional Learning". The Falmer Press. Great Britain. 1988, Capítulo 2, pp. 35-50.
- KRASHEN, S.: "Principles and Practice in Second Language Acquisition". Oxford: Pergamon Press, 1982.
- KUMARAVADIVELU, B. " The Postmethod Condition: (E)merging Strategies and Second / Foreign Language Teaching". In *Tesol Quarterly*, 26 (1), 1994, pp 27-49.
- LANIER, Judith E.: "Research on Teacher Education". In Merlin C. Wittrock: *Handbook of Research on Teaching*, 3ª edição. New York: Collier Macmillan Publishers, 1986, pp 527 - 567.
- LARSEN-FREEMAN, D. "Teaching Grammar". In Celce-Murcia, M. (ed.), "Teaching English as a Second or Foreign Language. Heinle & Heinle Publishers, 1991, pp 279-295.
- LIGHTBOWN, Patsy M., e SPADA, Nina. "Second Language Learning in the Classroom". In *How Languages are Learned*. Oxford: Oxford University Press, 1993, pp 69-110.
- LUFT, Celso Pedro: "Língua e Liberdade (O gigolô das palavras. Por uma Concepção da Língua Materna)". Coleção Universidade Livre, 12ª edição, 1985.

Por qual habilidade deve-se iniciar o ensino na escola?

---

14.2) Na sua opinião

- ( ) o ensino das línguas materna e estrangeira DEVEM ser abordados diferentemente  
 ( ) o ensino das línguas materna e estrangeira PODEM ser abordados da mesma forma  
 ( ) o ensino das línguas materna e estrangeira DEVEM ser abordados da mesma forma para facilitar a aprendizagem e o ensino.

15) Você adota um livro didático (LD)?

- ( ) Sim ( ) Não

15.1) Você (também) prepara o material didático que utiliza?

- ( ) Sim ( ) Não

15.2) Na sua opinião, o que deve conter um bom material didático?

---

15.3) Quais (outros) materiais didáticos você utiliza?

---

15.3.1) Você usaria algum outro, se possível? ( ) Sim ( ) Não

Quais? \_\_\_\_\_

---

16) Você prefere

- ( ) ser orientada por um supervisor  
 ( ) seguir um LD (por exemplo)  
 ( ) se auto-analisar e auto-orientar?

17) Quando uma nova forma de ensinar surge você

- ( ) questiona sua utilidade no seu contexto de ensino,  
 ( ) tenta colocá-la em prática se ela estiver sendo bem aceita no seu meio profissional e observa os resultados

18) Se o aluno não aprende, você se sente responsável?

- ( ) Sim ( ) Não

18.1) Até onde se estende sua responsabilidade e a do aluno?

---



---



---

- LYNCH, T. : "Researching Teachers: Behaviour and Belief". In Brumfit, C and Mitchell, R. (eds). 1990, pp 117-127.
- MOITA LOPES, L. P. da: "Interação e Aprendizagem de Leitura em Sala de Aula de Língua Estrangeira e Materna na Escola Pública". In Moita Lopes, L.P. & Molicca, M.C.(org.): Espaços e Interfaces da Lingüística e da Lingüística Aplicada. Cadernos Pedagógicos, nº 17. Rio de Janeiro: UFRJ, 1995.
- MOITA LOPES, L. P. da: "Linguagem/Interação e Formação do(a) Professor(a)". Programa de Lingüística Aplicada da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1996.
- MORAES, M.G.D.V.: "O Saber e o Poder do Professor de Línguas: algumas Implicações para uma Formação Crítica". Dissertação de Mestrado. Campinas: UNICAMP, 1990.
- MORAES, M.G.D.V.: "Contribuições da Pesquisa na Sala de Aula de Línguas para a Formação do Professor de Língua Estrangeira". In Contexturas. Ensino Crítico de Língua Inglesa, nº 1. APLIESP, 1992.
- NESPOR, J.: "The Role of Beliefs in the Practice of Teaching". In J. Curriculum Studies, vol. 19, nº 4, 1987, pp 317-328.
- NUNAN, D: " Action Research in Language Education". In J. Edge and K. Richards (eds): Teachers Research Teachers Develop - Papers on Classroom Research and Teacher Development. London: Heinemann, 1993.
- OOSTDAM, R. E RIJLAARSDAM, G. : "Towards Strategic Language Learning" Amsterdam University Press, 1995
- POSSENTI, S. : "Por Que (não) Ensinar Gramática na Escola". Campinas: ALB, Mercado das Letras, 1997.
- PRABHU, N. S. : "There is no Best Method - Why?". In Tesol Quarterly, Vol 24, nº 2, 1990, pp 161 - 166.
- REDFERN, Walter: "Clichés and Coinages". Oxford: Basil Blackwell Ltd, 1989.
- REIS, Simone: "Imagens enquanto Expressão de Conhecimento de uma Professora iniciante em Prática de Ensino de Inglês". Dissertação de Mestrado. UNICAMP, Campinas, 1998.
- RICHARDS, J.C.; TUNG, P.; NG, P: "The Culture of the English Language Teacher: A Hong Kong Example". Singapore: RELC Journal, Vol. 23, nº 1, June, 1992.
- RICHARDS, Keith: "Teacher's Knowledge. From Guessing What Teachers Think to Finding out What Teachers Know: The need for a research agenda" . Tesol Quartely. vol. 28, nº 2, Summer, 1994, Forum, pp. 401-404.
- SANTOS, Emmanoel dos: "Certo ou Errado? Atitudes e Crenças no Ensino da Língua Portuguesa". Rio de Janeiro, Graphia Editorial, 1996
- SANTOS, J. B. C. : "A Aula de Língua Estrangeira (inglês) modulada pelo livro didático". Dissertação de mestrado em Lingüística Aplicada. UNICAMP, 1993.

- SCARAMUCCI, M.V.R.: " O projeto CELPE-BRAS no âmbito do Mercosul: Contribuições para uma Definição de Proficiência Comunicativa". In J.C.P.Almeida Filho (org): Português para Estrangeiros: Interface com Espanhol. Campinas: Pontes, 1995a, pp 77-90.
- SCARAMUCCI, M.V.R.: "O Papel do Léxico na Leitura em Língua Estrangeira: foco no produto e no processo". Tese de doutorado. UNICAMP, 1995b.
- SCARAMUCCI, M.V.R.: "O Efeito Retroativo dos Exames Vestibulares de Língua Inglesa no Ensino de 2º Grau de Escolas Públicas e Particulares de Campinas". Comunicação apresentada no XIII Encontro Nacional da ANPOLL. Campinas (SP), 1998.
- SHALLCROSS, D. J. e SISK, D. A.: "Intuition - An Inner way of knowing". Buffalo, NY, Bearly Limited, 1989.
- SHAVELSON, Richards e STERN, Paula: "Research on Teachers' Pedagogical Thoughts, Judgments, Decisions, and Behavior". In Review of Educational Research. Vol. 51, nº 4. Winter, 1981, pp 455-498.
- SOARES, Magda B.: Palestra proferida no seminário "Toda Criança é Capaz de Aprender?", realizado pela FDE, em outubro de 1988.
- STERN, H.H. : "Issues and Options in Language Teaching". Oxford: Oxford University Press, 1992.
- VIANA, Nelson : " A Desconstrução de Mitos na Aprendizagem de LE". Mimeo
- VYGOTSKY, L.S.: "Pensamento e Linguagem". São Paulo: Editora Martins Fontes, 1991, pp 90-94.
- WIDDOWSON, H.G. : "Teaching Language as Communication". Oxford University Press, 1983.
- WOODS, D. : "Studying ESL Teachers' Decision-making: Rationale, Methodological Issues and Initial Results". Carleton Papers in Applied Language Studies 6, 1989, pp 107-123.
- WOODS, D. : "Process in ESL Teaching: a Study of the Role of Planning and Interpretative Processes in the Practice of Teaching English as a Second Language. Carleton Papers in Applied Language Studies. Occasional Papers 3. Ottawa: Carleton University, 1993.

## BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

- ALVES, Alda J. : "A Revisão da Bibliografia em Teses e Dissertações: Meus Tipos Inesquecíveis". In *Cadernos de Pesquisa*, nº 81. São Paulo, maio 1992, pp 53-60.
- ALVES, Alda J. : "O Planejamento de Pesquisas Qualitativas em Educação". In *Cadernos de Pesquisa*, nº 77. São Paulo, maio 1991, pp 53-61.
- ANTHONY , E. M.: "Approach, Method and Technique". In *English Language Teaching*, vol. 17, 1963.
- BOURDIEU, P. : "A Economia das Trocas Lingüísticas". Editora da Universidade de São Paulo, 1996. Tradução Sérgio Miceli e outros, pp. 21 a 28.
- BRANDÃO, C.Rodrigues. "O que é Método Paulo Freire". Coleção Primeiros Passos, nº 64. São Paulo: Nova Cultural/Editora Brasiliense, 1985.
- BUSNARDO, J. e BRAGA, D.: "Language and Power: On the Necessity of Rethinking English Language Pedagogy in Brazil". In S.J. Savignon e M.S. Berns (eds): *Initiatives in Communicative Language Teaching II*, Chapter 2. Addison-Wesley Publishing Company, 1987.
- CUBAN, L. : "Cultures of Teaching: a Puzzle". In *Educational Administration Quarterly*, vol. 23, nº 4, November, 1987, pp 25-35.
- CUMMING, A.: "Alternatives in TESOL Research: Descriptive, Interpretative, and Ideological Orientations. In *Tesol Quarterly*, Vol. 28, n 4, Winter, 1994.
- DEMO, Pedro: "Metodologia Científica em Ciências Sociais". São Paulo: Atlas, 1981.
- ELLIS, Rod: "Understanding Second Language Acquisition", Cap. 9. Oxford: Oxford University Press, 1985
- JACOB, E. : "Qualitative Research: A Defense of Traditions". In *Review of Educational Research*, Vol. 59, nº 2, Summer 1989, pp 229-235.
- KERN, Richard G. "Students' and Teacher's Beliefs about Language Learning". In *Foreign Language Annals of TESOL*, vol. 28, nº 1, Spring 1995: pp. 70-92.
- KLEIMAN, A.B; CAVALCANTI, M.C.; BORTONI, S.M.: "Considerações sobre o Ensino Crítico de Língua Materna". Congresso da ALAFAL, 1990.
- KRAMSCH, Claire: "Context and Culture in Language Teaching". Oxford University Press, 1993.
- KUHN, T.S. : "A Estrutura das Revoluções Científicas". São Paulo: Editora Perspectiva S.A., 1978.
- LOPES, L.P. da Moita: "Pesquisa Interpretativista em Lingüística Aplicada: a Linguagem como Condição e Solução". In *D.E.L.T.A.*, vol. 10, nº 2, 1994, pp 329-338.
- RICHARDS, J. C. e RODGERS, T.: "Method: Approach, Design, and Procedure". In *Tesol Quarterly*, vol. 16, nº 2, June 1982.
- VYGOTSKY, L.S.: "Mind in Society". London: Harvard University Press, 1978, pp. 84 - 91.

## ANEXO 1

## QUESTIONÁRIO

O objetivo deste questionário é obter um certo número de informações consideradas relevantes para nosso estudo sobre a abordagem e a cultura de ensinar dos professores de línguas, as quais incluem as crenças, conhecimentos implícitos e explícitos, pressuposições e mitos sobre como se ensina línguas.

Salientamos que a identidade dos(as) professores (as) será mantida em sigilo, assim como o nome da escola, não comprometendo os envolvidos. Os dados obtidos através deste estudo serão usados para compor a dissertação de mestrado de Maria Angela Abbade Chimello Reynaldi, na área de Lingüística Aplicada, da UNICAMP.

Antecipadamente agradecemos sua colaboração sem a qual nosso trabalho não seria possível e colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos:

Fone (011) 7806-2935 (Maria Angela)

Procedimentos para responder o questionário:

- 1) Responda as perguntas a tinta e na seqüência. Elas não devem ser lidas anteriormente.
- 2) Se houver falta de espaço para respostas, favor usar o verso da folha, indicando o número da questão.

Solicitamos que este questionário seja devolvido até 05 de setembro de 1997.

## QUESTIONÁRIO

Nome \_\_\_\_\_ Telefone: (\_\_\_\_) \_\_\_\_\_  
 Data de Nascimento \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_ Sexo ( )F ( )M  
 Estado Civil ( )casado ( )solteiro ( )desquitado ( )divorciado ( )viúvo  
 Instituição onde estudou o 2G: \_\_\_\_\_ Cidade \_\_\_\_\_ Estado \_\_\_\_  
 Instituição onde se graduou \_\_\_\_\_ Cidade \_\_\_\_\_ Estado \_\_\_\_  
 Mês/Ano da Conclusão \_\_\_\_ / \_\_\_\_ Tipo de habilitação ( ) Português ( ) Inglês  
 Disciplinas que leciona: ( ) Português, desde 19\_\_ ( ) Inglês, desde 19\_\_  
 Escola (s) onde trabalha \_\_\_\_\_  
 Carga Horária Semanal:  
 \_\_\_\_\_ h/a, na disciplina \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_ h/a, na disciplina \_\_\_\_\_

Outras ocupações (se houver, especificar qual/quais e horário de trabalho):

---



---

Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / 1997

## ABREVIACÕES:

LE : língua estrangeira (inglês)

LM: língua materna

LD: livro didático

1) Por que você decidiu ser professor?

---



---

1.1) Quais eram suas expectativas com relação à sua carreira profissional?

---



---

- 1.1.1) Elas se concretizaram?  Sim  Não  
 Se alteraram durante a prática profissional?  Sim  Não

2) Quais conhecimentos você considera importantes para o exercício de sua profissão?

---



---

2.1) Qual a melhor forma de adquiri-los?

---

2.2) Durante sua formação, era mais valorizado

- o conteúdo a ser ensinado ou  
 a forma como ensiná-lo

3) Como se desenvolveu sua forma de ensinar?

- Ela lhe foi ensinada  
 Você a desenvolveu com a prática  
 Outros meios (especificar) \_\_\_\_\_
- 

3.1) A sua formação profissional foi

- excelente  boa  razoável  
 deficiente  ruim

3.1.1) Quando começou a ensinar, houve muito conflito entre os ensinamentos da universidade e a realidade escolar?

- Sim  Não

3.2) Como se sentiu ao lecionar pela primeira vez?

---

3.3) Este sentimento se alterou com a experiência?

- Sim  Não

3.4) Além do curso de graduação, você fez algum outro curso? Em que escola, qual curso e período em que cursou?

---



---

4) Quando entra na sala de aula, você já pressupõe os resultados que obterá?

Sim  Não

4.1) Há muitas surpresas?  Sim  Não

4.2) Após uma aula, você reflete sobre ela e sobre os resultados alcançados para buscar alternativas que forneçam melhores resultados?

Sim  Não

4.3) Os resultados das avaliações podem mudar suas crenças sobre a melhor forma de ensinar?

Sim  Não

4.4) Você acha que um professor ao ensinar

segue mais sua voz interior (sua intuição) ou

analisa os prós e contras detalhadamente antes de tomar uma decisão, com medo de arriscar e falhar

4.5) Houve algum acontecimento em sua vida profissional que alterou sua forma de ensinar?

Sim  Não

Em caso afirmativo, é possível dizer algo sobre ele?

---

---

4.6) Você está satisfeito com seu trabalho na escola?

Sim  Não

5) Você segue uma rotina na sala de aula?

Sim  Não

5.1) Em caso afirmativo, você acredita que seus colegas também seguem a mesma rotina?

Sim  Não

6) Na sua opinião, qual o objetivo do ensino da LM na sociedade brasileira moderna?

---

---

6.1) E qual o objetivo do ensino da LE na sociedade brasileira moderna?

---

---

7) Você seria capaz de explicar porque você ensina da forma que ensina?

Sim  Não

7.1) Você seria capaz de justificar a importância dos conteúdos que fazem parte de seu planejamento de ensino?

Sim  Não

7.2) Você tem consciência das teorias de ensino que participaram da formação de seus hábitos de ensinar e da determinação de sua abordagem?

Sim  Não

8) Você acredita que o modelo de aula com o qual os alunos estão acostumados é o mais adequado para a aprendizagem?

Sim  Não

8.1) Você se sente à vontade para adotar uma abordagem inovadora?

Sim  Não

8.2) Ao planejar uma aula, o que é mais relevante na determinação da abordagem e do método de ensino?

---



---

9) Quando você pensa nas aulas de LE que assistiu (quando era estudante), o que vem a sua mente com relação à forma como seu professor ensinava?

---



---

9.1) E quando lembra as aulas de LM, o que vem à sua mente com relação à forma como seu professor ensinava?

---



---

9.2) Seus ex- professores foram exemplos que você gostaria de seguir?

Sim  Não

9.3) Você acredita que há no Brasil uma tradição de ensinar?

Sim  Não

9.3.1) Em caso afirmativo, como você acha que ela se desenvolveu?

---



---

10) Pensando na forma como seus professores de LM e LE ensinavam, você consegue identificar alguma diferença significativa entre as abordagens desses professores?

( ) Sim ( ) Não

10.1) Você já lecionou (ou leciona) as duas disciplinas (LM e LE)?

( ) Sim ( ) Não

10.1.1) Em caso afirmativo, você ensinava (ou ensina) a LM e a LE da mesma forma?

( ) Sim ( ) Não

10.1.2) Por quê? \_\_\_\_\_

---

11) Você se lembra de como aprendeu LM na escola?

( ) Sim ( ) Não

11.1) Você se lembra de como aprendeu LE?

( ) Sim ( ) Não

11.2) Você relata para seus alunos as estratégias que usou que facilitaram a sua aprendizagem de línguas?

( ) Sim ( ) Não

11.3) Estudar a cultura dos povos que têm a LE como língua nativa faz parte do ensino de LE?

( ) Sim ( ) Não

11.3.1) Por quê? \_\_\_\_\_

---

11.4) É importante para o professor se familiarizar com os costumes da comunidade onde está ensinando, para compreender melhor o comportamento de seus alunos?

( ) Sim ( ) Não

11.4.1) É possível fazer isso dentro das condições atuais de ensino?

( ) Sim ( ) Não

12) Se um professor fizer uma análise contrastiva da LM e da LE, ele poderá prever as dificuldades que os alunos enfrentarão e minimizar os problemas?

( ) Sim ( ) Não

13) Quais das afirmações abaixo sobre ensino-aprendizagem de línguas é mais condizente com suas crenças ? (quando necessário, assinale se sua resposta refere-se à LM ou à LE)

Numere conforme a pontuação seguinte:

1 = Concordo plenamente

2= Concordo

3= Neutro

4= Discordo

5= discordo plenamente

1- A ênfase do ensino de línguas deve estar no ensino da gramática

( ) LM ( ) LE

2- As regras gramaticais devem ser introduzidas quando necessário

( ) LM ( ) LE

3- Os alunos devem ouvir bastante para entender e falar bastante para aprender.

( ) LM ( ) LE

4- O processo de aprendizagem varia conforme a cultura do aprendiz

( ) LM ( ) LE

5- A ênfase do ensino de línguas deve estar na fluência oral e no uso aceitável da língua

( ) LM ( ) LE

6- Aprender uma língua é aprender bastante vocabulário novo

( ) LM ( ) LE

7- O ensino deve partir da realidade do aluno, preenchendo suas lacunas

( ) LM ( ) LE

8- Se os alunos interagirem livremente, aprenderão os erros dos outros

( ) LM ( ) LE

9- Cada aluno é capaz de encontrar sua própria forma de aprender

( ) LM ( ) LE

10- Os erros não corrigidos desde o início dificilmente serão corrigidos mais tarde

( ) LM ( ) LE

11- Com relação à LE, quanto mais cedo se iniciara a aprendizagem, melhor será o desempenho

( )

12- Nas aulas de LE não se deve falar na LM

( )

13- A LM interfere no aprendizado de uma LE

( )

14- A LE interfere no aprendizado da LM

( )

15- Saber uma LE é entender filmes e músicas

( )

16- Um indivíduo que viaje para outro país pode ensinar sua LM, mesmo sem ser um professor de línguas habilitado.

( )

17- É melhor ensinar uma língua no país onde é falada

( )

18- Professores falantes nativos de LE são melhores do que não nativos

( )

14) A melhor forma para ensinar uma LE é enfatizando quais das habilidades abaixo?

(responda usando porcentagem)

LEITURA ( )

ESCRITA ( )

COMPREENSÃO ORAL ( )

EXPRESSÃO ORAL ( )

Qual delas é a mais fácil → de ser ensinada? \_\_\_\_\_

↳ de ser aprendida? \_\_\_\_\_

E a mais difícil → de ser ensinada? \_\_\_\_\_

↳ de ser aprendida? \_\_\_\_\_

Por qual habilidade deve-se iniciar o ensino? \_\_\_\_\_

14.1) A melhor forma para ensinar uma LM é enfatizando quais das habilidades abaixo?

(responda usando porcentagem)

LEITURA ( )

ESCRITA ( )

COMPREENSÃO ( )

EXPRESSÃO ORAL ( )

Qual delas é a mais fácil → de ser ensinada? \_\_\_\_\_

↳ de ser aprendida? \_\_\_\_\_

E a mais difícil → de ser ensinada? \_\_\_\_\_

↳ de ser aprendida? \_\_\_\_\_

