

Hilda Simone Henriques Coelho

**"É POSSÍVEL APRENDER INGLÊS NA ESCOLA ?"
CRENÇAS DE PROFESSORES E ALUNOS SOBRE O ENSINO DE
INGLÊS EM ESCOLAS PÚBLICAS**

**Belo Horizonte
Faculdade de Letras da UFMG
2005**

Hilda Simone Henriques Coelho

**"É POSSÍVEL APRENDER INGLÊS NA ESCOLA ?"
CRENÇAS DE PROFESSORES E ALUNOS SOBRE O ENSINO DE
INGLÊS EM ESCOLAS PÚBLICAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em estudos Lingüísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Lingüística Aplicada.

Área de concentração: Lingüística Aplicada
Linha de Pesquisa: F – Ensino/aprendizagem de Língua Estrangeira
Orientadora: Prof^ª Dra. Heliana Ribeiro de Mello
Co-orientadora: Prof^ª Dra. Ana Maria F. Barcelos

Belo Horizonte
Faculdade de Letras da UFMG
2005

Dissertação aprovada em 21/03/2005 pela banca examinadora constituída pelas seguintes professoras:

Prof^a Dr^a Heliana R. Mello – FALE/UFMG - Orientadora

Prof^a Dr^a Ana Maria Ferreira Barcelos – UFV - Co-orientadora

Prof^a Dr^a Maria Helena Vieira-Abrahão – UNESP

Prof^a Dr^a Deise Prina Dutra – FALE/UFMG

Dedico este trabalho às crianças da APOV que, ao descobrirem que eu era professora de inglês, exclamaram em nossas aulas de reforço: “Ah, ensina inglês pra gente, então! A gente quer aprender a falar igual você!”

Dedico também ao meu pai, Hilbert e à minha mãe, Sidrônia (in memoriam), professores e pesquisadores, de quem “herdei” o gosto pela sala de aula.

AGRADECIMENTOS

Ao Pai do Céu, que conhecendo os segredos do meu coração, me ilumina com seu Espírito e sua Luz para que eu possa realizar com amor seus projetos em minha vida.

À Prof^a. Dr^a. Heliana Ribeiro de Mello por, desde o início desta caminhada, ter acolhido o meu projeto de pesquisa por inteiro, me ajudando a buscar nas leituras e no contexto de pesquisa aquilo que realmente precisava enxergar, aprofundar e conhecer melhor. Obrigada por me incentivar sempre e me dirigir neste trabalho através de orientações inteligentes e sinceras.

À Prof^a Dr^a. Ana Maria Barcelos, por quem tenho muito apreço. Obrigada por ter aceitado participar desta orientação e, por causa disso, tornar possível esta pesquisa em nossa cidade. Obrigada por compartilhar seus conhecimentos, seus livros e artigos fundamentais a este trabalho. Obrigada por me ensinar a trilhar os caminhos da investigação com fidelidade e cumplicidade.

Às professoras participantes da banca examinadora, Doutoradas Maria Helena Vieira-Abrahão e Deise Prina Dutra por aceitarem tão gentilmente o convite.

Aos professores do Pós-Lin com quem tive a grande oportunidade de crescer a respeito dos mais variados temas sempre tão bem orientados. Obrigada às Professoras Doutoradas Deise Dutra, Vera Menezes, Heliana Mello, Cristina Magro e Kátia Valério e, ao Prof. Dr. Ricardo Souza.

Aos colegas da pós-graduação pelas partilhas e valiosas contribuições em sala de aula e nos trabalhos finais. Em especial, obrigada a Raquel, Ana Paula, Adriana e Denise.

Aos professores colegas e participantes desta pesquisa, que tão gentilmente me receberam em suas salas de aula e compartilharam comigo um pouco de suas histórias. Obrigada por toda disponibilidade. Obrigada também pela participação de seus alunos que me auxiliaram a obter as informações para esta pesquisa.

Ao Departamento de Letras da UFV por todo apoio nesta pesquisa. Agradeço aos professores por estarem sempre perto, em especial agradeço à Prof^a Dr^a Lívia Maria pelas palavras encorajadoras e pelo auxílio prestado neste trabalho, à Prof^a Dr^a. Maria Cristina P. Campos, pelo carinho e atenção durante todo esse período de estudos, e às “meninas” da secretaria, Nazaré, Eliane e Elisa, pela amizade e por acreditarem em minhas capacidades.

Ao Marcos, meu querido esposo, e aos meus lindos filhos, Lissandra, Ismael, Ana Márcia e João Pedro. Obrigada por estarem pertinho de mim em minhas alegrias e dificuldades durante este estudo. Obrigada por aceitarem e amarem a esposa e mãe que gosta muito de ficar com vocês e também gosta tanto de estudar e de trabalhar. Love you.

À colega Prof^a Márcia Cristina por todo incentivo antes e durante este estudo. Obrigada por ter sido presença nas horas de desânimo e incertezas.

Ao meu pai, professor, pesquisador, cientista, meu grande incentivador e modelo nos estudos e na profissão. Obrigada por me mostrar uma vida simples, mas de propósitos determinantes. Obrigada por ter lançado em mim as sementes de amor pela escola pública e pela educação das crianças.

Aos meus irmãos Léo, Leandro e Chiara, à querida Zenite e, novamente, ao papai por me receberem em sua casa em BH e compartilharem comigo muitos momentos do mestrado. Foi muito bom poder contar com vocês!

Às minhas irmãs, Ludmilla e Simara, que me apoiaram afetivamente e materialmente nesses dois anos de estudo. Obrigada por acreditarem em minhas capacidades e por acolherem as escolhas que faço em minha vida.

Aos amigos e irmãos da Fraternidade Pequena Via pelo apoio que me deram sempre que precisei me ausentar de nossas reuniões e de minha família, principalmente nos finais dos semestres. Em especial, agradeço ao Pe. Paulo Nobre pelo incentivo para que este trabalho alcançasse seus objetivos.

Ao amigo José Márcio (Marcinho), por acreditar em minha vocação de professora e por me incentivar a fazer este mestrado.

Ao amigo Thiago, pela ajuda valiosa na tabulação dos dados.

Ao querido Mateus, por compartilhar comigo sua mais sincera amizade, seu espaço familiar, o carinho e a atenção de seus pais, D. Estela e Sr. Hélio.

Às queridas Denise, Camila e Narah, que me “esconderam” em sua casa para que fosse possível concluir a redação desta dissertação. Obrigada por todos os cuidados que tiveram comigo nesses dias.

Aos amigos Apovianos, por me inserirem no contexto social da periferia de nossa cidade e por acreditarem que tenho algo a oferecer aos trabalhos da APOV. Obrigada por todo encorajamento que recebi de vocês para realizar esta pesquisa.

À CAPES, pelo apoio financeiro para que fosse possível maior dedicação a esta pesquisa.

RESUMO

Este estudo, realizado em três escolas públicas, da Zona da Mata, do Estado de Minas Gerais, teve como objetivos (a) fazer um levantamento das crenças de quatro professores de inglês e de seus respectivos alunos sobre o ensino de Língua Inglesa (LI) em escola pública e (b) compreender como esses professores e alunos justificam suas crenças sobre o ensino e aprendizagem de LI em escolas públicas. O referencial teórico baseou-se nos estudos sobre crenças (Nespor, 1987; Pajares, 1992; Barcelos, 2001) de formação de professores (Barcelos, 1995; Oliveira 2001) e ensino de inglês no Brasil (Félix, 1999; Rolim, 1998; Oliveira, 2002). A metodologia escolhida foi o estudo de caso e foram utilizados os seguintes instrumentos de coleta: narrativas, observação de aulas, questionários e entrevistas. Os resultados indicam que as crenças dos professores refletem o que eles pensam ser possível realizar no ensino de LI em suas escolas, o que acreditam ser seu papel e como percebem seus alunos e a escola pública. Algumas crenças justificam-se nas histórias de aprendizagem de cada professor e nas experiências de ensino que tiveram. Os alunos mostram em suas crenças o que esperam do ensino de LI e justificam suas crenças através de suas experiências enquanto aprendizes, naquilo que imaginam ser possível de acontecer e das experiências que escutam de seus professores e colegas. Em resumo, os resultados sugerem que os professores acreditam que são responsáveis pela aprendizagem de seus alunos e que é possível ensinar apenas estruturas básicas dentro de um programa que tem como foco principal a instrumentalização da língua. Os alunos, por sua vez, acreditam que o ensino deveria acontecer de maneira progressiva, tendo seu início nas primeiras séries do ensino fundamental a fim de lhes proporcionar maior avanço no conhecimento do idioma. Este estudo mostra a necessidade de se conhecer as expectativas dos professores e alunos e assim re-significar o ensino de LI nas escolas públicas.

ABSTRACT

This study, in three public schools in Zona da Mata, Minas Gerais state aimed at (a) detecting the beliefs about English language teaching in public schools of four English teachers and their students and (b) understanding how these teachers and students justify their beliefs about the teaching and learning of English. The theoretical framework was based on studies about beliefs (Nespor, 1987; Pajares, 1992; Barcelos, 2001), teacher education (Barcelos, 1995; Oliveira 2001) and English teaching in Brazil (Félix, 1999; Rolim, 1998; Oliveira, 2002). The chosen methodology was case study and the following data collection instruments were used: narratives, class observations, questionnaires, and interviews. The results have indicated that the teachers' beliefs reflect what they think is possible to do in teaching English in their schools, what they believe to be their role and how they perceive public schools. Some of these beliefs are based on their learning histories and their teaching experiences. The students show in their beliefs what they expect from English teaching and base their beliefs on their experiences as learners, on what they believe is possible to happen in public schools and on what they hear from their teachers' and peers' experiences. In short, the results have suggested that teachers believe they are responsible for their students' learning and that it is possible to teach only basic structures within a program that has as main focus language for specific purposes. Students believe that teaching should happen following a sequence, beginning in the first grades of elementary school in order to give them better knowledge in the language. This study has shown the need to know teachers' and students' expectations and thus, re-signify English teaching in public schools.

CONVENÇÕES PARA A TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

...	Pausa
-/	Pausa abrupta
?	Entonação ascendente
((incomp.))	Trecho incompreensível
((...))	Comentário ou ação não verbal
[...]	Trecho omitido

Adaptado de van Lier (1988).

SUMÁRIO

Capítulo 1 – Introdução	12
1.1. Contextualizando o problema	13
1.2. Justificativa	16
1.3. Objetivos da pesquisa	18
1.4. Organização da dissertação	18
Capítulo 2 - Revisão da Literatura	20
2.1. Histórico do ensino de LE no Brasil, com enfoque no ensino de LI	20
2.2. Definindo ‘crenças’	24
2.3. A pesquisa sobre crenças a respeito da escola pública	29
2.4. Crenças de professores em pré-serviço	33
2.5. A pesquisa sobre crenças de professores	35
2.6. A formação continuada de professores	36
Capítulo 3 – Metodologia da pesquisa	44
3.1. A pesquisa qualitativa	44
3.1.1. Estudo de Caso	45
3.2. O contexto da pesquisa e perfil dos participantes	48
3.2.1. O contexto da pesquisa	49
3.2.1.1. Escola A	50
3.2.1.2. Escola B	51
3.2.1.3. Escola C	52
3.2.2. Perfil dos professores participantes	52
3.2.2.1. Vilma	53
3.2.2.3. Eloísa	55
3.2.2.2. Carol	56
3.2.2.4. Edvaldo	57
3.2.3. Perfil dos alunos	59
3.3. Instrumentos de coleta de dados	59
3.3.1. Narrativas	61
3.3.2. Observação de aulas	62
3.3.3. Questionários	63
3.3.3.1. Questionário dos alunos	63
3.3.3.2. Questionário sobre a formação acadêmica e profissional dos professores	66
3.3.4. Entrevistas	67
3.3.4.1. Entrevistas com professores	67
3.3.4.2. Entrevistas com alunos	69
3.4. Procedimento de análise dos dados	70
Capítulo 4 – Análise dos Dados	72
4.1. Parte: Crenças dos professores participantes	72
4.1.1 Vilma	73
4.1.1.1. Crenças sobre ensino e aprendizagem de LI	73
4.1.1.2. Crenças sobre o papel do professor	75
4.1.1.3. Crenças sobre os alunos	77
4.1.1.4. Crenças sobre a escola pública	79
4.1.2. Eloísa	80

4.1.2.1. Crenças sobre ensino e aprendizagem de LI	80
4.1.2.2. Crenças sobre o papel do professor	83
4.1.2.3. Crenças sobre os alunos	84
4.1.2.4. Crenças sobre a escola pública	85
4.1.3. Carol	87
4.1.3.1. Crenças sobre ensino e aprendizagem de LI	88
4.1.3.2. Crenças sobre o papel do professor	91
4.1.3.3. Crenças sobre os alunos	92
4.1.3.4. Crenças sobre a escola pública	93
4.1.4. Edvaldo	94
4.1.4.1. Crenças sobre ensino e aprendizagem de LI	94
4.1.4.2. Crenças sobre o papel do professor	96
4.1.4.3. Crenças sobre os alunos	97
4.1.4.4. Crenças sobre a escola pública	97
4.2. Parte: Crenças dos alunos	98
4.2.1. Crenças sobre talento para se aprender inglês	99
4.2.2. Crenças sobre as diferenças entre escrita e fala	100
4.2.3. Crenças sobre vocabulário	103
4.2.4. Crenças sobre a natureza da aprendizagem de línguas	104
4.2.5. Crenças sobre jogos no ensino de línguas e <i>pair work</i>	105
4.2.6. Crenças sobre a importância do inglês	107
4.2.7. Crenças sobre idade ideal para se aprender inglês	107
4.2.8. Crenças sobre o professor da escola pública	110
4.2.9. Crenças sobre como aprender inglês	111
4.2.10. Crenças sobre a utilidade do inglês	111
Capítulo 5 – Conclusão	114
5.1. Retomando as perguntas de pesquisa	114
5.2. Implicações para o ensino de LI na escola pública	120
5.3. Limitações	122
5.4. Sugestões para pesquisas futuras	123
5.5. Considerações finais	124
Referências Bibliográficas	126
Anexos	133
Anexo 1: Carta convite aos professores	134
Anexo 2: Termo de compromisso	135
Anexo 3: Autobiografia	136
Anexo 4: Questionário semi-aberto para os alunos	138
Anexo 5: Questionário semi-aberto aos professores	139
Anexo 6: Gráficos das frequências das respostas do questionários para os alunos	142

CAPÍTULO 1

INTRODUÇÃO

“O que pode ser visto das interações da sala de aula constitui o ‘epifenômeno’ - a manifestação meramente superficial de coisas muito mais complexas que acontecem embaixo da superfície. Tudo o que podemos até então compreender da sala de aula é “a ponta de um recife de corais sócio-cognitivos” (Allwright 1986, p. 149)” (Holliday, 1994, p. 31).

Pensar em fazer pesquisa em um contexto tão abrangente como o da escola pública parece de início quase impossível devido à grande diversidade de micro contextos que envolvem o tema (Holliday, 1994). A sala de aula não está localizada em um “vácuo”, ela faz parte de “um segmento do mundo social do aprendiz” (van Lier, 1988, p. 81). Os alunos, e acrescentaria também os professores, vêm de um contexto para participarem das aulas e após as aulas voltam para seus ambientes. O que acontece nesses espaços “inevitavelmente tem repercussões importantes sobre o que acontece em sala de aula” (ibid, p. 86). Assim como em um recife de corais, que carrega uma miríade de formas de vida que só podem ser observadas embaixo da superfície, pouco pode ser visto a respeito do contexto da escola pública se for observado superficialmente. De forma semelhante, as crenças se apresentam. Elas são como um *iceberg* que não pode ser visto completamente na superfície das águas. As crenças se configuram, assim, como um dos elementos mais importantes para a compreensão do que acontece em sala de aula, uma vez que elas têm um grande impacto na imagem que os professores trazem de si e também na forma com que explicam suas práticas (Johnson, 1994). A fim de

desvendar um pouco do que acontece no contexto de escola pública é que esta pesquisa tem por objetivo investigar as crenças de professores e alunos nesse contexto.

1.1. Contextualizando o problema

Atualmente encontramos uma grande frustração por parte dos professores da rede pública no Brasil, de modo particular, no ensino fundamental e médio. O momento mostra uma crise política e financeira que abala e desestrutura o ensino público e a vida profissional de diversos professores. Em todas as disciplinas ouvimos os professores queixarem-se das péssimas condições dos estabelecimentos de ensino, da escassez de material didático, da falta de oportunidade para se dar continuidade à sua formação. O ensino público que antes era reconhecido e escolhido pelas elites do país (Bohn, 2003), hoje se encontra empobrecido e freqüentado, quase que somente, pela população menos favorecida.

O ensino de língua estrangeira (doravante LE) no Brasil é uma das áreas prejudicadas neste contexto. Os professores de LE se sentem desanimados e se vêem limitados diante das condições da sala de aula que encontram, como por exemplo, o número grande de alunos por turma, o número reduzido de horas aulas semanais e a falta de recursos didáticos. Segundo Paiva (1997), alguns desses argumentos podem se constituir em crenças que são usados para justificar que não é possível aprender inglês em escola pública. Essas crenças reforçam e estão relacionados a outras, tais como as identificadas pelos autores abaixo citados:

1. “O curso livre é o lugar para se aprender LE.” (Paiva, 1997, p. 13)
2. “Sem equipamento audiovisual é impossível desenvolver um bom curso.”
(Paiva,1997,p.14)
3. “Eles não aprendem português quanto mais inglês.” (Moita Lopes, 1996, p 63).

4. “Não é possível ensinar na escola pública porque os alunos não têm condições de aprender.” (Félix, 1999)

Essas crenças são prejudiciais à efetiva democratização do ensino de LE e podem atuar como barreiras para o desenvolvimento e o aperfeiçoamento do ensino de inglês nas escolas públicas. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) confirmam a importância de não se ater a essas crenças quando afirmam que “deve-se encontrar maneiras de garantir que essa aprendizagem deixe de ser uma experiência decepcionante, levando à atitude fatalista de que a língua estrangeira não pode ser aprendida na escola” (PCN, p. 65).

Da mesma forma, o documento Síntese do II Encontro Nacional Sobre a Prática de Línguas Estrangeiras (2001), conhecido como Carta de Pelotas afirma que “o ensino regular não tem sido capaz de garantir o direito à aprendizagem de línguas, direito esse que acaba sendo usufruído apenas pela camada mais afluyente da população”. Sendo incapaz de propiciar um ensino de línguas eficaz a função parece ter sido absorvida pelos cursos de idiomas¹. Uma pesquisa feita por Grigoletto (2000) mostra que os alunos participantes de sua pesquisa parecem confirmar esta postura. Segundo a autora, os alunos de escola pública acreditam que a aprendizagem de língua inglesa (doravante LI) ocorre fora do espaço da escola, isto é, “está presente nos cursos de línguas em institutos especializados, no mercado de trabalho, no exterior, mas não na escola” (p. 45). Walker (2003) também relata essa visão dos alunos em relação ao ensino de LI. Segundo a autora, os alunos estão desacreditados que “a escola seja o local adequado à aprendizagem de língua, e reclamam das aulas, recusando-se muitas vezes a adquirir o livro didático indicado pelo professor” (p. 46). Assim, embora a importância do ensino

¹ A expressão *curso de idiomas* será utilizada neste trabalho para designar as instituições de iniciativa privada voltadas exclusivamente para o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras.

de línguas seja enfatizada em documentos, em pesquisas e na legislação, parece que, na realidade, as necessidades dos alunos de escola pública não estão sendo atendidas.

A condição atual em que se encontra o ensino de línguas na escola pública não condiz com aquilo que percebemos estar acontecendo em nosso país e no mundo: a busca de aquisição de uma LE seja por interesse pessoal ou pela necessidade e imposição do mercado de trabalho (Moita Lopes, 1996; Leffa, 2001; Bohn, 2003; Duarte, 2003). Pode-se dizer, então, que a escola não está preparando o cidadão para “o mundo multicultural e plurilíngüe por meio da aprendizagem de línguas estrangeiras” (Carta de Pelotas, 2001).

A legislação vigente indica que a aprendizagem nas escolas esteja voltada para “a aprendizagem de competências de caráter geral, visando a constituição de pessoas mais aptas a assimilar mudanças, mais autônomas em suas escolhas, mais solidárias, que acolham e respeitem as diferenças, pratiquem a solidariedade e superem a segmentação social” (Parecer 15/98, p. 72). Isso significa que aprender uma LE é mais do que aprender a ler, escrever, compreender e falar; significa poder utilizar a língua para “impor sua voz no mundo” (Warschauer, 2000, p. 530) e, assim, cumprir os propósitos da educação de tornar o cidadão capaz de transformar o mundo de acordo com seus interesses (Freire, 1974).

As propostas de Bathia (1997), Pennycook (1994) e Leffa (2001) sugerem que se faça um ensino crítico da língua inglesa, onde seja possível explorar as culturas² dos alunos. Leffa (2001) enfatiza que o ensino de inglês não deve se limitar apenas à

² Neste trabalho, cultura é entendida segundo a definição de Kramsch "membros de uma comunidade de discurso que compartilham uma história e um espaço social comum, e um sistema comum de padrões para interpretar, acreditar, avaliar e agir" (Kramsch, C. *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press. 1998, p. 127). Todas as traduções feitas no corpo deste trabalho, são de minha autoria.

recepção, isto é, enxergar o aluno apenas como leitor da língua, mas, ao aluno deve ser dada a oportunidade de produzir e de se comunicar no novo idioma.

Assim, cabe perguntar: como podemos iniciar uma reflexão com os professores e alunos para auxiliá-los a tornar o processo de ensino e aprendizagem de LI na escola pública mais eficaz? Na busca de uma resposta para essa pergunta, este trabalho se propõe a investigar as crenças de professores e alunos a respeito da aprendizagem de LI em três escolas públicas e envolve-los uma reflexão sobre as crenças levantadas.

1.2. Justificativa

A intenção de realizar esta pesquisa está embasada em minhas observações e reflexões sobre a prática docente, da observação dos professores em formação em uma universidade federal³ e, também, do contato com crianças pobres em um bairro onde dou aulas de reforço de 1ª à 6ª série⁴. Esses professores em formação já apresentam a crença de que “não é possível ensinar inglês em escolas públicas” e já se sentem pessimistas e acomodados em relação ao trabalho que irão exercer enquanto professores de inglês. Já as crianças, se manifestam abertas e desejosas para aprender inglês, pois parece, nesta situação, que estão livres das crenças de que não lhes seria útil e nem possível aprender a língua. É neste contexto educacional tão contraditório que encontro três razões para justificar a importância desta pesquisa.

A primeira razão refere-se à carência de estudos⁵ mais direcionados para a escola pública e que investiguem crenças de professores e seus alunos. A maioria dos trabalhos

³ Durante o período de maio/2001 a maio/2003 fui professora substituta no curso de Letras em uma universidade federal, no Estado de Minas Gerais. Neste período ministrei Língua Inglesa para alunos do sexto ao oitavo período do curso de graduação.

⁴ Trabalho voluntário que realizo desde 2001 em uma Associação Filantrópica em conjunto com a escola municipal do bairro, na periferia da cidade onde moro.

⁵ Recentemente, entretanto, algumas dissertações envolvendo a escola pública têm sido defendidas no Brasil, como: Silva (2004), Pereira (2005) e Lima (2005).

é sobre crenças de professores em serviço em instituições públicas (Félix, 1999; Rolim, 1998; Garcia, 1999; Blatyta, 1999; Oliveira, 2002; Pessoa, 2002; Silva, 2004; Araújo, 2004), e em pré-serviço (Barcelos, 1995; Paiva, 1997; Carvalho, 2000; Silva, 2001; Araújo, 2003). Além de investigar as crenças de professores, este trabalho se propôs a investigar as crenças dos alunos devido à importância da influência de suas crenças na aprendizagem de LE (Richards e Lockhart, 1995; Barcelos, 2000) e pelo fato de se encontrar poucas pesquisas que investigam e relacionam crenças de professores e alunos (Barcelos, 2000; Batista, 2003). Assim, este estudo faz-se necessário por contribuir com a investigação de crenças de professores e alunos em escola pública.

A segunda razão para este estudo está embasada nas propostas de alguns lingüistas aplicados que percebem o papel relevante da Lingüística Aplicada (LA) na formulação de uma política educacional (Celani, 2000; Leffa, 2001; Bohn, 2003; Rajagopalan, 2003; Stevens e Cunha, 2003 (org.), Garcez, 2003; Moita Lopes, 1996, 2003). Segundo Celani (2000), a busca de soluções para o problema fundamental da educação é do âmbito da LA. Desta forma, este trabalho é relevante por buscar revelar as crenças de professores e alunos em seus contextos de sala de aula e poder refletir sobre suas implicações nesses contextos, objetivando contribuir com sugestões para que esse ensino seja mais eficiente.

A terceira e última razão refere-se à contribuição dessa pesquisa para os professores em serviço na rede pública. Sabe-se como é importante para o professor poder refletir sobre sua prática ao longo de sua carreira (Richards e Lockhart, 1994; Almeida Filho, 1993; Freeman e Johnson, 1998, 2001; Johnson, 1999). No entanto, vários lingüistas aplicados mostram que esta não é uma prática comum entre os professores em formação e em serviço no Brasil (Almeida Filho, 1993, 1999; Freitas,

1999; Blatyta, 1999; Cavalcanti, 1999; Dutra e Mello, 2001; Dutra, 2001; Oliveira, 2002). Este trabalho pretende assim, contribuir com uma reflexão sobre o impacto dessas crenças de professores e alunos no processo de ensino e aprendizagem de LI nessas escolas e de proporcionar aos alunos e professores uma oportunidade de tomarem consciência de suas crenças, tomando, assim, o primeiro passo para uma reflexão a respeito do próprio processo de ensino e aprendizagem de LI em escolas públicas.

1.3. Objetivo e perguntas de pesquisa

Esta pesquisa tem como objetivo geral investigar as crenças de alunos e professores do ensino fundamental e médio a respeito da aprendizagem de LI na escola pública. Para isso duas perguntas de pesquisa mais específicas orientaram este trabalho, a saber:

- a. Quais as crenças específicas sobre o ensino de inglês em escolas públicas dos professores e alunos de três escolas de ensino fundamental e médio de uma cidade de porte médio do interior do estado de Minas Gerais?
- b. Como os professores e os alunos justificam suas crenças sobre a aprendizagem de inglês em escola pública?

1.4. Organização da dissertação

Esta dissertação está dividida em cinco capítulos, além deste capítulo introdutório, que traz o problema da pesquisa, as perguntas e a justificativa de pesquisa.

O segundo capítulo apresenta a revisão de literatura e está dividido em seis partes. Primeiramente, traço um breve histórico sobre o ensino de LE no Brasil, contextualizando o ensino de inglês na escola pública. Posteriormente, apresento alguns trabalhos realizados na rede pública, alguns estudos que definem crenças e estudos que investigam crenças de professores em formação e professores em serviço. Por fim, apresento e discuto alguns trabalhos sobre a formação continuada de professores.

O terceiro capítulo trata da metodologia utilizada nesta pesquisa, descrevendo sua natureza, seu contexto, seus participantes, instrumentos de coleta empregados, e os procedimentos para análise.

O quarto capítulo apresenta os resultados e a análise dos dados, ressaltando as crenças dos professores e dos alunos dentro das categorias encontradas neste estudo.

O quinto capítulo traz uma discussão das crenças dos professores e alunos retomando os objetivos desta pesquisa, e algumas implicações do presente estudo para a área de ensino e aprendizagem de LI em escolas públicas, bem como sugestões para futuros estudos que visem a investigação de crenças.

CAPÍTULO 2

REVISÃO DA LITERATURA

“A tarefa mais importante e mais difícil para o professor não é ensinar, mas ouvir (...) Os professores raramente são treinados para ouvir aos silêncios e as crenças implícitas de seus alunos” (Kramsch, 1993, p. 245, citada por Barcelos, 2003, p. 63).

Neste capítulo apresentarei sucintamente alguns trabalhos importantes que embasaram esta pesquisa e nortearam seu desenvolvimento. Primeiro, faço um breve histórico do ensino de LE no Brasil, com enfoque no ensino de LI, a fim de traçar um panorama mais abrangente do contexto em que esta pesquisa está inserida. Segundo, discuto a respeito do conceito de crenças, abordando alguns estudos que discutem o emprego de diferentes termos para o tópico *crenças*, e trazem definições e características desse conceito. Em seguida, destaco a importância da investigação de crenças no ensino e aprendizagem de LE, tendo como foco três aspectos: (1) pesquisas sobre a escola pública; (2) pesquisa sobre crenças de professores em formação e (3) a pesquisa sobre crenças de professores em serviço. Finalmente, trato da formação continuada de professores por ser este tópico bastante relevante para as discussões dos resultados desta pesquisa.

2.1. Histórico do ensino de LE no Brasil, com enfoque no ensino de LI

Nesta seção, faço um breve histórico sobre o ensino de LE no Brasil no período da década de 40 até nossos dias, pois entendo que o ensino na rede pública está imbricado em diversos acontecimentos políticos e fortes ideologias que envolvem toda a

estrutura educacional do país. A inclusão desse tópico na revisão se dá pelo fato de perceber a importância de se conhecer o contexto histórico que circunda o ensino de LE para compreender a origem das crenças dos professores e alunos, uma vez que esses têm suas histórias moldadas nesse contexto. O maior objetivo desse tópico é levantar questões históricas relevantes ao ensino público que confluem na crença de que não se aprende inglês em escola pública.

O contexto de língua estrangeira no Brasil pode se dividir em três momentos mais fortes, como sugere Bohn (2003). O primeiro momento é o período pós-segunda guerra mundial (anos 40 a 60), em que havia poucas escolas públicas e o nível de ensino era igual ao das particulares (inclusive com exames de seleção). No entanto, essa alta qualidade de ensino público era para poucos, pois havia no país um índice elevado de analfabetismo. Neste período, o ensino era inspirado no modelo europeu humanístico, com forte influência francesa. Os alunos eram expostos a três idiomas (francês, inglês e espanhol, latim era compulsório) e começava a partir dos 11-12 anos com o ensino de francês. Uma segunda língua estrangeira era então apresentada aos alunos de 15-16 anos e se estendia ao longo dos três últimos anos do ensino escolar.

O segundo momento é o da ditadura (anos 64 a 88). A tradição francesa foi abandonada, conseqüentemente as línguas estrangeiras, as artes e as ciências humanas perderam terreno. A ênfase foi dada na competência técnica para que os alunos fossem preparados para o mercado industrial. Foi acrescentado ao currículo a educação física, a educação patriótica e o uso de laboratórios.

Por volta dos anos 70, a elite brasileira percebe a importância de se aprender inglês e começam a aparecer os cursos de idioma e as viagens educativas e de intercâmbio para os EUA. Rajagopalan (2003: p. 94) ressalta a velocidade com que se espalhou a idéia desses cursos, talvez, mais rápido do que a expansão da rede de *fast-*

food MacDonald's no país. O exterior era o foco da elite e, talvez, aqui me parece, seria o início da ênfase de se aprender inglês para a comunicação com nativos do idioma.

O terceiro momento refere-se à época das últimas reformas educacionais, a LDB (1996) e os PCNs (1998). O ensino de língua estrangeira é compulsório no ensino fundamental, cabendo às autoridades e escolas da comunidade local decidir sobre a escolha da língua a ser estudada.

Hoje, segundo Leffa (2001), há dificuldades de ordem econômica e da vontade política de governantes, alunos pais e professores para a implementação da legislação. O momento atual faz refletir sobre a situação de milhares de brasileiros, dentre eles os adolescentes e jovens da rede pública de ensino, que são excluídos da competição local, nacional e internacional do mercado de trabalho por causa da pouca eficiência do ensino público.

Acompanhando a rota do ensino de LE no Brasil encontramos as dificuldades das universidades que têm formado os profissionais que atuam no mercado de trabalho. Paiva (2003) discorre sobre a história da formação de professores de LE e encontra alguns fatores que parecem atualmente ser as causas principais para a má formação desses profissionais. Segundo a autora, o “pretexto da supremacia do idioma materno não se permite um ensino de qualidade de LE” (p. 77) e a parte que trata da formação prática do professor de LE muitas vezes fica a cargo de pedagogos que não têm conhecimento do idioma e nem de lingüística aplicada. A este respeito, outras várias pesquisas abordam a necessidade de investimento na disciplina de prática de ensino nas universidades (Almeida Filho, 1999; Abreu-E-Lima e Margonari, 2002; Dutra, 2001; Viera-Abrahão, 2004)

Toda essa trajetória tem seu início e o seu fim, como em um círculo, na legislação educacional brasileira que não foi incisiva ao encarar todos os problemas que

surgiam ao longo do percurso do ensino de LE. Não quero dizer que o ensino dependa somente da legislação para que aconteça de modo mais eficaz. Mas, é preciso analisar as propostas para o ensino com perspicácia e de modo consciente para se evitar que tais propostas, quando levadas às escolas para a elaboração de seus programas curriculares, não venham reforçar os problemas enfrentados naqueles contextos. Celani e Magalhães (2002) apontam,

“O currículo torna explícito qual o conhecimento válido para o professor, o que é ensinar-aprender naquele contexto particular, quais são os papéis dos alunos e do professor, quais as formas de verificar o aprendizado dos alunos, que discursos e que saberes são valorizados, que concepções epistemológicas são vistas como válidas ou não, e, como resultado, quais os fracassos e os sucessos, bem como as razões que os embasam” (p. 322)

É preciso ter o cuidado para que de fato o ensino de LE venha cumprir o propósito de formar cidadãos para o mundo e não acentuar o preconceito e o determinismo com as camadas mais empobrecidas. Por exemplo, esse preconceito pode ser acentuado quando a proposta curricular da escola não visa ao desenvolvimento das habilidades lingüísticas como um todo, e foca apenas a habilidade de leitura por acreditar que somente esta habilidade será útil para o educando devido à realidade social que o cerca. Ao aceitar esse programa, me parece que a escola está privando os alunos do direito real de aprender a língua estrangeira.

Alguns estudos também questionam o posicionamento da legislação brasileira sobre o ensino de LE (Paiva, 2003; Walker, 2003; Leffa, 2001, Bohn, 2003; Rajagopalan, 2003, Celani, 2000). De um modo geral, esses autores percebem a distância que há entre a legislação e o sistema atual de ensino de LE. Além disso, alguns criticam a redação da legislação que parece abrir caminhos para que não seja executado de fato um ensino eficiente de LE (Paiva, 2003).

Nesta seção discorri sobre três momentos marcantes no ensino e aprendizagem de LE no Brasil, mais precisamente, o ensino de LI. A conjuntura atual mostra a necessidade de se empenhar na formação dos novos professores e de realizar projetos que alcancem de fato as mudanças necessárias para a eficiência do ensino de LI nas escolas públicas. Na seção seguinte tratarei de alguns trabalhos que auxiliarão a compreensão do termo crença e traçarei a definição do termo na forma com que é entendido nesta pesquisa.

2.2. Definindo crença

Os esforços empreendidos por alguns autores (por exemplo, Almeida Filho, 1999; Abrahão, 1996, 1999; Pajares 1992; Barcelos, 2000) para definir o termo crença levam em conta aspectos cognitivos (Nespor, 1987) e socioculturais (Barcelos, 2001). Segundo Dewey (1933)⁶, citado por Barcelos (2000), “as crenças se referem a questões que não temos certeza e ainda assim nós nos sentimos confiantes para agir sobre elas” (p. 32). As crenças são teorias⁷ implícitas e assumidas com base em opiniões, tradições e costumes, teorias que podem ser questionadas e modificadas pelo efeito de novas experiências.

Pajares (1992) argumenta que as crenças são formadas cedo e tendem a se perpetuar. Ele caracteriza as crenças como estáveis e resistentes à mudanças, de natureza hierárquica e interligadas umas as outras. As crenças se organizam em episódios ou eventos baseados em experiências pessoais (Pajares, 1992; Nespor 1987). Nespor (1987) aponta que as crenças carregam uma carga afetiva e avaliativa das

⁶ DEWEY, J. *How we think*. Lexington, MA: D. C. Heath, 1933.

⁷Richardson, Anders, Tidwell, e Lloyd (1991), citados por Beach, 1994, usam tanto o termo “teorias” quanto o termo “orientações teóricas” para caracterizar o “conjunto ou sistemas de crenças individuais” do professor (Beach, 1994, p. 190).

RICHARDSON, V., ANDERS, P., TIDWELL, D., LLOYD, C. The relationship between teachers' beliefs and practices in reading comprehension instruction. *American Educational Research Journal*, 28, 559-586, 1991.

experiências, relativa aos sentimentos pessoais e à importância dada às aquelas experiências. O mesmo autor reforça o aspecto pessoal que caracteriza as crenças quando as define como ilimitadas, presentes em todas as esferas, e não consensuais. Isto quer dizer que as crenças estão abertas a discussões porque não dependem de um consenso, suas interpretações podem ser feitas dentro de um evento que pareceria irrelevante para as pessoas de fora. Em outras palavras, não são regidas por um conjunto de regras lógicas que poderiam ser aplicadas a vários domínios.

As crenças são parte integrante dos processos mentais que influenciam e são influenciados pelas ações e pelos efeitos dessas ações em sala de aula (Clark e Peterson, 1986). As crenças podem causar impacto nas ações, e, por sua vez, as ações causam impactos nas crenças. Porém esta não é uma relação de causa e efeito simplesmente. Segundo Barcelos (2000), essa “é uma relação onde a compreensão do contexto auxilia o entendimento das crenças” (p. 36). A esse respeito, Pajares (1992) ressalta que as crenças podem influenciar comportamentos individuais e o modo como as ações são definidas. Outros autores corroboram esta afirmação e indicam que a investigação de crenças deve compreender as afirmações orais e escritas dos participantes como também suas ações realizadas (Beach, 1994; Richards e Lockhart, 1994; Barcelos, 2001).

Ao tratar desta questão dois aspectos apontados por Barcelos (2000) parecem relevantes. Primeiro, a autora argumenta que é necessário considerar com maior seriedade a influência do contexto na investigação de crenças para evitar que essas sejam apresentadas apenas como entidades abstratas e mentais. Segundo, devem-se levar em conta as influências das forças que subjazem a interação na sala de aula (Allwright, 1995), como por exemplo, as expectativas e as opiniões de colegas em relação ao desenvolvimento do aluno na língua estrangeira. É possível perceber esse aspecto da interação no trabalho de Barcelos (2000), onde os alunos julgam a

proficiência um do outro e formam suas próprias crenças sobre o modo ideal de se falar inglês. Conseqüentemente, “isso pode afetar suas ações e esforços em relação à aprendizagem de Inglês” (p. 310). Na mesma pesquisa, Barcelos (2000) ainda ressalta a importância de que o professor esteja atento a todas essas influências que acontecem em seu ambiente de ensino e, assim, possa melhor compreender as ações e participações de seus alunos em sala de aula.

Pajares (1992) e Barcelos (2001) concordam que não é fácil definir o conceito de crenças, devido ao fato de se ter diferentes termos para se referir às crenças. Pajares (1992) afirma que a definição de crenças é uma escolha entre as mais variadas palavras encontradas na literatura, como por exemplo: “atitudes, valores, julgamentos, opiniões, ideologias, percepções, concepções, sistemas conceituais, preconceitos, disposições, teorias implícitas, teorias explícitas, teorias pessoais, processos internos mentais, estratégias de ação (...)” (p. 309). Mais recentemente o termo *representações* tem sido utilizado em estudos que investigam o modo com que professores e alunos se vêem no contexto de ensino e aprendizagem (Celani e Magalhães, 2002; Freire e Lessa, 2003; Ribeiro, 2003; Dudas, 2003). Celani e Magalhães (2002) definem *representações* como,

“cadeia de significações, construídas nas constantes negociações entre os participantes da interação e as significações, as expectativas, as intenções, os valores e as crenças referentes a: a) teorias do mundo físico; b) normas, valores e símbolos do mundo social; c) expectativas do agente sobre si mesmo como ator em um contexto particular” (p. 321).

Cada termo escolhido tem raízes conceituais que justificam sua escolha, pois caracterizam uma particularidade que mais se deseja destacar ou se expressar na pesquisa⁸.

⁸ Para uma lista mais abrangente dos diferentes termos empregados para definir crenças de ensino e aprendizagem, vide Barcelos (2000, p. 42) e Barcelos (2004, p. 130-131).

Outro termo bastante utilizado é “cultura de aprender” (Almeida Filho, 1993; Barcelos, 1995)⁹, que se refere ao conjunto de ações e crenças dos alunos para a aquisição de uma língua estrangeira. Barcelos (1999) define esse termo como o conhecimento intuitivo implícito (ou explícito) dos aprendizes e está “baseado na experiência educacional anterior, leituras prévias e contatos com pessoas influentes” (p. 158). A cultura de aprender está relacionada ao meio em que estão inseridos os professores e os alunos. Ela é um dos principais fatores no processo de ensino e aprendizagem de línguas e está fortemente relacionada com a abordagem de ensinar¹⁰ do professor (Almeida Filho, 1993). Segundo Almeida Filho, o professor deveria se informar sobre a cultura de aprender línguas de seus alunos a fim de evitar a incompatibilidade entre a cultura e a abordagem do professor, resultando em dificuldades para o ensino e aprendizagem da língua-alvo.

Vale ainda comentar que alguns pesquisadores utilizam uma abordagem discursiva de crenças sobre aprendizagem (Grigoletto, 2000; Oliveira, 2002; Oliveira e Mota, 2003). Nessa abordagem as crenças são percebidas através da análise do discurso. Embora o termo *crença* não seja empregado, esses trabalhos têm grande significado para as investigações de crenças sobre aprendizagem (Barcelos, 2004). Nos trabalhos de Oliveira (2002) e Oliveira e Mota (2003) o termo *concepções* é em alguns momentos empregado para designar aspectos implícitos percebidos no discurso dos professores e da escola de idiomas em questão.

O conceito de crenças que adoto para esta pesquisa leva em consideração as características de crenças citadas por Barcelos (2000, p. 39) mediante um apanhado da literatura. De acordo com a autora, as crenças:

⁹ O termo “cultura de avaliar” (Rolim, 1998) e “cultura de ensinar” (Feinam-Nemser e Floden, 1986) também são usados”

¹⁰ Segundo Almeida Filho (1993, p. 17) a abordagem de ensinar “equivale a um conjunto de disposições, conhecimentos, crenças, pressupostos e eventualmente princípios sobre que é linguagem humana, LE, e o que é aprender e ensinar uma língua-alvo”.

- guiam nossas ações, influenciam e, são, ao mesmo tempo, influenciadas por elas;
- são difíceis de serem mudadas;
- são construídas socialmente e transmitidas culturalmente;
- devem ser inferidas a partir de nossas ações, intenções e afirmações;
- são dinâmicas podendo ser mudadas ao longo do tempo e expressas de modo diferente em diferentes situações.

Assim, defino *crença*, para o contexto desta pesquisa, como o termo utilizado para indicar as impressões que os professores e os alunos têm sobre si e seus pares e em relação um ao outro, dentro de um determinado contexto de atuação real ou dentro de um contexto imaginário. Um exemplo de contexto de atuação seria a sala de aula, onde o indivíduo experimenta pessoalmente o que ocorre. Ao dizer contexto imaginário me refiro a um espaço que só pode ser imaginado, não fez e não faz parte de suas experiências pessoais, por isso só pode ser expresso através de experiências de terceiros. Por exemplo, se a afirmação, “morar no exterior é o meio mais eficaz de se aprender uma LE” vem de um indivíduo que nunca teve a experiência de morar em outro país, então esta percepção se refere a um contexto imaginário. Essas impressões são elaboradas a partir do resultado de experiências práticas e/ou teóricas de ensino e aprendizagem confrontadas com experiências afetivas avaliadas em torno de um significado pessoal, que pode, ou não, ter o mesmo significado para um grupo.

Após essa breve discussão do conceito de crenças, tratarei de mostrar alguns estudos que revelam a importância da investigação das crenças como instrumento para melhor entender o que ocorre nos processos de ensino e aprendizagem de LE. Apresentarei estudos relacionados à escola pública, a crenças de alunos e de professores em formação e em serviço. A escolha desses três temas se dá pelo fato de estarem

diretamente ligados a esta pesquisa e, assim, servirem como base para as discussões dos resultados encontrados.

2.3. Pesquisas sobre crenças a respeito da escola pública

Embora os estudos relatados nesta seção não tenham sido realizados com o objetivo de investigar crenças sobre a aprendizagem, eles trazem questões relevantes para as discussões desta pesquisa sobre as concepções dos professores sobre o ensino de LI nas escolas públicas.

E. Oliveira (2002) analisou o discurso de um grupo de professores da rede pública participantes de um curso de formação continuada. O autor investigou como as experiências desses professores e as concepções que trazem sobre o ensino de línguas em instituições privadas (cursos de idiomas) podem influenciar sua prática em escolas públicas.

Como resultado de sua pesquisa, E. Oliveira (2002) apresentou um paralelo traçado pelos professores, onde, por valorizarem o ensino de inglês em instituições privadas denigrem o ensino nas escolas públicas e a imagem de seus professores. Segundo apontaram os professores participantes, o curso de inglês tem uma estrutura melhor; proporciona maior envolvimento dos pais e alunos; os alunos realmente estudam e são mais preocupados. Por sua vez, na escola pública, não se encontra uma estrutura adequada para se ensinar inglês, pois não há recursos tecnológicos e materiais didáticos; os pais não se envolvem com o ensino dos filhos; e, os alunos não estudam porque sabem que inglês “não tem força” para reprová-los. Diante desse quadro comparativo que parece manchar o ensino público, Oliveira destacou a importância do oferecimento de cursos que possibilitem aos professores desenvolver reflexões sobre as questões que abarcam as políticas e as ideologias do ensino de língua estrangeira.

O ponto que interessa ser abordado a respeito do curso de idiomas nesta pesquisa é exatamente a sua influência no ensino regular. Muitos professores e alunos de escola pública se baseiam nos modelos de ensino apresentados pelos cursos de idiomas para se referirem ao ensino de LE nas escolas. A crença forte que se destaca em vários estudos é a de que o curso de idiomas é o lugar ideal para se aprender LE (Barcelos, 1995, 2000; Grigoletto, 2000).

A força da crença de que o curso de idiomas é lugar para se aprender a LI vem de longa data e já foi outrora retratada por Paiva (1997). Em seu artigo sobre a identidade do professor de LI, a autora publicou o excerto de uma reportagem do estado de Minas, de 30 de abril de 1995 que acredito reforçar a argumentação dessa questão:

A abertura do mercado para os cursos de inglês foi estimulada pelo próprio sistema oficial de educação, tanto nas escolas públicas quanto privadas. “O ensino de inglês nas escolas sempre foi muito ruim e não teve nenhuma melhora. Exige-se muito e ensina-se mal. Professores teóricos saem das Faculdades de Letras e repetem os mesmos erros: ensinar a traduzir, não ensina a falar, que é a base para aprender a ler e a escrever”, sentencia Márcio Mascarenhas (p.13).

Esse pronunciamento não parece ser diferente de uma proposta analisada por Oliveira e Mota (2003). Os pesquisadores analisaram uma proposta de convênio de um curso de idiomas enviada a uma escola pública no Estado de São Paulo, que atende a um corpo discente de faixa etária de 16 a 20 anos. Por causa do discurso sedimentado em nossa sociedade de que não se aprende inglês em escola pública, o fato do curso de idiomas ter apresentado sua proposta à escola, não o coloca em condição de disputa, mas o apresenta como espaço legítimo para o ensino de LI.

A análise e a interpretação da proposta possibilitaram a construção da imagem que o curso de idiomas tem de si mesmo, como espaço amplo e confortável; poucos alunos por turma; uso de tecnologia para facilitar o ensino; professores capacitados para exercer a função de educadores e disponíveis para tirar dúvidas; e, por último,

“metodologia dinâmica e expositiva com a participação direta do aluno, onde a teoria e prática caminham juntas, alcançando o aprendizado em menos tempo e de forma efetiva” (ibid., p. 128).

Ao se apresentar dessa forma, o curso de idiomas pressupõe naquilo que não é dito, mas que, contraditoriamente, significa, que na escola pública as salas de aula são desconfortáveis e cheias; a metodologia é cansativa, sem diálogo entre a teoria e prática; e, os professores não são capacitados. Por essas razões os alunos, embora estudem por oito anos a LI nas escolas, não conseguirão aprendê-la.

O discurso elaborado pelo curso de idiomas mostra que este está apto a resolver o problema que a escola pública não consegue sanar, isto é, ensinar inglês aos seus alunos. Oliveira e Mota (2003) acrescentam que a escola pública não rebate as afirmações do curso de idiomas a respeito de suas condições e de professores, “não fala de si, não faz propagandas, (...) se coloca à margem do ensino de inglês, se emudece” (p. 130).

Embora o curso de idiomas se apresente como espaço infalível ao fracasso, Almeida Filho (2003) ressalta que “também podem ser de qualidade irregular, freqüentemente baixa e conservadora, apesar dos modismos e das soluções mirabolantes que adotam ao sabor das tendências e modismos mercadológicos para atrair clientes” (p. 29).

Outro trabalho interessante sobre a escola pública foi realizado por Gimenez et. al. (2003). As autoras retrataram em seu artigo o pensamento de pais, alunos e profissionais da educação a respeito do ensino de inglês em escolas públicas do Paraná. Elas compararam os dados obtidos em uma pesquisa realizada no final da década de 70 (Tílio, 1979)¹¹ com pesquisas mais recentes (Perin, 2002¹²; Souza, 2002¹³) e observaram

¹¹ TÍLIO, M. I. C. *Teachers' and pupils' attitudes towards the teaching of English in Brazil: a case study in Paraná*. Tese de Doutorado em Lingüística Aplicada – University os London: Londres, 1979.

que o quadro encontrado há cerca de 30 anos é bastante semelhante àquele percebido nas pesquisas atuais. A análise dos dados dos últimos estudos mostram que os professores de LI, direção, alunos e pais dão uma grande importância ao ensino de LI nas escolas. Para os pais e alunos a relevância maior está em seu fim instrumental (emprego futuro, status social, continuação dos estudos).

As pesquisadoras reconhecem a frustração do professor e dos alunos em relação à aprendizagem nas escolas (embora nos estudos de Souza os alunos tenham se manifestado satisfeitos em aprender LI, a autora relatou que 70% dos alunos gostariam que as aulas fossem diferentes, mais dinâmicas e criativas). Além de questões referentes aos aspectos físicos e institucionais que envolvem as escolas, essa frustração pôde ter sido percebida por causa do descompasso entre as abordagens dos professores e o que de fato os alunos gostariam de aprender, acrescido da falta de um programa global, contínuo e progressivo para o ensino de LI.

De um modo geral, as pesquisas citadas por Gimenez et al. (2003) mostram que há um quadro desfavorável ao aprendizado de inglês nas escolas. É preciso que as escolas apresentem “visões alternativas sobre porquê aprender uma língua estrangeira”, que se contrapõem “ao discurso encontrado fora da sala” (p. 178). As autoras indicam que o caminho a seguir para a inovação desse contexto está na melhoria da formação dos professores, das condições para o ensino e no estabelecimento de metas realistas. As autoras acreditam que cabe aos professores o desafio de re-significar o ensino de inglês em escolas públicas.

Outros excelentes trabalhos mostram a realidade da escola pública, mas não serão abordados porque tratam de tópicos como a interdisciplinaridade (Amaral, 2000) e

¹² PERIN, J. O. R. *Ensino/aprendizagem de língua inglesa em escola pública: um estudo etnográfico*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2002.

¹³ SOUZA, M. M. *Percepções sobre o ensino de língua inglesa numa escola pública no norte do Paraná*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2002.

elaboração de tarefas para o ensino de LI (Xavier, 1999) que não são o foco deste trabalho.

2.4. Crenças de professores em pré-serviço

Reconhecendo o impacto das crenças dos professores nos alunos e no contexto escolar, outros pesquisadores investigaram as crenças de professores em pré-serviço a fim de auxiliar o conhecimento de suas histórias de aprendizagem e suas expectativas em relação à prática futura.

Barcelos (1995) investigou as crenças de alunos formandos de língua inglesa de um curso de Letras em uma universidade federal. Segundo Barcelos, o estudo sobre a cultura de aprender línguas foi importante por revelar as crenças dos alunos em relação ao seu aprendizado, ao professor e ao ensino universitário. Ela pôde perceber que há divergências entre a prática e o desejo de mudança na aprendizagem dos alunos. A autora identificou três crenças fortes: a aprendizagem como aquisição de itens gramaticais, a responsabilidade do professor pela aprendizagem do aluno e o país da língua-alvo como lugar seguro para a aprendizagem rápida e eficiente. Essas crenças mostram a atitude passiva dos alunos advinda, talvez, de tradições que trazem de sua história escolar. Na tentativa de trazer mudanças eficazes, Barcelos (1995) sugere a necessidade de reformulação de currículo dos cursos de Letras, o acompanhamento a professores recém formados e a identificação das crenças de seus alunos pelos professores em serviço.

Eliane Oliveira (2001) investigou as crenças de alunos do 5º ano do curso de Letras, sobre o ensino de inglês na rede pública, abrangendo os seguintes aspectos: a atuação do professor, do aluno e da direção (englobando o ambiente da escola das secretarias de ensino). Alguns desses alunos já atuavam em escolas públicas como professores de inglês, ou português, ou literatura. A respeito do professor, os alunos

acreditam que esses estão mal preparados, enfatizam as formas gramaticais ou só realizam atividades lúdicas; os professores supervalorizam a cultura dos países desenvolvidos; e, são indivíduos frustrados, cansados e desmotivados. Em relação aos alunos da escola pública, os participantes acreditam que somente os alunos mais jovens gostam e vêem sentido na aprendizagem de LE. Sobre a realidade da escola e da direção, os alunos acreditam que a disciplina é vista como inferior e que só é necessária para o vestibular; não exige qualificação do professor, qualquer um pode ensinar; o foco deveria ser a habilidade de leitura; e, a carga horária é reduzida. Oliveira (2001) ressaltou que apesar das crenças e dos comentários apresentados sobre a realidade do ensino na rede pública, os alunos daquele período estavam otimistas e desejosos de colocar em prática o que haviam aprendido na graduação.

Os trabalhos citados nesta seção sugerem que as crenças são complexas e embasadas em experiências relevantes de nossa história e por isso são tantas vezes não modificáveis. Embora possamos perceber o fator afetivo e emocional que envolve as crenças, não há como invalidar a importância dessas investigações para a compreensão mais detalhada do ambiente da sala de aula e suas implicações para a inovação do contexto da escola pública, para a formação de novos professores e para a educação continuada dos professores em serviço, tópico a que me dedico na seção seguinte.

2.5. A pesquisa sobre crenças de professores

Como é possível se perceber ao longo deste capítulo, no Brasil, as pesquisas sobre crenças têm sido crescentes e cada vez mais os estudos realizados servem como instrumentos valiosos. Vários são os trabalhos que se poderia tomar como referência para se conhecer melhor os resultados obtidos através das investigações das crenças que permeiam o contexto da sala de aula (Barcelos, 1995, 2000; Rolim, 1998; Félix, 1999;

Garcia, 1999; Araújo, 2004; Silva, 2004). A publicação de livros¹⁴ que reúne trabalhos sobre esse contexto tem sido uma grande ajuda para aqueles que querem se inteirar das pesquisas que vêm sendo realizadas nas universidades e instituições no Brasil. Para esta revisão selecionei alguns desses trabalhos (Viera-Abrahão, 1996, 1999; Blatyta, 1999; Oliveira, 2002; Araújo, 2004; Barcelos, 2000), destacando os resultados mais significativos para esta pesquisa, sem pretender, assim, esgotar seus conteúdos.

A pesquisa de Vieira-Abrahão (1999) revelou a influência de valores implícitos transmitidos ao longo da carreira de cinco professoras. As professoras foram acompanhadas por um período de dois anos e meio. Após esse período, a pesquisadora optou por realizar um estudo de caso das interações de uma das professoras. A análise evidenciou que a professora, embora participante de um projeto de formação continuada, ainda conduzia suas aulas orientadas por uma abordagem tradicional de ensino que vinha realizando ao longo dos anos. A pesquisadora concluiu que a construção de uma prática renovada é um processo bastante complexo, que exige repensar e incorporar ao ambiente de trabalho as novas concepções de linguagem, de aprender e de ensinar.

Outros pesquisadores se preocuparam em acompanhar a abordagem de ensinar de professores e verificar suas transformações. Em seu estudo, Blatyta (1999) realizou uma investigação longitudinal a fim de perceber o processo de mudança de sua abordagem de ensinar durante o período de quatro anos. A professora pesquisadora utilizou o termo “teorias do cotidiano” e “teorias implícitas” e define como teorias que

¹⁴ Dentre eles podemos citar:

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *O Professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, 1999.

BARBARA, L.; RAMOS, R. *Reflexões e ações no ensino e aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

CONSOLO, D. A.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. *Pesquisa em lingüística aplicada*. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas: Pontes, 2004.

DUTRA, D. P.; MELLO, H. R. *A gramática e o vocabulário e o ensino de inglês: Novas perspectivas*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, POSLIN, 2004.

subjazem ao fazer do professor e orientam sua prática. Blatyta (1999) analisou as mudanças ocorridas em três momentos e verificou que somente a partir do terceiro momento, quatro anos após a professora ter experiências reflexivas feitas por meio de estudos e conversas com colegas e professores, foi possível perceber mudanças mais frequentes em sua abordagem. A autora aponta que as teorias implícitas podem agir como barreiras para a renovação do *habitus*¹⁵ do professor, ou podem ser modificadas ao longo de sua prática à medida que tiver um envolvimento maior com seu trabalho permitindo a reflexão constante de sua abordagem.

O estudo de Félix (1999) realizado com duas professoras de inglês em uma escola pública é bastante relevante para esta pesquisa. A autora buscou explicitar e reconhecer a origem das crenças que essas professoras traziam sobre aprendizagem de línguas, mais especificamente sobre quais atitudes e estratégias as professoras julgavam que o aluno deveria adotar para obter sucesso na aprendizagem da língua-alvo. A análise revelou a influência das experiências de aprendizagem das professoras nas atitudes que elas esperavam que seus alunos adotem na aprendizagem. Segundo a autora, muitas das crenças que elas apresentam têm origem em suas histórias enquanto aprendizes. Félix (1999) observou ainda que as afirmações das professoras muitas vezes não eram condizentes com suas ações em sala de aula, talvez porque as professoras deixam explícita a crença de que não é possível ensinar inglês em escola pública pois acreditam que os alunos não têm condição de aprender (p. 105).

¹⁵A autora define *habitus* a partir de Bourdieu (1991) como sendo "um conjunto de tendências que predis põem os agentes a agir e reagir de determinadas maneiras, gerando práticas, percepções e atitudes que são regulares sem serem conscientemente coordenadas e governadas por regras" (Bourdieu, 1991, p. 16, apud. Blatyta, 1999, p. 64).

Outra pesquisa com professoras foi realizada por Rolim (1998). Ela investigou a cultura de avaliar¹⁶ de três professoras de LE (inglês) no ensino fundamental e médio, de uma escola da rede estadual. A autora investigou as concepções, atitudes, crenças e mitos que influenciam e/ou até determinam a prática de avaliar dessas professoras, analisando também alguns aspectos das interações escola/pais, professor/professor e professor/aluno.

De um modo geral, a pesquisadora percebeu que as culturas de avaliar das três professoras eram bastante semelhantes. Ela verificou que o discurso das professoras é diferente do modo com que realizam a avaliação. Embora as professoras tenham defendido uma avaliação voltada para o processo de aprendizagem, a pesquisadora constatou que a avaliação era conduzida com o foco no produto. As professoras centralizam a responsabilidade de ensinar e avaliar nas mãos do professor, apesar de, às vezes, abdicarem dessa responsabilidade justificando que se os alunos não aprendem é porque são “desinteressados e preguiçosos” (p. 101), ou por algum outro motivo atribuído a questões sócio-econômicas. Outra crença encontrada foi o uso da avaliação como controle disciplinar. As professoras fazem distribuição de “pontos” para que os alunos se interessem pela matéria e para conseguirem manter a disciplina, legitimando, assim, sua autoridade em sala.

Rolim (1998) verificou que a comunidade escolar investigada está voltada para uma avaliação somativa e que não tem correspondência com o ensino/aprendizagem. O conceito que se tem de avaliação “é a prática de julgar resultados de aprendizagem” (p. 135). Os resultados mostram que a cultura de avaliar das professoras recebe influência das experiências anteriores de aprender e ensinar, que na ausência de reflexão, são repetidas e transmitidas implicitamente.

¹⁶ “Cultura de avaliar” termo relacionado com a cultura de ensinar e de aprender, utilizado pela pesquisadora para se referir às crenças, pressupostos teóricos, atitudes e mitos que podem interferir na maneira de avaliar do professor.

A pesquisa de Pessoa (2002) emergiu de seu contato com professores que atuam na rede municipal de ensino do Estado de Goiás. Acreditando que a reflexão e a interação de professores são instrumentos valiosos para o desenvolvimento profissional, a autora teve por objetivo o processo de reflexão de quatro professores a fim de examinar as reflexões geradas sobre sua prática pedagógica e seu efeito para os alunos.

Os resultados apontam a importância da reflexão interativa porque essa contribui para que os professores se vejam capazes de analisar os eventos de sala de aula e suas conseqüências para os alunos; porque se mostra uma maneira de enxergar as teorias práticas¹⁷ em relação ao ensino de LE na escola pública; e por fim, porque permite o redimensionamento dessas teorias gerando bons efeitos para a vida profissional dos professores. A pesquisa de Pessoa (2002) também destaca a presença de professores comprometidos com o ensino e que acreditam que seus alunos podem e são capazes de aprender uma língua estrangeira na rede pública.

A pesquisa de Oliveira (2002) investigou a realidade prática de professores iniciantes de língua inglesa nas escolas de ciclos¹⁸. O objetivo da pesquisa foi investigar *se e como* o conteúdo teórico-prático ministrado no curso de graduação estava sendo colocado em prática, efetuando, conseqüentemente, uma avaliação da formação oferecida no curso de graduação da UFG. Como resultado, a pesquisadora observou que as professoras utilizavam o método tradicional de ensino centrado na aprendizagem sobre a língua, embora tenham tido orientações tanto no curso de graduação quanto no curso de formação continuada que não condizem com o ensino centrado nos aspectos lexicais e estruturais da língua e nem em práticas de tradução. Na análise de seus dados,

¹⁷ Segundo a autora, “teorias práticas, teorias pessoais ou implícitas são alguns dos termos utilizados para designar as sínteses dinâmicas de conhecimentos e crenças a que os professores recorrem ao interpretar o currículo e coloca-lo em prática (Marrero, apud Garcia, 1999)” (Pessoa, 2002, p. 36).

¹⁸ Segundo Pessoa (2002), “a diferença básica entre os dois sistemas, é que, na seriação, a aprendizagem é dividida em etapas que têm como critério o nível de maturação (Piaget) e, na ciclagem, o ritmo de aprendizagem do aluno é respeitado, e as dificuldades e os conflitos são aceitos como parte do processo (Vygotsky)” (Pessoa, 2003, p. 52). Para uma explicação mais detalhada sobre o sistema de ciclos e sua implicação para o ensino de LE ver Pessoa (2002, p.95-97).

a pesquisadora acredita que as professoras foram levadas a isso “em decorrência das suas próprias crenças sobre ensino de LE” (p. 29), dentre outros fatores. A autora sugere uma formação que desenvolva uma atitude crítico-reflexiva do professor sobre o próprio processo de aprender a ensinar e sobre sua prática pedagógica, ou seja, a formação deve se pautar não apenas na transmissão de conhecimentos, mas também na reflexão das noções dos professores sobre o seu processo de ensino-aprendizagem de línguas com as noções que lhe são apresentadas.

Mais recentemente, Araújo (2004) se propôs a investigar as crenças de três professores de inglês sobre o papel do bom aprendiz e verificar como suas crenças se manifestam em sala de aula. Os professores trabalhavam na rede pública e participavam de um projeto de educação continuada no Estado de Minas Gerais. Após oito meses de acompanhamento a pesquisadora pôde perceber que as crenças dos professores sobre o aprendiz de LI eram condizentes com as tendências atuais de ensino e aprendizagem de línguas – o bom aprendiz de inglês deve ter interesse pela língua, ser autônomo, procurar oportunidades para se comunicar na LI e ser parceiro do professor no processo de ensino. A pesquisadora também verificou a diminuição das contradições existentes entre as declarações dos professores e suas ações. A pesquisadora percebeu que os professores assumiram uma postura mais consciente e crítica em relação às próprias crenças. Isso se deu através das reflexões individuais e coletivas em relação as suas práticas e do confronto de seus modelos implícitos com os modelos vigentes de ensino e aprendizagem.

Uma vez que este estudo se propõe a investigação das crenças de professores e alunos, percebe-se a importância de relatar um estudo em que a pesquisadora pôde confrontar as crenças dos professores e dos seus respectivos alunos para identificar possíveis consonâncias e dissonâncias entre elas.

Barcelos (2000) realizou um estudo de caso com três professores e alunos de três professores de inglês como segunda língua e três alunos brasileiros matriculados em um instituto de línguas, em uma universidade do sul dos Estados Unidos. O objetivo era investigar a relação entre as crenças dos participantes e as crenças de seus professores a respeito da aprendizagem de LI. Os resultados mostraram que professores e alunos possuíam algumas crenças semelhantes e outras que eram diferentes. De um modo geral, eles acreditavam que o professor deve ser um facilitador da aprendizagem, alguém que deve ajudar os alunos a assumir um papel mais ativo e deve promover oportunidades para que possam praticar a língua-alvo. As crenças dos alunos também pareceram bastante semelhantes. Os alunos acreditam que é muito melhor aprender inglês no país da língua-alvo devido a maior exposição à língua. Acreditam que o professor deve atender as dificuldades e motivar os alunos a falar e a aprender. O aluno deve se esforçar na aprendizagem, isto é, obedecer e cumprir as tarefas propostas pelo professor. Segundo Barcelos, este foi um ponto de conflito entre as crenças dos professores e alunos investigados. Os professores esperam que *os alunos* fossem mais ativos, enquanto que os alunos gostariam que *os professores* tivessem essa atitude. Para a autora, os conflitos entre as crenças de professores e alunos deve ser ocasião de aprendizado para ambos.

Um outro aspecto interessante no estudo de Barcelos (2000) é a identificação de crenças que os professores tinham sobre as crenças de seus alunos, que, por sua vez, influenciavam sua prática, ora adaptando-se às crenças dos alunos, ora tentando desconstruir essas crenças, apresentando crenças alternativas a eles. Barcelos alerta que as crenças de professores e de alunos não devem ser interpretadas como errôneas a *priori*, pois são suas respostas à complexidade do contexto de aprendizagem.

2.6. A formação continuada de professores

A palavra *formação* quer dizer desenvolvimento, concepção, entendimento, opinião, “*formar* é muito mais do que puramente *treinar* o educando no desempenho de destrezas” (Freire, 1996). Isso implica o caráter audacioso a que se pretendem os cursos de formação de professores (FP) e suas propostas atuais. Para que a formação alcance seus objetivos é preciso um investimento longo e intenso (Vieira-Abrahão, 1999; Leffa, 2001; Dutra e Mello, 2004).

A FP no Brasil é um desafio ainda maior do que em tantos outros países, em especial dos países desenvolvidos porque esbarra em um contexto atingido profundamente pela negligência das autoridades governamentais (Freire, 1991). Além de auxiliar o desenvolvimento das competências¹⁹, é preciso atuar com otimismo para a formação de profissionais comprometidos com a mudança dos padrões atuais da educação brasileira.

Porque a FP é contínua (Leffa, 2001), seu conteúdo deve estar sendo renovado, refletido e avaliado. É preciso que o formador tenha a visão de futuro que exige sua profissão, pois “quando formamos um professor não o estamos preparando para o mundo em que vivemos hoje, mas para o mundo em que os alunos desse professor vão viver daqui a cinco, dez, ou vinte anos” (ibid., p. 335). Talvez, por não ter essa visão, o professor em serviço recebe queixas de que suas aulas são monótonas e nada têm que ver com os interesses e anseios dos alunos. O embasamento teórico que subjaz sua formação deve estar interligado à reflexão constante de sua abordagem de ensinar e do conhecimento das necessidades e expectativas de seus alunos. A formação continuada é um dos aspectos primordiais para se alcançar essa reflexão. É confortante perceber o

¹⁹ As concepções de linguagem, de aprender e de ensinar formam o conjunto das competências do professor. Estas são: a competência implícita, lingüístico-comunicativa, teórica, aplicada e profissional (Almeida filho, 1999).

crescimento dos projetos de educação continuada que surgem nas universidades federais e estaduais em grande parte do país²⁰.

A investigação de crenças de professores e alunos tem sido um tema central de estudos na área da FP. Os formadores de professores perceberam que os professores não são “vasos vazios” esperando ser preenchidos com teorias e habilidades pedagógicas. Eles são indivíduos que entram em programas de formação com experiências anteriores, valores pessoais e crenças que formam seu conhecimento sobre ensino e moldam o que eles fazem em sala de aula (Freire, 1996; Freeman e Johnson, 1998). Segundo Kennedy (1991)²¹, citado por Freeman e Johnson (1998, p. 401), “os professores, como outros aprendizes, interpretam novos conteúdos através de seus conhecimentos anteriores e modificam e reinterpretam novas idéias com base naquilo que já conhecem e acreditam”.

Esse aspecto deve ser observado com atenção se quisermos melhorar e fortalecer a prática educacional, ao invés de simplesmente preservá-la e repeti-la. É preciso o conhecimento e a interação das crenças sobre si mesmo, sobre o conteúdo a ser ensinado e sobre os alunos. Esse conhecimento é socialmente negociável, pois está imbricado nas experiências que os professores têm com seus alunos, pais, administração escolar e colegas de trabalho (Freire, 1996; Freeman e Johnson, 1998; Leffa, 2001; Vieira-Abrahão, 2002).

Em todos os estudos apresentados nesta revisão bibliográfica percebe-se a complexidade da investigação do contexto sala de aula. Esses estudos iluminam os caminhos a serem percorridos nas próximas investigações e servem com base para a preparação de novos projetos e elaboração de currículos para o ensino de LE.

²⁰ Alguns projetos vem sendo realizados para a formação continuada de professores, dentre eles, EDUCONLE (UFMG), PECPLI (UFV), PECPIC (UFSC), A Formação Contínua do Professor de Inglês: Um Contexto para a Reconstrução da Prática (PUC-SP)

²¹ KENNEDY, M.M. An agenda for research on teacher learning. NCRTL Special Report. East Lansing, MI: Michigan State University, 1991.

Nessa revisão fiz um retrospecto do ensino de LE no Brasil mostrando que esse está imerso nos acontecimentos políticos e nas ideologias que englobam o sistema educacional do país. Apresentei também alguns trabalhos que apontam as dificuldades enfrentadas na busca de se realizar um ensino eficaz, como a falta de um programa curricular adequado e a crença forte de que a escola pública não é o local ideal para se ensinar LI, delegando esta função aos cursos de idiomas.

Apresentei trabalhos sobre a investigação de crenças de professores em formação e em serviço. Nesses trabalhos pode-se perceber que, de um modo geral, as crenças têm suas origens nas experiências dos professores enquanto alunos aprendizes de LI e atuam com forte influência em suas práticas. A investigação das crenças auxilia a compreender as práticas dos professores e, assim, serve como instrumento para aperfeiçoar os cursos de formação pré-serviço e continuada dos mesmos. Também levantei questões sobre a importância de se fazer a investigação das crenças dos alunos, uma vez que elas podem influenciar a abordagem do professor e o aprendizado de LI.

Todos esses aspectos são importantes para a investigação de crenças a qual se propõe esta pesquisa. Passo a tratar no capítulo seguinte da metodologia escolhida para a realização desta investigação.

CAPÍTULO 3

METODOLOGIA

“Ao longo do caminho nós temos que responder às perguntas: Que tipo de mundo é a sala de aula? Que lugar ocupa na sociedade? Como se tornou a ser o que é? Quão diferente pode se tornar nas diversas circunstâncias?”
(van Lier, 1988, p. 9)

Este capítulo trata da metodologia e dos procedimentos desta pesquisa. O capítulo está dividido em quatro partes. A primeira traz uma breve explanação sobre a pesquisa qualitativa e descreve a modalidade *estudo de caso*. A segunda parte traz a descrição do contexto da pesquisa, fornecendo informações sobre as escolas, os professores e os alunos participantes. A terceira traz a descrição dos instrumentos e procedimentos de coleta de dados utilizados na pesquisa. Por fim, na quarta parte os procedimentos da análise dos dados são apresentados.

3.1. A pesquisa qualitativa

A sala de aula é como um cadinho onde acontecem reações e interações (Allwright e Bailey, 1991). Na tentativa de aprofundar e alcançar um bom nível de verdade²² nas investigações sobre ‘*como*’ acontecem as reações e interações no contexto

²² Para Van Lier (1988) o termo *verdade* não quer ser interpretado como “verdade absoluta, nem causal ou axiomática, mas uma relação de acordos entre a observação, descrição e interpretação, entre o observador e o participante, entre o relator e sua audiência” (ibid.,p.46).

da sala de aula, vários pesquisadores têm buscado a metodologia qualitativa (Lazaraton, 1995). Nessa perspectiva, o pesquisador se preocupa mais em descrever do que em quantificar dados obtidos, muito embora seja possível e, por vezes, necessário, quantificar os dados para se fazer algumas generalizações para e sobre outros contextos (ibid.,p. 462). Pessoa (2002), citando Bogdan e Biklen (1998)²³, comenta que o termo *pesquisa qualitativa* é usado como um termo tipo guarda-chuva para se referir às modalidades de pesquisa que fornecem dados ricos em descrição dos participantes e seus contextos. Para alcançar dados mais fidedignos é preciso que o pesquisador disponha de tempo para sua coleta. É possível que o pesquisador quando fizer tais descrições, assuma o papel de observador apenas, sem interferir no contexto, pois está mais interessado na descrição e compreensão dos processos do que testar hipóteses sobre as relações de causa e efeito (Allwright e Bailey, 1991). Esta modalidade é conhecida como pesquisa naturalista (ibid.).

Este estudo se enquadra nas características ressaltadas acima. Assim, esta é uma pesquisa qualitativa, pois as crenças de professores e alunos sobre o ensino da língua inglesa (LI) são investigadas em seu contexto natural, e não existe a preocupação em medir e quantificar dados.

Conforme afirmado acima, o estudo de caso é um tipo de pesquisa qualitativa. Na seção seguinte, discorro sobre o estudo de caso por ser esta pesquisa um exemplo do mesmo.

3.1.1. Estudo de Caso

A razão para a escolha da metodologia de estudo de caso se justifica por ser esta pesquisa um estudo aprofundado de uma unidade – no caso, a escola pública - em sua

²³ BOGDAN, R.R.; BIKLEN, E.K. *Qualitative research for education: an introduction to theory and methods*. Boston: Allyn and Bacon, 1998.

complexidade e em seu dinamismo próprio, fornecendo informações relevantes para tomada de decisão (André, 1995). Segundo Telles (2002), o estudo de caso é utilizado “quando o professor deseja enfocar um determinado evento pedagógico, componente ou fenômeno relativo à sua prática profissional” (p. 108). A intenção desta pesquisa é investigar as crenças de quatro professores e seus respectivos alunos de LI em três escolas públicas, uma municipal e duas estaduais, levando em conta seus contextos e suas complexidades, no propósito de oferecer *insights* e conhecimentos que clarifiquem as crenças estudadas e, assim, contribuir para a melhoria do ensino de LI nas escolas da rede pública do município.

Merriam (1988), citado por André (1995), afirma que os estudos de casos são particulares, descritivos, heurísticos e dependem de um raciocínio indutivo ao lidar com várias fontes de dados (p. 16). Além disso, a preocupação maior está na compreensão e na descrição do processo do que nos seus resultados (Nunan, 1992; André, 1995, Telles, 2002). Segundo André (1995), para que haja uma boa descrição da unidade de análise selecionada para o estudo será exigido do pesquisador atenção e sensibilidade para retratar a realidade e se relacionar com os participantes “sem prejuízo de sua complexidade e de sua dinâmica natural²⁴” (p. 52). Ainda, segundo a autora, será necessário também investir tempo e recursos, tanto para o período de coleta dos dados quanto para a interpretação dos mesmos.

A metodologia escolhida também se justifica por ser “o foco de interesse um fenômeno contemporâneo que esteja ocorrendo numa situação de vida real” (Yin, 1984, p.23). Este estudo se propõe a retratar crenças de ensino de LI encontradas no ambiente profissional de quatro professores, sem prejuízo de suas complexidades e de suas

²⁴ De acordo com Labov (1972, apud. Van Lier, 1988) o pesquisador não deve assumir uma postura de avaliador ou inspetor porque isso poderá fazer com que o professor se sinta ameaçado com sua presença e conduza suas aulas de maneira diferente. Conseqüentemente isso poderá afetar a maneira com que os alunos se comportam nas aulas, dificultando a observação de uma aula natural, sem perturbações. A esse fenômeno ele chamou de “paradoxo do observador” (p. 39).

práticas. No entanto, há a intenção de que este estudo possibilite o diálogo e a reflexão entre os professores participantes sobre as crenças investigadas.

Nesta pesquisa a generalização não é o foco principal, embora seus resultados possam iluminar questões em outras pesquisas, segundo afirmam os autores Allwright e Bailey (1991) a respeito dos estudos de caso. Telles (2002) corrobora com esta particularidade uma vez que argumenta que os resultados de um estudo de caso “podem fornecer aos seus leitores experiências vicárias²⁵ úteis para a reflexão sobre suas práticas pedagógicas” (p. 110).

Os dados em um estudo de caso podem ser obtidos através de instrumentos de coletas mais propícios para a pesquisa qualitativa, conforme citamos no início deste capítulo. A análise dos dados tem nesta modalidade de pesquisa o traço interpretativista do pesquisador, i.e., ele produz significados a partir das transcrições das entrevistas, diários dos participantes, suas anotações de campo e questionários. O pesquisador deve fazer a triangulação dos dados obtidos em sua coleta, a fim de garantir maior veracidade em seu estudo.

Em resumo, esta pesquisa se caracteriza como um estudo de caso por preencher as seguintes características. Primeiro, tem como unidade de análise o grupo de quatro professores de LI e seus respectivos alunos, dentro de um contexto que envolve três escolas públicas. Segundo, há uma descrição do ambiente natural e dos participantes no intuito de compreender melhor suas crenças. Terceiro, utiliza a triangulação dos dados como um meio de apresentar resultados fidedignos ao pensamento dos professores e alunos participantes. Por último, traz uma discussão à luz dos resultados obtidos tendo como objetivo não a generalização, mas a reflexão sobre alguns tópicos de natureza

²⁵ Segundo Telles (2002) “alguém tem uma experiência vicária quando compartilha a experiência de outrem de forma imaginativa ou intuitiva. Por exemplo, um homem não pode sentir as dores do parto, mas ao ver e ouvir sua esposa tendo e descrevendo tais dores, poderá imaginativa e intuitivamente aproximar-se desta experiência vicariamente” (ibid., p.110).

prática e até mesmo política que compreendem o ensino de LI nas escolas públicas do Brasil.

Tendo discutido o tipo de pesquisa, na próxima seção descrevo o contexto da pesquisa e o perfil dos participantes.

3.2. O contexto da pesquisa e perfil dos participantes

Esta seção está subdividida em duas partes. A primeira apresenta o contexto da pesquisa, - as três escolas participantes. A segunda traz a descrição do perfil de cada um dos quatro professores participantes e um perfil geral de todos os alunos envolvidos no estudo. Os verdadeiros nomes das escolas e dos professores e alunos participantes não foram utilizados a fim de preservar suas identidades.

A tabela abaixo resume as informações sobre as escolas e os professores participantes, que serão descritos mais detalhadamente nas seções seguintes.

Professor(a)	Formação	Tempo de Serviço (Prof. de LI)	Escola participante	Localidade	Série
Vilma	-Ensino fundamental e médio: Rede particular- - 1 ano no exterior - Curso de idiomas: (3 anos) - graduação: 1980 - especialização: 2004	Rede particular: 20anos Rede pública: 3 anos (efetiva)	A (850 alunos)	Próxima ao centro	8 ^a
Eloísa	- Ensino fundamental: Rede pública - Ensino médio: Rede particular - Curso de idiomas: (3 anos) - graduação: 1984	Rede particular: 20 anos Rede pública: 3 anos (efetiva) e 2 anos (contratada)	A (850 alunos)	Próxima ao centro	2º ano ensino médio
	- Ensino				

Carol	Fundamental e médio: Rede pública - Curso de idiomas: (3 anos) - graduação: 1990 - especialização: 2004 - 4 anos no exterior	Rede particular: 10 anos Rede pública: 3 anos (efetiva) e 4 anos (contratada)	B (780 alunos)	Próxima ao centro	8 ^a
Edvaldo	- Ensino Fundamental e médio: Rede pública - curso de idiomas: (1 ano) - graduação: 1991	Rede pública: 10 anos (efetivo)	C (890 alunos)	Periferia da cidade	5 ^a

Tabela 1: Contexto da pesquisa e perfil dos participantes

3.2.1. O contexto da pesquisa

Os dados desta pesquisa foram coletados em quatro turmas selecionadas por seus respectivos professores em três escolas públicas de um município da Zona da Mata, no Estado de Minas Gerais, sendo uma escola municipal (Escola “C”) e as outras duas estaduais (Escola “A” e “B”). Todas as escolas funcionam no sistema de seriação. Nos parágrafos abaixo, descrevo o contexto dessas escolas enfatizando, primeiramente, aspectos comuns entre as três instituições. Logo em seguida discorro mais detalhadamente sobre cada escola.

De um modo geral os alunos dessas escolas são moradores do bairro em que a escola está localizada, ou vêm de bairros próximos ou são procedentes da zona rural. Não há nas bibliotecas das escolas um suporte de material didático disponível (como, livros, fitas e revistas, por exemplo) para os alunos e os professores de inglês, diferente do que acontece para as demais disciplinas. Apenas a professora Vilma dispõe de livro didático para seus alunos de 5^a a 8^a série – muito embora a professora se queixe de ser este um material inadequado para seus alunos, de modo particular, para aqueles das 7^a e 8^a séries. Para os demais professores, não há livros didáticos para seus alunos e

tampouco livros e dicionários que o professor possa utilizar como referência para o preparo de suas aulas. Para facilitar o trabalho da preparação das aulas e melhorar o rendimento dos alunos em sala de aula, os professores de inglês prepararam uma apostila para os alunos de cada série que lecionam, ou preparam suas aulas com o material que tem disponível em sua casa e outros que lhe são trazidos por colegas da mesma área.

As escolas não oferecem nenhum tipo de acompanhamento ou aperfeiçoamento para o professor de inglês, exceto aquele já oferecido semestralmente pela secretaria regional de ensino. Em todas as três escolas os professores são responsáveis pelo planejamento de curso da disciplina, obtendo pouco auxílio da supervisão, ou nenhum.

Todos os professores se queixaram das dificuldades existentes em relação à disciplina dos alunos em sala de aula devido, particularmente, às diferenças na faixa etária dos alunos, por exemplo, a idade dos alunos de 5ª série varia entre 11 a 16 anos, enquanto que os de 8ª variam entre 14 a 19 anos.

As condições de trabalho, incluindo o espaço físico e o material disponível para a realização das aulas, parecem exercer influência negativa no processo de ensino e aprendizagem da LI, como verificaremos no capítulo de análise dos dados da disciplina. A seguir, descrevo algumas características particulares das escolas.

3.2.1.1 Escola “A”

A Escola A é uma escola estadual de ensino fundamental e médio, funcionando nos três turnos. A escola está localizada em um bairro um pouco distante do centro da cidade e por isso é considerada pelos professores que lá trabalham como uma escola de periferia. No bairro se misturam moradores da classe média alta e os da classe média

baixa. A escola atende também às crianças e jovens de um bairro próximo mais empobrecido.

A escola tem 850 alunos, uma média de 35 alunos por turma. Duas turmas participam desta pesquisa, uma 8ª série e um 2º ano do ensino médio. Os alunos desfrutam de uma quadra e uma pequena área coberta. Os professores dispõem de uma pequena sala para se encontrarem nos intervalos. A escola tem uma máquina de *xerox* que pode ser utilizada pelos professores para cópias de provas ou algum outro exercício extra para os alunos, e um mimeógrafo, recurso bastante utilizado por todos os professores. A biblioteca é bastante organizada e equipada com mesas de estudo para os alunos. A sala da diretora é espaçosa e a secretaria é bem ampla. A escola é bem conservada e limpa. As salas de aulas são pequenas, mas bem iluminadas e arejadas. Em suma, a estrutura física da escola é bem agradável.

Duas professoras de inglês desta escola participaram desta pesquisa, as professoras Eloísa e Vilma. As professoras foram aprovadas em concurso no ano de 2002 e, portanto, ocupam um cargo efetivo. A professora Vilma leciona nos turnos diurno e vespertino para as turmas de 5ª a 8ª série do ensino fundamental, enquanto que a professora Eloísa ensina nos turnos diurnos e noturnos, para os alunos do ensino médio. A carga horária semanal para as aulas de inglês é de duas aulas por turma.

3.2.1.2 Escola “B”

A Escola B é uma escola estadual situada em um bairro fora do centro da cidade. A escola funciona nos três turnos para o ensino fundamental e médio, atendendo cerca de 780 alunos. A média de alunos por turma é de 30, sendo que na turma investigada, uma 8ª série, estão matriculados 35 alunos. As salas de aula não são espaçosas o suficiente para acolher esse número de alunos. As salas são também pouco ventiladas e iluminadas.

Existem uma quadra e um pátio pequenos, descobertos, onde os alunos se encontram para as atividades físicas e para as recreações. A sala da diretora e a secretaria são bem pequenas, do mesmo modo, a sala dos professores não é grande o bastante para acomodá-los nos horários de intervalo. A escola possui uma pequena biblioteca com poucas mesas de estudo para os alunos. A professora Carol, participante desta pesquisa, é efetiva na escola desde 2002 e atua no ensino fundamental a partir da 5ª série, com uma carga horária de uma aula de 50 minutos por semana, por turma. Carol desenvolve ainda na escola um projeto de aulas de inglês, que será melhor apresentado mais adiante.

3.2.1.3. Escola “C”

A Escola “C”, onde trabalha o professor Edvaldo, é uma escola municipal que atende cerca de 890 alunos do ensino fundamental. Está localizada em um bairro de periferia bastante afastado do centro. Os moradores do bairro são de classe menos favorecida, que têm como ocupação, em grande maioria, o ofício de pedreiro, empregadas domésticas e funcionários dos setores de limpeza da universidade e da prefeitura.

A escola dispõe de um pequeno pátio aberto para os alunos e uma área que serve como um pequeno campo de futebol. As salas de aula têm em média 25 alunos. A turma observada nesta escola foi uma 5ª série com 30 alunos. As salas são pouco iluminadas, em grande maioria sem laje, o que dificulta o trabalho do professor por causa do barulho proveniente das salas vizinhas. A sala da diretora é bem pequena, com uma carteira escolar servindo de mesa e um pequeno armário que guarda livros para uso dos alunos e material da diretoria. Atualmente a escola participa de um projeto financiado por uma

empresa local que tem disponibilizado recurso para a realização de algumas reformas, como a pintura externa da escola.

3.2.2. Perfil dos professores participantes

Neste estudo contamos com a participação de quatro professores da rede pública, licenciados em Português e Inglês pela mesma universidade federal, localizada na cidade onde se realizou a pesquisa. Todos os professores foram colegas ou de estudo ou de trabalho da pesquisadora. Assim que tomaram conhecimento do tópico da pesquisa, o ensino de LI em escolas públicas, e foram convidados a participar, os professores responderam com prontidão e disponibilidade. A fim de garantir o respeito e a ética, como convém a uma pesquisa qualitativa seguindo as sugestões de Patton (1990), Telles (2002) e Davis (1995), os professores foram logo formalmente notificados por meio de uma carta sobre os propósitos da pesquisa, seu papel enquanto participantes e as demandas que esta lhes acarretaria (Anexo 1). Um termo de consentimento também foi assinado pelos professores participantes (Anexo 2).

Discorrerei com maior detalhe sobre o perfil de cada participante buscando revelar alguns traços de sua identidade profissional e focar alguns momentos de sua história enquanto aprendiz de língua inglesa. O perfil de cada professor foi feito com base (1) nas conversas informais que antecederam a coleta de dados, (2) nas narrativas feitas por eles logo no início desta pesquisa, (3) na entrevista semi-estruturada, realizada após o questionário dos alunos participantes e, (4) no questionário solicitado aos professores após a transcrição das entrevistas.

3.2.2.1. Vilma

A primeira participante desta pesquisa é a professora Vilma. Vilma cursou o ensino fundamental e médio em escola particular, tendo tido aulas de inglês em ambos os momentos. Aos dezoito anos, através de um programa de intercâmbio estudantil, a professora teve a oportunidade de morar e estudar nos Estados Unidos por um ano, cursando o terceiro ano do ensino médio e residindo com uma família norte americana. Tal experiência a motivou prestar o vestibular para Letras logo que retornou ao Brasil. Vilma se formou em licenciatura Português/Inglês no ano de 1980. Desde então, a professora tem dado continuidade à sua formação freqüentando cursos de extensão da área de inglês oferecidos pela universidade federal e participando ativamente dos congressos e encontros da rede particular para a qual também trabalha. Vilma iniciou um curso de especialização em 2004 em uma instituição particular e, atualmente, está participando de um grupo de formação continuada para professores da rede pública, sob orientação do departamento de Letras da universidade. Essas reuniões acontecem mensalmente.

Vilma tem uma longa trajetória de ensino de inglês, cerca de mais de vinte anos, em um curso particular de idiomas em sua cidade. Este parece ter lhe proporcionado experiências marcantes em relação ao seu papel de professora. Ela leciona na rede desde 2002 e observa que ainda é curto o tempo que está trabalhando naquela escola para poder experimentar uma satisfação semelhante à que sente na instituição particular. A professora afirmou ter ingressado no ensino público na busca de “conhecer novas realidades” (Q, 20/09/2004) e se apresenta bastante disposta e aberta a estas novas experiências.

Apesar de estar apenas há dois anos na escola, Vilma observa que o material didático disponível não é adequado ao nível dos alunos nem às condições da sala de aula, pois o número de alunos é grande, cerca de quarenta por turma, o que dificulta o

desenvolvimento da habilidade oral. Nessa escola, Vilma leciona duas aulas por semana, por turma, onde tenta “passar” o gosto pelo aprendizado da língua inglesa e os tópicos gramaticais que acredita serem necessários. Vilma tem seu cargo completo como professora de inglês para o ensino fundamental e observa que lecionar na rede pública é “um grande desafio”.

Ao avaliar suas habilidades lingüísticas enquanto aprendiz de língua inglesa, Vilma afirma: falar, ler e escrever, bem e, ouvir, muito bem. Para melhorar sua formação educacional enquanto professora de língua inglesa, Vilma gostaria de ter a oportunidade de fazer cursos com diferentes profissionais da área.

3.2.2.2. Eloísa

Eloísa é a segunda professora participante desta pesquisa. Eloísa estudou em escola pública até a 8ª série, onde teve aulas de inglês a partir da 5ª série. Durante o ensino médio, teve a oportunidade de estudar inglês em um curso de idiomas e por isso chegou à universidade com um conhecimento bem desenvolvido.

A professora concluiu sua licenciatura em Letras Português/Inglês no ano de 1984. Ainda cursando a graduação, a professora teve oportunidade de lecionar inglês durante dois anos em uma escola municipal, tendo deixado a rede pública para se dedicar ao ensino de LI em escolas de idiomas. Somente no ano de 2000 a professora decidiu voltar à rede pública. Prestou concurso e assumiu um cargo como professora de inglês no ensino médio. Eloísa trabalha 18 horas semanais na rede pública e continuou com uma carga horária de 20 horas semanais em uma escola de idiomas a qual trabalha há cerca de vinte anos.

Eloísa afirma ter se sentido atraída para trabalhar na rede pública, em um primeiro momento, devido à estabilidade que esta oferece ao professor. No entanto, hoje ela se reconhece uma apaixonada pelo ensino público, defende e luta pela melhoria de suas condições, em particular, pelo reconhecimento de sua disciplina por seus alunos. Na escola em que leciona, tendo duas aulas por semana, por turma, Eloísa busca capacitar seus alunos para a leitura, trabalhando textos interdisciplinares por ela selecionados em forma de apostila.

Eloísa não estudou nem morou em país de língua inglesa e as experiências que teve para a continuidade de sua formação lhe foram oferecidas esporadicamente pelas escolas de idiomas que trabalhou e trabalha atualmente. A fim de melhorar sua formação educacional enquanto professora de língua inglesa, Eloísa gostaria de fazer cursos de aperfeiçoamento profissional e aprender novas técnicas de ensino.

Sobre suas habilidades lingüísticas enquanto aprendiz da língua inglesa, Eloísa considera falar, ouvir, ler e escrever bem inglês.

3.2.2.3. Carol

Carol sempre estudou em escola pública e teve aulas de inglês a partir da 5ª série. Enquanto cursava o ensino médio, ela foi sorteada com uma bolsa de estudos e teve a oportunidade de estudar por três anos e meio em uma escola particular de idiomas. Carol afirma sempre ter sido apaixonada pela língua inglesa e por isso se licenciou em Português e Inglês. Carol concluiu seu curso de Letras no ano de 1990.

Recém formada, Carol passou a dar aulas na mesma instituição particular que outrora havia estudado. No mesmo período, Carol relatou que foi apresentada por uma de suas professoras para trabalhar em uma escola estadual da cidade.

No ano de 1995, a professora afirma ter realizado um sonho que trazia desde que começara a estudar o idioma: ter a experiência de viver em país de língua inglesa. Carol teve a oportunidade de estudar inglês nos Estados Unidos, quando acompanhou seu esposo, então estudante de doutorado. Após quatro anos, retornou ao Brasil e voltou a dar aulas no estado, pois gostava do trabalho no ensino público e sentia que este lhe dava certa segurança por oferecer alguns benefícios como, férias e 13º salário. Além das aulas na escola pública, a professora continuou a dar aulas na mesma escola particular de idiomas em que trabalhava anteriormente.

Há dois anos Carol trabalha na escola “B” desta pesquisa e, por desejo de investir em suas aulas na escola pública e de retomar os estudos, decidiu deixar a escola de idiomas. Voltada para as necessidades de seus alunos, a professora desenvolveu uma apostila para facilitar o acompanhamento de suas aulas e iniciou um projeto de aulas de inglês extra-classe com os alunos da mesma escola. Este projeto, que será descrito mais adiante, funciona há dois anos com os alunos de 5ª a 8ª série que têm bom rendimento escolar. Carol lamenta ter somente uma aula por semana, por turma, no horário regular da escola e acredita que o acréscimo de duas aulas para os alunos que participam do projeto, lhes ajuda a garantir uma melhor aprendizagem da LI. As aulas do projeto são realizadas em horário inverso. Embora seja bastante reconhecido pela escola, o projeto não tem a facilidade de materiais didáticos e tampouco desfruta de instalações adequadas para um melhor andamento das aulas.

Mais recentemente, Carol tem buscado dar ênfase à sua formação. Ela fez uma pós-graduação em instituição privada e foi aprovada em uma instituição pública para cursar o mestrado em Linguística Aplicada. A professora participa de congressos e cursos de capacitação de professores a fim de melhorar sua formação educacional enquanto professora de língua inglesa. Ela também acompanha as discussões do grupo

de grupo de formação continuada para professores de escola pública. Carol avalia suas habilidades lingüísticas no idioma como falar, ouvir, ler e escrever, muito bem. Para a professora o ensinar inglês na escola pública é “um desafio!!! Às vezes frustrante, mas muitas vezes gratificante” (Q 20/09/2004).

3.2.2.4. Edvaldo

Edvaldo concluiu seu curso universitário no ano de 1991, e, desde sua juventude, sempre desejou ser professor. Ingressou na universidade com a expectativa de trabalhar no Estado, tendo como prioridade o ensino de português. Para o professor, o emprego na rede pública de ensino garante estabilidade profissional e financeira, ainda que reconheça receber um salário que não é suficiente para garantir a continuidade de seus estudos nem uma vida estável como gostaria. Edvaldo começou a atuar como professor de inglês em 1995, quando percebeu que poderia ocupar um cargo devido à carência de profissionais na área.

Desde que iniciou a dar aulas de inglês, o professor conta com o apoio de colegas que lecionam inglês em outras escolas. As oportunidades que teve de dar continuidade à sua formação são nos encontros promovidos pela Superintendência de Ensino. Atualmente, o professor também participa do grupo de formação continuada para professores da rede pública coordenado pelo DLA. O professor não esteve em país cuja língua materna é o inglês.

Edvaldo está trabalhando há quatro anos com o ensino fundamental na escola “C” em que se realiza esta pesquisa. O professor se queixa de ter apenas cinquenta minutos por semana para trabalhar o conteúdo, que por sua vez é proposto por ele mesmo, sem uma orientação pedagógica por parte da coordenação escolar. O professor não dispõe de livros didáticos para seus alunos e nenhum outro material para o preparo

de suas aulas. Ele também se queixa das condições da escola e coloca sua prática atrelada a essas condições.

Faz-se ainda necessário relatar um pouco de sua história enquanto aprendiz da língua inglesa. Edvaldo sempre estudou em escolas públicas do município onde reside e teve a oportunidade de estudar inglês somente no segundo grau, pois no primeiro grau o Estado oferecia aulas de francês. Edvaldo relatou que quando teve contato com o idioma sentiu interesse em aprimorar seus estudos. Assim, estudou durante um ano em uma escola particular de idiomas em sua cidade, tendo concluído o nível básico. Edvaldo apontou que isso somente lhe foi possível porque estava trabalhando na época como funcionário no comércio.

O professor relatou que enquanto aprendiz do idioma, sempre esteve atento à tradução e nunca pode “aprofundar a pronúncia”. O professor avaliou suas habilidades lingüísticas como falar e ouvir, muito pouco, ler e escrever, pouco. Quando perguntado sobre a experiência que gostaria de realizar a fim de melhorar sua formação educacional enquanto professor de língua inglesa, Edvaldo respondeu que gostaria de ter “a experiência de viver a língua todos os dias” (Q, 20/09/2004).

3.2.3. Perfil dos alunos

Neste estudo contamos com a participação de quatro turmas, uma 5ª série, duas 8ª séries e um 2º ano do ensino médio. As turmas foram previamente selecionadas por seus respectivos professores. O total de alunos que responderam aos questionários foi de 124 e que participaram das entrevistas foi de 12. A faixa etária dos alunos entrevistados varia entre 12 a 21 anos.

Os alunos são moradores dos bairros próximos onde se situam as escolas, em alguns casos residem em áreas rurais. De um modo geral, os alunos são oriundos de

famílias pouco favorecidas, cuja escolaridade dos pais alcança, em grande maioria, apenas o ensino fundamental²⁶.

Os alunos da escola “C” participaram de um projeto da prefeitura que incentivava o ensino de LI a partir da 3ª série e por isso a turma selecionada pelo professor, uma turma de 5ª série, já havia tido contato com o idioma durante dois anos. Os alunos das demais escolas iniciaram sua aprendizagem de LI a partir da 5ª série.

3.3. Instrumentos de coleta de dados

Conforme os argumentos apresentados por diversos autores na revisão de literatura deste estudo (Pajares, 1992; Johnson, 1994; Freeman e Richards, 1996, dentre outros), as crenças de professores e alunos devem ser inferidas a partir de seus discursos e da observação de suas ações dentro do contexto de investigação. Além disso, é pertinente observar e considerar pelo menos parte do contexto macro em que está inserido o professor, por exemplo, aquele a que se refere à sua formação profissional continuada (instituições que possa estar frequentando) e aquele que diz respeito às diretrizes apontadas pelos órgãos governamentais da Educação. Segundo Woods (1993) e Tabachnich e Zeichner (1986), citados por Gimenez (1994), pode acontecer que o discurso do professor seja mera repetição do discurso de outras pessoas que atuam nesses contextos, e não seus próprios pensamentos e crenças.

Barcelos (2001), em consonância com essas questões contextuais, aponta três diferentes tipos de abordagens de investigação de crenças, a normativa, a metacognitiva e a contextual. A autora sugere que uma investigação de crenças mais completa aconteça através da abordagem contextual. Segundo Barcelos (2001):

²⁶ Por limitação deste estudo, não foi feito um levantamento sobre a realidade socioeconômica de cada aluno participante. As informações fornecidas provêm das conversas com os professores participantes e de informações obtidas nas secretarias das escolas.

"As crenças são vistas como parte da cultura de aprender e como representações de aprendizagem em uma determinada sociedade. [No que diz respeito à relação entre crenças e ações] as crenças são vistas como específicas do contexto, ou seja, as crenças devem ser investigadas dentro do contexto de suas ações. Isto permite que as crenças sejam investigadas levando em consideração não só as palavras dos alunos, mas também o contexto de suas ações" (p. 82-83).

Barcelos (2001) aponta que a abordagem contextual permite uma melhor interpretação e compreensão da relação das crenças com as ações no contexto pesquisado. Isto porque, segundo a autora, as crenças não somente influenciam ações, mas as ações e reflexões sobre experiências podem levar a mudança ou criar outras crenças (p. 85). Assim, a investigação das crenças de professores e alunos desta pesquisa será feita de maneira contextual, identificando suas crenças, observando suas ações em sala de aula e considerando suas colocações em entrevistas individuais.

No intuito de realizar esta pesquisa com base em uma abordagem contextual, foram utilizados os seguintes instrumentos para a coleta de dados: narrativas dos professores, observação de aulas com anotações de campo feitas pela pesquisadora, questionários semi-abertos e entrevistas semi-estruturadas. A seguir, faço a apresentação e a descrição dos procedimentos de cada um desses instrumentos.

3.3.1. Narrativas

O uso de narrativas, seja como diários ou apenas autobiografias, tem mostrado ser um forte aliado na busca de dados mais precisos sobre o sujeito participante da pesquisa (Araújo, 2004, Telles, 2002). Johnson (1999) argumenta que os professores podem articular, através de autobiografias, suas competências implícitas sobre o ensinar e o aprender. Escrever uma autobiografia pode auxiliar o professor a “capturar a riqueza das primeiras experiências” e facilitar sua própria compreensão do que seja ser professor e o processo de ensinar e aprender (Johnson, 1999, p. 25).

Além de possibilitar o acesso à essência da história de aprender e ensinar dos professores participantes, a autobiografia pode atuar como pano de fundo para a interpretação e justificativa das crenças inferidas neste estudo. Segundo Telles (2002) as histórias pessoais e profissionais dos sujeitos da pesquisa “funcionam como contexto de produção de significados para os acontecimentos ocorridos na escola e na vida” (p. 106). Através de narrativas o participante assume um papel ativo dentro da pesquisa.

Ao iniciar a pesquisa solicitei cada professor participante escrever uma narrativa que relatasse a história de sua formação e aspectos referentes à sua prática. Para facilitar o trabalho dos professores, cada um recebeu um caderno com um roteiro abordando os seguintes aspectos: (1) memórias e impressões enquanto aprendiz da língua inglesa; (2) relatos sobre a formação e atuação enquanto professor; (3) relatos sobre as crenças sobre como deve ser ensinada a língua inglesa, papel do professor e, papel do aluno; (4) análise crítica sobre a prática atual e sobre a situação atual do ensino e aprendizagem da língua inglesa (Anexo 3). Este roteiro foi baseado em Johnson (1999, p. 25-26). A autora aponta algumas considerações para que os professores sejam capazes de construir suas próprias autobiografias. Estas considerações foram adaptadas de modo a servirem melhor aos objetivos desta pesquisa.

Apenas dois participantes escreveram suas narrativas, as professoras Carol e Vilma. Os professores Edvaldo e Eloísa optaram por não fazer a narrativa. A professora Eloísa afirmou ter dificuldades para escrever sua história e disponibilizou um tempo maior para a sua entrevista, momento em que detalhou sua formação e iniciação à prática enquanto professora de LI. O professor Edvaldo fez um breve esquema sobre os aspectos sugeridos no roteiro da autobiografia e abordou cada item de seu esquema durante a entrevista.

3.3.2. Observação de aulas

Foram observadas duas aulas de cada professor, perfazendo um total de 8 aulas, acompanhadas de anotações de campo durante o período de março a junho de 2004. Por serem poucas aulas observadas optei por não gravá-las em vídeo ou áudio, prevendo que se assim fizesse os alunos e professores poderiam se sentir mais constrangidos.

A primeira aula foi observada antes da aplicação dos questionários e a segunda logo após. Foi possível tomar notas das ações que ocorriam em sala de aula. A preocupação foi de observar atentamente o contexto sala de aula, i.e., o ambiente físico, a interação professor-aluno e entre alunos, as atividades propostas e as atitudes do professor e dos alunos frente à disciplina. Este modo de observação não pôde garantir uma descrição mais aprofundada das relações e atitudes dos professores e alunos em sala de aula, pois entendo que para isto seria necessário maior número de observações seguindo os procedimentos etnográficos que compõem princípios êmicos e holísticos, conforme aponta Van Lier (1988).

Embora reduzido o número de observações, acredito que este instrumento foi útil para comparar dados dos questionários e entrevistas com as ações e servir como outra fonte para a triangulação de dados. A tabela 1 mostra o período de observação das aulas.

Professor(a)	Escola	Série	Data
Eloísa	“A”	2ºano Ensino médio	1/03 e 7/06
Carol	“B”	8ª série Ensino fundamental	9/03 e 1/06
Vilma	“A”	8ª série Ensino fundamental	26/03 e 7/06
Edvaldo	“C”	5ª série Ensino fundamental	1/06 e 7/06

Tabela 2: Observação de aulas dos professores

3.3.3. Questionários

Nesta pesquisa foram aplicados dois questionários aos seus participantes. O primeiro (Anexo 4) foi aplicado para os alunos e outro para os professores com a

intenção de verificar pontos específicos e comuns a todos que participavam deste estudo. As perguntas dos questionários foram elaboradas baseadas nos objetivos desta pesquisa e em outros questionários sobre investigação de crenças. O segundo questionário (Anexo 5) foi aplicado para os professores no final da coleta de dados a fim de complementar as informações até então não obtidas a respeito da formação acadêmica e da experiência profissional de cada um. Discorro mais detalhadamente sobre cada questionário e sua aplicação na seção seguinte.

3.3.3.1. Questionários dos alunos

Logo após a observação de uma aula de cada professor, um questionário do tipo semi-aberto foi aplicado para todos os alunos das quatro turmas pesquisadas. O questionário teve como objetivo fazer o levantamento das crenças sobre a aprendizagem de inglês em escola pública e servir como base para as entrevistas semi-estruturadas que foram realizadas com três alunos de cada turma. Algumas afirmações dos questionários foram elaboradas a partir de três questionários disponíveis em sites na internet²⁷. Os questionários foram adaptados segundo os objetivos desta pesquisa. Outras afirmações foram feitas com base em leituras, prática de ensino e conversas com professores e alunos de escola pública, anteriores a esta pesquisa.

O questionário foi dividido em duas partes, a primeira contendo afirmações sobre a aprendizagem de inglês (afirmações 1 a 13), sobre como os alunos se sentem na sala de aula quando falam inglês (afirmação 14), sobre estratégias de ensino que poderiam ser utilizadas pelo professor em sala de aula (afirmação 15) e sobre o que eles pensam a respeito de aprender inglês na escola (afirmação 16). A segunda parte do questionário foi composta de três perguntas abertas para possibilitar aos alunos maior

²⁷ Os sites pesquisados foram: <http://www.tci.ac.jp/~naphatali/Senseionline/beliefsurvey.htm>
http://kielikompassi.jyu.fi/omatila/tila/eng/reflect_beliefs.shtml
<http://www.tci.ac.jp/~naphatali/surveybelief.htm>

liberdade em suas respostas (Pajares, 1992; Barcelos, 2001). A primeira, para identificar a idade apontada pelos alunos para se iniciar o ensino de inglês na escola; a segunda, para identificar os meios apontados pelos alunos para se aprender inglês fora da escola; e a terceira pergunta, para verificar como os alunos percebem a utilidade da LI em suas vidas.

As afirmações da primeira parte do questionário tinham a intenção de detectar as crenças dos alunos em relação às habilidades individuais e as estratégias necessárias para se ensinar e aprender a LI, como também, identificar alguns de seus sentimentos em relação a esta aprendizagem. As afirmações 9, 10 e 14 tinham um propósito específico de verificar as crenças dos alunos sobre o desenvolvimento da habilidade oral, mais especificamente se acreditam que se deve falar inglês em sala de aula e como se sentem ao fazê-lo. Inseri essas afirmações porque nas conversas com alguns colegas professores de escolas públicas apareceu a questão sobre o que eles acreditam ser importante e possível no desenvolvimento da habilidade oral no ensino de LI na rede pública. Alguns acreditavam que os alunos não tinham interesse em desenvolver a habilidade oral. Os resultados, discutidos no capítulo a seguir, mostram não só o interesse dos alunos, mas também as estratégias por eles apresentadas para alcançar o desenvolvimento dessa habilidade.

Os professores participantes cederam uma aula para que se realizasse a aplicação do questionário. No momento da aplicação do questionário fiquei sozinha com os alunos a fim de lhes proporcionar maior liberdade diante de seus professores. Antes do preenchimento do questionário, fiz uma explicação sobre os objetivos daquele instrumento e sobre como deveria ser preenchido pelos alunos. Em todas as turmas, apresentei como objetivo a importância de se obter a opinião sincera dos alunos sobre o ensino e a aprendizagem de inglês nas escolas em que estudavam. Expliquei que o

questionário serviria como dado importante para minha pesquisa que visava à melhoria da qualidade do ensino de LI. Os alunos tinham consciência de que o questionário serviria de dado para uma pesquisa realizada em uma universidade federal.

Para certificar que os alunos compreendessem como deveriam proceder para preencher o questionário, li o enunciado das partes I e II, tomando as três primeiras frases como exemplo e explicando que os alunos deveriam marcar somente aquelas afirmações que acreditassem ir ao encontro com o pensamento de cada um deles. Durante o preenchimento do questionário os alunos permaneceram em silêncio, sem a comunicação com colegas, mas, quando solicitada, esclareci individualmente dúvidas sobre a interpretação das afirmações e sobre o preenchimento do questionário, fato que ocorreu pouquíssimas vezes. De um modo geral, a aplicação do questionário transcorreu tranquilamente em todas as turmas que participaram da pesquisa.

A Tabela 2 mostra o número de questionários respondidos em cada turma, a ordem em que foram aplicados e o tempo de duração da aplicação.

Professor e série	Data	Duração	Nº de questionários
Eloísa - 2ºano	26/04/04	40'	24
Carol – 8ª série	27/04/04	20'	35
Vilma – 8ª série	28/04/4	40'	42
Edvaldo–5ª série	14/06/04	20'	23

Tabela 3 – Aplicação do questionário dos alunos

Pelo menos duas limitações são apontadas no uso deste instrumento nesta pesquisa. A primeira é que não houve a aplicação de um questionário piloto com o intuito de verificar sua compreensão e validade. A segunda, é que a ocasião poderia ter sido aproveitada para obter informações socioeconômicas dos alunos, fato que poderia trazer a este estudo maior transparência do contexto em que estão inseridos.

Após a aplicação dos questionários, fiz a leitura de todos e usei um programa de estatística (SPSS) para tabular os dados encontrados, pois desta forma foi mais fácil perceber a frequência das respostas em cada turma, agruparem as crenças em categorias e facilitar a discussão dos resultados. As tabelas de frequência de cada resposta encontrada em cada turma estão disponíveis em anexo e um gráfico com todas as respostas será apresentado no capítulo de discussão dos resultados. As perguntas abertas foram analisadas em forma de categorias, que serão apresentadas em forma de gráficos, mais especificamente no capítulo 4.

3.3.3.2. Questionário sobre a formação acadêmica e profissional dos professores

Quando estava iniciando a análise dos dados, observei que era preciso confirmar algumas informações sobre a história de formação e profissional dos professores. Por perceber a facilidade deste instrumento face ao escasso tempo que me restava para a análise dos dados, resolvi elaborar um questionário para suprir a deficiência das informações até então coletadas.

O questionário foi entregue aos professores no dia 20 de setembro. Todos os professores responderam prontamente, assim pude recolher o questionário dois dias após. Com base nas informações do questionário foi possível dar prosseguimento a análise dos dados.

3.3.4. Entrevistas

Vários são os autores e pesquisadores que utilizam este instrumento. Nesta pesquisa foi realizada uma entrevista com cada um dos quatro professores participantes e com três alunos selecionados em cada turma, somando um total de 12 alunos entrevistados. Todas as entrevistas foram gravadas em áudio para permitir que a pesquisadora estivesse mais atenta aos entrevistados e que pudesse registrar todas as

suas falas (van Lier, 1988; Patton, 1990). Na seção seguinte apresento, com maiores, detalhes os procedimentos das entrevistas.

3.3.4.1. Entrevistas com os professores

Uma entrevista individual semi-estruturada foi realizada com cada professor, com perguntas baseadas em suas narrativas e nas observações de suas aulas. As entrevistas foram gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas para análise²⁸. O objetivo desse procedimento foi detectar as crenças e esclarecer as afirmativas feitas nas narrativas. Para os professores que não haviam feito as narrativas, busquei abordar as mesmas questões que havia proposto no roteiro das narrativas a fim de obter informações sobre sua história de aprendizagem e formação profissional, como também o percurso de sua prática.

As entrevistas ocorreram de forma tranqüila em ambientes escolhidos pelos professores. Carol e Edvaldo cederam o espaço de suas residências, enquanto Eloísa e Vilma preferiram gravar a entrevista durante o intervalo de aula nos cursos livres onde também lecionam. Os professores participantes se mostraram bastante disponíveis e foram sinceros em suas respostas.

Após a transcrição, entreguei uma cópia da entrevista a cada professor e solicitei que fizessem observações, ressalvas ou qualquer outro comentário no intuito de que as entrevistas servissem de um material autêntico para a análise de suas crenças e que pudessem ser utilizadas segundo o consentimento de cada um dos participantes. Dois dias depois recolhi as entrevistas com as observações dos professores. Os professores Edvaldo e Eloísa não fizeram modificações na transcrição de suas entrevistas, mas a professora Carol solicitou a alteração de um termo por ela empregado, justificando que

²⁸ A transcrição de todas as entrevistas está disponível em um CD anexo à dissertação.

não expressava bem o que pensava sobre a escola pública. A professora Vilma fez algumas modificações em alguns termos que utilizou para falar da escola pública e dos alunos. Por motivos éticos, Vilma também solicitou a exclusão dos trechos que ela mencionava o material didático que usava na escola. Assim, modifiquei as partes que me foram solicitadas e somente então utilizei as transcrições para a análise das entrevistas. A Tabela 3 mostra a data das entrevistas e a duração de cada uma delas.

Professor	Data	Duração
Eloísa	02/06	45'
Carol	02/06	50'
Vilma	10/06	50'
Edvaldo	22/07	25'

Tabela 4: Entrevistas dos professores

3.3.4.2. Entrevistas com os alunos

A fim de esclarecer as afirmativas feitas nos questionários e com o objetivo de melhor compreender as crenças dos alunos, doze alunos foram entrevistados individualmente. A seleção desses alunos se deu da seguinte forma, após a análise dos questionários, separei os alunos em três grupos, aqueles cujas respostas pareciam indicar que acreditavam no ensino de inglês na escola pública e pareciam mostrar que estavam à vontade nas aulas. Um segundo grupo referente aos alunos que pareciam não acreditar no ensino na escola pública e pareciam se sentir constrangidos em sala de aula. Um terceiro grupo com alunos que pareciam estar no meio termo.

Para a entrevista individual, foram selecionados em cada turma três alunos, cada um correspondendo a um dos três grupos acima explicitados. É importante mencionar que, também fiz uso de minhas anotações de campo para esta seleção, escolhendo

aqueles alunos que pareciam participar mais e aqueles que pareciam indiferentes nas aulas observadas.

As entrevistas ocorreram no ambiente escolar, no horário da aula de inglês durando em média 15 minutos cada. As entrevistas dos alunos da professora Carol aconteceram no pátio da escola, fator que dificultou o trabalho, pois o local era bastante inadequado por causa do barulho das salas de aula e dos outros alunos que passavam e distraiam os entrevistados. Os alunos das professoras Eloísa e Vilma tiveram suas entrevistas gravadas na biblioteca da escola, onde puderam ficar mais à vontade. As entrevistas dos alunos do professor Edvaldo foram gravadas na sala da diretora que, atenciosamente, disponibilizou seu gabinete ao verificar que estávamos iniciando as entrevistas na sala dos professores. Todas as entrevistas foram gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas para análise. A Tabela 4 traz um resumo dos dados das entrevistas realizadas com os alunos de cada professor:

Alunos	Data	Duração aproximada
A1, A2, A3	7/06	15' (cada aluno)
A4, A5, A6	15/06	15' (cada aluno)
A7, A8, A9	15/06	15' (cada aluno)
A10, A11, A12	22/06	15' (cada aluno)

Tabela 5: Entrevistas com os alunos

Nos primeiros minutos da entrevista percebi que os alunos estavam um pouco ansiosos e inibidos, talvez, por causa do gravador, mas logo depois pareciam mais relaxados e conseguiram expressar suas opiniões com segurança.

Uma limitação do uso deste instrumento foi que não retornei as transcrições para os alunos verificarem se gostariam de fazer alguma alteração, como pude fazer com as entrevistas dos professores. Talvez este fosse ser um momento importante para confirmar suas afirmações e perceber se eles haviam mudado.

3.4. Procedimentos de análise dos dados

Conforme já especificado nos itens acima neste capítulo, a análise dos dados adotou procedimentos da pesquisa qualitativa, seguindo as sugestões de Patton (1990) e Telles (2002). Primeiramente fiz uma leitura geral dos dados buscando encontrar categorias. Em seguida, fiz anotações de minhas impressões levantando questionamentos e buscando conexões entre as partes. Através desta triangulação, os dados foram segmentados por temas que se configuraram em quatro categorias de análise, a saber: (1) Crenças sobre ensino e aprendizagem de LE; (2.) crenças sobre o papel do professor; (3) crenças sobre o aluno; e (4) crenças sobre a escola pública.

Neste capítulo apresentei os parâmetros da pesquisa qualitativa, especificamente, do estudo de caso, modalidade escolhida para este estudo. Apresentei o contexto das três escolas, o perfil dos quatro professores e o perfil dos alunos participantes. Discorri sobre os procedimentos e os instrumentos de coleta utilizados: narrativas, observação de aulas, questionários e entrevistas. Passarei, no capítulo seguinte, à apresentação dos resultados e a análise dos dados.

CAPÍTULO 4

ANÁLISE DOS DADOS

*“P: Vamos ver outra questão aqui. É possível aprender inglês sem sair do Brasil. De que maneira?
A6: Indo para escola.” (E6, 07/06)*

Este capítulo traz a análise dos dados e os resultados. A análise mostra as crenças dos professores e dos alunos e como essas crenças são justificadas por eles. O capítulo está dividido em duas partes, a primeira trata da análise das crenças dos professores e, a segunda, engloba as crenças encontradas no grupo dos 124 alunos participantes. As crenças dos alunos foram analisadas segundo as entrevistas e a frequência das respostas do questionário.

4.1. Crenças dos professores participantes

Através da análise dos dados foi possível inferir as crenças que os professores parecem possuir e agrupá-las nas seguintes categorias: (1) Crenças sobre ensino e aprendizagem de LI; (2) crenças sobre o papel do professor; (3) crenças sobre o aluno; (4) crenças sobre a escola pública. Embora se tenha encontrado essas categorias é importante ressaltar que as crenças não devem ser analisadas de maneira isolada pois encontram-se interligadas a outras crenças dentro de um sistema individual, e ao mesmo tempo geral, de crenças advindas do contato com terceiros (Pajares 1992). Primeiramente, apresentarei na próxima seção a análise das crenças da professora Vilma.

4.1.1. Vilma

A análise das crenças da professora Vilma foi feita com base nos dados coletados em sua narrativa, na observação de suas aulas, na entrevista e no questionário com suas informações pessoais e profissionais.

4.1.1.1. Crenças sobre ensino e aprendizagem de LI

A motivação do professor e dos alunos é um dos primeiros fatores apontados por Vilma para que a aprendizagem aconteça. Ela acredita que se o professor se sente motivado e feliz em seu trabalho poderá motivar seus alunos no processo de aprendizagem. Somente o aluno que estiver motivado e estiver gostando das aulas é que irá aprender. A professora associa a motivação a sentimentos de prazer e felicidade. Segundo a professora, o aluno precisa se sentir satisfeito, “*feliz*” em primeiro lugar. É importante que a aprendizagem seja “*uma coisa prazerosa, que faça o aluno sentir vontade de ir em frente e aprender cada vez mais*” (N, março/2004)²⁹. Isto pôde ser observado no excerto abaixo:

(...) o aluno que está motivado ele aprende mais, o aluno que está mal, que você tem que correr atrás, dar outra chance, outra prova... é aquele aluno que não está motivado, não está gostando... e fazer uma coisa que a gente não está feliz é muito ruim, não é? muito desmotivante mesmo, em qualquer área da vida...” (E 24/06/04)

Vilma associa a aprendizagem com outras áreas, talvez, ações cotidianas, da vida do aluno, onde o importante é sentir satisfação enquanto realiza tais atividades. Além do prazer, Vilma acredita que a aprendizagem é facilitada quando o aluno gosta da língua estrangeira e vê sentido no seu aprendizado. A professora expressou ter dificuldade para ensinar aqueles alunos que não gostam do idioma e não vêem sentido na aprendizagem da LI na escola pública. Na entrevista, ela afirma que alguns de seus alunos argumentam

²⁹ As seguintes abreviações foram adotadas para se referir aos instrumentos da coleta de dados: **N.**: narrativa; **E.**: entrevista; **N.C.**: nota de campo; **Q.**: questionário semi-aberto.

achar a disciplina inútil porque não poderão viajar para o exterior, fazer um curso de idiomas e nem conversar com americanos. Mesmo tentando desconstruir a crença de que não há utilidade em aprender inglês na escola, a professora acredita que esta crença desmotiva seus alunos e dificulta o seu trabalho em sala de aula.

Vilma acredita que é preciso trazer para a sala de aula aquilo que os alunos gostam, em especial, os jogos. Não obstante a escassez de material e do grande número de alunos em sala, a professora se esforça para preparar materiais atrativos, buscando algumas vezes o suporte de colegas da área, como é observado no excerto abaixo:

“ (...) até me preocupo em levar alguns jogos... a professora Carol, trabalhou conosco... me emprestou bastante jogos, então levei...enquanto eles estão fazendo alguma coisa assim lúdica... vocabulário eles gostam muito... eles memorizam... agora quando eu começo a ensinar a gramática... "vamos ensinar o uso do 'do' e do 'does' " ... "ah, Vilma! Isso não!"... então quando é coisa que eles gostam que eles memorizem fácil, que tá no nível deles, eles curtem, mas quando é uma coisa mais difícil, uma gramática, uma coisa assim, eles já falam, "ah isso é difícil! isso eu não vou aprender!"...” (E 24/06/2004)

Nesse excerto, é possível perceber que Vilma acredita que seus alunos não gostam de aprender a gramática porque acham difícil e parece que é um conteúdo que está acima da capacidade de aprendizagem deles. Nas aulas observadas, pude comprovar que a preocupação maior da professora é que os alunos compreendam e fixem as estruturas por ela consideradas como básicas. O vocabulário trabalhado deve ser simples, como por exemplo, palavras cognatas ou substantivos que designam os vegetais, as frutas e outros tipos de alimento. Na aula do dia 26/ 03, a professora fez uma revisão que incluiu o verbo to be, o presente contínuo e o presente simples e utiliza o vocabulário apresentado na aula anterior para caracterizar alimentação saudável e não saudável.

A professora acredita que é preciso fixar os conteúdos para poder aprendê-los.

Em consequência, ela faz constantemente a revisão dos conteúdos apresentados nas aulas anteriores para auxiliá-los. Ela argumenta que mesmo sabendo que os alunos já viram

estas estruturas e já fizeram suas anotações no caderno, eles precisam rever para fixar e por isso ela coloca tudo no quadro novamente.

A professora se sente satisfeita por perceber que seus alunos são capazes de aprender estruturas básicas da língua inglesa, mas lamenta não conseguir ensinar aquilo que considera mais avançado como o uso de modais e do *present perfect*. Ao mesmo tempo em que apresenta uma insatisfação, ela se conforma, pois acredita que no ensino médio seus alunos estarão mais aptos a dar continuidade à aprendizagem de estruturas mais complexas, o que de fato parece ocorrer naquela escola.

Assim, Vilma acredita que as condições necessárias para que a aprendizagem aconteça é que o aluno goste da língua-alvo e perceba sua utilidade. Ela acredita que deve apresentar conteúdos fáceis de serem aprendidos para motivar seus alunos, pois conteúdos mais difíceis não estão ao alcance deles. Para garantir a aprendizagem, a professora acredita que deve estar constantemente revisando os tópicos ensinados. A aprendizagem parece estanque e limitada. Essas crenças indicam que não há um currículo na escola que oriente o ensino de LI progressivamente de modo a avançar cada vez mais nos conteúdos a serem aprendidos.

4.1.1.2. Crenças sobre o papel do professor

Vilma acredita que o professor deve ser capaz de dar boas aulas e de fazer uso de vários recursos didáticos para motivar seus alunos. Em palestras e congressos que tem participado, a professora relatou ter escutado esta mesma idéia: “*o aluno motivado aprende mais e melhor*” (N, março/2004). Vilma afirma estar tentando colocar em prática esta frase. Ela acredita que seu papel na escola pública é de mostrar a importância de se aprender o idioma e despertar em seus alunos o gosto para a aprendizagem. Para que

isso aconteça, o professor deve manter um bom relacionamento para com os alunos, como argumenta no excerto abaixo:

“Acredito que o verdadeiro papel do professor é fazer os alunos gostarem de aprender e fazê-los cientes da importância disto. O professor deve ser amigo dos alunos, mas sem esquecer de cobrar um aprendizado por completo, exigindo deveres, tarefas e boas leituras.” (N, março/2004)

A crença de que é preciso gostar de inglês para aprender e de que o papel do professor é motivar seus alunos e fazer com que seus alunos gostem do idioma, encontra sua origem em sua história de aprendizagem. Vilma relatou ter sido sempre considerada boa aluna e que sempre teve bons professores que a motivaram a aprender cada vez mais:

“(...) mas eu sempre gostei, sempre fui boa aluna, então penso que desde então eu já tinha vontade de seguir isso aí-” (E, 24/06/04).

A professora acredita na necessidade da aprendizagem acontecer em um ambiente amigável. Em outro momento, ela destaca a importância da amizade entre o professor e o aluno. Segundo relatou, muitas vezes ocupa o papel de conselheira, “*meio mãe*”, estando disponível para ouvir seus alunos até mesmo diante de questões pessoais. Vilma afirma que essa relação é possível e não interfere naquilo que entende ser o seu papel de professora, aquela que cobra, que delega tarefas e orienta a aprendizagem. Na tentativa de alcançar um equilíbrio, Vilma parece trazer consigo uma imagem dupla: de um lado sua pessoa em sala de aula representa a autoridade, do outro, a intimidade.

A professora acredita que também é papel do professor eliminar as barreiras que impedem a aprendizagem, como por exemplo, a crença de seus alunos de que inglês é difícil:

“Eles mesmos falam comigo: “Oh, Vilma, inglês é muito difícil”. Então estou tentando mostrar... ver que não é esse bicho de sete cabeças não (...)” (E 24/06/04, p. 6). “(...) eu

estou tentando quebrar essa barreira [inglês é difícil], "claro que eu sou capaz de aprender, por que não, claro que eu vou, claro que é bom!" ... eu tento fazer isso, sabe?" (E 24/06/04).

Vilma encontra sua própria estratégia para lidar com as crenças de seus alunos, adotando uma postura otimista diante deles, incentivando sua aprendizagem e apontando um futuro de realizações profissionais, conquistas acadêmicas. Ela acredita que os outros professores também podem assumir esta postura.

Em suma, para Vilma o professor deve desempenhar o papel de encorajador e motivador, cuja função principal é mostrar para os alunos como é fácil aprender. Ao mesmo tempo, o professor deve ser o responsável pela orientação e organização da aprendizagem. Em suas aulas, pude observar que suas ações confirmam o que ela acredita ser seu papel, pois estava sempre incentivando seus alunos com elogios e gestos positivos, *“sorrindo acenava as mãos como que os convidando para participar da aula” (N.C. 26/03/2004).*

4.1.1.3. Crenças sobre os alunos

Em relação a seus alunos, Vilma observa que a escola onde leciona é formada por alunos que vivem em bairros carentes e que têm grande dificuldade em aprender. A professora acredita que seus alunos só querem aprender coisas fáceis e reclamam de atividades gramaticais mais difíceis, como comentado anteriormente. A crença de que as estruturas mais complexas estão fora da realidade de seus alunos parece ser um fator bastante influente no planejamento de suas aulas e no modo com que utiliza o livro didático em sala de aula:

“eu uso [o livro didático] naquilo que eu acho que é bom... eu fiz os reflexivos que estão lá proposto no livro... que eles têm condição de aprender como aprenderam... mas por

exemplo lá eles vão entrar lá agora com o 'present perfect'... muito difícil... eles não vão aprender. de jeito nenhum...” (E 24/06/04).

A professora traz consigo uma expectativa baixa em relação à aprendizagem de seus alunos. Segundo seu comentário, os alunos também trazem a mesma expectativa. Ela acredita que é possível acontecer mudanças no ensino e na aprendizagem se houver meios de adotar um novo livro, uma nova metodologia; se houver mais tempo em suas aulas para conversas em inglês; se for possível fazer jogos com mais frequência; e, se seus alunos perceberem que estão tendo notas melhores. Segundo Vilma, os alunos gostam de obter boas notas, isto os motiva e dá a segurança de que estão aprendendo.

Vilma acredita que apenas a minoria de seus alunos – aqueles que estão motivados - consegue participar e aprender bem o conteúdo. Ela acredita que o bom aluno parece interessado desde o início do ano letivo; da mesma forma, os que não se interessam se manifestam contrários e apáticos logo nos primeiros contatos:

“(...) mas eu acho que quanto mais eles vão caminhando mais eles vão gostando mais... os que têm que gostar vão gostar mais, aqueles que não vão já mostram desinteresse na primeira aula... mas eu acho que o grupo que tem que ser bom já começa a ser bom desde o princípio...” (E 24/06/04).

A professora acredita que as 5^a séries são mais difíceis de trabalhar porque “*são muito inquietos, falam muito, concentram pouco (...)*” (E 24/06/04). À medida com que vão amadurecendo em idade, os alunos vão percebendo a importância da língua inglesa e a professora pode perceber a formação de grupos de alunos interessados, grupos que ela gostaria de atender melhor. De um modo geral, ela acredita que o trabalho com turmas da 7^a e 8^a série é mais fácil e há menos problemas de indisciplina, este foi seu maior motivo de ter escolhido uma turma da 8^a série para esta pesquisa.

Em síntese, Vilma acredita que seus alunos precisam gostar do idioma, pois isso os motivará a aprender, quanto mais cedo mostram o apreço pela língua, mais chances terão de aprendizagem. Para ela, seus alunos não gostam de aprender gramática e acreditam que na escola só vão aprender as estruturas básicas. Ela acredita que a idade influencia a disciplina e que quanto mais maduros forem seus alunos, mais concentrados estarão para aprender.

4.1.1.4. Crenças sobre a escola pública

Vilma acredita que o número grande de alunos por turma dificulta a aprendizagem nas escolas. A aprendizagem seria mais eficaz se ela pudesse ter poucos alunos em sala. No excerto abaixo ela comenta sobre a questão:

“(...) é uma pena que as turmas são tão grandes, quase cinqüenta alunos às vezes, então fica difícil... tem uma meia dúzia que quer... se eu pudesse tirar uma meia dúzia e por numa salinha pequena era o sonho de todo mundo, mas não é a realidade, né (...)” (E 02/06/04).

Nesse excerto, novamente observamos a importância que a professora dá à motivação intrínseca de seus alunos, não importando se apenas uma dúzia participa, contanto que queiram aprender. Também se verifica que a professora acredita ser difícil trabalhar com turmas grandes e parece estar presa a um ideal que não se concretizará na escola pública, mas se enquadra no perfil dos cursos de idiomas. Em outro momento, a professora comenta sobre a qualidade do material disponível em sua escola e o compara com aquele que ela encontra no curso de idiomas, parecendo assim, que o curso constitui seu ambiente ideal de ensino:

“então inclusive o livro que os meninos manuseiam são velhos, você vê que já tem... os meninos já estão no terceiro ano e usaram aquele livro na quinta série... uma coisa assim não é uma coisa dinâmica, você não pára no tempo e no espaço... meu sonho é que eles tenham o ‘workbook’, olha que beleza... que eu não precise passar dever no quadro... que eu fale: “gente amanhã vamos fazer a unidade um XXX”... mais ou menos o que eu faço

aqui [referindo-se ao curso de idiomas onde trabalha]..." então a unidade um é para casa"... esse seria o ideal porque eles iriam ficar motivados, não ia cansar mesmo, porque aquele negócio de copiar direto também cansa muito...." (E 24/06/04).

Embora compare os dois ambientes de trabalho, a escola pública e a escola de idiomas, e encontre muitas dificuldades em trabalhar na escola pública, a professora Vilma gosta de seu trabalho e acrescenta que *“ensinar inglês na escola pública é um grande desafio que me faz crescer profissionalmente e como pessoa” (Q. 20/09/2004).*

Em suma, Vilma acredita que escola pública não é o lugar ideal para se aprender a LI, pois sua estrutura física (salas com muitos alunos) e o material didático disponível não contribuem para a aprendizagem. A professora aponta o curso de idiomas como local adequado para o ensino de LI devido a salas de aulas pequenas (infere-se menor número de alunos) e material prático que motiva os alunos. Apesar das dificuldades, Vilma parece encarar a escola pública positivamente, acreditando que este trabalho a faz crescer.

4.1.2. Eloísa

A professora Eloísa optou por não fazer a narrativa conforme solicitada. Os dados coletados foram extraídos de sua entrevista, da observação de suas aulas e do questionário semi-aberto. A seguir analiso as crenças da professora.

4.1.2.1. Crenças sobre ensino e aprendizagem de LI

Conforme já mencionado, Eloísa leciona no ensino médio nos turnos da manhã e da noite na escola “A”. Um dos primeiros pontos levantados por ela em relação ao ensino e aprendizagem nas turmas que leciona é a falta de adequação do programa da disciplina. Ela acredita que não é possível ensinar o conteúdo proposto pelo livro adotado na escola para o ensino médio porque seus alunos não acompanhariam. Nesse sentido, sua crença é semelhante à de Vilma. No excerto abaixo se pode perceber a semelhança:

“(...) eu expliquei pra diretora e pra supervisora lá... olha a minha intenção é... eu não tenho condição de fazer um trabalho muito bom... no sentido assim, se eu tiver que dar a matéria correspondente ao ensino médio de acordo com um livro... eles não acompanham...” (E, 02/06/04).

Dentro desta perspectiva, Eloísa acredita ser possível realizar um trabalho paralelo fazendo uso de uma apostila por ela elaborada. Essa apostila contém textos simplificados, com diferentes tópicos abrangendo outras disciplinas, como Física e Geografia. A professora acredita que a aula de inglês deve ser um espaço para discussões de temas atuais, como Ecologia, por exemplo, e um espaço para a formação da consciência do aluno, não apenas um espaço para o ensino da gramática.

Eloísa acredita que a melhor maneira de ensinar a gramática é *“de forma aplicada”*. Segundo a professora, isso pode ser feito através de leituras de textos em sala de aula, conforme sua explicação no excerto abaixo:

“(...) a gramática aplicada... dentro de um texto eu extraio tudo e ensino porque aquela preposição, porque... como identificar que aquele texto trata de alguma coisa no passado, de que não é uma coisa que vai acontecer... tem que olhar... olhar os sufixos dos verbos, olhar palavras de expressões de tempo pra você se localizar... prestar atenção nos pronomes... pra eles terem... saber se fala de uma cidade, de uma pessoa, de um homem, de uma mulher, de um fato... quer dizer pra eles terem este tipo de atenção pra poder chegar alguma conclusão” (E, 02/06/04).

Após trabalhar a compreensão do texto Eloísa, chama a atenção de seus alunos sobre aspectos gramaticais ali presentes e faz explicações que considera necessárias. A professora destaca essa maneira de ensinar como sendo o fator mais importante em sua prática porque acredita que um dos objetivos de ensinar inglês na escola pública é para auxiliá-los na leitura e na interpretação de textos quando estiverem prestando concursos e vestibulares.

Outro aspecto considerado importante pela professora é a interação professor-aluno e entre alunos. Diferente de alguns colegas de trabalho, a professora acredita ter bom relacionamento com seus alunos. Segundo a professora, é preciso que exista na sala de aula um ambiente de confiança para que as interações aconteçam em favor da aprendizagem. Durante a observação de uma de suas aulas pude fazer as seguintes observações a este respeito:

“(...) A professora tem bom relacionamento com seus alunos, não eleva a voz e consegue mantê-los trabalhando, acompanhando a seqüência de suas atividades. A professora vai aos lugares [de seus alunos] verificando se os alunos precisam de ajuda e os atende com paciência” (NC 1/03/04).

Eloísa também considera importante a participação dos alunos em sala. Ela acredita que quando eles estão lendo textos em voz alta, perguntando suas dúvidas e respondendo as perguntas que lhes faz, os alunos se sentem mais animados e satisfeitos com as aulas porque acreditam estar aprendendo. Eloísa comentou que seus alunos participam e interagem mais com ela e com os colegas nas aulas que trazem jogos e música.

Ainda que se mostre satisfeita na escola pública, ela reconhece que no curso de idiomas ela pode obter resultados mais imediatos e satisfatórios de seu ensino. Da mesma forma que a professora Vilma, Eloísa relatou que gosta muito de seu trabalho no curso de idiomas e acredita que este é um ambiente muito diferente e mais adequado ao ensino de LI. Por isso, ela tem a intenção de permanecer nos dois empregos.

Em resumo, Eloísa acredita que o ensino de LI deve envolver temas interdisciplinares que despertem a consciência dos alunos em relação ao mundo. Ela acredita que o desenvolvimento da habilidade de leitura é o mais importante, pois o ensino de LI nas escolas tem como objetivo auxiliar os alunos em vestibulares e

concursos que poderão vir a prestar futuramente. O entendimento da gramática serve de suporte para a leitura e não deve ser o foco principal das aulas. Ela também acredita que o ambiente da sala de aula deve concorrer para propiciar boas interações e, assim, facilitar a aprendizagem.

4.1.2.2. Crenças sobre o papel do professor

Eloísa demonstra ter um grande respeito por seus alunos e, por isso, também se sente responsável para contribuir para o futuro acadêmico e profissional deles. Ela acredita que os alunos de escola pública são menos favorecidos em relação aos de escola particular no que tange a aprendizagem em si. A estrutura simples da escola pública, a escassez de material didático para as aulas, muitas vezes a ausência ou redução de aulas por causa de greves não garante aos seus alunos uma formação igualitária àqueles da rede particular. Segundo Eloísa, o enfraquecimento da escola pública pode fortalecer a exclusão dos alunos de ambientes acadêmicos ou de ocuparem melhores cargos profissionais. Por esse motivo, Eloísa encontra no professor um meio de fazer a inclusão social dos alunos de escola pública:

“(...)... porque pra mim, de verdade, eles são pessoas como qualquer outra... eu não consigo... o que um aluno de outra escola tem... uma escola pública não tem.... a gente tá excluindo muito mais essas pessoas... (...) Eu acho que a gente não pode excluir... os meninos... já que o ensino é feito nesses moldes...” (E 02/06/04).

Eloísa acredita que o contexto da escola pública dificulta a aprendizagem e que o papel do professor é se mostrar confiante, não se intimidar, é ser *“um bom observador, bom ouvinte, saber o que é importante naquele momento, não tentar forçar a barra” (Q. 20/09/2004)*. Ela acredita que o papel do professor é trocar experiências com seus alunos a fim de orientá-los e conscientizá-los para viver melhor no mundo.

Eloísa relatou que teve algumas dificuldades para se adaptar à sala de aula na escola pública. Uma das dificuldades foi lidar com alunos considerados marginais pela comunidade. Ela afirmou que venceu essa dificuldade se aproximando desse tipo de aluno, envolvendo-o em tarefas e tratando-o com dignidade. Ela acredita que o professor deve estar preparado para saber ajustar as relações da sala de aula. É seu papel e não da direção zelar por essas questões.

Resumindo, Eloísa acredita que é papel do professor a promoção e a inserção de seus alunos na sociedade. Para isso o professor precisa estar preparado para lidar com as diferenças que possivelmente possam existir, entre o contexto social em que vive e aquele de seus alunos.

4.1.2.3. Crenças sobre os alunos

Eloísa acredita que muitos de seus alunos estão presos à realidade contextual em que vivem e por isso não conseguem enxergar mais longe e pensam que são incapazes. A professora comentou que ficou surpresa por saber que seus alunos não conheciam a universidade federal da cidade e se sentiam desconfortáveis em ir lá para obter um material para suas aulas. Para ela existe uma distância entre o meio onde estão inseridos seus alunos e o ambiente acadêmico existente na cidade. A professora relata que precisa diminuir essa distância trazendo notícias e incentivando os alunos a conhecer aquele ambiente.

O conceito de bom aluno da professora está relacionado à essa questão. Ela acredita que o bom aluno é aquele que consegue vencer essas barreiras contextuais e que *“quer fazer parte do processo mundial, que percebe que ele é importante, que quer tentar”* (Q 20/09/2004).

A professora mencionou em entrevista que teve dificuldades no início de suas aulas naquela escola porque percebia que seus alunos não estavam interessados em aprender inglês por acreditarem ser “*língua de americano*”, em outras palavras, língua de um país que quer dominar e por não quererem este domínio, rejeitavam o idioma. Eloísa acredita que esta rejeição tem relação com o contexto onde está inserida a escola:

“(...) E como... é um colégio de periferia, vamos dizer assim... que atende a um público de periferia e uma coisa que eu notei de imediato é a rejeição mesmo que eles têm... em cima de [língua inglesa]...” (E 02/06/04.

A professora acredita que é possível mudar a opinião dos alunos. Para desconstruir essa crença, ela ensina a seus alunos que existem cerca de onze países cuja primeira língua é inglesa e que “*o inglês não pertence ao americano*”. Segundo a professora, a influência do contexto é bastante forte na formação do comportamento de seus alunos e, conseqüentemente, no rótulo que recebem de algumas pessoas na escola e no bairro: alunos marginais e revoltados com a sociedade.

Em síntese, Eloísa acredita que seus alunos estão presos em uma realidade contextual que os deixa à margem de recursos disponíveis para as classes mais favorecidas, como uma boa educação escolar, por exemplo. Para a professora, o bom aluno é aquele que percebe isso e aproveita das oportunidades de ensino para romper as barreiras que o contexto lhe impõe.

4.1.2.4. Crenças sobre a escola pública

Eloísa acredita que seus alunos só têm acesso ao ensino de inglês na escola pública. Ela observa que nenhum de seus alunos teria condições de pagar aulas particulares ou freqüentar um curso de idiomas na cidade. Isto a faz sentir comprometida com seus alunos e percebe que os desafios de ensinar inglês na rede pública podem ser

superados se o ensino for colocado em primeiro plano pelos professores e direção da escola.

Eloísa também acredita que o ensino deveria ser mais prático, não simplesmente tecnicista para preparar os alunos para a mão-de-obra, mas algo que o pudesse transformar em bom profissional, compatível com as exigências do mercado de trabalho.

Eloísa relatou que sabe da dificuldade de aprendizagem de seus alunos em outras disciplinas. A professora se diz mais surpresa com a falta de conhecimento da língua materna. Em um momento da entrevista ela comentou que seus alunos foram capazes de fazer uma atividade de compreensão de um texto em inglês, mas que foram incapazes de redigir as resposta em português claro. Eloísa não culpa os professores de português, ela acredita que esta deficiência seja por causa do modo como vem sido conduzido o ensino público no Brasil.

Em particular, a professora critica o sistema de ensino proposto pelo governo, CESEC³⁰, que, a seu ver, não ensina os conteúdos de maneira eficiente e facilitam o aluno a passar de ano. Desta forma, o aluno chega ao ensino médio com muitas deficiências, das quais ela acentua a falta de conhecimento da língua materna. No entanto, segundo a professora esta deficiência não é motivo para que ela deixe de ensinar a língua inglesa na escola pública, pois, como dito anteriormente, ela acredita que em sua disciplina, além de ensinar as estruturas gramaticais da língua inglesa, ela pode abordar questões de cidadania que ajudem seus alunos e podem motivá-los a buscar um futuro melhor.

A professora acredita que parte de seus alunos não está comprometida com a aprendizagem, fato que se agrava no ensino noturno. Ela considera o desinteresse dos alunos pela escola de um modo geral um fator alarmante e crescente. Não obstante, ela

³⁰ Centro Estadual de Educação Continuada.

acredita que a escola pode desenvolver seu papel de formadora de crianças, jovens e adultos.

De um modo geral, Eloísa acredita que é preciso investir na escola pública, pois é o principal veículo para a construção do conhecimento dos alunos. Ela tenta chamar a atenção de seus alunos para a importância do estudo como forma de prepará-los para um futuro melhor. De sua parte, ela busca trabalhar o ensino de LI sem discriminação e sem se deixar tolher por causa das dificuldades que percebe na escola pública.

4.1.3. Carol

As crenças de Carol foram investigadas após a análise de suas narrativas (Carol foi a única professora que apresentou três narrativas sobre sua história de ensino e aprendizagem), da observação de suas aulas, da entrevista e do questionário com suas informações pessoais e profissionais.

Em sua segunda narrativa, Carol fez uma lista de crenças que possuía quando começou a lecionar na escola pública. Antes de discutir separadamente suas crenças atuais, acredito ser interessante relatar as crenças que a professora trazia.

Carol afirma ter mudado bastante suas crenças desde que reiniciou o trabalho na escola pública, há cerca de três anos. Ela relata que quando reiniciou seu trabalho na rede pública sofreu bastante “*com a indisciplina e desinteresse de seus alunos*”. Suas crenças eram as seguintes:

“Eles [os alunos] não se interessam por inglês; nunca vão precisar da língua; a grande maioria não irá para a universidade; se não sabem português e matemática, vão aprender inglês? Inglês é totalmente fora da realidade deles; meu trabalho é cansativo e mal remunerado; não tenho tempo para meu próprio estudo; se eu falar muito terei nó nas cordas vocais; se a sala fica muito barulhenta serei repreendida pela direção” (N 15/03/04).

Carol diz ter modificado suas crenças em relação à escola pública a partir do momento em que começou a perceber sua própria história de aprendizagem. O fato de ter sempre estudado na rede pública de ensino, não a privou da oportunidade de estudar em uma universidade, ir para o exterior e poder, principalmente, retomar seus estudos para melhor se capacitar como professora de inglês. Dessa forma, Carol acredita que o mesmo pode acontecer aos seus alunos e por isso afirma que é necessário que se empenhe em realizar um bom trabalho. A partir desta introdução acredito ser possível discutir as crenças de Carol.

4.1.3.1. Crenças sobre aprendizagem de LI

Carol afirma em sua narrativa e entrevista que encontrou nos estudos de Krashen³¹ a explicação que procurava para justificar aquilo que acredita acontecer em suas aulas, “*aluno ansioso não aprende*” (E 02/06/04). A professora corrobora as idéias do autor: a aprendizagem acontece quando se consegue baixar o ‘filtro afetivo’, diminuir as barreiras do aluno em relação ao que se deseja aprender e em relação ao professor. Ela acredita que é preciso que o aluno goste do professor para facilitar a aprendizagem e para isso o professor deve conquistá-lo com gestos de carinho. Verificamos que esta crença está de acordo com sua história de aprendizagem, segundo excerto abaixo:

“P: é importante esse relacionamento?

C: é, muito importante... eu acho muito importante gostar do professor...

P: você acha isso importante...

C: quando eu estudava na universidade eu chegava... eu tinha uma professora de português que eu não gostava de jeito nenhum e eu falei, ” eu preciso gostar dessa mulher pra eu aprender essa matéria”... aí eu roubava rosas da universidade pra eu levar pra ela... e ela ficava tão feliz, ela saía contando pra todo mundo, “olha como os meus alunos me adoram, trazem rosas pra mim” [risos]

P: mas era uma tentativa-/

C: era uma tentativa de baixar os filtros dela e os meus [risos]... e funcionava, funcionava...” (E 02/06/04).

³¹ KRASHEN, S.D. *Principles in second language acquisition*. New York: Prentice Hall International, 1987.

Desta forma, Carol procura se relacionar com seus alunos, realizando atividades que facilitam a interação professor-aluno e que possam, ao mesmo tempo, motivá-los. Carol faz uso de vários jogos para alcançar este objetivo e busca sempre trazer balas para presentear os vencedores dos jogos.

Em sua prática, Carol acredita na memorização como uma boa técnica para a aprendizagem. Em suas aulas, planeja atividades que levem à fixação de vocabulário, tais como, bingo, exercício de memória com gravuras. Ela também acredita que é bastante importante ensinar a gramática de modo explícito, buscando contextualizá-la através da apresentação de pequenos textos e diálogos simples encontrados na apostila que elabora. A professora também evita fazer a tradução de textos em sala de aula, conforme demonstrado no excerto a seguir:

“ (...) eu gosto de gramática... eu sempre estudei gramática... pra mim é importante... tanto que às vezes eu estava nos Estados Unidos e às vezes eu ouvia os americanos falarem errado, às vezes eles falavam, “I don’t have no money” e eu corrigia, eu falava, “I don’t have any money” e eles falavam, “Carol, você fala inglês melhor do que a gente”, então eu estudei muito a gramática, pra mim é importante a gramática... então eu acho que eles precisam trabalhar esta parte... (...) “ (E, 02/06/04).

A professora conduz sua prática com base em suas experiências enquanto aprendiz da língua inglesa. Ao aprender o idioma teve necessidade de se dedicar aos estudos da gramática para falar corretamente. Isso faz com que ela se empenhe em ensinar a gramática para seus alunos na tentativa de que, aprendendo as estruturas, eles consigam compreender e utilizar melhor a língua alvo.

Carol acredita que é possível ensinar estruturas gramaticais simples, algumas expressões para a comunicação e a compreensão e interpretação de textos pequenos. Ela lamenta, no entanto, que não consegue ensinar nada muito significativo:

*“eu acho que dá pra aprender frases pequenas do dia-a-dia... como good morning, how are you... é coisas simples que eles têm como... é lógico que com quarenta aulas por ano... eles não vão ter uma conversa... assim... **meaningful**... mas alguma coisinha ou outra, ler textos... eu acho que eles poderão... é eu trabalho com textos e acho que eles poderão interpretar e entender textos pequenos... é música... eles cantam... eu trago a música e eles cantam...” (E 02/06/04).*

Em sua entrevista, Carol justifica que, devido à carga horária reduzida, uma aula por semana, e ao grande número de alunos em sala, uma média de 40 alunos por turma, seu planejamento se limita a atividades mais simplificadas e pouco desenvolvimento da habilidade oral. No entanto, ela acredita que nas aulas do projeto que realiza na escola o aproveitamento dos alunos é bem maior pelas condições que este oferece³².

Carol julga que sua formação superior foi boa, mas lamenta não ter tido estágio de prática de ensino. Ela considera que tudo o que sabe sobre dar aulas em escolas aprendeu *“por conta própria”*. A professora acredita ser essencialmente necessário investir na formação de professores para que possam realizar melhor seu trabalho nas escolas.

Em resumo, Carol acredita que a aprendizagem de LI deve acontecer em ambiente que contribua para diminuir a ansiedade do aluno. Para Carol, o ensino da gramática é importante, mas, dentro do contexto em que ensina, ela só consegue trabalhar estrutura simples e a interpretação de textos menores com seus alunos. Ela acredita que o uso de jogos é um meio essencial para motivá-los. Concordando com Eloísa, Carol destaca a importância da capacitação de novos professores, principalmente em que fossem abordados tópicos em relação à prática em escolas regulares.

4.1.3.2. Crenças sobre o papel do professor

³² Apresentarei mais informações sobre as crenças da professora em relação ao projeto que desenvolve na escola na seção 4.1.3.4.

Carol acredita que o papel do professor é fazer com que o aluno goste dele e da disciplina que leciona. Como professora, ela se sente gratificada quando encontra um aluno que diz gostar dela e por isso gosta de inglês.

Para Carol, o professor é responsável pelo futuro acadêmico de seus alunos e por isso deve abrir caminhos para que tenham um futuro melhor. Observando sua história, ela pôde identificar vários professores que lhe abriram caminhos. Ela acredita que principalmente os bons professores de inglês foram responsáveis para que se interessasse pela língua. Então busca fazer o mesmo com seus alunos, conforme verificamos no excerto abaixo:

“(...) Então eu já me aproximava do professor... e já eram professores que realmente me abriam caminhos... e eu tento fazer isso com meus alunos, eu tento abrir caminhos... eu tenho alunos que eu vejo realmente gostam de inglês e eu falo pra eles assim, “você tem que fazer Letras, você tem que estudar mais... a gente ainda vai ser colegas”” (E 02/06/04).

Pode-se observar que a maneira com que vê seus alunos atualmente é bastante diferente daquela apresentada no início desta seção. Hoje, a professora se sente responsável pela motivação de seus alunos e se vê como alguém que pode *“construir com eles alguma coisa” (E 02/06/04).*

Carol acredita que o fator “motivação” é muito importante na aprendizagem. É papel do professor se empenhar em preparar boas aulas para motivar seus alunos. Ela argumenta que os alunos querem aprender e participam quando percebem que as aulas são interessantes e que estão aprendendo, independente das condições físicas do ambiente.

Resumindo, Carol acredita que o professor é responsável em fazer o aluno gostar da LI e se interessar em aprendê-la. Para ela, a imagem do professor está atrelada à disciplina e é importante que o aluno goste do professor para gostar também da disciplina.

4.1.3.3. Crenças sobre os alunos

Carol acredita que os alunos de escola pública não têm as mesmas oportunidades que aqueles da escola particular. Ela argumenta que o professor pode oferecer suporte para o desenvolvimento de seus alunos da rede pública, de maneira que eles possam concorrer em igualdade com os alunos da escola particular. Carol acredita que seus alunos são bons e têm potencial para entrar na universidade e ter uma profissão que garanta àqueles jovens um futuro melhor do que aquele já esperado por alguns de seus colegas professores, o de frentista e empregada doméstica. Em suas próprias palavras:

“...eu acho que eu tenho que fazer o melhor... eu tenho que pensar grande... eu não posso pensar que vai ser frentista de posto e que vai ser tudo empregada doméstica... eu tenho que pensar grande e eu tenho que equipar esses meninos para ir longe... é eu tenho minha consciência... antes de tudo eu acho que eu tenho que... cumprir o meu papel... (...) eu tenho alunos bons que têm condição de ir para a universidade... então eu tenho alunos que gostam muito de inglês que eu sei que poderão até ser professores de inglês” (E 02/06/04).

Novamente esta crença pode se refletir em sua própria história. Carol estudou naquela escola e percebe que, assim como teve a oportunidade de crescer e ter o conhecimento que tem hoje, seus alunos também podem. Ela procura vencer o sentimento de piedade que afirma estar presente no contexto da escola pública. Pensamentos como: *“coitadinhos deles são da roça, são pobres, não vão fazer nada, não vão precisar, vão ficar na enxada lá e não vão precisar de inglês...” (E 02/06/04)*, ela acredita, podem ser vencidos com o esforço e a dedicação de seu trabalho. Em síntese, ela acredita no potencial de seus alunos e é contrária a qualquer forma de discriminação para com eles.

4.1.3.4. Crenças sobre a escola pública

Carol acredita no trabalho da escola pública, mas acredita que sua disciplina não é vista como importante na escola principalmente por causa de sua carga horária ser bastante reduzida. A partir dessa visão, há dois anos

Carol desenvolve um projeto na escola pública que trabalha com o intuito de melhor capacitar seus alunos. O número de alunos por turma é menor (cerca de 20 alunos por turma), a carga horária é de duas aulas semanais de cinquenta minutos e cada aluno recebe um livro didático para acompanhar as aulas. Carol comenta que os alunos não têm a obrigação de ir às aulas do projeto, eles vão porque querem, porque estão interessados.

Ao descrever as características do projeto Carol o compara com o ensino em curso de idiomas:

“é, aí à tarde já são duas aulas de cinquenta minutos pra cada... pra cada turma... aí é muito bom, dá pra dar o livro todo... aí lá eu trabalho e... no estilo que eu trabalhava no curso X... então é muito bom... os meninos gostam muito-/ (...)... então o negócio deles é aprender mesmo-!” (E 02/06/04).

Os aspectos apontados por ela fazem oposição às características da escola pública. Essa comparação faz parecer que Carol acredita que o bom ensino de inglês é aquele compatível com o ensino do curso de idiomas. Não obstante, ela se posiciona favorável ao ensino de inglês na rede pública, confiando que o investimento na capacitação dos professores deve estar em primeiro plano. Dessa forma, Carol ministra cursos para seus colegas professores durante os encontros promovidos pela secretaria regional de ensino. Além dessa preocupação ela também investe em sua própria formação, conforme mencionamos no capítulo 3 desse estudo.

Em síntese, Carol acredita que a escola pública pode ser mais bem preparada para oferecer aos alunos melhores oportunidades, como têm aqueles da rede particular. Para ela, o investimento feito na formação continuada dos professores pode ajudá-los a perceber melhor a realidade escolar e melhorar a qualidade do ensino de LI.

4.1.4. Edvaldo

O professor Edvaldo não fez a narrativa conforme solicitado. Os dados foram coletados através da observação de suas aulas e de uma entrevista breve. Suas declarações foram em número bem menor do que das outras três professoras. Enquanto as outras professoras parecem, de certa forma, intuitivamente, refletir, pensar e questionar sobre suas práticas ou realidades, Edvaldo parece ainda não ter desenvolvido essa competência profissional³³ (Almeida Filho, 1993).

4.1.4.1. Crenças sobre ensino e aprendizagem de LI

Diferente dos outros professores desta pesquisa, o professor Edvaldo não lecionou em nenhuma outra instituição a não ser em escolas da rede pública. Ele acredita que a inserção de uma língua estrangeira a partir do ensino fundamental é importante para dar oportunidade ao aluno de adquirir novos conhecimentos, “*dar prosseguimento*” a seus estudos. Segundo o professor, esta língua deveria ser o inglês porque está presente no dia-a-dia do aluno, como exemplifica:

“(...) se ele chega a uma padaria terá uma porção de produtos com nome em inglês... ele anda... ele anda na rua e tá lendo é... camisas com palavras em inglês que ele coloca no corpo e que ele nem sabe o que está escrito ali... então se ele está usando aquela camisa ele deveria saber o que ela está dizendo” (E 07/07/04).

Edvaldo acredita que alguns alunos poderão precisar de inglês no futuro para realizar alguma viagem ou para assumir algum trabalho que lhes exija conversar com estrangeiros. O professor acredita que a escola é, para a grande maioria de seus alunos, o único lugar que terão oportunidade de aprender a língua inglesa. No entanto, os alunos poderão adquirir conhecimentos básicos, sem “*chegar a dominar a língua*”.

³³ Segundo Almeida Filho (1993), “o professor precisa desenvolver uma competência profissional capaz de fazê-lo conhecer seus deveres, potencial e importância social no exercício do magistério na área de ensino de línguas” (p. 21).

O professor acredita ser necessário que seus alunos saibam a tradução de todas as palavras e que possam fazer transferência das estruturas do inglês para o português. Em suas aulas, o professor apresenta a gramática de forma explícita, dando exemplos no quadro e fazendo comparações com o português. Segundo o professor, isso facilita a aprendizagem. Algumas vezes o professor trabalha a tradução de textos pequenos e diálogos simples. Este foco na tradução e nas estruturas do português, está coerente com a forma com que ele estudava ou procurava aprender inglês, conforme observamos no excerto abaixo:

“P: e as experiências que marcaram você ainda enquanto estudante, as suas impressões...

ED: enquanto estudante... sempre atento à tradução... porque a pronúncia mesmo eu nunca pude aprofundar, mas a tradução eu sempre procurei saber-/

P: mesmo lá no cursinho?

ED: mesmo lá no cursinho” (E 07/07/04).

O professor também acredita que o motivo de estar sempre abordando o português se deve ao fato de ser também professor de português naquela escola e, ao mesmo tempo em que busca ensinar estruturas do inglês, quer fixar estruturas do português.

O professor tem, em síntese, a crença de que o ensino de LI nas escolas públicas é importante porque será útil para o futuro dos alunos. No entanto, acredita que só é possível ensinar estruturas básicas. O ensino de LI se dá através de tradução de textos simples e explicação gramatical.

4.1.4.2. Crenças sobre o papel do professor

Edvaldo acredita que o papel do professor é motivar seus alunos, *“fazer com que os alunos gostem da língua estrangeira” (E 07/07/04)*. Segundo ele, o professor pode

mostrar aos seus alunos que a língua inglesa está presente no dia-a-dia deles e que, à medida que seus alunos percebem a importância de se saber inglês, eles se tornam mais interessados.

O professor acredita que é preciso ter um bom relacionamento com seus alunos, mas sem criar uma relação de intimidade e liberdade. Para ele o professor deve ser firme com os alunos para controlá-los melhor e conseguir dar sua aula. Após a observação de uma de suas aulas, notei que o professor tem alguns problemas de disciplina na turma observada, trata os alunos que sentam à frente com polidez, mas com os demais tem dificuldades de interagir. Os alunos que se sentam no fundo da sala não acompanham bem as aulas, parecem bastante distraídos, não têm seus cadernos organizados, ficam conversando e fazendo brincadeiras com os colegas e com o próprio professor.

Na entrevista, Edvaldo salienta que o professor de escola pública “*sofre demais*” porque não tem condições de trabalho e os alunos são sempre desinteressados. Apesar disso, ele afirma que é papel do professor motivar seus alunos “*mesmo com todas as dificuldades que temos e vivemos*” (E. 07/07/2004).

Em síntese, ele acredita que é papel do professor fazer com que o aluno goste da LI, perceba sua importância para o seu futuro e para o contexto que está inserido, e se sinta motivado em aprendê-la.

4.1.4.3. Crenças sobre os alunos

O professor Edvaldo observa que o “*desinteresse do aluno pela escola tem favorecido a decadência do ensino e aprendizagem*” (E 07/07/04). Para ele, se os alunos se aplicassem mais aos estudos gerariam um sentimento de contentamento nos professores e os incentivaria a melhorar suas aulas.

Diferentemente de Vilma, Edvaldo acredita que os alunos iniciam a 5ª série bastante motivados com o ensino de inglês, mas, devido às dificuldades que enfrenta a escola pública o aluno vai se desinteressando ao longo do percurso e chega à 8ª série totalmente desmotivado. O professor relatou que já lecionou para o ensino médio. Sua experiência mostrou que os alunos passam a se interessar novamente pela LI neste período. Edvaldo justifica essa atitude argumentando que os alunos estão mais amadurecidos e começam a se conscientizar da necessidade de aprender a LI.

Resumindo, Edvaldo parece fazer uma relação entre a motivação do professor e do aluno, acreditando que uma depende da outra, entretanto, sem mencionar o que ele faz para motivar os alunos. Ele parece colocar uma grande parte da responsabilidade da aprendizagem nos alunos, como explicado anteriormente. Ele acredita que é importante que o aluno esteja interessado para que a aprendizagem aconteça.

4.1.4.4. Crenças sobre a escola pública

Edvaldo acredita que é mais fácil ensinar inglês para o ensino médio, pois os alunos estão “*mais maduros*”. No entanto, o professor observa que, naquela escola, os alunos da quinta série são mais interessados do que os da oitava. Segundo o professor, talvez isto se deva ao fato dos alunos perceberem as limitações da escola e do professor e se decepcionam em relação à aprendizagem de inglês.

O professor acredita que as influências das condições do ensino estão diretamente ligadas à sua prática e é um forte determinante para o insucesso da aprendizagem de inglês na escola pública:

“(...) agora a minha prática pedagógica ela precisa ser melhorada sim, mas está condicionada às condições da escola... porque sempre quando tem um curso de capacitação a gente faz, mas chega na escola realidade é outra...” (E 07/07/04).

Edvaldo se queixa de não encontrar na escola um ambiente pedagógico que auxilie e facilite o ensino de inglês. Ele acredita ser em vão o esforço que faz para se capacitar, pois a melhoria de sua prática depende da estrutura da escola. A escola não oferece material didático para os alunos e nem para o professor. Edvaldo acredita que os avanços desejados para o ensino de LI só serão possíveis se acontecer uma reformulação do programa da disciplina, aumento da carga horária, disponibilidade de material didático e de apoio técnico.

Em suma, Edvaldo acredita que o desinteresse dos alunos e seu pouco sucesso enquanto professor de LI é por causa das debilidades do ensino público.

Na seção seguinte apresentarei os resultados da análise dos dados obtidos em relação à investigação das crenças dos alunos.

4.2. Crenças dos alunos

Passarei agora a analisar os resultados obtidos através da aplicação do questionário e das entrevistas gravadas com os alunos. Embora esta seja uma pesquisa de cunho qualitativo, a tabulação dos dados foi feita através do uso de um programa de estatística SPSS, a fim de perceber melhor a frequência das respostas dadas nos questionários. A frequência de cada afirmação assinalada pelos alunos foi agrupada em gráficos (Anexo 6) para facilitar a comparação e a visualização dos dados. Também as respostas dadas nas questões abertas do questionário foram agrupadas em categorias e depois plotadas em gráficos em forma de pizza.

As crenças dos alunos serão apresentadas seguindo a ordem das afirmações e questões propostas no questionário, pois assim será possível comentar sobre todos os itens abordados neste instrumento. As entrevistas servirão para confirmar e salientar alguns aspectos relativos às crenças dos alunos.

4.2.1. Crenças sobre talento para se aprender inglês.

O primeiro item que gostaria de abordar se refere à afirmação 1, “qualquer pessoa pode aprender inglês”, que contraria a afirmação 3, “somente algumas pessoas têm habilidade especial para aprender inglês”. A maioria dos alunos (75,8%)³⁴ acredita que qualquer pessoa pode aprender a falar inglês. Apenas 17% acreditam que é preciso ter um dom especial para aprender inglês e este dom, segundo respostas obtidas nas entrevistas, parece estar relacionado mais diretamente à habilidade oral.

Os alunos acreditam que para se aprender inglês é preciso um investimento próprio, como se pode observar nos excertos abaixo:

“Tem que se esforçar, estudar, prestar atenção no que o professor está falando” (E3, 22/06);

“É preciso correr atrás, se esforçar para aprender” (E4, 07/06).

“Para aprender só depende da pessoa, tem que partir dela” (E6, 07/06).

“É preciso força de vontade para aprender” (E8, 15/06).

“Eu acho que qualquer pessoa pode aprender... assim, se ela for esforçada e estiver querendo mesmo aprender” (E7, 15/06).

Essas afirmações indicam que os alunos percebem a aprendizagem como uma força intrínseca, que parte da pessoa. A importância de seu comprometimento com a aprendizagem é algo que parece ser mais necessário do que possuir um dom especial para falar o idioma. O desejo de aprender, o esforço em prestar atenção às aulas, fazer as atividades propostas, repetir o que o professor diz, parecem caracterizar o que os alunos acreditam ser importante para aprender o conteúdo.

³⁴ Para as frequências das respostas das afirmações 1 a 13 ver gráfico 1, Anexo 6.

Essa crença mostra que os alunos não esperam que somente os aspectos externos possam motivá-los, como um texto interessante, jogos e músicas. Como respondeu outra aluna: “*Primeira coisa é força de vontade*” (E9, 15/06).

4.2.2. Crenças sobre as diferenças entre escrita e fala

Foram selecionados para a entrevista alguns dos 17% dos alunos que responderam que é preciso ter um dom especial para aprender inglês. As respostas indicam que a habilidade especial que os alunos acreditam ser necessária se refere a habilidade oral, como se verifica no excerto abaixo:

P: (...) Então eu vou fazer de novo esta pergunta para você... você acha que qualquer um pode aprender ou você acha que é preciso ter um dom especial?

A5: É preciso ter um dom especial.

P: Que dom seria?

A5: Deve ter mais facilidade de aprender... tem algumas pessoas que acham difícil pra caramba aprender o inglês... não tem aquele dom... aquela especialidade...

P: O que é difícil para aprender o inglês?

A5: Ah, falar mesmo o inglês correto...

(E5, 22/06)

Segundo esse aluno, algumas pessoas têm mais facilidade, um dom especial para falar inglês. Há a crença de que para falar inglês tem que se falar corretamente. Em sua entrevista ele afirma que é difícil falar inglês e por isso não participa muito das aulas quando a professora faz atividades orais. Quando fala alguma coisa errada seus colegas criticam e todos começam a rir. Outro aluno confirma que é difícil falar e compara que escrever é mais fácil:

P: Aqui você também marcou a resposta que é mais fácil aprender a escrever e a ler inglês do que a falar. Você quer falar alguma coisa disso? Por que será que é mais fácil escrever e ler do que falar?

A2: Falar a gente embola, escrever é bem mais fácil.

(E2, 22/06)

Ao afirmar que é preciso “embolar” para poder falar inglês, A2 está mostrando as diferenças entre a pronúncia de uma língua e outra. Para falar inglês é preciso embolar

a língua, fazer movimentos que não são comuns ao português. Esse “embolar” se caracteriza como uma habilidade especial, que ele percebe que não tem e por isso acredita que o ensino da escrita é mais fácil.

Em outro trecho de entrevista, um aluno explica que falar a língua exige “*pensar mais*”:

P: É mais fácil aprender a ler e a escrever do que falar. Por que você acha isso?

A4: Porque falar é muito complicado. Escrever em... só escrever é muito mais fácil. Falar você tem que ficar pensando muito... pra mim escrever é mais fácil.

P: Para falar precisa pensar mais?

A4: Precisa. Vai que a gente erra, a gente fica afobado e a gente erra... escrever é mais fácil.

(E4, 07/06)

Segundo o participante A4, falar exige maior raciocínio e, por ser um esforço maior, o aluno fica mais ansioso e, como consequência, mais propenso ao erro. Escrever parece ser um ato que não cobra tanto do aluno e por isso ele se sente mais relaxado e acredita ser mais fácil. Essa cobrança está implícita interiormente e se manifesta exteriormente nas relações em sala de aula, em especial, nas interações entre os alunos. Os alunos acreditam que é preciso falar corretamente para poder participar das aulas, como se verifica nos trechos abaixo:

A8: A gente fica com medo de falar errado, né?

P: Se falar errado o que acontece?

A8: Se falar errado os outros zoam, né?

((risos))

(E8, 15/06)

P: (...) ... se você falar uma coisa errada... aí todo mundo te vaia... aí... se você escrever errado ninguém vai tá te vaiando porque ninguém viu o que você escreveu.

P: Você vai estar escrevendo para quem?

A5: Hã.

P: Quando você escreve que ninguém te vaia você está escrevendo pra quem?

A5: Para mim mesmo.

(E5, 07/06)

Os participantes A8 e A5 confirmam que só poderão falar inglês aqueles alunos que sabem falar bem, os outros que não sabem receberão vaias dos colegas e sentirão envergonhados. O ato de falar tem como referência o outro que ouve, o ato de escrever pode ser feito solitariamente e para si, sem a interferência e apreciação do outro. Então, por quererem se preservar, os alunos preferem fazer as atividades escritas e não participar das orais.

O sentimento de vergonha foi o item mais freqüente das respostas assinaladas da afirmação 14³⁵. Quase a metade dos alunos (47,6%) acredita que falar inglês com os colegas em sala de aula os faz sentir vergonha. Índices menores foram observados para os itens sentir-se bem, sentir satisfação e confiança (33,1%, 31,5% e 21,8% respectivamente).

A maioria dos alunos acredita que é importante o aprendizado da pronúncia das palavras (85%), embora poucos acreditem que a professora e os alunos deveriam falar inglês nas aulas. Quando questionados sobre essas afirmações (afirmações 8, 9 e 10 do questionário), os alunos explicam que a pronúncia das palavras (isoladamente) é importante, mas para que falassem em inglês nas aulas outros fatores precisariam ocorrer. Por exemplo, um aluno explica:

P: Você acha que ela (a professora) deveria falar em inglês na sala?

A8: Não, eu acho que ela não deveria, não.

P: Por quê?

A8: Porque ((incomp.)) se ela chegar lá falando inglês vai ficar... nós não vamos entender.

P: Vai ficar todo mundo boiando?

A8: É.

P: Então pra ela falar inglês na sala o que precisaria?

A8: Os alunos precisariam saber falar inglês.

P: Então às vezes já que você sugeriu que é desde a 4ª que os alunos podiam estar falando inglês melhor, talvez desde a 4ª ela já podia estar falando, né?

A8: É.

³⁵ Para a freqüência das respostas dos itens assinalados pelos alunos na questão 14 ver gráfico 2, Anexo 6.

P: E os alunos?

A8: Também, já ia começar a ficar falando, não ia ficar boiando.

P: Então os dois-/

A8: Deveriam saber desde o início. (E8, 15/06)

O aluno A8 argumenta que é possível que a professora fale inglês na sala desde que os alunos entendam o que ela está falando. O aluno parece perceber o propósito da abordagem comunicativa para o ensino de línguas, falar para se comunicar. É claro que não faria sentido se o professor falasse inglês sem que seus alunos o compreendessem. Segundo A8, os alunos deveriam aprender a falar inglês desde o seu primeiro contato com a LI na escola. Outra aluna dá sua opinião:

P: Hã! Qual é sua opinião a respeito da professora falar inglês na sala de aula?

A9: Ah, seria bom para os alunos aprenderem melhor... mas assim... ela teria que falar e traduzir porque a gente não sabe muito de inglês... mas a gente ia aprendendo aos poucos.

(E9, 15/06)

Os alunos A9 e A8 concordam sobre a necessidade do aprendizado ser feito progressivamente para permitir que os alunos entendam a professora. Além disso, a aluna acredita que saber falar inglês é saber usar melhor a língua. Sabendo falar, os alunos aprendem melhor. Isso mostra a consciência dos alunos em relação ao aprendizado de LI nas escolas que, para eles, deveria ser feito de maneira progressiva e permitindo o desenvolvimento da habilidade oral.

4.2.3. Crenças sobre vocabulário

A frequência da afirmação 6 (Quando estou aprendendo inglês é importante traduzir todas as palavras para o português) e da afirmação 13 (É importante entender o significado de todas as palavras que você ouve e lê em inglês), 77,4% e 82,3% respectivamente, mostra o quanto os alunos estão preocupados com a compreensão do

significado das palavras. É interessante ressaltar que alguns alunos entrevistados acreditam que não é necessária a tradução de todas as palavras encontradas nos textos utilizados pelos professores em sala de aula. Os alunos afirmam que basta a compreensão do significado de algumas palavras para compreenderem o que traz o texto.

Parece haver uma contradição nas respostas dadas nas afirmações 5 e 11. Menos da metade dos alunos assinalaram a afirmação 5 sobre a necessidade de se saber um grande vocabulário para aprender inglês. No entanto, a grande maioria (88,7%) assinalou a questão 11, que trata da prática do vocabulário e das estruturas gramaticais. Penso que isso reflete uma maior importância ao estudo da gramática do que do vocabulário. Infelizmente, este fato só foi percebido após a realização das entrevistas e não pôde ser checado com os alunos.

4.2.4. Crenças sobre natureza da aprendizagem de línguas

A respeito da afirmação 7, menos da metade dos alunos (42,7%) acredita que aprender a LI é diferente de aprender uma outra disciplina. Diferente dos professores, os alunos não comentaram que era necessário o uso de um livro didático, equipamentos eletrônicos (como aparelho de som, televisor e vídeo) e sala de aula com menos alunos para que a aprendizagem acontecesse.

Isso faz parecer que os alunos acreditam que a disciplina é semelhante às outras e pode ser ensinada da mesma forma na sala de aula. No entanto, apresentarei um trecho da entrevista de um dos alunos que assinalou que aprender uma segunda língua é diferente de aprender outra matéria:

A4: Eu acho que geografia a gente aprende coisa de espaço ((incomp.) e inglês a gente aprende uma língua que se a gente aprender direito a língua a gente pode falar uma língua diferente... (...) Ah, uma coisa aqui que é difícil ver... nas outras matérias a gente sempre vê desde a 5ª série... num jornal... assim... inglês a gente é muito difícil... não vê.

P: Hum... essa aula é especial... essa aula de inglês que você tem é o único contato que você tem com inglês, não é?

A4: É.

(E4, 07/06)

O ensino é caracterizado como uma disciplina diferente porque não é vista facilmente no contexto fora da escola como as outras disciplinas, por exemplo, que podem ser encontradas em matérias de jornais. Mais adiante em sua entrevista o aluno aponta que é possível encontrar um material em inglês em revistas e jornais, caso a pessoa queira estudar fora da escola. Entendo que isso não apresenta uma contradição em sua resposta, uma vez que comenta não ter acesso ao material que mencionou. É possível inferir na afirmação do aluno que o conceito que ele tem de língua é abrangente, para ele aprender direito uma língua implica saber se comunicar nela (falar) e não apenas saber alguns termos ou itens estruturais.

4.2.5. Crenças sobre jogos no ensino de línguas e *pair work*

A frequência das respostas assinaladas na afirmação 15³⁶ mostra que a maioria dos alunos acredita que as atividades lúdicas, como ouvir música, fazer jogos e brincadeiras e passar filmes servem como meios importantes para a aprendizagem de LI. Nas entrevistas, os alunos destacam que essas atividades, em particular os jogos, são divertidas e motivantes, conforme é possível perceber no excerto abaixo:

A5: é divertido... porque a professora é assim.. tem hora que ela faz você pagar uns micos na sala de aula, mas tem hora que é bem divertido.

P: É importante...

A5: É.

P: Motivante... quer dizer assim... que anima a gente...

A5: Ah, assim... com os joguinhos dela ela anima a gente. Quando ela fala que vai fazer um joguinho ninguém falta a aula... é legal pra caramba o joguinho que ela faz, por isso eu acho motivante. (E5, 07/06)

³⁶ Para a frequência das respostas da afirmação 15 ver gráfico 3, Anexo 6.

Isso se confirmou nas aulas da professora Carol que pude observar. Seus alunos ficavam atentos às brincadeiras e pareciam bem relaxados, repetindo as palavras das cartelas do bingo que a professora mostrava, gerando um clima bastante animado na aula.

Alguns alunos acreditam que atividades em dupla (43,5%) e em grupo (58,8%) devem ser utilizadas pelos professores, pois os fazem sentir bem e menos ansiosos, como se verifica no excerto abaixo:

P: (...) *Quando você tem oportunidade de falar com seus colegas?*

A4: *Eu falo tentando traduzir, mostrando pra eles mais ((incomp.))... é muito bom que a gente consegue falar inglês...*

P: *É bom, não é? [lendo os itens assinalados pelo aluno] Para ajudar a professora deveria fazer jogos, um ditado para treinar, dar atividades em duplas, em grupo... você gosta dessas atividades de dois a dois?*

A4: *Gosto.*

(E4, 0706)

P: *E depois você marcou para fazer atividades em duplas ou em grupo. O que você pensou? O que seria legal se tivesse em duplas ou em grupos?*

A9: *Porque um ia ajudando o outro. Tem um que tem dificuldade em uma coisa, outro em outra e eles iam ajudando uns aos outros a aprender.*

P: *Bem pensado. Vai um colaborando com o outro-/?*

A9: *É naquilo que cada um tem de dificuldade.*

(E9, 15/06)

Os alunos acreditam que as atividades em dupla e em grupo facilitam a aprendizagem porque (1) quando estão trabalhando juntos em grupos menores se sentem mais à vontade para falar em inglês do que quando são solicitados a falar no meio de todos os outros alunos e, (2) percebem que um aluno pode ajudar o outro em suas dificuldades e podem juntos encontrar as respostas.

4.2.6. Crenças sobre a importância do inglês

Na afirmação 16³⁷ sobre o que os alunos acham de aprender inglês na escola, o item “importante” foi o mais assinalado (78,2%). Os alunos acreditam que inglês é importante para dar continuidade aos estudos, mais diretamente, entrar na universidade; é importante para conseguir um bom emprego; e, também é importante porque é uma língua que está presente na realidade brasileira, como nos shoppings, nos eletrodomésticos e nas roupas. Sobre esse aspecto tratarei com mais detalhe ao discutir a questão 3 da parte dois do questionário.

Os alunos acreditam que as aulas são legais (43,4%) e divertidas (37,1%). Isso se dá por causa dos jogos e brincadeiras, como comentado acima, mas também pelo fato de poderem falar uma outra língua, como se observa no trecho abaixo:

P: Achei interessante que você colocou que aprender é divertido, é legal. Teria alguma coisa assim nas aulas que você gostaria que tivesse para ser melhor ainda? ...é importante, é legal... aí você marcou que é divertido-/

A3: É divertido porque às vezes o professor fala umas palavras engraçada e a gente dá risada... a gente tenta falar... tem umas que a gente faz até biquinho pra falar...

((risos))

P: É mesmo, é verdade

((risos))

(E3, 22/06)

Poucos são os alunos que se opõem a essas opiniões, como é possível perceber nos resultados das frequências. Apenas 12,9% assinalaram que aprender LI na escola é cansativo e 2,4% não acham interessante.

4.2.7. Crenças sobre idade ideal para se aprender inglês.

³⁷ Para a frequência das respostas da afirmação 16, ver gráfico 4, Anexo 6.

As crenças apresentadas aqui nas seguintes referem-se a resultado das três questões abertas propostas na segunda parte do questionário. Embora as questões tenham sido propostas de maneira aberta, os alunos deram respostas que se repetiram e por isso puderam ser agrupadas em categorias, conforme explicitado no capítulo 3.

Em resposta à primeira pergunta, “a partir de que idade você acha que se deve começar o ensino de inglês na escola?”, a maior parte dos alunos acredita que o ensino de LI deveria ser introduzido a partir das quatro primeiras séries do ensino fundamental³⁸. Isso confirma a frequência encontrada na afirmativa 2, da primeira parte do questionário, em que quase a metade dos alunos concordou que é mais fácil aprender inglês quando se é criança.

A maioria dos alunos (41%) acredita que o ensino de LI deveria ser iniciado logo nas duas primeiras séries do ensino fundamental. Outros (31%) acreditam que se poderia iniciar a partir da 3ª série. Os alunos entrevistados confirmaram suas respostas, como se verifica no excerto abaixo:

P: E que idade você pôs que deveria começar?

AI: Desde a primeira série.

P: Porque você acha que é desde a primeira série?

AI: Porque devia ensinar as coisas mais fáceis desde a primeira série porque quando ele for passando... assim... ele vai estar mais adiantado em inglês.

(E1, 22/6)

Outros alunos corroboram a idéia que as primeiras séries seriam mais adequadas para o ensino de conteúdos “fáceis” para que chegassem à 5ª série mais preparados e pudessem aprofundar seus conhecimentos no idioma, conforme se pode observar no trecho abaixo,

P: Bom, aqui você colocou que é a partir da 3ª série porque aí-/

³⁸ Para a frequência das respostas da primeira pergunta aberta, ver gráfico 5, Anexo 6.

A9: As crianças elas aprenderiam melhor e chegariam na 5ª série mais preparadas para aprender... igual a gente começa a aprender na 5ª, mas aprendendo na 3ª já chegaria mais preparado... já começaria direto na gramática, não ficaria aprendendo número esse tipo de coisa, porque já tinha aprendido na 3ª e 4ª série.

P: Hum... então vai construindo aos pouquinhos, né?

A9: É.

P: E mais novinho, melhor?

A9: É, aprende mais rápido.

(E9, 15/06)

A aluna entrevistada nesse excerto frequenta a 5ª série. O excerto mostra certo descontentamento com os conteúdos que estão sendo apresentados por serem fáceis e apropriados para o ensino de crianças menores. Ela também acredita que as crianças mais novas aprendem mais rápido.

Outro aluno fortalece a crença de que se deve aprender inglês a partir das quatro primeiras séries e acredita que o fato de não ter estudado antes foi perda de tempo:

A11: (...) ... porque eu comecei na 5ª série... aí acho que a gente perdeu tempo... de 1ª a 4ª a gente podia ver um conteúdo mais simples... já ia assimilando...

(E11, 15/06)

As respostas dos alunos mostram suas expectativas para o ensino e a aprendizagem de LI. Para a maioria dos alunos, o ensino deve começar quando ainda crianças, com conteúdos mais simples que vá alcançando um progresso ao longo das séries seguintes. Os alunos esperam aprender um conteúdo mais avançado a partir da 5ª série. Em síntese, esses alunos justificam suas respostas alegando que (1) é mais fácil se aprender quando se é criança porque criança aprende rápido, (2) nas primeiras séries o professor poderia ensinar coisas mais fáceis como números, “*um conteúdo mais simples*” (Entrevista 1, Rodrigo, 15/06), para que os alunos chegassem mais preparados na 5ª série e pudessem aprender coisas mais difíceis, (3) se tivessem inglês desde as primeiras séries, não se surpreenderiam tanto com o idioma na 5ª série, pois já estariam mais acostumados.

Os alunos que responderam que a melhor idade para se iniciar a aprendizagem de LI é na 5ª série (16%) justificam suas respostas afirmando que os alunos estariam mais maduros e teriam um aproveitamento maior das aulas uma vez que poderiam também contar com a língua materna como suporte.

4.2.8. Crenças sobre o professor da escola pública

Antes de se analisar as respostas da segunda questão, é relevante para esta pesquisa colocar um aspecto que percebi na relação dos alunos participantes com a escola pública e seus professores. A maioria dos alunos entrevistados mostra que têm a escola pública como único meio para se aprender uma LI e demonstra confiança no ensino da escola. Entretanto, os argumentos utilizados para justificar isso, parecem sugerir uma pequena contradição em suas crenças, pois o motivo usado para se confiar no ensino de escola pública vem do fato de que suas professoras também lecionam em curso de idiomas. Como discutido no capítulo 2, o curso de idiomas parece credenciar o saber dos professores. De acordo com os alunos, isso lhes garante um aprendizado de qualidade, porque acreditam que estão tendo uma instrução bastante semelhante àquela enfocada nos cursos. O excerto abaixo exemplifica a questão:

A7: Às vezes... assim... eu penso em fazer [curso de idiomas] para eu aprender mais, mas só que eu acho que nem a nossa professora dá aula num curso... nossa professora é muito boa...

P: Então está bom?

A7: É.

P: Você tem uma professora do curso e ela está aqui-/

A7: É porque ela... a mesma coisa que ela passa no curso dela, ela tenta passar pra gente.

P: É ...

A7: Então, no caso pra mim, não precisaria gastar com um curso.

(E7, 15/07)

Ao fazerem afirmações como essa, os alunos demonstram a crença de que acreditam que o professor dos cursos de idiomas é quem está mais capacitado para exercer a profissão. Esse excerto abre espaço para se analisar as respostas encontradas para a segunda pergunta apresentada na seção seguinte.

4.2.9. Crenças sobre como aprender inglês

Quando questionados sobre como uma pessoa poderia aprender inglês fora da escola³⁹, 39% dos alunos apontaram o curso de idiomas como o meio mais provável. Embora tenham apontado o curso de idiomas como uma forte opção, os alunos entrevistados não esperam fazer um curso fora da escola por causa dos custos e porque acreditam que podem se esforçar e alcançar seus objetivos se estudarem sozinhos (34%) ou com a ajuda de algum colega ou professor particular (11%). Na categoria “sozinho” foram agrupadas as respostas que traziam como meios: estudar sozinho, fazendo uso de livros, fitas, revistas, assistindo filmes e ouvindo música. A presença dessas duas últimas categorias mostra um grau de autonomia dos alunos, pelo menos em termos de discurso, sobre os meios que eles podem buscar para aprender a LI fora da escola.

Apenas 5% dos alunos que responderam ao questionário acreditam que o país da língua-alvo é o lugar para aprender a LI.

4.2.10. Crenças sobre a utilidade do inglês

A última questão do questionário, já foi em termos apresentada nessa análise. Quando interrogados sobre a utilidade do ensino da LI na vida dos alunos⁴⁰ a maioria respondeu que seria útil para falar com estrangeiros (28%) e para fins profissionais, no trabalho (27%). Outros 16 % responderam que seria útil para dar continuidade aos

³⁹ Para a frequência das respostas da pergunta 2, ver gráfico 6, Anexo 6.

⁴⁰ Para a frequência das respostas da questão 3, ver gráfico 7, Anexo 6.

estudos, enquanto outros (13%) acreditam que já estão percebendo a importância do idioma no dia-a-dia (roupas, lojas, eletrônicos, como mencionado anteriormente).

A crença de que estão aprendendo inglês para os estudos e para o trabalho parece estar de acordo com as propostas para o ensino e a aprendizagem de LI nas escolas investigadas. Os alunos parecem estar atentos a esta realidade, como também atentos à presença do idioma em nossa sociedade.

Em síntese, as crenças levantadas através da análise das afirmações 1 a 16, da primeira parte do questionário, e das entrevistas dos alunos, mostram algumas concepções que os alunos têm sobre o ensino e a aprendizagem de LI. Os alunos acreditam que qualquer pessoa pode aprender inglês, desde que se esforce e se dedique ao aprendizado. O aprendizado da habilidade oral envolve fatores relativos à ansiedade, os alunos ficam nervosos e se sentem mais exigidos. Isso se dá porque os alunos acreditam que para falar inglês na sala, com toda a turma, é preciso falar corretamente. O fator afetivo nas interações aluno-aluno também é bastante significativo nessa crença - aqueles alunos que não sabem falar corretamente deveriam ficar quietos para não receberem críticas dos colegas.

A crença de que escrever é mais fácil do que falar está interligada à crença de que é preciso saber falar inglês corretamente para falar a língua. Escrever parece ser mais fácil porque gera menos ansiedade, o texto escrito não passa pela mesma apreciação dos colegas como passam as respostas em inglês dadas oralmente. Ainda a respeito da oralidade, os alunos acreditam que seria possível o professor e os alunos falarem inglês em sala desde que houvesse uma compreensão da língua suficiente para se estabelecer o diálogo. Para isso eles precisariam ser preparados a partir dos primeiros contatos com a LI na escola.

Sobre as estratégias que o professor poderia utilizar para facilitar a aprendizagem, as atividades lúdicas aparecem com destaque ao lado de atividades que auxiliam a memorização de vocabulário. Os alunos acreditam que o ensino de LI na escola é importante para ingressar na universidade e ocupar melhores cargos.

As crenças mais freqüentes inferidas na análise das questões abertas foram a importância de se iniciar o ensino e aprendizagem de LI nas primeiras séries do ensino fundamental, justificando a necessidade de se ter a proposta de conteúdos mais avançados nas séries seguintes; o curso de idiomas é uma forma de se aprender a LI fora da escola, como também, o esforço de um estudo mais autônomo e com o auxílio de colegas mais capacitados ou de aulas particulares (isso mostra a crença de que é possível aprender inglês sem sair do Brasil); o aprendizado de LI lhes será útil para dar continuidade aos estudos e para garantir melhores empregos.

Neste capítulo apresentei os resultados obtidos através da análise dos dados. Primeiramente, apresentei as crenças dos professores sobre suas concepções de ensino e aprendizagem de LI na escola pública, crenças sobre o papel do professor e sobre o aluno e crenças sobre a escola pública. Em seguida apresentei as crenças dos alunos que puderam ser inferidas nos questionários e nas entrevistas. As crenças dos professores e as dos alunos parecem receber influências de suas experiências anteriores, em particular, de suas histórias de aprendizagem. As crenças ainda recebem influências de terceiros, por exemplo, no caso dos professores, são influenciadas pelas leituras e pelos discursos de pessoas que consideram importantes. As crenças dos alunos são influenciadas por aquilo que escutam de seus professores e colegas que consideram mais experientes. No capítulo seguinte retomarei as perguntas de pesquisa e apontarei as implicações e limitações deste estudo e farei as considerações finais.

CAPÍTULO 5

CONCLUSÃO

“Pensar certo não é presente dos deuses, nem se acha nos guias dos profissionais intelectuais. É produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador” Paulo Freire (1996).

Este capítulo constitui-se de cinco partes. Na primeira, retomo as perguntas de pesquisa deste estudo. Na segunda, apresento algumas implicações para a área do ensino de LI nas escolas públicas. Na terceira mostro algumas limitações deste estudo e na quarta parte apresento algumas sugestões para estudos futuros. Finalizo apresentando as considerações finais.

5.1. Retomando as perguntas de pesquisa

Neste momento farei um apanhado das crenças dos professores e alunos a fim de responder as perguntas de pesquisa:

- c. Quais as crenças específicas sobre o ensino de inglês em escolas públicas dos professores e alunos de três escolas de ensino fundamental e médio de uma cidade de porte médio do interior do estado de Minas Gerais?
- d. Como os professores e os alunos justificam suas crenças sobre a aprendizagem de inglês em escola pública?

A respeito da aprendizagem de LI nas escolas, os professores parecem acreditar que as condições contextuais (por exemplo, o bairro em que está inserida a escola, o ambiente da própria escola, o contexto familiar dos alunos) têm grande influência no

ensino. Os professores acreditam que o número de alunos por turma, as condições das salas de aula e a falta de material didático também são fatores que interferem no ensino e na aprendizagem de LI. De fato, estudos sobre crenças mencionam os fatores contextuais como um dos fatores mais influentes nas crenças dos professores e em suas práticas (Borg, 2003; Barcelos, 2000).

Todos os professores acreditam que não é possível ensinar estruturas mais complexas porque os alunos não acompanhariam. Como dito anteriormente, esse aspecto pode estar relacionado à falta de uma proposta curricular que garanta o desenvolvimento dos conteúdos a serem aprendidos, evitando a repetição de tópicos gramaticais e proporcionando maior aquisição de vocabulário. Creio também que pode estar relacionado a uma visão déficit dos alunos (Moita Lopes, 1996), onde os professores os consideram “coitadinhos” e “sem muitas chances” porque pertencem a uma classe menos favorecida, e acabam por extrapolar levando essa idéia para o julgamento das capacidades intelectuais e dos interesses de seus alunos. Segundo os professores, os alunos também trazem uma baixa expectativa para o ensino de LI nas escolas e justificam sua crença afirmando que os alunos estão interessados em aprender coisas fáceis. Dessa maneira, cria-se um círculo vicioso onde os professores não ensinam coisas mais desafiadoras porque acreditam que os alunos não estão interessados em aprender e porque eles não ensinam coisas desafiadoras os alunos não mostram interesse e motivação e assim reforçam a crença inicial dos professores que influencia todo o ensino, de certa forma.

Os professores acreditam na motivação como fator essencial para que a aprendizagem aconteça. Eles apontam que é papel do professor motivar os alunos e fazê-los gostar do idioma. Para os professores, a aprendizagem de LI é importante para dar continuidade aos estudos e proporcionar melhores oportunidades de emprego aos alunos.

O professor deve também ter bom relacionamento com seus alunos, fator que baixa a ansiedade e facilita a aprendizagem.

Em relação à escola pública, os professores acreditam que esse não é o espaço adequado para se aprender a LI e tecem comparações com as condições favoráveis encontradas por eles nos cursos de idiomas. Comparação semelhante foi identificada no trabalho de Oliveira e Mota (2003). Ainda assim, os professores acreditam que se deve continuar o trabalho que realizam nas escolas públicas, ressaltando a necessidade de se investir em melhorias da estrutura física, pedagógica e das condições de trabalho dos próprios professores.

Os alunos acreditam que para uma pessoa aprender a LI, é preciso que se esforce e se dedique ao aprendizado, não há a exigência de um dom especial. A maioria dos alunos parece acreditar que o ensino de LI deveria ter seu início logo nas primeiras séries do ensino fundamental e que deveria seguir um programa que permitisse o conhecimento mais avançado do idioma ao término do período escolar.

Os alunos acreditam que escrever a LI é mais fácil do que falar e, para falar em sala de aula, é preciso saber usar a LI corretamente. Isso implica uma exigência para o desenvolvimento da habilidade oral, que segundo os alunos, deveria ser trabalhada desde o início da aprendizagem. Os alunos ressaltam que gostam das atividades lúdicas, mas acreditam que atividades que auxiliam a memorização do vocabulário e a prática da gramática também devem ser utilizadas em sala de aula. Eles ainda apontam os trabalhos em dupla ou em grupo como uma alternativa para a aprendizagem. Para os alunos, o ensino de LI é importante para dar continuidade aos estudos e para auxiliá-los na conquista de um emprego melhor. Segundo a maioria dos alunos, a escola pública é o único espaço que eles dispõem para aprender inglês. Eles acreditam ser possível aprender na escola, uma vez que têm professoras que também lecionam em cursos de idiomas.

Retomarei a discussão de algumas crenças dos professores e alunos para responder a segunda pergunta: *“Como os professores e os alunos justificam suas crenças sobre a aprendizagem de inglês em escola pública?”*.

As crenças dos professores sobre a aprendizagem de LI revelam uma crença sobre o conteúdo a ser ensinado nas escolas públicas. Os professores acreditam que somente um conteúdo simples e básico pode ser ensinado nas escolas, priorizando a habilidade de leitura. Os alunos, em contra partida, esperam que os conteúdos tenham uma seqüência evolutiva, inclusive para o desenvolvimento da habilidade oral, e que estejam de acordo com a maturidade da turma.

O que se percebe é um desencontro entre a abordagem dos professores e as expectativas dos alunos, isto porque os professores trazem consigo crenças daquilo que acreditam que seus alunos esperam e gostariam de aprender na escola. A crença dos professores de que se deve ensinar um conteúdo fácil tem sua origem nas experiências em sala de aula, onde muitas vezes planejaram atividades que não foram bem recebidas por seus alunos. Os professores acreditam que seus alunos querem (e gostam de) aprender coisas fáceis, não se interessam por (ou não conseguem) aprender coisas difíceis. Dessa forma, os conteúdos apresentados acabam escapando aos princípios da aprendizagem significativa, pois não tem a ver com o inglês que os alunos presenciam no mundo (Assis-Peterson, 2003). Na realidade, esta pesquisa revelou que os alunos consideram os conteúdos fáceis, adequados às primeiras séries do ensino fundamental, mostrando assim que o conteúdo proposto na escola parece considerá-los como crianças imaturas.

Essa questão parece justificar o desinteresse dos alunos e parte da frustração dos professores. A esse tipo de conteúdo, “fácil”, os alunos reagem negativamente, causando vários conflitos em sala de aula, como por exemplo, a indisciplina e a indiferença apontadas por todos os professores participantes desta pesquisa. Os

professores, por sua vez, também sofrem conseqüências de um conteúdo inadequado. Há um conflito entre o que eles querem ensinar e o que realmente fazem na prática. Porque não ensinam *o que e como* gostariam, os professores se sentem frustrados e desanimados.

Um sentimento oposto é vivido pelas professoras que lecionam (ou lecionaram, como no caso de Carol) em cursos de idiomas, Vilma, Eloísa e Carol. As professoras se sentem satisfeitas com o trabalho nos cursos de idiomas e justificam suas posições afirmando que têm maior retorno do ensino nesses locais, pois percebem um grande progresso de seus alunos. Elas acreditam que os conteúdos são adequados àquela realidade (local espaçoso, número pequeno de alunos por turma, alunos interessados) e que podem seguir de maneira evolutiva até atingir o nível avançado do idioma.

Os resultados obtidos pelas professoras são a forma com que justificam a crença de que o curso de idiomas é o lugar ideal para se aprender a LI. Essa crença parece ser muito forte no contexto da escola pública conforme se percebe em tantos outros trabalhos (Barcelos, 1995; Félix, 1999; Oliveira, 2000; Grigolletto, 2000). É preciso que se empenhe para ajustar as abordagens dos professores aos verdadeiros interesses de seus alunos para se evitar o descontentamento e a afirmação de uma crença que não defende os interesses das políticas educacionais, mas apóia as ideologias presentes no mercado de consumo.

Sobre o papel do professor e do aluno, os professores acreditam que são responsáveis pela motivação de seus alunos para a aprendizagem da LI. Os professores justificam essa crença em suas histórias de aprendizagem, pois se sentiam motivados, ou não, por seus professores. Essa crença também é influenciada pelos discursos que os professores escutam sobre a aprendizagem de LI em congressos e cursos de formação continuada. Para eles, é função dos professores fazer com que os alunos gostem da

língua e acreditem na sua importância para seu futuro. Delegando a si mesmos toda responsabilidade, os professores delegam aos seus alunos um papel passivo, justificando a postura do aluno em sala de aula de estar sempre aguardando o conteúdo e as tarefas a serem seguidas.

Em síntese, o estudo possibilitou inferir as crenças dos professores e alunos e como eles justificam suas crenças. As crenças dos professores refletem o que eles pensam ser possível realizar no ensino de LI em suas escolas, o que acreditam ser seu papel e como percebem seus alunos e a escola pública. Algumas crenças justificam-se nas histórias de aprendizagem de cada professor e nas experiências de ensino que tiveram. Outras parecem se justificar nas experiências e nos discursos de outras pessoas a quem os professores tiveram acesso e a quem têm considerações e respeito, por exemplo, o discurso de palestrantes em congressos e de autores de livros da área. Os alunos mostram em suas crenças o que esperam do ensino de LI e justificam suas crenças através de suas experiências enquanto alunos, naquilo que imaginam ser possível de acontecer e das experiências que escutam de seus professores e colegas.

5.2. Implicações para o ensino de LI na escola pública

Algumas sugestões visando à melhoria do ensino de LI nas escolas públicas poderiam ser feitas neste momento, sem a pretensão de serem originais e possíveis de serem concretizadas sem que maiores estudos sejam realizados. Em primeiro lugar, este estudo aponta a necessidade do espaço para que professores e alunos conheçam de fato suas expectativas para o ensino e a aprendizagem e, assim, possam dialogar para a formulação de um programa para a turma. Que esses momentos possam viabilizar a

autonomia dos alunos tornando-os mais ativos no processo (Freire, 1997). Além do diálogo intra-classe, é importante a participação e o acompanhamento da direção escolar para que o programa curricular tenha uma conotação institucional sem sobrecarregar os professores na “missão” de encontrar meios para ensinar a LI.

Em segundo lugar, a reflexão com outros professores de outras escolas públicas é bastante proveitosa para que professores possam ter momentos de partilha de suas crenças e experiências e juntos possam dar uma ênfase maior às propostas e realizações de programas curriculares. O estudo de Pessoa (2002) é um bom exemplo de como a reflexão coletiva pode trazer bons resultados para possíveis mudanças nas práticas dos professores. Com certeza novas propostas podem surgir dessas trocas de experiências, encorajando os professores. Aponto as universidades federais, quando possível, como espaços adequados para que estas partilhas aconteçam por serem esses espaços “canais” contínuos de formação e informação para os professores em serviço.

Finalmente, um terceiro item que me parece essencial para diminuir os conflitos, ansiedades, mal entendidos e decepções na escola pública é possibilitar aos professores o conhecimento da comunidade em que está inserida a escola. Muitos professores fazem apenas o trajeto de ida e volta do trabalho, sem conhecer a realidade do bairro, por exemplo, que tipo de comércio existe ali, como são as outras ruas sem ser a da escola, para onde vão os alunos depois das aulas, onde passam as tardes (ou as manhãs), como vivem as famílias dos bairros. Esse trabalho de reconhecimento pode ser feito através de fotos do bairro, exposição de fotos dos alunos ou uma caminhada em conjunto com outros professores. Sugiro isso porque a imagem que o professor tem de seus alunos, da escola e daquele contexto em que esta escola é construída, pelo menos neste estudo, muitas vezes, através de terceiros.

Neste estudo, por exemplo, as professoras se referiam às escolas que trabalham como escolas de periferia e falavam de seus alunos como se fossem muito pobres. Na realidade, as escolas em que elas trabalham estão localizadas próximas do centro da cidade, em bairros de classe média, cujas ruas são calçadas, bem iluminadas, cujo comércio atende as necessidades dos moradores e cujos alunos vêm de famílias mais simples, mas não tão empobrecidas, com exceções, claro. O professor Edvaldo também parece não conhecer bem o contexto da escola em que trabalha. Em sua entrevista ele afirma que o nível social e financeiro de seus alunos é semelhante àquele de uma escola pública no centro da cidade. Isso não procede. Os alunos vivem em casas muito pobres e a renda das famílias nem sempre alcança o salário mínimo. O bairro não tem saneamento, nem calçamento e nem iluminação pública em todas as ruas. Enfim, a maneira com que os professores descrevem o contexto de suas escolas não condiz com a realidade observada. Acredito ser essencial a percepção “além portões” da escola para a construção de um currículo realmente educativo e significativo para os alunos.

5.3. Limitações

Esta pesquisa apresenta algumas limitações. Primeiro, conforme previsto na metodologia, a pesquisa realizada nos moldes de um estudo de caso não permite que se faça a generalização dos resultados de maneira que possam ser aplicadas a outros contextos diretamente. De modo particular, esta pesquisa se propôs a investigação de crenças de um grupo específico de professores e alunos de três escolas da rede pública, e os resultados apresentados na análise se restringem exclusivamente a esse grupo de participantes. No entanto, este trabalho pode servir como a confirmação de outras

pesquisas, como pode trazer novos *insights* para pesquisas sobre escolas públicas no Brasil em andamento.

Segundo, em relação a metodologia de pesquisa, teria sido interessante ter aplicado um questionário piloto para os alunos participantes antes da coleta de dados. Isso facilitaria no fortalecimento e verificação de algumas asserções ou perguntas dos questionários. Além disso, o número de aulas observado foi reduzido e não foi possível observar outras aulas após as entrevistas. Este seria um fator relevante para confirmar algumas asserções dos professores e prolongar a permanência no campo. Finalmente, o fato de dois professores não realizarem as narrativas limitou a análise de suas crenças a três instrumentos de coletas, a entrevista, a observação de aulas e ao questionário semi-aberto.

Terceiro, por ser este estudo realizado no caráter de mestrado, o tempo disponível para a coleta de dados não foi suficiente para verificar as ações dos professores e alunos em sala de aula e confrontar com suas crenças. Tampouco foi possível realizar um encontro com todos os professores para a discussão dos resultados encontrados. Assim, a validação da análise dos dados é limitada por não ter tido a oportunidade de retornar os resultados encontrados aos professores e alunos para que esses pudessem expressar sua opinião sobre o estudo e confirmar se são essas mesmo suas crenças. Entretanto, foi possível que todos os professores tivessem acesso a transcrição de suas entrevistas e está previsto um encontro com todos eles para a discussão dos resultados desta pesquisa, conforme o desejo expresso por eles.

5.4. Sugestões para pesquisas futuras

Espero que esta pesquisa tenha contribuído para um retrato das crenças de alunos e professores em um contexto de escola pública e ajude a pesquisadores e

professores a se aprofundar na compreensão dos problemas que afetam as escolas públicas e a buscar soluções para um ensino mais efetivo da língua inglesa nesse contexto. As sugestões para estudos futuros incluem:

- (1) Mais estudos que possam investigar crenças inferidas no discurso de professores e alunos e que possam confrontá-las com as ações de ambos em sala de aula.
- (2) Estudos de cunho etnográfico e longitudinal que acompanhem professores que atuam simultaneamente em escolas públicas e em cursos de idiomas a fim de perceber melhor suas crenças e como se caracteriza o ensino de LI nesses dois ambientes.
- (3) Estudos que investiguem crenças específicas de professores e alunos, como por exemplo, “os alunos só querem aprender coisas fáceis”; “inglês é língua de americano”; “eles não sabem português, quanto mais inglês”; “o aluno precisa gostar do idioma para aprendê-lo”.
- (4) Estudos que possibilitem aos professores a reflexão de suas práticas, o conhecimento das expectativas de seus alunos para o ensino de LI e que possam contribuir para um ajuste no processo de ensino e aprendizagem nas escolas públicas.

5.5. Considerações finais

Após este estudo é possível olhar os contextos de cada sala de aula desta pesquisa e entender um pouco mais as abordagens dos professores e os comportamentos dos alunos, porque os professores ensinam como ensinam e porque os alunos reagem daquelas maneiras nas aulas (Almeida Filho, 1993). As crenças dos professores e alunos revelaram que o ensino e aprendizagem de LI nessas escolas públicas é realizado com expectativas baixas por parte dos professores e anseios, por parte dos alunos, que vão além da aprendizagem de estruturas simples. No tocante ao papel do professor, vale

considerar que as crenças apresentadas neste estudo mostram que ambos, professores e alunos, se encontram acomodados aos moldes de um ensino que tem o professor como o articulador central do processo.

Em relação ao ensino de LI na escola pública as crenças dos professores indicam que sua finalidade maior é de preparar os alunos para estudos futuros (passar no vestibular, por exemplo) e lhes garantir melhores empregos. Essa crença apresenta algumas contradições. Primeiro, é possível questionar os professores, pois se só ensinam um conteúdo fácil, como estarão preparando seus alunos para tarefas tão difíceis? Segundo, as propostas para o ensino de uma LE nas escolas não têm exclusivamente uma visão instrumentalista (embora seja possível perceber nos PCN maior tendência para o desenvolvimento da habilidade de leitura), mas tem o propósito mais abrangente da educação, formar cidadãos autônomos e solidários.

Considerando as limitações desta pesquisa, é possível afirmar que alguns ajustes precisam ser feitos para a implementação de propostas curriculares para o ensino de LI que permitam a aprendizagem de conteúdos significativos. O ensino de LI nas escolas públicas deve ser levado ao seu desenvolvimento com seriedade, possibilitando a produção do conhecimento do idioma em sua totalidade escrita, leitura, fala e compreensão. É preciso que a escola se encontre de fato nas propostas educativas apontadas pela legislação e pelos estudos recentes e que consiga se re-significar, de modo singular, perante o corpo discente e docente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU-E-LIMA, D. M.; MARGONARI, D. M. O Processo de formação de educadores em língua inglesa: relato de uma experiência. *CONTEXTURAS: Ensino Crítico de Língua Inglesa*, n. 6, p. 11-23, 2002.
- ALLWRIGHT, D. Contextual factors in language learning: an overview. Summer Institute in English an Applied Linguistics, University of Cambridge, 1995.
- ALLWRIGHT, D.; BAILEY, K. *Focus on the language classroom: an introduction to classroom research for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.) *O Professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, 1999.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. de *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 1993, 3ªed. 2002.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. Ontem e hoje no ensino de línguas no Brasil. In: STEVENS, C.M.T.; CUNHA, M.J.C. (Org.) *Caminhos e colheita: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003. p. 19-34.
- AMARAL, M. G. C. *A aprendizagem de uma língua estrangeira como processo de construção para o desenvolvimento de uma identidade em educação ambiental*. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2000.
- ANDRÉ, M.E.D.A. *Etnografia da Prática Escolar*. Papyrus Editora, 1995.
- ARAÚJO, A. D. Crenças e concepções do professor/educador sobre a formação do professor de língua estrangeiro. In: In: GIMENEZ, T. (Org.) *Ensinando e Aprendendo Inglês na Universidade: Formação de professores em tempo de mudança*, Londrina: ABRAPUI, 2003.
- ARAÚJO, D. R. *Crenças de professores de inglês de escolas públicas sobre o papel do bom aprendiz: um estudo de caso*. Dissertação de mestrado. UFMG, Belo Horizonte, 2004.
- ASSIS-PETERSON, A. Interview with Pedro Garcez. In: *APLIEMT Newsletter*, v. 7, p. 3-5. 2003.
- BARCELOS, A. M. F *A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras*. Dissertação de Mestrado. UNICAMP, Campinas, S. P., 1995.
- BARCELOS, A. M. F A cultura de aprender línguas (inglês) de alunos no curso de Letras. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. (org.) *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas, Pontes, 1999. p. 157-177.

BARCELOS, A. M. F. *Understanding teachers' and students' language beliefs in experience: a Deweyan approach*. Tese de doutorado. The University of Alabama, Alabama. 2000.

BARCELOS, A. M. F. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estudo da arte. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, v. 1, n. 1, p. 71-92, 2001.

BARCELOS, A. M. F. As crenças de professores a respeito das crenças sobre aprendizagem de línguas de seus alunos. In: GIMENEZ, T. (Org.) *Ensinando e Aprendendo Inglês na Universidade: Formação de professores em tempo de mudança*, Londrina: ABRAPUI, 2003.

BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, *Lingüística Aplicada e ensino de línguas*. *Linguagem e Ensino*, vol. 7, n. 1, 2004.

BATHIA, V. K. Genre analysis and world Englishes. In: KACHRU, B.B. & SMITH, L. E. (Orgs). *World Englishes*, v. 16, n. 3, p. 311-322, London: Pergamon Press, 1997.

BATISTA, L.O. Crenças de aprender LE (inglês) de alunos e de uma professora num contexto de escola de línguas. In: *Anais do V Seminário de Línguas Estrangeiras - UFG*. Goiânia: Gráfica e Editora Vieira, 2003.

BEACH, S. A. Teacher's theories and classroom practice: beliefs, knowledge, or context? *Reading Psychology: An International Quarterly*, 15, p. 189-196, 1994.

BLATYTA, D.F. Mudança de habitus e teorias implícitas - uma relação dialógica no processo de educação continuada de professores. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.) *O Professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, 1999. p. 63-62.

BOHN. H. I. The educational role and status of English in Brazil. *World Englishes*, v. 22, n. 2, p. 159-172, 2003.

BORG, S. Teacher cognition in language teaching: A review of research on what teachers think, know, believe and do. *Language Teacher*, n.36, p. 81-109, 2003.

BRASIL.Ministério da Educação
(<http://www.mec.gov.Br/home/legislacao/default.shtm#leis>)

BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de novembro de 1996. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional.

CARVALHO, V. C. P. S. A aprendizagem de língua estrangeira sob a ótica de alunos de letras: Crenças e mitos. Dissertação de Mestrado, UFMG, 2000.

CAVALCANTI, M. C. reflexões sobre a prática como fonte de temas para projetos de pesquisa para a formação de professores de LE. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.) *O Professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, 1999. p. 179-184.

CELANI, M. A. A relevância da Lingüística aplicada na formulação de uma política educacional brasileira. In: FORTKAMP, M.B.M.; TOMITCH, L. M. B. (Org.) *Aspectos da Lingüística aplicada*. Florianópolis: Insular. 2000. p. 17-32.

CELANI, M. A. A; MAGALHÃES, M. C. C. Representações de professores como língua estrangeira sobre suas identidades profissionais: uma proposta de reconstrução. IN: MOITA LOPES, L. P.; BASTOS, L. C. (Orgs.). *Identidades: recortes multi e interdisciplinares*. Campinas, Mercado de Letras. 2002.

CLARK, C.; PETERSON, P. L. Teachers' though processes. In: WITTRUCK, M. (Ed.) *Handbook of research on teaching* (third edition). New York: Macmillan Publishing Co., 1986.

DAVIS, K. A. Qualitative theory and methods in applied linguistics research. *TESOL Quarterly*, v. 29, n. 3, p. 427-453, 1995.

Documento Síntese do II Encontro Nacional Sobre a Prática de Línguas Estrangeiras – Documento on-line disponível: <http://attas.ucpel.tche.br/~alab/canal44.htm>

DUARTE, M. S. O ensino de inglês na reforma educacional brasileira e sua retrospectiva. In: GIMENEZ, T. (Org.) *Ensinando e Aprendendo Inglês na Universidade: Formação de professores em tempo de mudança*, Londrina: ABRAPUI, 2003.

DUDAS, T. L. Investigando as representações do professor de inglês da rede pública sobre sua prática docente. In: CELANI, M. A. A. (Org.) *Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

DUTRA, D. P. Professores em formação e a prática reflexiva. In: *Anais do III Congresso da Associação de Professores de Língua Inglesa do Estado de Minas Gerais & 3º Encontro de Professores de Línguas Estrangeiras do CEFET - MG, 2000*. Belo Horizonte: APLIEMGE, 2001, p. 35-42.

DUTRA, D. P.; MELLO, H. R. Refletindo sobre o processo de formação de professores de inglês: uma interpretação de abordagens, métodos e técnicas. In: MENDES, E. A. M.; OLIVEIRA, P.M.; BENN-IBLER, V. *O Novo Milênio: Interfaces Lingüísticas e Literárias*. Belo Horizonte, FALE, 2001, p. 47-56.

DUTRA, D. P.; MELLO, H. R. A prática reflexiva na formação inicial e continuada de professores de língua inglesa. In: VIEIRA-ABAHÃO, M. H. (Org.) *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*, Campinas: Pontes Editores, Arte Língua, 2004. p.31-43.

DUTRA, D. P.; MELLO, H. R. *A gramática e o vocabulário e o ensino de inglês: Novas perspectivas*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, POSLIN, 2004.

FELIX, A. Crenças de duas professoras de uma escola pública sobre o processo de aprender língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.) *O Professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, p. 93- 110, 1999.

FREEMAN, D. JOHNSON, K. Reconceptualizing the knowledge-base of language teacher education. *TESOL Quarterly*, v. 32, n. 3, p. 397-417, 1998.

FREEMAN, D. JOHNSON, K. Teacher learning in second language teacher education: A socially-situated perspective. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, v. 1, n. 1, p. 53-69, 2001.

FREEMAN, D; RICHARDS, J. C. Conceptions of teaching and education of second language teachers. *TESOL Quarterly*, v. 27, n. 2, 1993.

FREIRE, M. M.; LESSA, A.B. C. Professores de inglês da rede pública: suas representações, seus repertórios e nossas interpretações. IN: BÁRBARA, L.; RAMOS, R. C. G. (Orgs). *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

FREIRE, P. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, M. A. Avaliação enquanto análise: resultados das principais reflexões do professor de LE sobre o próprio ensino. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.) *O Professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, 1999. p. 51- 62.

GARCIA, C.R.P. *As Culturas de aprender uma língua estrangeira (inglês) em sala de aula que se propõe interdisciplinar*. Dissertação de Mestrado: UNICAMP Campinas, S.P., 1999.

GIMENEZ, T. N.; PERIN, J. O. R.; SOUZA, M. M. Ensino de inglês em escola públicas: o que pensam pais, alunos e profissionais da educação. *SIGNUM: Estudos Lingüísticos*, n. 6/1, p. 167-182, 2003.

GIMENEZ, T. *Learners becoming teachers an exploratory study of beliefs held by prospective and practising EFL teachers in Brazil*. Tese de doutorado. Lancaster University, Lancaster, 1994.

GRIGOLETTO, M. Representação, identidade e aprendizagem de língua estrangeira. *Claritas*, v. 6, p. 37-47, 2000.

HOLLIDAY, A. *Appropriate methodology and social context*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

JOHNSON, D. *Approaches to Research in Second Language Learning*. New York: Longman, 1992.

JONHSON, K. E. The emerging beliefs and instructional practices of preservice English as second language teachers. *Teaching and Teacher Education*, v. 10, n. 4, p. 439-452, 1994.

JONHSON, K. E. *Understanding language teaching*. The Pennsylvania State University. Heinle & Heinle Publishers, 1999.

LAZARATON, A. Qualitative research in applied linguistics: a progress report. *TESOL Quarterly*, v. 29, n. 3, p. 455-471, 1995.

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação de línguas estrangeiras. In: LEFFA, V. J. (Org.) *O Professor de Línguas Estrangeiras- Construindo a Profissão*. Pelotas-R.S.: EDUCAT, 2001.

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

Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais, terceiros e quartos ciclos do ensino fundamental – Língua Estrangeira. Brasília, 1998.

MOITA LOPES, L. P. *Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem e línguas*. Campinas: Mercado de Letras. 1996.

NUNAN, D. *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press. 1992.

NESPOR, J. The role of belief in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, v. 19, n. 4p. 317-328. 1987.

OLIVEIRA, E. C. Crenças de professores em formação. *Anais do II Congresso da Associação de Professores de Língua Inglesa do Estado de Minas Gerais*, 2001, p. 43 – 55.

OLIVEIRA, E.C. Ensino de inglês nas escolas de ciclo: a realidade prática de professores iniciantes. *IV SEMINÁRIO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS*. 2001, Goiânia. Anais... Goiânia: Gráfica e Editora Vieira, 2002, p. 13-33.

OLIVEIRA, E. Reflexões sobre o ensino de inglês como língua estrangeira – professores de inglês em curso. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, v. 39, p. 69-79, 2002.

OLIVEIRA, E.; MOTA, I. O. Ensino de língua inglesa na educação básica: entre a ‘qualidade’ dos cursos de idioma de iniciativa privada e o silenciamento das escolas públicas estaduais paulistas. *Trabalhos em Lingüística aplicada*, v. 42, p. 125-134, 2003.

PESSOA, R. R. *A reflexão interativa como instrumento de desenvolvimento profissional: um estudo com professores de inglês da escola pública*. Tese de doutorado. UFMG, Belo Horizonte, 2002.

PAIVA, V. L. O. A identidade do professor de inglês. *APLIENGE Ensino e Pesquisa. Revista da Associação de Professores de Língua Inglesa do Estado de Minas Gerais*, p. 9 –16, 1997.

PAIVA, V.L.M.O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C.M.T.; CUNHA, M.J.C. (Org.) *Caminhos e colheita: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003.

PAJARES, M. F. Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, v. 62, n. 3, p. 307-332, 1992.

PATTON, M.Q. *Qualitative Evaluation and Methods*. California: SAGE Publications, 1990.

PENNYCOOK, A. *The cultural politics of English as an International Language*. London: Longman, 1994.

PEREIRA, K. B. *A interação de um professor de inglês de escola pública com o contexto de sala de aula*. Dissertação de mestrado, UNESP, São José do Rio Preto, 2005.

RAJAGOPALAN, K. The ambivalent role of English in Brazilian politics. *World Englishes*, v. 22, n. 2, p. 91-101, 2003.

RIBEIRO, F. M. Investigando as representações que o professor de inglês da rede pública faz de si mesmo. In: CELANI, M. A. A. (Org.) *Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

RICHARDS, J. C. & LOCKHART, C. *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

ROLIM, A.C.O. *A cultura de avaliar de professores de língua estrangeira (Inglês) no contexto da escola pública*. Dissertação de mestrado. UNICAMP, Campinas, 1998.

SILVA, L. O. *Crenças sobre aprendizagem de língua estrangeira de alunos formandos de Letras: Um estudo comparativo*. Dissertação de mestrado. UFMG, Belo Horizonte, 2001.

SILVA, S. V. Crenças relacionadas à correção de erros: um estudo realizado com dois professores de escola pública e seus alunos. UFG, Goiânia, 2004.

STEVENS, C.M.T.; CUNHA, M.J.C. (Org.) *Caminhos e colheita: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003.

TELLES, J. A. “É pesquisa,é? Ah, não quero, não, bem!” Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. *Linguagem e Ensino*, v. 5, n. 2, p. 91-116, 2002.

VAN LIER, L. *The classroom and the language learner: ethnography and the second language classroom research*. Londres: Longman, 1988.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Tentativas de construção de uma prática renovada: a formação em serviço em questão. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.) *O Professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, 1999. p. 29-50.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. A importância relativa de fatores contextuais na construção da abordagem de ensinar do professor. *CONTEXTURAS: Ensino Crítico de Língua Inglesa*, n. 6, p. 59-77, 2002.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Crenças, pressupostos e conhecimentos de alunos-professores de língua estrangeira e sua formação inicial. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.) *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*, Campinas: Pontes Editores, Arte Língua, 2004. p. 131-152.

XAVIER, R. P. A aprendizagem em um programa temático de língua estrangeira (Inglês) baseado em tarefas em contextos de 5ª série do ensino fundamental. Dissertação de doutorado. UNICAMP, Campinas, S.P., 1999.

WALKER, S. Uma visão geral do ensino de inglês no Brasil. In: STEVENS, C.M.T.; CUNHA, M.J.C. (Org.) *Caminhos e colheita: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003. p.35-52.

WARSCHAUER, M. The changing global economy and the future of English Teaching. *TESOL Quarterly*, v. 34, n. 3, p. 511-535, 2000.

ANEXOS

Anexo 1

Carta convite aos professores

Viçosa, 01 de março, de 2004.

Prezados professores,

Como parte do meu programa de mestrado, estou conduzindo um estudo com professores e alunos de escolas públicas de nosso município sobre a crença "não se aprende inglês em escola pública".

Os professores que concordarem em participar desta pesquisa contribuirão com a coleta de dados que será feita em três momentos. No primeiro momento os professores serão solicitados para escreverem uma autobiografia relatando sua história de aprendizagem e de ensino de inglês. Esta autobiografia poderá ser feita durante os meses de março e abril. Como uma segunda contribuição, os professores escolherão uma turma para que eu possa observar três de suas aulas ao longo do semestre (uma aula em março, outra em abril e outra em junho). Em um terceiro momento os professores serão solicitados a participarem de uma entrevista individual de 60-75 minutos que será gravada em fita cassete. Esta entrevista acontecerá no final de maio e tem como objetivo clarificar as informações contidas na autobiografia e nas anotações de campo feitas por mim durante as observações das aulas de março e abril. Por último, todos os professores serão solicitados a participarem de um encontro de 60 minutos para compartilharem suas experiências de ensino e algum outro tópico que for relevante para o foco desta pesquisa. Este encontro deverá acontecer no início da segunda quinzena de junho.

Solicito ainda a permissão dos professores participantes da pesquisa para aplicar um questionário semi-aberto com os alunos da turma por eles selecionada. Após a análise dos questionários, solicitarei três alunos de cada turma para uma breve entrevista individual de 15-20 minutos, para clarificar as respostas dadas nos questionários. Por causa da dificuldade de se estabelecer um horário de encontro extra classe com os alunos, solicito a permissão para que essas entrevistas se realizem durante as aulas de inglês na escola.

Sua participação neste estudo é estritamente voluntária, vocês poderão se retirar da pesquisa em qualquer momento que quiser. Serão preservados os seus direitos sobre o anonimato das informações obtidas durante a coleta dos dados, na transcrição e na análise dos mesmos. Nada do que for partilhado e encontrado nesta pesquisa tem o intuito de refletir positivamente ou negativamente sobre o seu trabalho como professores de inglês.

Eu agradeço antecipadamente a sua ajuda e cooperação nesta pesquisa. Se vocês concordarem em participar, por favor, assinem o consentimento em anexo.

Atenciosamente,
Hilda Simone Henriques Coelho
Aluna regular do curso de mestrado da UFMG

Anexo 2

Termo de compromisso

**Projeto de Pesquisa: "Não se aprende inglês em escola pública":
Reflexões sobre a prática do ensino de inglês em escolas públicas no
Brasil**

Termo de Compromisso

Entendo que o propósito desta pesquisa é descrever as crenças de professores e alunos de inglês na escola pública no que diz respeito à crença "não se aprende inglês em escola pública".

Eu confirmo minha participação voluntária nesta pesquisa e entendo que posso desistir do projeto a qualquer momento que julgar conveniente.

Reconheço que recebi uma carta esclarecendo os procedimentos que serão usados no projeto e sei qual é o meu papel enquanto participante.

Entendo que, caso eu prefira, meu verdadeiro nome não será utilizado. Também estou ciente que partes das entrevistas, questionários e observações de sala de aula poderão ser utilizados pelos pesquisadores em trabalhos, congressos etc.

Entendo que receberei a transcrição de todas as minhas entrevistas para checá-las.

Entendo que um relatório dos resultados finais estará a minha disposição ao final do estudo, caso assim deseje.

Reconheço que recebi uma cópia do termo de compromisso.

Nome: _____

Assinatura:

Telefone:

Endereço:

Data:

Anexo 3

Autobiografia

Projeto de pesquisa: Reflexões sobre a prática do ensino de inglês em escolas públicas no Brasil

Mestranda: Hilda Simone Henriques Coelho

Telefone: 3891-2232

e-mail: sim.marcos@bol.com.br e hildacoelho2003@yahoo.com.br

AUTOBIOGRAFIA

Autobiografia

Sua biografia deveria ser uma combinação de reflexões sobre suas experiências e crenças, uma análise crítica de todas as experiências e crenças, e a aplicação de seus *insights* para a sua prática de ensino. Considere os seguintes aspectos:

A. Reflexão

Memórias e impressões de você mesmo(a) enquanto estudante, seus professores de inglês, sua formação de professor(a) e sua atuação enquanto professor(a).

Faça um relato sobre suas crenças, como você acredita que a língua é aprendida e ensinada.

Escreva também sobre o papel do professor e o do aluno, o que você acredita ser importante.

B. Análise crítica

Dimensões sobre você mesmo(a) que você percebe e gostaria de manter em sua prática de ensino. Você pode fazer um relato de uma experiência que mais lhe marcou.

Dimensões sobre você mesmo(a) que você percebe e gostaria de mudar.

Dimensões sobre ensino e aprendizagem que representam seu grande desafio.

Anexo 4

Questionário semi-aberto para os alunos

REFLETINDO SOBRE O ENSINO E A APRENDIZAGEM DE INGLÊS NAS ESCOLAS PÚBLICAS

Aluno: _____

Escola: _____

Série: _____

Professor (a): _____

PARTE I:

Leia as afirmações sobre a aprendizagem de inglês e marque as que você concorda:

1. () Qualquer pessoa pode aprender a falar inglês.
2. () É mais fácil aprender a falar inglês quando se é criança.
3. () Somente algumas pessoas têm uma habilidade especial para aprender inglês.
4. () É mais fácil aprender a escrever e a ler inglês do que falar.
5. () Quando se está aprendendo inglês o mais importante é aprender um grande vocabulário.
6. () Quando estou aprendendo inglês é importante traduzir todas as palavras para o português.
7. () Aprender uma segunda língua é diferente de aprender uma outra matéria da escola.
8. () É importante saber a pronúncia das palavras em inglês.
9. () A professora deveria falar inglês na sala de aula.
10. () Os alunos deveriam falar inglês na sala de aula.
11. () É importante repetir e praticar bastante o vocabulário e as estruturas gramaticais para uma boa aprendizagem de inglês.
12. () É possível aprender inglês sem sair do Brasil.
13. () É importante entender o significado de todas as palavras que você ouve e lê em inglês.

14. Falar inglês com meus colegas em sala de aula me faz sentir:

- vergonha satisfação confiança
 bem um tolo

15. Para nos ajudar a aprender bem inglês, a professora poderia:

- dar músicas em sala de aula
 fazer jogos e brincadeiras
 dar bastantes exercícios gramaticais
 dar ditados para treinar o novo vocabulário
 passar filmes em inglês
 colocar fitas com diálogos em inglês para ouvirmos
 discutir sobre a cultura de países de língua inglesa
 fazer atividades em duplas
 fazer atividades em grupos.

16. Aprender inglês na escola é:

- divertido chato motivante desinteressante
 indiferente cansativo importante legal.

PARTE II:

Responda brevemente as perguntas abaixo:

1. A partir de que idade você acha que se deve começar o ensino de inglês na escola? Por quê?

2. Como você acha que uma pessoa poderia aprender inglês fora da escola?

3. Quando você imagina que poderá usar a língua inglesa em sua vida?

Anexo 5

Questionário semi-aberto aos professores

Viçosa, 20 de setembro, 2004.

Prezado (a) colega,

O objetivo deste questionário é coletar algumas informações sobre a sua formação acadêmica e sobre sua experiência profissional, como também, suas impressões sobre a instituição e a turma que estamos pesquisando.

Esses dados serão utilizados na elaboração de minha dissertação de mestrado, por isso, agradeço desde já sua sincera colaboração.

Atenciosamente,

Hilda Simone Henriques coelho
hildacoelho2003@yahoo.com.br
Telefone: 3891-2232

1. Dados pessoais:

Nome: _____

Data de nascimento: ___/___/___

Endereço residencial: _____

Telefone: _____

2. Formação educacional:

Curso	Tipo de escola (privada/pública)	Período (de ___ a ___)
Ensino fundamental		
Ensino médio		
Graduação		
Outros (especialização, cursos de formação para professores)		

Você estudou inglês fora do Brasil? Se sim, responda onde e por quanto tempo.

Você tem oportunidades de participar de encontros, congressos ou eventos que tratam do ensino/ aprendizagem de língua estrangeira? Comente-os.

Como você se avalia suas habilidades lingüísticas, enquanto aprendiz de língua inglesa?

Falar	Ouvir	Ler	Escrever
() muito bem	() muito bem	() muito bem	() muito bem
() bem	() bem	() bem	() bem
() pouco	() pouco	() pouco	() pouco
() muito pouco	() muito pouco	() muito pouco	() muito pouco

Qual experiência você gostaria de realizar a fim de melhorar sua formação educacional enquanto professor(a) de língua inglesa?

3. Experiência profissional:

O que fez você lecionar na escola pública?

Desde quando você trabalha na rede pública?

Desde quando você trabalha na escola em que se realiza esta pesquisa?

Você trabalha em outra instituição? Se *sim*, onde e há quanto tempo?

Como você compara o ensino da língua inglesa na escola pública que abrange esta pesquisa, com aquele realizado nas instituições particulares que você conhece (escolas particulares e cursos livres)?

Qual a sua carga horária semanal por turma? E o que você acredita ser possível realizar nestas aulas?

Complete as frases abaixo:

Um bom professor de inglês é _____

Um bom aluno de inglês é _____

A escola onde trabalho é _____

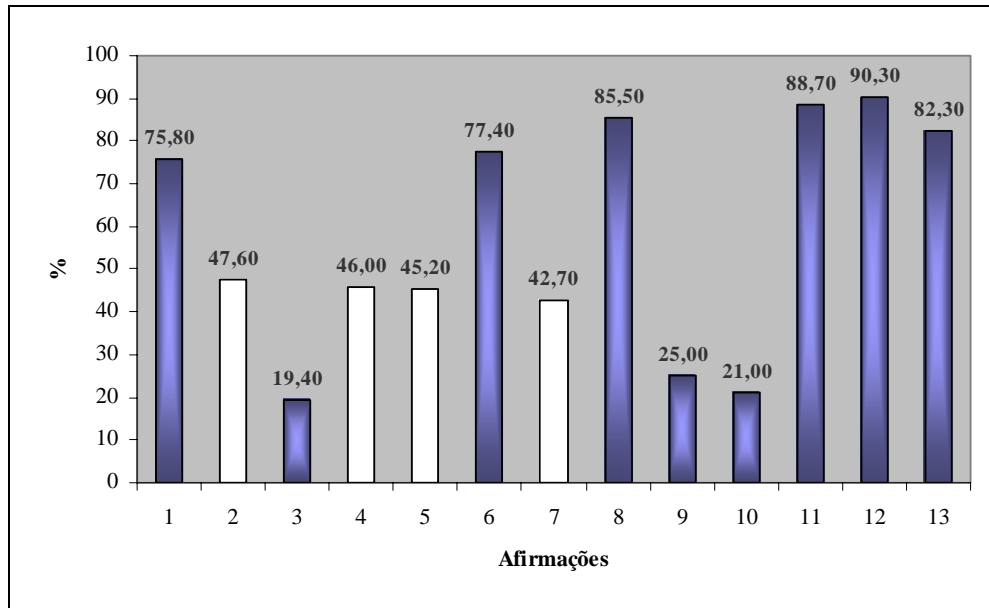
Meus alunos (tente pensar na turma que participa conosco nesta pesquisa) são _____

Ensinar inglês na escola pública é _____

Anexo 6

Gráficos das freqüências das respostas do questionário para os alunos

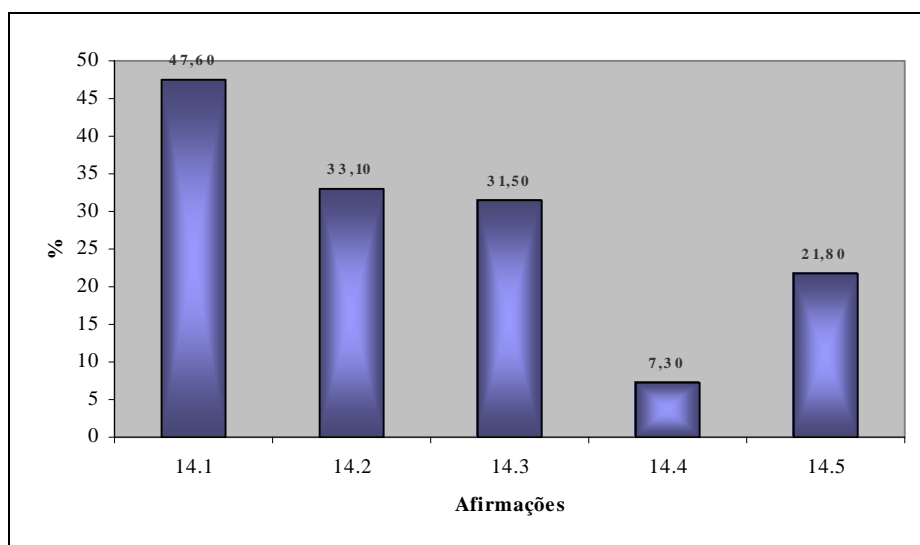
Gráfico 1: A aprendizagem de LI nas escolas



Legenda:

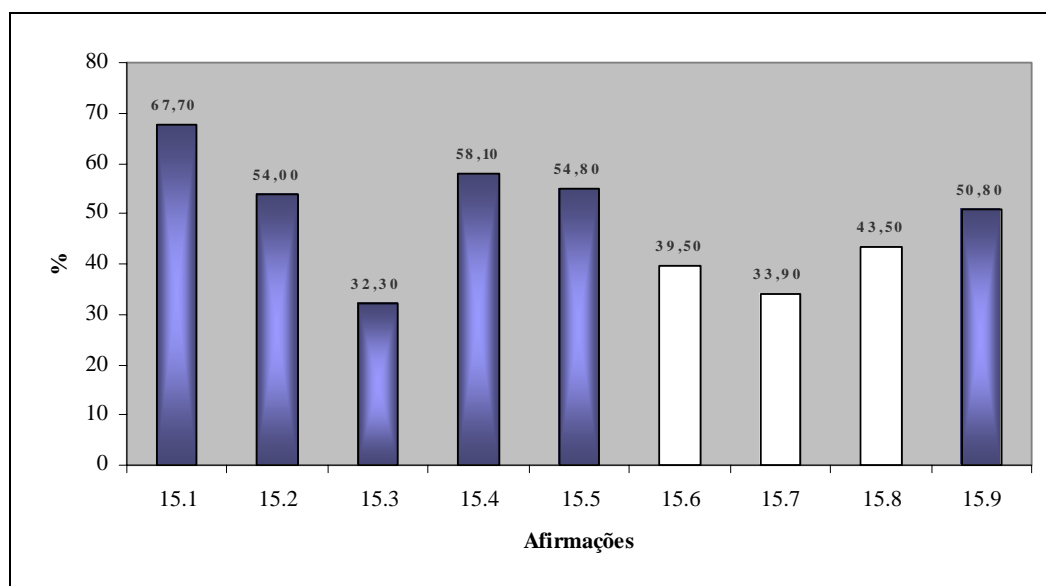
1. Qualquer pessoa pode aprender a falar inglês.
2. É mais fácil aprender a falar inglês quando se é criança.
3. Somente algumas pessoas têm uma habilidade especial para aprender inglês.
4. É mais fácil aprender a escrever e a ler inglês do que falar.
5. Quando se está aprendendo inglês o mais importante é aprender um grande vocabulário.
6. Quando estou aprendendo inglês é importante traduzir todas as palavras para o português.
7. Aprender uma segunda língua é diferente de aprender uma outra matéria da escola.
8. É importante saber a pronúncia das palavras em inglês.
9. A professora deveria falar inglês na sala de aula.
10. Os alunos deveriam falar inglês na sala de aula.
11. É importante repetir e praticar bastante o vocabulário e as estruturas gramaticais para uma boa aprendizagem de inglês.
12. É possível aprender inglês sem sair do Brasil.
13. É importante entender o significado de todas as palavras que você ouve e lê em inglês.

Gráfico 2: Falar inglês em sala de aula



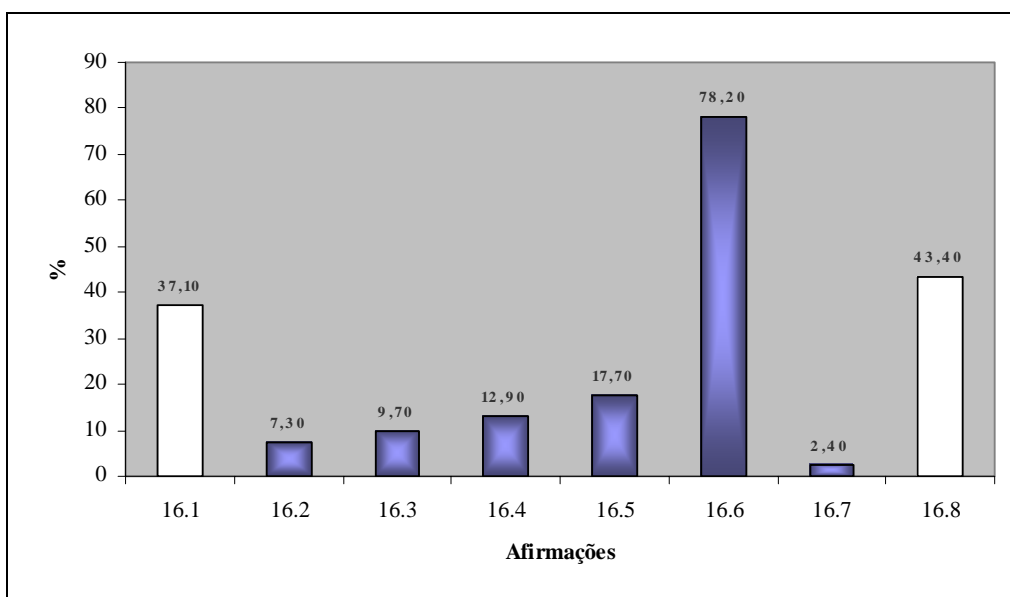
Legenda: 14.1. vergonha; 14.2. bem; 14.3. satisfação; 14.4. um tolo; 14.5. confiança.

Gráfico 3: Estratégias para o ensino de LI



Legenda: 15.1. dar música em sala de aula; 15.2. fazer jogos e brincadeiras; 15.3. dar exercícios gramaticais; 15.4. dar ditados para treinar o novo vocabulário; 15.5. passar filmes em inglês; 15.6. colocar fitas com diálogos em inglês; 15.7. discutir sobre a cultura de países de LI; 15.8. fazer atividades em dupla; 15.9. fazer atividades em grupo.

Gráfico 4: Aprender inglês na escola



Legenda: 16.1. divertido; 16.2. indiferente; 16.3. chato; 16.4. cansativo; 16.5. motivante; 16.6. importante; 16.7. desinteressante; 16.8. legal.

Gráfico 5: Idade para começar o ensino de LI na escola

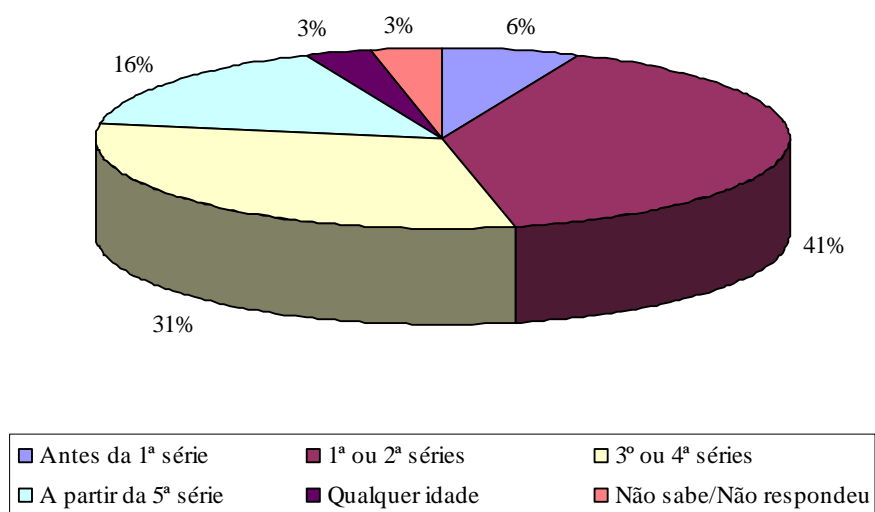


Gráfico 6: Onde aprender inglês fora da escola

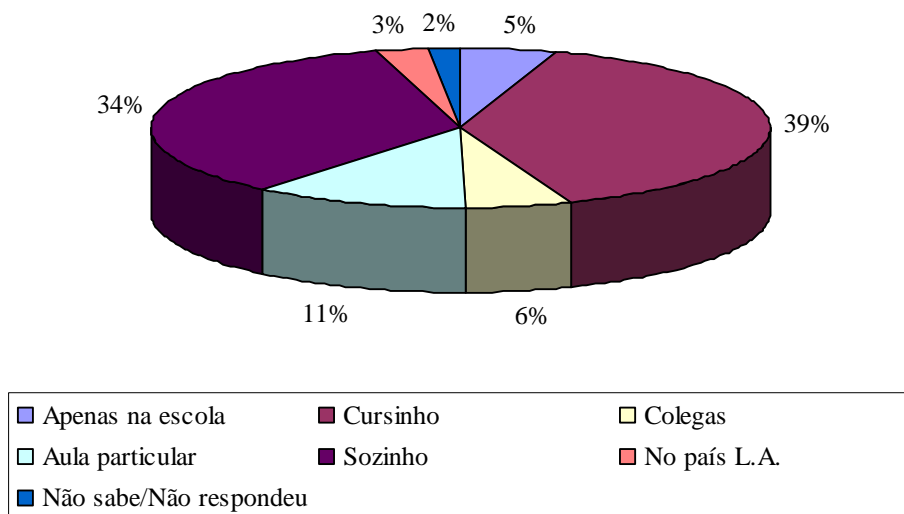


Gráfico 7: Utilidade da aprendizagem de LI na escola

