

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL - UFRGS  
INSTITUTO DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS  
CURSO DE MESTRADO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

**CRENÇAS DE ALUNOS E PROFESSORES  
DA ESCOLA PÚBLICA SOBRE O ENSINO  
E A APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA**

**MAGDA MÔNICA CAUDURO CUSTODIO**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do título de  
MESTRE EM LETRAS

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Marília dos Santos Lima  
Orientadora

Porto Alegre, junho de 2001

Muitas de nossas crenças nos são inculcadas quando crianças por pais, professores, membros da sociedade e a mídia, mesmo antes que estejamos conscientes do seu impacto ou que tenhamos condições de selecioná-las. (DILTS, 1990, xii)

Dedico este meu trabalho a meu esposo Paulo,  
a meu filho Henrique e todas as pessoas que  
assumiram , durante períodos alternados, parte  
da minha rotina doméstica para que esse  
trabalho pudesse ser concluído.

## AGRADECIMENTOS

À professora Marília dos Santos Lima, pelo modo competente e seguro com que orientou esse trabalho.

Aos professores do Curso de Mestrado em Estudos da Linguagem da UFRGS – Aquisição da Linguagem, que contribuíram para a minha capacitação acadêmica.

À 4ª Delegacia de Educação, localizada em Caxias do Sul, pelo fornecimento da autorização para pesquisa nas escolas, bem como dados cadastrais das mesmas.

Aos diretores, professores e alunos das escolas pesquisadas, que permitiram a coleta de dados e pelo modo acolhedor com que me receberam.

Aos professores que não permitiram minha presença em sala de aula, pois suas negativas contribuíram para que esta pesquisa ficasse ainda mais instigatória.

Às colegas do curso de Mestrado em Estudos da Linguagem da UERGS ,  
pelo companheirismo, amizade, e pelas boas lembranças que esses momentos de longa e às  
vezes exaustiva caminhada ,me causarão no futuro.

Um agradecimento especial a Deus que me fez, através deste trabalho,  
redimensionar minha fé.

## RESUMO

Nesta investigação, objetivou-se verificar quais as crenças de professores e alunos do Ensino Médio da escola pública a respeito de ensino e aprendizagem de língua inglesa de modo a contribuir para que o ensino e a aprendizagem da língua inglesa, nesse âmbito, se desse de forma mais progressiva, interessada e uniforme. Os dados da pesquisa foram coletados junto a professores e alunos de Ensino Médio de escolas públicas num total de 4 professores e 99 alunos. A análise dos dados foi feita tanto quantitativa quanto qualitativamente. Algumas das conclusões a que se chegou foram: os professores acreditam que não se deva basear as aulas no ensino puramente gramatical, no entanto, é isso que ocorre durante a maior parte do tempo, os alunos extrovertidos têm maior facilidade em aprender línguas estrangeiras; os alunos acreditam que os professores nativos são melhores do que os brasileiros, que não se aprende inglês estudando-se apenas no Brasil e que as pessoas extrovertidas têm maior facilidade para o aprendizado de línguas. Ainda a comparação dos resultados das crenças de professores e alunos indica que as crenças dos professores influenciam no conjunto de crenças dos alunos. Os resultados deste estudo podem contribuir na construção de uma atitude mais reflexiva por parte do professor, de modo a aprimorar a sua prática, com resultado positivo para a aprendizagem de línguas em geral.

## **ABSTRACT**

The purpose of this investigation, was to verify what beliefs of teachers and students of public high schools towards teaching and learning a foreign language. The data of this research were collected among teachers and students of public high schools. Four teachers and 99 students were involved in the research. Some conclusions drawn from this study were that teachers believe that classes should not be centered on grammar only, although this is what happens in their classes most of the time; and that learning a foreign language is easier for extroverted students. The students believe that native teachers are better than the Brazilian teachers and that it is not possible to learn English studying in Brazil only. They also believe it is easier to extroverted students to learn a foreign language. Comparing the results of teachers and students' beliefs, it is possible to point to the fact that teachers' beliefs influence the students' set of beliefs. The conclusions of this study may contribute to a more reflexive attitude of teachers in order to improve their practice, with good results in language learning.

## SUMÁRIO

<b>LISTA DE QUADROS</b>	x
<b>LISTA DE GRÁFICOS</b>	xi
<b>INTRODUÇÃO</b>	01
<b>CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b>	12
1.1 Crenças: conceitos, pesquisas e relevância para o processo de aprendizagem LE .....	12
1.2 Crenças dos professores x tomada de decisões .....	34
1.3 Crenças e o Método Comunicativo .....	41
<b>CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA DA PESQUISA</b>	50
2.1 Instrumentos da Pesquisa .....	50
2.1.1 Perfil socioeconômico dos alunos .....	52
2.1.2 CREAL – Questionário de crenças dos alunos .....	53
2.1.3 Perfil do Professor .....	62
2.1.4 CREPROF – Questionário de crenças dos professores .....	62
2.1.5 Esquema COLT .....	63
2.1.6 Inter-relação dos Instrumentos .....	66
2.2 População e Amostra .....	67
2.2.1 Características das Escolas .....	69
2.2.2 Dados dos Alunos .....	70
2.2.3 Dados dos Professores .....	76
2.3 Coleta de Dados.....	78
<b>CAPÍTULO 3 - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS</b>	82
3.1 Crenças dos professores na aptidão para aprendizagem de Línguas.....	84
3.2 Crenças dos professores sobre estilo/fatores de personalidade....	91
3.3 Crenças sobre o desempenho dos professores nativos.....	96
3.4 Crenças dos professores sobre aprendizagem/ ensino de língua inglesa na escola .....	97



3.5 Crenças dos professores sobre o tempo necessário para aprendizagem de língua inglesa .....	100
3.6 Crenças dos professores sobre habilidades fáceis/ difíceis de ensinar .....	101
3.7 Crenças dos alunos sobre aptidão para aprendizagem de línguas .....	103
3.8 Crenças dos alunos sobre estilo de personalidade e aprendizagem de línguas .....	106
3.9 Crenças dos alunos sobre o desempenho de professores nativos .....	107
3.10 Crenças dos alunos sobre ensino/aprendizagem de língua inglesa .....	109
3.11 Crenças sobre o tempo necessário para a aprendizagem da língua inglesa .....	111
3.12 Habilidades consideradas mais fáceis e/ou mais difíceis de serem aprendidas, segundo os alunos.....	112
3.13 <i>Faça o que eu digo , mas não faça o que eu faço</i> – revelações do COLT sobre a prática em sala de aula.....	113
3.14 Vínculo do <i>fazer</i> do professor em sala de aula e as crenças dos alunos participantes .....	122
<b>CAPÍTULO 4 – CONCLUSÃO</b>	<b>129</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>135</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>139</b>

## LISTA DE QUADROS

<b>QUADRO 1:</b>	Crenças dos professores sobre aptidão para o aprendizado de línguas	84
<b>QUADRO 2:</b>	Crenças dos professores sobre estilos de personalidade e Aprendizagem de LE	91
<b>QUADRO 3:</b>	Crenças dos professores sobre professores nativos em termos de competência profissional	96
<b>QUADRO 4:</b>	Crenças dos professores sobre ensino/aprendizagem	98
<b>QUADRO 5:</b>	Tempo necessário, segundo os professores para aprendizagem de inglês, considerando-se aulas duas vezes por semana	100
<b>QUADRO 6:</b>	Habilidade considerada mais fácil de ensinar em língua inglesa	101
<b>QUADRO 7:</b>	Habilidade considerada mais difícil de ensinar em Língua inglesa	101
<b>QUADRO 8:</b>	Crenças dos 99 alunos respondentes sobre aptidão para o aprendizado de línguas	103
<b>QUADRO 9:</b>	Crenças dos 99 alunos respondentes sobre estilos de personalidade e aprendizagem de LE	106
<b>QUADRO 10:</b>	Crenças dos 99 alunos respondentes sobre professores nativos em termos de competência profissional	108
<b>QUADRO 11:</b>	Crenças dos 99 alunos respondentes sobre ensino/aprendizagem de língua inglesa	110
<b>QUADRO 12:</b>	Tempo necessário, segundo os 99 alunos respondentes para a aprendizagem de inglês considerando-se aulas duas vezes por semana	111
<b>QUADRO 13:</b>	Habilidade considerada como a mais fácil de aprender pelos 99 alunos respondentes	112
<b>QUADRO 14:</b>	Habilidade considerada como a mais difícil de aprender pelos 99 alunos respondentes	113

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>GRÁFICO 1:</b>	Situação familiar dos 90 respondentes – números brutos	070
<b>GRÁFICO 2:</b>	Número de irmãos – números brutos	071
<b>GRÁFICO 3:</b>	Renda Familiar – números brutos	071
<b>GRÁFICO 4:</b>	Eletrodomésticos que possui – números brutos	072
<b>GRÁFICO 5:</b>	Assinatura de jornais, revistas e TV a cabo- nº brutos	073
<b>GRÁFICO 6:</b>	Lê com regularidade ? ( números brutos)	075
<b>GRÁFICO 7:</b>	Participação professor/aluno na aula – Professora A	114
<b>GRÁFICO 8:</b>	Conteúdos desenvolvidos nas aulas da Professora A	115
<b>GRÁFICO 9:</b>	Habilidades desenvolvidas pela Professora A	115
<b>GRÁFICO 10:</b>	Tipo de texto utilizado em aula pela Professora A	116
<b>GRÁFICO 11:</b>	Participação Professor/aluno nas aulas – Professor B	117
<b>GRÁFICO 12:</b>	Conteúdos desenvolvidos nas aulas do professor B	118
<b>GRÁFICO 13:</b>	Habilidades desenvolvidas nas aulas do Professor B	118
<b>GRÁFICO 14:</b>	Participação professor/aluno – aula Professora C	119
<b>GRÁFICO 15:</b>	Conteúdo desenvolvido nas aulas da Professora C	119
<b>GRÁFICO 16:</b>	Habilidades desenvolvidas nas aulas pela Professora C	120
<b>GRÁFICO 17:</b>	Participação professor/aluno nas aulas da Professora D	120
<b>GRÁFICO 18:</b>	Conteúdo desenvolvido nas aula da professora D	121
<b>GRÁFICO 19:</b>	Habilidades desenvolvidas nas aulas pela Professora D	121
<b>GRÁFICO 20:</b>	Tipo de texto utilizado pela Professora D	122
<b>GRÁFICO 21:</b>	Participação em sala de aula de acordo com os dados fornecidos pelo esquema COLT	123
<b>GRÁFICO 22:</b>	Conteúdos reforçados em sala de aula	124
<b>GRÁFICO 23:</b>	Habilidades desenvolvidas	125
<b>GRÁFICO 24:</b>	Quantia de texto mínimo e amplo utilizados em sala de aula	126

## INTRODUÇÃO

A busca do sucesso na aprendizagem de línguas é companheira de longa data de estudantes, professores e pesquisadores. Especialmente no momento em que a velocidade dos avanços científicos e tecnológicos é garantida pela presteza com que as pessoas ou instituições obtém, decodificam e aplicam informações, especialmente as veiculadas em outros idiomas, a busca de elementos elucidativos do processo ensino-aprendizagem se torna premente.

A questão é complexa e ampla porque, ao se abordar aspectos que estão no ceme da questão educacional, toca-se em outras questões igualmente importantes e que deveriam, para se atingir uma unidade de ação, ter reflexos na formação do professor, na grade curricular, na avaliação, na distribuição das cargas horárias, na

questão interdisciplinar, enfim, no ambiente escolar como um todo. É importante e perigoso lidar com a educação de um país. Importante porque os professores têm um dever social para com a formação dos cidadãos; e perigoso pela responsabilidade que demanda.

O que interessa identificar, nesta pesquisa, são as crenças dos alunos e professores do Ensino Médio da escola pública a respeito do ensino e aprendizagem da língua inglesa. O objetivo deste estudo é lançar luzes no conturbado ensino de língua inglesa nas escolas, procurando dar subsídios aos professores para que possam entender os paradigmas dos alunos em relação à aprendizagem. Também é proposta desta pesquisa fazer com que professores dirijam seu foco para além do currículo e consigam, após ler este trabalho, tomar consciência do universo interativo e concomitante dos fenômenos presentes em sala de aula. Por fim, tentar justificar porque o ensino de inglês nas escolas, e não somente na escola pública, não passa de uma encenação teatral, na qual os alunos fazem de conta que aprendem e os professores fazem de conta que ensinam de modo a satisfazer apenas uma exigência curricular.

Ao mostrar aos professores que sua prática tem uma influência notória na formação do conjunto de crenças dos alunos e, ao indicar a esses profissionais, que o seu 'fazer' não corresponde exatamente àqueles princípios que dizem ter, espera-se poder aproximar o professor das questões fundamentais que deveriam orientar sua prática. A grande contribuição do processo analítico-reflexivo aos professores vai ser a desvinculação mito/realidade. Muitas práticas em sala de aula estão embasadas em

mitos. Esses mitos vão influenciar, muitas vezes negativamente, na aprendizagem dos alunos.

A questão das crenças parece ser uma preocupação dos pensadores e cientistas há longa data. MUNBY (1982) aponta que Francis Bacon já indicava a importância das crenças no comportamento humano e na tomada de decisões com a seguinte citação: " A compreensão humana quando adota uma opinião faz de tudo para dar-lhe suporte e corroboração."<sup>1</sup> ( Bacon apud Munby,1982, p. 206).

Até a década de 70, o conhecimento declarativo da língua, ou seja, saber sobre a língua, era o que prevalecia; assim, conhecer a estrutura lingüística e saber reproduzir regras parecia ser suficiente.

No entanto, a partir da publicação de um trabalho de HYMES ( 1971) versando sobre a teoria da competência comunicativa, o foco da aprendizagem de línguas passou a ser outro. A partir de então, professores, pesquisadores, enfim, quem quer que estivesse ligado à aprendizagem de línguas estava preocupado em desenvolver, no aluno, a chamada competência comunicativa. Bem mais complexa que a competência lingüística sozinha, demandava não só o conhecimento estrutural da língua em questão, mas proclamava que a fluência em língua estrangeira envolvia desenvoltura em situações do dia-a-dia. Melhor dizendo, a partir de então, o aprendiz, além de conhecer a língua, passa a interagir com outros falantes, nativos ou não, negociar significado,

reconhecer minúcias pragmáticas do idioma, até mesmo resolver conflitos de diferenças culturais. Em alguns anos, o mundo do conhecimento lingüístico se ampliou de tal forma que pesquisas tiveram que dar conta dos mais variados e, aparentemente, inesgotáveis tópicos da aprendizagem de língua estrangeira.

A grande cisão entre o método tradicional de ensino de línguas, e aqui me refiro ao método gramatical, e o recém-descoberto método comunicativo mostrou um rosto novo: o do aprendiz. E essa é, ao ver desta autora, a grande vantagem de toda a revolução que foi o método comunicativo em detrimento do gramatical e de outros que o seguiram. O aluno é arrancado de sua posição passiva para construir, juntamente com o professor, os colegas, o material e a sala de aula, a condição sinérgica necessária para que a aprendizagem ocorra do modo mais natural possível.

Um dos grandes nomes da revolução que representou o método comunicativo no ensino de língua inglesa foi KRASHEN (1982). Ao desenvolver a **hipótese do insumo**, o teórico defendia que a língua a ser apresentada ao aprendiz deveria estar num patamar acima do nível de domínio do próprio aprendiz (  $i + 1$  ), de modo que o desafio calculado de entendê-la pudesse se tornar aprendizagem. A colaboração desse teórico praticamente orientou tanto a confecção de materiais para essa nova realidade , quanto apaziguou o espírito abalado dos professores que tiveram seu

---

1. Todas as traduções deste estudo são de inteira responsabilidade da autora.

treinamento totalmente baseado na importância do domínio da forma lingüística, para ,  
repentinamente, mudar o seu foco de atenção para a mensagem e seu significado.

### **Objetivo do trabalho**

O cenário alterado no ensino de línguas mostrou aspectos importantes. O peso das diferenças individuais na aquisição/aprendizagem de línguas passou a ser analisado não só no sentido de se buscar novas áreas de conhecimento, mas também para ajudar a esclarecer e desmistificar o sucesso e o insucesso na aprendizagem de línguas.

Dentre as diferenças individuais, esta pesquisa concentra-se em crenças de professores e alunos sobre ensino/aprendizagem de língua inglesa. *Crenças* são interpretadas, aqui, como o conjunto de convicções individuais a respeito de determinado assunto, situação ou conduta , que norteia os comportamentos dos indivíduos; mais especificamente, o objetivo é elencar as crenças de professores e de alunos sobre ensino e aprendizagem de língua inglesa na escola pública e discutir a influência dessas crenças no processo em questão.



### **Justificativa**

No entender desta autora, as crenças definem padrões de comportamento e norteiam as atitudes dos indivíduos. Podendo penetrar num espaço, mesmo que restrito desse mundo das idéias, imagina-se que seja possível ajudar alunos e professores a separarem os mitos do processo de aprendizagem e fazer com que a sua prática seja mais efetiva e a aprendizagem dos alunos mais pacífica e prazerosa.

De acordo com PUCHTA ( 1999 ), as crenças que professores e alunos trazem para dentro da sala de aula influenciariam no desempenho dos alunos, especialmente afetando sua motivação e auto-estima. Se as crenças têm uma parcela significativa de importância no agir do aluno e do professor, é necessário conhecê-las com um determinado detalhamento, para que se possa tanto auxiliar o professor na sua tarefa em sala de aula, quanto proporcionar ao aluno efetivas chances de aprendizagem. Entende-se que o objetivo central do professor seja justamente esse: o de fazer o máximo possível para que a aprendizagem ocorra. No entanto, esse grande mister vai acontecer na medida em que o professor receber subsídios para repensar sua prática e introduzir, no seu dia-a-dia , modificações factíveis.

A escolha do 2º ano do Ensino Médio da escola pública para esta pesquisa, deveu-se principalmente:

a) à concentração de alunos de classe média e de classe média baixa nessas escolas;

Em razão da situação econômica da grande maioria da população brasileira, a formação escolar para determinadas famílias só pode acontecer na escola pública, uma vez que a mensalidade para um aluno do Ensino Médio, na rede particular ultrapassa, em muito, o valor do salário mínimo vigente no país. A rede pública será o único acesso à educação formal de 88,8%<sup>2</sup> dos estudantes da região de Caxias do Sul.

b) às chances reduzidas de estudo em cursos livres;

Em função da questão econômica é provável que um número mínimo de alunos da escola pública consiga complementar sua formação através de cursos livres.

c) às chances reduzidas de um preparo adequado para o mercado de trabalho.

Novamente, a questão econômica será determinante na formação adequada do estudante que terá de competir num mercado de trabalho altamente exigente. Não só línguas serão essenciais aos profissionais do futuro, mas também: informática, perspicácia na recepção, filtragem e aplicação das informações recebidas, desenvolvimento de estratégias de *endomarketing*, além de uma mais nova e já famosa qualificação: a da ousadia nas negociações.

Além dos aspectos acima, o sentimento de compromisso social e comunitário, no sentido de querer dividir com a sociedade os resultados do presente trabalho, de modo a contribuir para melhorias na prática do ensino de língua estrangeira na escola, como um todo, e não só na escola pública.

Portanto, esta pesquisa pretende, dar subsídios para que os professores possam entender a extensão da influência das crenças na aprendizagem de línguas e que passem, depois de conhecê-las e reconhecê-las, a neutralizá-las ou então a explorá-las, a fim de contribuir para minimizar seus efeitos negativos. Porém, como o conhecimento, o reconhecimento e a neutralização de crenças negativas é um processo altamente analítico e a longo prazo, ele certamente ultrapassa os limites deste trabalho, uma vez que demanda treinamento e contínuo resgate do papel do professor. No entanto, espera-se que o levantamento que esta pesquisa fornece seja o gatilho que desencadeará a revolução no pensamento, necessária e urgente para a classe dos professores.

### **Origem do problema**

Na verdade, a curiosidade sobre aspectos da aprendizagem de línguas por alunos adultos foi despertada a partir de um curso de especialização em língua inglesa, realizado em 1993. Aspectos abordados no curso, associados à observação em sala de aula, remetiam a reflexões sobre a razão pela qual alguns alunos conseguiam absorver

---

<sup>2</sup> (dados do jornal *Pioneiro*, de 16/5/2001)

aspectos lingüísticos com uma facilidade extremamente superior se comparadas com a de seus outros colegas.

A maioria dos alunos que apresentavam problemas de aprendizagem de língua inglesa era de indivíduos com formação acadêmica ou que, na escola regular, não tinham tido problemas com aprendizagem em geral.

A necessidade pessoal de respostas para as possíveis justificativas de desempenho — diferenciado entre alunos de uma mesma condição intelectual -, desencadeou a busca de dados de modo a contribuir positivamente para que a situação de alunos com dificuldade de aprendizagem fosse revertida. Pelas leituras efetuadas até o momento, um dos motivos da dificuldade que os alunos adultos têm com a aprendizagem de línguas estrangeiras parece estar centrado no conjunto de crenças desses alunos.

### **Questões centrais da investigação**

Com o objetivo de detectar as crenças dos alunos e dos professores quanto à aprendizagem de língua inglesa, formulam-se as seguintes perguntas:

— Quais são as crenças de alunos e professores a respeito de ensino/aprendizagem de língua inglesa?

— Existe um inter-relacionamento entre as crenças dos professores e as dos alunos?

— Há relação entre as crenças dos professores e sua prática na sala de aula?

### **Capítulos do trabalho**

A **introdução** -delimita o objetivo da pesquisa, sua justificativa, a origem do problema, as questões centrais da investigação e a organização do trabalho.

No **Capítulo 1**, é feita uma revisão da literatura sobre crenças dos alunos (ANDRÉ, 1997; HORWITZ, 1987; RICHARDS e LOCKHART, 1996; PUCHTA, 1999), bem como das crenças dos professores e a influência na tomada de decisões ( RICHARDS, 1998; WOODS , 1996). Além disso, um resgate teórico do método comunicativo é discutido ( KRASHEN, 1982, MORROW e JONHSON, 1981).

No **Capítulo 2**, que trata das questões metodológicas, tem-se a descrição da população e a amostra, bem como o perfil das escolas, de professores e alunos e a descrição dos instrumentos e procedimentos.

No **Capítulo 3** , são apresentados a análise e a discussão dados, no qual é feito uma triangulação dos dados revelados pelos instrumentos aplicados aos professores e alunos, confrontados com a prática do professor, explicitada através do instrumento COLT (SPADA e FRÖLICH, 1995) e entrevistas.

No **Capítulo 4** são apresentados os comentários finais.

## **1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Este capítulo tem por objetivo apresentar uma revisão da literatura que fornece aspectos teóricos importantes para esta pesquisa. Sendo assim, o objetivo primeiro é conceituar crenças, relatar estudos sobre crenças de alunos e professores a respeito da aprendizagem de língua inglesa e apontar o que é colocado pela literatura sobre a influência das crenças na tomada de decisões dos professores. Além disso, serão incluídos estudos que confrontam as crenças dos professores e a prática dos mesmos em sala de aula.

### **1.1. Crenças: conceitos, pesquisas e relevância para o processo de aprendizagem de língua estrangeira**

A julgar pela quantidade de estudos e pesquisas sobre fatores que determinam o sucesso ou o fracasso da aprendizagem de um segundo idioma, é possível conjecturar que não há fórmulas, métodos ou receitas que determinem que um aluno ou grupo de alunos tenha mais sucesso na aprendizagem de línguas do que outro.

A preocupação com o ensino e o sucesso na aprendizagem de línguas estrangeiras tornou-se crescente após a Segunda Guerra Mundial, ocasião em que o mapa da concentração do poder econômico do planeta foi redesenhado. Mais recentemente, o fenômeno da globalização, trazendo para o dia-a-dia a dimensão real da expressão "aldeia global", fez com que a preocupação com a aprendizagem de línguas estrangeiras, especialmente com o inglês, ocupasse um lugar de destaque não só entre lingüistas, pesquisadores e professores, mas também na mídia.

Dentre a grande variedade de fatores que podem influenciar a aprendizagem de uma língua estrangeira, estão as diferenças individuais. Questões como: idade, aptidão, motivação, atitude, personalidade e estratégias de aprendizagem já foram levantadas por GASS e SELINKER ( 1994) e ELLIS ( 1994) e, mais recentemente por, EHRMAN (1996), PUCHTA (1999) e ARNOLD (1999) dentre outros, no sentido de indicar que há muitas e complexas variáveis envolvidas na aprendizagem de um segundo idioma ou de uma língua estrangeira.



A conceituação de crenças passa, segundo alguns autores, pela distinção entre crença e conhecimento. Embora alguns teóricos afirmem ( Richards,1998; Wenden, 1989;Clandinin and Connelly ,1987 apud Pajares,1992) que a distinção entre conhecimento e crença é complicada uma vez que é difícil determinar onde um começa e onde a outra termina, a diferença existe. Conforme WENDEN ( 1987 ), a própria escolha de um termo em detrimento de outro indica que há distinção entre ambos. Parece haver um consenso de que conhecimento é o resultado de uma aprendizagem formal, armazenada semanticamente ; crenças, por outro lado, seriam o resultado de interpretações subjetivas e individuais do mundo afetivo. No dizer de NESPOR (1987 ),

*[...] como já sugerido, os sistemas de crenças freqüentemente incluem sentimentos e avaliações afetivas, lembranças vivas de experiências pessoais e suposições sobre a existência de entidades e mundos alternativos, todos eles simplesmente não estão abertos à avaliação externa ou exame crítico , da mesma forma que os componentes do sistema de conhecimentos está (p. 321).*

Observa-se, nessa conceituação genérica sobre o termo *crenças*, que o mesmo é tido como um mecanismo de adaptação do indivíduo ao meio, de interpretação e de interação com o mundo. O mais importante dessa conclusão, ponto que será discutido mais tarde, é a questão das crenças como princípios orientadores do agir dos indivíduos. Ou seja, a partir do momento em que a crença é internalizada, a mesma é aceita como verdadeira pelo indivíduo que passa a agir de acordo com essa verdade. Digamos que um aluno tenha a crença de que a pronúncia do inglês deva ser a mais próxima possível da de um nativo. Se ele, aluno, não acreditar possuir essa característica, pelo menos dois comportamentos poderão ser observados: um ostracismo

voluntário e silencioso imposto pelo próprio indivíduo que se recusa a falar, temendo que sua pronúncia não esteja próxima do padrão imaginado por ele, ou um desprezo pelo idioma, pelo professor, pela escola, enfim, por qualquer coisa que o vincule à lembrança do que ele teme ou evita.

ANDRÉ ( 1997, p. 233) acredita que o termo crenças não é de fácil definição, porém em seu trabalho sobre crenças educacionais de professores da língua-alvo conclui que crenças são "posicionamentos e comportamentos embasados em reflexões, avaliações e em julgamentos que servem como base para ações subseqüentes." Observa-se aqui uma definição de que crenças deixaria de ser um conjunto de convicções informais para adotar um caráter reflexivo.

O conceito de crenças, na literatura, varia de "percepções" ou "suposições" como no dizer de RICHARDS e LOCKHART ( 1996, p. 52 ) , na identificação das crenças dos aprendizes, quando os autores afirmam que "os aprendizes, com freqüência, têm percepções bem claras a respeito do que eles consideram mais fácil ou mais difícil aprender na língua inglesa"; passando por uma definição mais elaborada de "filtro de percepção" ( Puchta ,1999) na qual as crenças atuariam como um mecanismo de registro de experiências do passado e indicariam um padrão para comportamento futuro.

Concorda-se com PUCHTA ( 1999, p.66) quando afirma que "crenças são poderosos filtros perceptivos. Elas servem como explicação para o que nos acontece e nos dão base para um comportamento futuro". E ainda:

*As crenças têm uma função importante porque servem como nossos princípios orientadores. Elas são generalizações sobre causa e efeito, e influenciam nossas representações internas do mundo que nos cerca. Nos ajudam a dar sentido ao mundo e determinam como pensamos e como agimos (op. cit .p. 68 e 69).*

As crenças dos alunos, especialmente, no que diz respeito a ensino e aprendizagem, têm sido referidas como mini-teorias ( Hosenfeld ,apud Ellis 1994 p. 477), segundo as quais o aluno aceita ou rejeita não só o procedimento adotado pelo professor em sala de aula, como também, o conteúdo. Apesar dessas mini-teorias terem sua base aparentemente empírica, ou seja, baseadas nas muitas horas que os alunos passam em sala de aula até completar o segundo grau, fatores de personalidade , segundo ELLIS (1994 op. cit.), também responderiam pelas atitudes de aceitação ou rejeição do contexto de ensino.

WOODS (1996 p.195 ) ao criar o BAK<sup>3</sup>, inventário sobre crenças , suposições e conhecimento dos professores, definiu crenças da seguinte forma: "Crenças referem-se à aceitação de uma proposição para a qual não há conhecimento convencional, ou seja, não é passível de demonstração e para a qual há uma discordância aceitável."

---

<sup>3</sup> Beliefs, Assumptions and Knowledge Inventory

NISBETT e ROSS ( apud Munby 1982, op. cit, p. 206) dizem que toda a percepção humana é influenciada por construtos, compreensões e crenças existentes.

Novamente , têm-se a referência de que as crenças são verdades individuais do mundo, resultantes de um processo senão exclusivo, intrínseco a cada pessoa, e que lhe permite construir sua interpretação do meio que a cerca e seus fenômenos.

A expressão *crenças de professores* parece ter uma certa especificidade, embora a sua essência e perpetuação pareçam seguir o mesmo padrão das crenças de um indivíduo comum, as crenças dos professores parecem ter uma dimensão mais objetiva, por conta das horas de educação formal que o professor recebe.

KINDSVATTER, WILLEN e ISHLER (1988, apud Richards e Lockhart, 1996, p. 30) enfatizam o caráter gradual de construção das crenças dos professores:

*Os sistemas de crenças dos professores são construídos gradualmente através do tempo e constituem-se de dimensões subjetivas e objetivas. Algumas podem ser bem simples - por exemplo, a opinião de que erros gramaticais devem ser corrigidos imediatamente. Outras, podem ser mais complexas - por exemplo- a crença de que a aprendizagem é mais efetiva quando envolve colaboração ao invés de competição.*

Ou seja, a construção gradual do sistema de crenças parece indicar que existe a chance da formação de novas crenças ou a manutenção de antigas através de toda a quantidade de horas que o professor passa recebendo instrução formal. A perpetuação de crenças prejudiciais ao desenvolvimento das habilidades de

aprendizagem de língua estrangeira, muitas vezes repetidas nos cursos de formação para professores, é o maior perigo para a aprendizagem. Ao reproduzir, em sala de aula, as fórmulas copiadas, consciente ou inconscientemente não só do seu curso de graduação, mas também das suas primeiras experiências como aluno, o professor poderá frustrar-se na medida em que não obtém os resultados esperados, frustrar os alunos, na medida em que não atenderá às expectativas dos mesmos. Repetirá, em sala de aula, um círculo vicioso de professores desmotivados e alunos desinteressados, onde há um empenho em lidar com a língua como se executassem uma necropsia: os alunos de longe observando e lendo a respeito de pronomes, ordem das palavras nas frases, estruturas gramaticais, sem participar ativamente dos eventos onde esses elementos estão inseridos.

A questão da contaminação do ensino com crenças pessoais é complexa. Se, por um lado, é absolutamente natural e esperado que a experiência de mundo do professor e sua vivência como aluno sejam reproduzidas em sala de aula, é pouco provável que se encontrem professores conscientes e dispostos a mudar esse jogo. A formação acadêmica (ou a falta de) não é a única responsável pela *fossilização* das crenças. Outros fatores como baixa auto-estima, atitudes derrotistas e complexo de culpa por não conseguir lidar com todas as variáveis em sala de aula, proporcionando uma aula motivadora e interessante, podem indicar um padrão de ação e reforço.

RICHARDS (1998, op. cit., p. 2), ao estudar as crenças dos professores, também se refere à noção, já citada, de filtro perceptivo, na medida em que afirma: "os professores também ensinam dentro de um contexto e de uma estrutura de crenças que dá forma a seus planejamentos e decisões." A diferenciação entre as crenças dos alunos

e as dos professores é que as últimas estão descritas na literatura, como mais sólidas e resultantes de processos reflexivos, enquanto que as dos alunos parecem ter bases mais empíricas. As crenças dos professores são descritas como um sistema estável de fontes de referência, construído gradualmente durante o tempo, e relacionado com as dimensões do ensino de acordo com as teorias dos professores a respeito da língua, à natureza do processo de ensino, ao papel do professor, às práticas efetivas de ensino e às relações professor/ aluno , JOHNSON (1992).

Pelo exposto, parece haver um consenso entre os teóricos de que as crenças estão estritamente relacionadas com a percepção de mundo de cada indivíduo, e suas ações e reações servem para confirmar ou não os registros feitos durante as percepções.

Pesquisar crenças quer de alunos, quer de professores, exige ,então, além de instrumentos específicos, a consciência permanente de que no meio em que a aprendizagem ocorre, professores, espaço físico, material didático, equipamentos à disposição da aula, número de alunos em sala de aula e duração das mesmas, interação professor e aluno são fatores decisivos para sugerir respostas a perguntas do tipo: O que explica as diferenças individuais observadas, considerando-se aprendizes de um mesmo nível de conhecimento da língua?

As pesquisas sobre crenças surgiram justamente para estudar possíveis respostas a essa pergunta. Criaram mais uma série de questionamentos e são fundamentais para o entendimento da aprendizagem de línguas.

Especificamente sobre crenças de alunos, pode ser destacado o estudo de HORWITZ (1987), Anexo II, que através do seu BALLI<sup>4</sup>, procurava elencar as crenças de 32 alunos estrangeiros, estudantes de língua inglesa do nível intermediário na Universidade do Texas, em Austin. Eles responderam a 34 perguntas que compreendiam a investigação em 5 áreas principais: aptidão para línguas estrangeiras; dificuldade na aprendizagem de línguas; o aprendizado de línguas estrangeiras; estratégias de aprendizagem e comunicação e motivação. Algumas conclusões desse estudo foram:

- existem pessoas com aptidões especiais para a aprendizagem de línguas - 81%;
- há línguas mais fáceis de aprender do que outras - 75%;
- muitos acreditam que aprender uma língua estrangeira é apenas uma questão de tradução e memorização de regras gramaticais e vocabulário- 69%;
- um grande percentual afirma que recursos como fitas de vídeo ou cassete estimulam a aprendizagem – 75%;
- uma parcela significativa afirma que a expressão oral deveria ser evitada até que a pessoa pudesse falar corretamente- 38%;
- a motivação para aprender inglês foi elevada - 91%.

Mais recentemente, MORI (1999) se interessou em identificar e correlacionar crenças epistemológicas e crenças sobre aprendizagem de línguas. Aplicou

questionários a 187 universitários, estudantes de Japonês como língua estrangeira. Os questionários consistiam de três partes: a) 40 itens sobre crenças epistemológicas (crenças a respeito da origem do conhecimento e da aprendizagem); b) 92 itens sobre crenças da aprendizagem de línguas; e c) informações sobre o aprendiz (idade, nacionalidade, língua-mãe, objetivos profissionais, etc.).

A pesquisadora correlacionou os dados obtidos no questionário de crenças epistemológicas com os de crenças sobre aprendizagem de língua e concluiu que as dimensões de ambos não são, na sua maioria, relacionadas. Segundo a pesquisadora, uma explicação plausível para essa falta de correlação seria a de que as crenças epistemológicas se formam e se mantêm num nível altamente abstrato, e não são específicas para tarefas de aprendizagem. A pesquisadora indica que as crenças sobre aprendizagem existem e sobrevivem independentemente das epistemológicas. Presumivelmente, essas últimas se constituem na filosofia interna de aprendizagem do indivíduo e existem independentemente de uma área específica. No entanto, a autora ressalva que, para comprovar a acurácia dessa conclusão, seria necessário comparar esse tipo de crença com outra área do conhecimento, por exemplo, com a matemática.

Outras conclusões importantes da pesquisa:

- a dificuldade em um determinado aspecto lingüístico (*kanji is difficult*), pode surgir independentemente da percepção geral da dificuldade da língua- (Japonês é difícil);

---

<sup>4</sup> Beliefs about Language Learning Inventory



— a diferença de crenças entre os alunos principiantes e os avançados se justificaria na afirmação de que os últimos são menos propensos a acreditar em conhecimento simples e isento de ambigüidade. Ainda segundo a pesquisadora, as diferenças de crenças entre ambos sugerem que apenas os alunos que conseguem mudar suas crenças perseveraram no estudo do idioma, alcançando níveis mais avançados.

De acordo com a autora, resta saber até que ponto é possível modificar as crenças dos alunos via instrução formal, muito embora é sabido que as crenças têm sua formação num longo período de tempo, o que torna difícil a sua mudança.

PUCHTA ( 1999), referindo-se a crenças dos alunos, indica que os bem-sucedidos na aprendizagem de língua estrangeira ou da segunda língua são aqueles que desenvolvem um conjunto de crenças positivas. Ao contrário, os que não conseguem suplantar dificuldades possuem um conjunto de crenças negativas bastante forte. O autor exemplifica a questão com dois estudos de caso, descritos a seguir.

O autor foi chamado para estudar o caso de um executivo cuja língua materna era o inglês e que estava enfrentando dificuldades na expressão oral da língua espanhola que seria utilizada em situações de negócio e convívio social com o mercado falante de tal idioma. Embora o aprendiz tivesse alcançado o nível intermediário de conhecimento em espanhol, em toda a ocasião em que tinha que atender a um telefonema nesse idioma, sofria de um bloqueio e não conseguia se expressar. O que o

pesquisador acima detectou foi que o bloqueio que o executivo estava sofrendo provinha de uma imagem mental de uma situação de infância quando um professor o ridicularizou em frente a seus colegas. Essa imagem mental era acompanhada por um sentimento de incapacidade, seguida por um monólogo interior que lhe afirmava que ele não seria capaz de prosseguir com o telefonema. O autor se refere à projeção da crença negativa de incapacidade como responsável por esse bloqueio psicológico.

Ele também estudou situações de alunos bem-sucedidos na aprendizagem de idioma estrangeiro. Ele se refere ao caso de uma menina austríaca, de oito anos, que estava aprendendo inglês. Durante uma entrevista, a mesma afirmou que gostava das aulas e que entendia porque seria importante que ela aprendesse a língua inglesa e o que ela pretendia atingir com o aprendizado da mesma. O pesquisador apurou que ela tinha claras representações visuais de sucesso em sua mente, ou seja, ela se visualizava conversando com amigos, em inglês, numa situação de descontração e conforto. O pesquisador lhe perguntou sobre como ela se sentia quando não conseguia lembrar de palavras ou expressões que a professora lhe havia ensinado. A menina afirmou: "não importa se não consigo fazê-lo agora. Algum dia eu conseguirei fazê-lo, tenho certeza."

Sem sombra de dúvidas, o que o aluno pensa sobre si mesmo, sua segurança ou a falta dela no estudo de línguas estrangeiras irá determinar diferentes comportamentos e posturas durante as aulas.

Na medida em que um aluno com auto-estima alta aceita os desafios de trabalhos em pares ou participa de um diálogo em que toda a sala esteja ouvindo, o aluno com baixa auto-estima não quer falar e procura, na maioria das vezes, manter a conversa em português. A atitude do aluno está atrelada à sua crença. É comum observar, em sala de aula, alunos que se negam a se expressarem oralmente. Quando indagados sobre o porquê do pavor de falar o inglês, dizem que é porque não sabem pronunciar as palavras corretamente. Encerram-se, então, em um isolamento mudo, como se a atitude passiva de escuta fosse terapeuticamente suficiente para corrigir a limitação nessa área.

Por outro lado, as crenças positivas funcionam como uma cadeia de auto-estímulo e confiança para o aprendiz. Quanto mais bem-sucedido ele for, mais entusiasmado com a aprendizagem ele se tornará, fazendo com que seu nível de motivação alimente o processo de aprendizagem.

A vivência em sala de aula permite observar que os alunos com crenças positivas também são detentores de atitudes positivas, as quais além de sussurrarem ao aprendiz palavras de estímulo, servem como combustível para as crenças positivas, que crescem em número e intensidade.

Ao contrário, as crenças negativas levam o aprendiz a atitudes de timidez e até de acovardamento, reforçando sua crença de incapacidade. É possível que as

crenças negativas atinjam um ponto tal que ,e este será um ponto para pesquisa futura, sejam as responsáveis pelo insucesso do aprendiz de línguas estrangeiras.

A vantagem para o professor é que conhecer esse assunto poderá levá-lo a estimular e a *salvar*, do ponto de vista pedagógico, muitos de seus alunos.

No Brasil, o estudo de crenças de alunos e professores tem vários representantes, tanto nos chamados cursos livres quanto na escola pública.

Por exemplo, LEFFA (1991), numa pesquisa realizada com alunos de 5ª série em escola pública da grande Porto Alegre, revela a crença de que aprender uma língua estrangeira não passa da memorização de listas de palavras, com o auxílio do dicionário ou de outras estratégias destinadas à memorização. O autor ainda conclui que, para esses alunos, a língua estrangeira é apenas mais uma matéria do currículo, aparentemente vista como algo sem conexão com a realidade.

ANDRÉ (1997) levantou as crenças sobre ensino de língua inglesa de seis graduandos de Letras, em Pelotas, cujas conclusões foram:

- a) aprender a língua alvo é ter competência comunicativa na língua estrangeira, sendo a habilidade oral, a destacada;
- b) cinco dos 6 alunos defenderam uma atitude favorável ao ensino explícito da gramática;

c) conhecer a língua sem conhecer a gramática é impossível.

Quanto a crenças sobre desenvolvimento da autonomia, FERNANDES (1997) pesquisou as crenças de 45 alunos do curso de Letras da Universidade Católica de Pelotas. Os participantes foram divididos em três grupos:- A, B, e C – trabalhando, respectivamente, com as seguintes atividades:

Grupo A - 15 aprendizes homogêneos quanto à formação acadêmica, idade média de 27,7 anos , trabalharam com atividades extra-classe que focavam a leitura e a compreensão de textos;

Grupo B - 15 aprendizes não-homogêneos quanto à escolaridade , idade média de 35,7 anos , trabalharam com atividades extra-classe com foco na gramática;

Grupo C - 15 aprendizes com formação escolar homogênea, idade média de 29,5 anos, trabalharam com atividades de produção e compreensão oral.

Os três grupos compartilham da crença de que saber inglês é ser capaz de se comunicar. O Grupo A acredita que a gramática cria as normas de uso da língua e que o conhecimento declarativo, o saber sobre a língua , deve prevalecer. Os aprendizes dos Grupos B e C compartilham da idéia de que se deve privilegiar as habilidades de expressão e compreensão oral, sem , no entanto, cair no extremo de indicar que a pronúncia igual a de um nativo deva ser o objetivo dos alunos. É também crença

compartilhada pelos três grupos que as regras gramaticais facilitam o aprendizado dos membros do grupo como aprendizes e que lhes dão segurança. Essa insistência com a sistematização das regras gramaticais pode ser decorrente das primeiras experiências de estudo da língua desses alunos.

NICOLAIDES ( 1997) pesquisou crenças de aprendizagem que inibem ou facilitam a interação em sala de aula de língua estrangeira. Os sujeitos do estudo foram a pesquisadora e seus 32 alunos da 7.<sup>a</sup> série de uma escola particular. Os alunos demonstraram preferência pelas atividades orais e, embora se utilizassem de expressões formulaicas para se comunicar , as mesmas foram consideradas úteis visto que estabeleciam esse momento de interação, e porque se tratava de um grupo de iniciantes no estudo da língua. A conclusão da pesquisadora foi que, de modo geral, a ênfase na oralidade deixava seus alunos motivados e satisfeitos, colaborando, com isso, para o estabelecimento da interação na sala de aula.

A pesquisa realizada por CONSOLO (1997) sobre crenças de alunos e professores interagindo na aprendizagem de uma língua estrangeira, envolveu nove professores, sendo quatro nativos e 78 alunos. Tanto os professores nativos quanto os não-nativos (brasileiros) destacaram a importância da fala do professor, como modelo, na língua alvo para os alunos. Os alunos se posicionaram favoráveis ao uso da língua alvo durante a maior parte do tempo em sala de aula, sob o argumento de que a comunicação em inglês favorece o aprendizado da língua (76,9%), enquanto que 15,4% não são favoráveis às aulas totalmente na língua-alvo pelo risco da não-compreensão;ou

seja, existe a crença de que a interação efetiva de professores e alunos e as oportunidades de uso da língua-alvo contribuem significativamente para o processo de aquisição de uma língua estrangeira.

Como já foi dito, as crenças dos professores estão descritas na literatura como as mais sólidas e resultantes de processos reflexivos, enquanto que as dos alunos parecem ter bases mais empíricas.

Em função do estabelecimento de crenças dos professores como "fonte de referência", RICHARDS (1998), indica que o professor baseia sua prática num sistema de máximas:

- a máxima do envolvimento: siga os interesses dos alunos para mantê-los envolvidos;
- a máxima do planejamento: planeje sua aula e tente seguir o que planejou;
- a máxima da ordem: mantenha ordem e disciplina ao longo da aula;
- a máxima do estímulo: procure maneiras de encorajar a aprendizagem dos alunos;
- a máxima da acurácia: trabalhe para que os alunos produzam corretamente;
- a máxima da eficiência: aproveite o tempo da aula do modo mais eficiente possível;
- a máxima da conformidade: certifique-se de que sua prática segue o

método que foi adotado.

Apesar de as máximas constituírem um conjunto formal de princípios de trabalho, elas não estão isentas das influências das crenças e valores pessoais do professor, ou seja, aquilo que o professor acredita como verdadeiro, mais o que ele aprendeu na sala de aula, juntamente com o modelo de seus professores, constituem seu repertório de máximas.

A noção de filtro perceptivo parece explicar, também, as diferenças de crenças presentes especialmente quando culturas muito diferentes são como que o pano de fundo no estudo de um idioma estrangeiro. RICHARDS (1996, op. cit.) cita o caso de aluno australiano que estudando Chinês, na China, criticou o modo como as aulas eram ministradas, queixando-se que o professor se limitava a seguir o livro, apenas. Em contrapartida, um aluno chinês estudando inglês, na Austrália, dizia-se perdido, porque não conseguia identificar o modo sistemático através do qual a aula era desenvolvida.

Cada um dos aprendizes acima está analisando as aulas pela ótica de sua própria experiência como aluno de língua estrangeira, ou seja, os procedimentos do professor de Chinês ficaram presos ao filtro de percepção do aluno australiano, o mesmo acontecendo com o aluno chinês na Austrália. A consequência foi a rejeição dos métodos acima por parte dos aprendizes.

A partir do exposto, a pergunta seria: Como as crenças dos alunos são formadas e mantidas?. No que se refere a crenças sobre ensino e aprendizagem, os



teóricos destinam o papel de fonte e mantenedor de crenças aos professores. Como aponta o autor em questão, até completar o ensino médio, o aluno já foi exposto a muitas horas de ensino e com uma grande variedade de professores. Os alunos, então, a partir dessa exposição, poderiam formar um conjunto sólido de opiniões sobre o que consiste um ensino eficaz ou não.

LITTLE, SINGLETON e SILVIUS (apud Ellis, 1994, p. 478) também indicam que experiências passadas têm uma grande influência na formação das atitudes dos alunos, justamente indicando que o aluno pode aceitar ou rejeitar determinados procedimentos em sala de aula, como trabalho em grupo, por exemplo, baseado em suas experiências anteriores com a mesma técnica de ensino.

No dizer de PUCHTA (1999) o formador de crenças é o meio. O mundo físico nos fornece crenças passíveis de testagem e estáveis, baseadas na lei da natureza. Ou seja, não é preciso aprender todos os dias que se deva olhar para os dois lados da rua antes de cruzá-la. Mas meio, aqui, deve ser entendido num conceito mais amplo. Meio é a família, a relação com os pais e demais pessoas do ambiente familiar, a creche, a escola, os colegas, os professores, o material didático, as instalações físicas da escola, etc.

Crenças sobre identidade e capacidade podem ser criadas e perpetuadas não só, mas também, na escola. E, como diferem as crenças do mundo físico, a

confirmação das crenças de identidade e capacidade são fornecidas pelos modelos ( pais, amigos e professores) e através de experiências repetitivas.

De acordo com O' Connor and Seymour (apud Puchta, 1999):

*As expectativas de pessoas importantes à nossa volta nos incutem crenças. Boas expectativas (contanto que sejam realistas) promovem competência. Baixas expectativas incutem insucesso. Acreditamos naquilo que nos dizem a nosso respeito quando somos jovens, porque não há como testar se essas crenças podem permanecer imutáveis independentemente de nossas últimas realizações.( p. 69).*

TAUBER (apud Puchta, 1999, p. 69) tomando como base o fenômeno, primeiramente estudado por Rosenthal e Jacobson, da profecia auto-realizável, revisa uma série de estudos nos quais o padrão da profecia em questão , ao que tudo indica, se manifesta. Segundo ele:

*Os professores têm certos sistemas de crenças , estes sistemas de crenças influenciam suas expectativas. Se um professor vai dar aula num grupo do qual ele tem crenças positivas a respeito, suas expectativas serão diferentes daqueles grupos dos quais ele não tem em grande conta. O próximo passo no fenômeno é que nós não deixamos nossas expectativas na sala dos professores. Nós as levamos conosco, justamente como fazemos com os materiais que necessitamos. E nós comunicamos nossas expectativas aos alunos.*

Algumas vozes da sala dos professores revelam os seus sentimentos em relação ao sucesso e/ou interesse de uma determinada turma de alunos. Às vezes, generalizam-se comentários para todo o grupo de alunos, verbalizando-se que alunos do curso X ou Y são mais ou menos interessados do que os demais; ou, ao contrário, alunos do curso X ou Y nunca irão aprender. Às vezes toma-se claro, pelos comentários dos

professores na sala de professores ou reuniões, um outro fenômeno: o da infantilização dos alunos iniciantes, com os quais alguns professores têm tamanho zelo e, muitas vezes, facilitam a tal modo o seu discurso e os recursos usados em sala de aula, que a atividade acaba por se tornar pouco desafiadora e exageradamente simples, contrariando o princípio  $i + 1$  de Krashen, já mencionado na pag 4. A generalização, no meio educacional, é perigosa porque pode levar a criar, a acreditar e a difundir estereótipos. A estereotipia é uma maneira eficaz de propagar preconceitos.

É interessante notar que se a perspectiva do professor for negativa, além do perigo de introjetar essa crença na sala, quer verbalmente quer de modo semiconsciente, geralmente se instala um clima de indiferença ou hostilidade por parte dos alunos. Ou seja, aparentemente o fato de o professor não ter boas expectativas em relação a determinado grupo de alunos é sinalizado pelo professor ao grupo através da comunicação não-verbal. O grupo sente-se agredido e agride de volta, em forma de pouca participação, conversa paralela, desinteresse, etc.

PUCHTA (1999) indica que vários estudos mostram que professores interagem diferentemente com alunos bem-sucedidos e com alunos malsucedidos. Os estudos revelam que:

- professores tendem a sorrir com maior frequência e mantêm contato olho-no-olho quando interagem com alunos bem-sucedidos;

— os alunos menos bem-sucedidos têm menos tempo para responder às perguntas, enquanto os bem-sucedidos têm maior tempo. Além disso, enquanto os bem-sucedidos estão respondendo, os professores tendem a enviar mensagens não-verbais, interpretadas como apoio, do tipo: concordar com a cabeça, sorrir. Os alunos menos bem-sucedidos ou não recebem mensagens nessa fase, ou recebem sinais de que o professor está impaciente ou duvidando de que o aluno possa responder satisfatoriamente;

— quando um aluno bem-sucedido responde de forma errada, o professor lhe dá pistas para corrigir o que disse, ou então, faz uma nova pergunta;

— quando um aluno malsucedido dá uma resposta errada, o mesmo recebe um retorno negativo do professor, às vezes, seguido por uma reprimenda;

— quando os alunos malsucedidos dão uma resposta correta, com freqüência, os professores não reagem e passam para o aluno seguinte.

—os alunos malsucedidos recebem menor número de atividades desafiadoras. Parece que os professores desistiram deles. Os bem-sucedidos não só obtêm atividades desafiadoras, como também parecem receber maior apoio do professor na resolução das mesmas.

Os professores, agindo da maneira descrita acima, acabam por reforçar as respostas dos alunos bem-sucedidos e desprezar as dos malsucedidos, os quais podem internalizar esses sinais não-verbais como atestado do professor da sua ( do aluno) incapacidade, provocando o nascimento de uma crença negativa.

Diante da conclusão de que crenças de professores e alunos estão presentes no âmbito do ensino e mantêm, pelo exposto até aqui, uma relação de simbiose, não é prudente estudar uma sem a outra. As crenças dos alunos e professores são insumo e produto na medida em que se alimentam de seu próprio conjunto de convicções, gerando ou reforçando um conjunto de percepções já existentes. E, por isso, se faz relevante o estudo de ambas em paralelo.

## **1.2 Crenças dos professores x tomada de decisões**

A tarefa de ensinar, segundo coloca RICHARDS (1998), vem sofrendo transformações no modo como é vista. De simples ofício à noção de ciência com todos os princípios de investigação científica, há um longo distanciamento.

A visão do professor, como analista dos princípios de ensino, baseia-se no modo como os professores conceitualizam seu trabalho e nos tipos de decisão que tomam a partir desses princípios. O professor é visto como um construtor de sua própria teoria de ensino.

Como indica ANDRÉ ( 1997) a partir de uma colocação de LORTIE (1975), que diz que todos os anos que o professor passa em sala de aula como aluno não são suficientes para mudar as crenças que ele traz de sua formação anterior, toma-se consciência de quão sério e hermético é esse círculo de crenças.

Sob o aspecto da dificuldade de reformulação de crenças, DILTS (1990) oferece uma justificativa interessante. Segundo ele , o sistema de organização de crenças é hierárquico: quanto mais alto for o nível das crenças , mais difícil será modificá-las. Por exemplo, se o professor corrige demais um aluno, ele poderá, com essa atitude, influenciar numa crença de alta posição hierárquica, a da capacidade. Com o excesso de correção, o aluno interpretará que não é capaz o suficiente para determinada tarefa e passará a se registrar como incapaz para determinado exercício ou atividade. Segundo o autor, crenças sobre identidade são extremamente difíceis de serem modificadas.

PUCHTA (1999) prossegue citando um trabalho de Dilts (1990) segundo o qual o pensamento humano estaria organizado em cinco diferentes níveis lógicos. O mais básico deles estaria relacionado com o meio, ou seja, com o material didático, a disposição das cadeiras na sala de aula, o número de alunos por turma, a disponibilidade e a qualidade dos equipamentos à disposição para o estudo e a quantidade de aulas por semana. O nível mais alto seria o da identidade. Os cinco níveis hierárquicos aos quais se refere o autor poderiam responder pela manutenção ou reformulação das crenças, da seguinte forma: quanto mais alto for o nível lógico em que se opera, maior será a

influência do resultado de um processo de raciocínio. Uma mudança num nível hierárquico baixo pode ou não acarretar mudanças nos outros níveis, mas mudanças nos níveis mais altos trariam, como consequência, alterações nos outros níveis.

A julgar a posição do teórico acima, a grande colaboração da pesquisa do conjunto de crenças dos professores, seria, justamente, através da conscientização, operar reelaborações das mesmas no níveis mais altos do raciocínio humano, garantindo assim, um efeito de impacto nos demais níveis.

A contribuição de Puchta nos dá pistas para entender por que, apesar do bom número de métodos de ensino de língua estrangeira, do avanço na elaboração de materiais didáticos, da preparação cuidadosa de docentes, das pesquisas em lingüística aplicada, ainda tantos aprendizes apresentam dificuldades difíceis de suplantar.

A preocupação dos teóricos em justificar e mapear o conjunto de crenças dos professores é porque os mesmos trabalhando com alunos ou como formadores de novos professores, passam a ser os perpetuadores de determinadas posições sobre o que seja aprender e/ou ensinar uma língua estrangeira.

Exatamente a preocupação com os professores em formação é citada no trabalho de ALMARZA ( 1996,apud Richards, 1998), onde é feito um contraste entre os modelos internalizados do que seja ensinar e as novas teorias formalmente explicadas durante os treinamentos de professores.

Especificamente sobre o ensino de língua estrangeira na escola pública brasileira, MOITA LOPES ( 1996) indica que, pela carência de uma posição mais reflexiva do que seja a tarefa de ensinar um idioma estrangeiro, esse campo foi tomado por uma série de mitos. Essa crise evoluiria até o ensino universitário onde os formadores de professores transmitiriam essa série de mitos aos professores em formação, e estes, por sua vez, irão também reproduzi-los em sala de aula. O autor menciona que para o professor da escola pública o insucesso do ensino da língua estrangeira na rede está ligado à crença de incapacidade do aluno. Isso é muito sério na medida em que poderá reproduzir, nos termos de Rosenthal e Jacobson ( 1966, apud Puchta , 1999) a profecia auto-realizadora, já mencionada neste trabalho.

Se o exposto acima é uma justificativa pela qual se deve investigar a origem e a manutenção das crenças dos professores, RICHARDS (1998) vai além. Segundo ele, pesquisas mostram que os professores filtram, usando seu conjunto de crenças, o conteúdo dos programas de treinamento de professores. Portanto, abordagens reflexivas no treinamento de professores partiriam do pressuposto de que são os professores e não os métodos que fazem diferença no ensino, e que os professores estão de tal forma engajados num complexo de planejamento de aulas, tomadas de decisão , testagem de hipóteses ,que, muitas vezes, essas atitudes são pessoais e específicas. Esse é o perigo: de se atrelar o ensino a convicções pessoais e exclusivas dos professores.

Conforme mencionado na introdução, a investigação aqui desenvolvida define crenças como sendo o conjunto de convicções individuais a respeito de determinado



assunto, situação ou conduta, que norteia comportamentos dos indivíduos . A pesquisa vai identificar crenças de professores e alunos do 2.º ano do Ensino Médio da escola pública a respeito da aprendizagem da língua inglesa, procurando apontar o vínculo existente entre as mesmas. O objetivo a longo prazo é tornar o professor consciente da influência de suas crenças e das dos alunos no processo ensino/ aprendizagem de língua estrangeira e, a partir dessa conscientização, mudar o *fazer* em sala de aula. Transformar os alunos, de meros expectadores, a participantes efetivos do processo em questão.

Considerando-se que não é possível para qualquer profissional agir isento de seu conjunto de crenças, as mesmas atuarão como determinante de sua prática. A diferença é que esse conjunto de crenças pode ser resultante de um processo reflexivo, que atuará como ferramenta para o professor, por exemplo, modificando o planejamento inicial de uma aula no momento em que ela estiver transcorrendo, ou simplesmente, pode ser o reflexo das crenças de outros professores, eventualmente, até dos primeiros professores de sua vida escolar.

No estudo do relacionamento entre crenças dos professores e prática de sala de aula , WOODS (1991, apud Richards,1998) verificou, em um estudo longitudinal, que o professor cuja visão de ensino baseava-se no currículo, tomava decisões a partir da perspectiva desse, ou seja, o currículo tinha que ser respeitado. Quanto ao professor que tinha uma abordagem centrada no aluno, as decisões eram baseadas em fatores relacionados com o grupo com o qual ele estava trabalhando no momento.

As conclusões de Woods a respeito dos dois professores foram de que, embora o professor que desse ênfase ao currículo mencionasse os alunos durante as discussões sobre as aulas, ele analisava as mesmas sob o ponto de vista de quão próxima ou distante estava sua prática em comparação ao que ditava o currículo. Quando havia escolha entre desviar um pouco do currículo para seguir algo que houvesse surgido durante a aula, ele invariavelmente seguia seu planejamento prévio e o outro professor era guiado mais pelas respostas dos alunos: ele estava mais preparado para modificar e reinterpretar o currículo.

A literatura indica que modelos de ensino que têm a decisão tomada durante a aula, permitem que o professor varie a atividade que está sendo feita, redirecionando a aula, tendo a probabilidade de torná-la mais interessante e eficiente.

Apesar de acreditar que tal procedimento possa ser ensinado e aconselhado aos professores que recém começaram sua prática, a ativação desse dispositivo vai encontrar excelência na medida em que o professor ganhar experiência e, ao mesmo tempo, tiver oportunidade de repensar sua prática de ensino. Para que esse processo reflexivo aconteça, especialmente em nosso país, é necessário conscientizar os professores de que pensar o *fazer* em sala de aula é fundamental não só para o exercício da profissão, bem como para ir ao encontro da responsabilidade social que cada educador tem com o grupo com quem trabalha.

Talvez muitos professores não tenham se dado conta de que, num país como o nosso, todos os que conseguem alcançar o ensino universitário e sair dele com a licenciatura completada, têm, nas mãos, uma tarefa que transcende as quatro paredes de uma escola. Não é suficiente apenas preocupar-se com questões metodológicas ou pedagógicas; o professor necessita ver, em seu aluno, um ser social em formação. É preciso assegurar-lhe um dos direitos do cidadão: acesso ao conhecimento. Ironicamente, os professores terão que voltar a estudar para aprender a ser um profissional da educação, que é, na verdade, como a profissão deveria se chamar.

Entende-se que o processo reflexivo da aprendizagem é doloroso porque, a partir do momento em que a instituição o julga pronto para o mercado de trabalho, quando o fardo do pagamento do curso deixa de pesar, ele descobre que é um especialista em conteúdos, mas que o *fazer* de sua profissão exige muito mais do que isso: exige humildade para reconhecer que não se está pronto, que provavelmente nunca se estará, na medida em que novas pesquisas contribuem mais e mais para esclarecer aspectos obscuros do ensino/aprendizagem com reflexos na educação como um todo. Exige também sacudir o comodismo e acreditar que é possível mudar e disponibilizar-se para isso.

Portanto, partindo da definição de crenças como um conjunto de convicções individuais a respeito de determinado assunto, situação ou conduta, que norteia o comportamento dos indivíduos, ao fazer uma descrição e discussão sobre as crenças de professores e alunos, este estudo pretende contribuir para melhorar a qualidade da interação de alunos e professores, na medida em que os últimos poderão

compreender em que se baseiam as atitudes de seus alunos em relação ao ensino/aprendizagem de língua estrangeira.

### **1.3 Crenças e o método comunicativo**

Até a década de 70, o ensino/aprendizagem de língua estrangeira estava baseado no seguinte princípio: apresentação e práticas isoladas de memorização de regras gramaticais, com enfoque no erro. O princípio orientador dessa abordagem era conhecer sobre a língua. Desenvolver a competência lingüística nos alunos, através de memorização de regras gramaticais e banir o erro a todo custo, sob o temor de que comprometesse a aprendizagem, era mister de todo professor de língua inglesa. Era imperioso para o professor conhecer pormenorizadamente a respeito da língua e fazer o aluno reproduzir esse conhecimento era sua tarefa principal.

Diante do insucesso dessa abordagem, pesquisadores se empenharam em desenvolver uma alternativa que de fato propusesse a aprendizagem da língua estrangeira. Surge, então, o ensino comunicativo de línguas. Essa abordagem indica que conhecer uma língua estrangeira é muito mais que ser capaz de reconhecer e aplicar suas regras gramaticais. Com base em HYMES (1971), propunha-se o desenvolvimento da competência comunicativa, dando importância às regras de uso da língua. A idéia preliminar da abordagem comunicativa era de que a instrução enfatizaria as

oportunidades dos aprendizes expressarem suas idéias numa grande variedade de funções e intenções. A abordagem em questão tinha por objetivo também ensinar a interação professor/aluno/ colegas/ material didático, no sentido de obter respostas para as negociações de sentido. Acreditava-se que as interações mais espontâneas levariam ao sucesso da aprendizagem.

Embora aceita e implementada, logo ficou claro que a abordagem comunicativa não tinha o mesmo significado para todos os teóricos. ALLEN ( 1983, apud Allwright e Bailey, 1991) fez uma distinção entre os três estilos da abordagem comunicativa:

- experimental ( baseado no significado);
- estrutural-analítico ( baseado na forma) e
- funcional-analítico ( baseado na forma e no significado)

Houve momentos em que essas categorias foram vistas como oponentes entre si e os pesquisadores que interpretavam o ensino comunicativo de línguas como baseado nas mensagens, se opunham à ênfase na forma.

STERN (1983) indicou que o ensino comunicativo de línguas deveria ser visto num *continuum* a partir da ênfase na forma e evoluindo para ênfase no significado.

Juntamente com o surgimento da teoria comunicativa, os resultados das pesquisas a respeito da aquisição de segunda língua davam suporte a mudanças radicais

nos métodos de ensino. KRASHEN (1982) foi um entusiasta defensor da abordagem comunicativa, baseado em dados revelados pela pesquisa em aquisição de segunda língua. O autor criou a hipótese do insumo compreensível,  $i + 1$ , segundo a qual, aprendizes expostos a um ambiente cujo nível de inglês estivesse um ponto além de sua compreensão total, e que obtivessem esclarecimentos do significado e nas mensagens ao invés da forma gramatical e acurácia, obteriam melhores resultados. Ou seja, o método indica que é mais competente quem negocia significado e se faz comunicar através da troca de mensagens, desprezando a concentração exclusiva na forma.

O tratamento do erro também passou a ser visto diferentemente. Passou do caráter *viral* no sentido de contaminar os alunos e comprometer a aprendizagem, para ser reconhecido como marcador de diferentes estágios de aprendizagem, isto é, o erro atestaria que o conhecimento estaria sendo processado.

A partir do impacto inicial da abordagem comunicativa na vida dos professores, pesquisadores e alunos, o momento que se seguiu foi de sistematização de materiais e instrumentos para pesquisa.

Conforme indica ALLWRIGHT e BAILEY (1991), a pesquisa em sala de aula iniciou-se nos anos 50 pela necessidade de analisar e avaliar o desempenho dos alunos candidatos a professores de línguas.

O motivo pelo qual a pesquisa em sala de aula iniciou-se tão tardiamente foi a tranquilidade com que os professores aceitavam o método audiolingual em vigor

nos anos 50/60. A questão do método só surgiu quando foram feitas tentativas de medir a eficácia de um método em detrimento de outro. Com resultados inconclusivos depois de dois anos de pesquisa em nível universitário, SCHERER e WERTHEIMER (1964, apud Allwright e Bailey, 1991) não conseguiram apontar superioridade entre o método gramatical e o audiolingual.

Diante da dificuldade de comparar métodos, os pesquisadores concluíram que talvez fosse mais oportuno tentar a pesquisa em pequena escala em nível de técnica.

FLANDERS (1970, apud Allwright e Bailey, 1991) criou a Análise de Categorias de Interação Flanders - *'Flanders' Interaction Analysis Categories (FIAC)*, a qual determinava o bom ou mau desempenho de um professor a julgar pela proximidade ou distância das categorias. As categorias divididas de um a dez referiam-se somente aos comportamentos do professor e media a fala do professor entre comportamentos diretos (esclarece o conteúdo, instruções , além de atitudes disciplinares) e indiretos (o modo como aceita as contribuições dos alunos, os elogia e encoraja e lança perguntas ao grupo esperando voluntários) .

A partir do momento em que as pesquisas em sala de aula indicaram que o fenômeno aula era muito mais complexo do que as dez categorias acima contemplavam, a FIAC caiu em desuso. Porém, Flanders adicionou ao seu esquema de observação interacional, um elemento político. A idéia era de que o ensino seria mais ou menos efetivo dependendo de quanto direta ou indiretamente os professores

influenciassem o comportamento do aprendiz. O pesquisador procurava estabelecer uma relação positiva entre aprendizagem do aluno e professor de estilo democrático.

MOSKOWITZ (1967, 1968, 1971, 1976, apud Allwright and Bailey, 1991) expandiu e melhorou as categorias de Flanders e desenvolveu o mais popular instrumento de análise de sala de aula. O seu Sistema de Análise de Interação em Língua Estrangeira – *Foreign Language Interaction Analysis System* (FLINT) também pretendia medir a fala do professor em termos de influência direta e indireta, mas adicionou também dez categorias para análise da fala do aluno. A pesquisadora popularizou seu instrumento não só porque analisava as boas e más aulas considerando a proximidade das mesmas às categorias descritas, bem como porque iniciava um procedimento reflexivo na medida em que propunha aos professores analisarem sua prática a partir do esquema por ela desenvolvido.

Os Pontos para Observação da Comunicação via Cenários- *Foci for Observing Communication Used in Settings* (FOCUS) foi um instrumento desenvolvido por Fanselow (1977, apud Allwright e Bailey, 1991) a partir de um trabalho de Bellack que, inicialmente, objetivava o treinamento de professores ,contemplando cinco características da comunicação via cenário, a saber: quem comunica, qual é a proposta pedagógica da comunicação, quais são os meios usados para comunicar o conteúdo, como os meios são usados para comunicar áreas do conteúdo, e quais áreas do conteúdo são comunicadas. O instrumento em questão toma possível sua aplicação independentemente de quem sejam os participantes e qual o seu papel na interação.



Em 1976, LONG , ADAMS, McLEAN e CASTAÑOS (1976, apud Allwright e Bailey, 1991) criaram o Sistema de Categorias Embrionárias – *The Embryonic Category System* que tinha o objetivo de codificar as variedades comunicativas nas transcrições discursivas dos aprendizes. Dividido em três partes: movimentos pedagógicos, habilidades sociais e atos retóricos, pretendia facilitar o trabalho de transcrição.

Considerando um processo de transcrição de longa demora, o trabalho de SINCLAIR e COULTHARD (1975, apud Allwright e Bailey, 1991) elencou elementos hierárquicos na transcrição de interações da seguinte forma: a maior unidade de interação é a lição, seguida por: transações, trocas, movimentos e ações.

O esquema de Orientação Comunicativa para o Ensino de Língua – *Communicative Orientation of Language Teaching* (COLT) de ALLEN, FRÖLICH e SPADA (1984) e FRÖLICH, SPADA e ALLEN (1985) surgiu no início da década de oitenta, ou seja, dez anos após a publicação do *On Communicative Competence* de Hymes, considerado o precursor da abordagem comunicativa. A partir da aceitação do método comunicativo na comunidade de professores e pesquisadores, a necessidade de pesquisa sobre o que efetivamente acontecia dentro da sala de aula era fundamental para avaliar, com princípios científicos, não só métodos e abordagens, mas também sua eficácia.

Os 25 instrumentos de observação de sala de aula desenvolvidos desde o fim da década de 70 até o início da de 80, proporcionaram aos professores e pesquisadores um mergulho na complexidade e variedade dos eventos instrucionais na sala de aula de segunda língua, bem como, a medida da fala do professor e do aluno, a interação entre si e com o material didático, a correção de erros por parte do professor, o tipo de língua que os alunos produzem no trabalho de pares e em grupo, os tipos de pergunta que os professores fazem aos alunos e estes aos colegas, dentre outros aspectos.

Dos instrumentos de observação de sala de aula citados acima, o *Communicative Orientation of Language Teaching*, (Esquema COLT), de SPADA e FRÖLICH (1995) foi o selecionado para a coleta de dados desta pesquisa, utilizado nesta pesquisa com o objetivo de radiografar as diferenças na orientação comunicativa da instrução em segunda língua e examinar seus efeitos no resultado da aprendizagem.

Por estar diretamente relacionado às questões teóricas da abordagem comunicativa na sala de aula, optou-se por descrever as características do Esquema COLT antes de finalizar este capítulo.

O esquema de observação acima é composto de duas partes. A primeira parte utilizada nessa investigação versa sobre os eventos de sala de aula em termos de episódios e atividades. *Atividades* são entendidas, aqui, como diferentes tarefas desenvolvidas pelos alunos durante a aula, e *episódios* são diferentes partes de uma mesma atividade; a segunda parte do COLT analisa as características de trocas verbais

entre professores/alunos e/ou entre alunos / alunos, conforme elas ocorrem dentro de cada episódio ou atividade.

A vantagem do instrumento em questão é a sua abrangência. Foram designados 33 itens de observação para a parte A – o evento aula e 40 para a parte B, que cobre as interações professor/aluno e /ou alunos/alunos. Ao todo, têm-se 73 itens a serem observados , medidos e analisados. A riqueza de detalhes que o esquema prevê o torna confiável, uma vez que não destina ao pesquisador a tarefa de lembrar-se de aspectos extremamente específicos, como, por exemplo, de que tipo é a fonte dos textos utilizados em sala de aula, se o material é designado para falantes nativos, não-nativos ou se é adaptado de um material para nativos. O nível de detalhamento do instrumento faz com que seja quase imperioso o recurso de gravação, em vídeo, das aulas para posterior preenchimento do formulário de observação.

Esta investigação parte do princípio de que uma boa aula língua estrangeira adota uma abordagem comunicativa, na qual alunos e professores constroem juntos um ambiente de cooperação. O foco da aula é o significado, isso não implica, porém que a forma lingüística seja negligenciada.

É sabido, no entanto, que a sala de aula de língua estrangeira no contexto brasileiro nem sempre segue tal abordagem. Porém, com o propósito de manter-se coerência sob o ponto de vista teórico, foi adotado o esquema COLT parte A, cuja abrangência permite que se observe aspectos da sala de aula relevantes para

este estudo. Outros instrumentos serão descritos no capítulo seguinte que trata de questões metodológicas.

## **2 METODOLOGIA DA PESQUISA**

Neste capítulo, serão descritos participantes, instrumentos e procedimentos metodológicos usados neste trabalho, bem como o perfil dos professores e alunos sujeitos.

### **2.1 – Instrumentos da Pesquisa**

A presente pesquisa desenvolveu instrumentos próprios para o levantamento de dados. Por se tratar de dois grupos distintos de informantes, professores e alunos da 2ª série do Ensino Médio de escola pública, foi desenvolvido um

questionário para investigar as crenças dos alunos, o CREAL (Anexo IV), baseado no BALLI (HORWITZ, 1987), Anexo II; um instrumento para traçar o perfil profissional do professor ( Anexo V), bem como um questionário para investigação das crenças do professor, o CREPROF ( anexo VI). Como já foi dito, uma vez que o objetivo dessa pesquisa é, além de levantar as crenças de professores e alunos em relação à língua inglesa, contrastá-las com o *fazer* do professor em sala de aula, utilizou-se também o esquema COLT (FRÖLICH e SPADA, 1995), – Anexo VII ) para uma análise pormenorizada do evento *aula*, procurando identificar pontos de coincidência ou a falta de, nas respostas dadas pelos professores em comparação à prática de suas aulas. O esquema COLT foi discutido no capítulo anterior

Porém, antes de se atingir o instrumento definitivo para levantamento das crenças dos alunos, uma pilotagem do primeiro questionário foi feita; ( Anexo III).O mesmo foi testado com 25 respondentes e surgiram problemas de fidedignidade com as questões 6 e 7 do instrumento em questão, que foram descartadas e substituídas pelas de mesmo número no Anexo IV.

Para se obter um perfil dos professores, foi elaborado um questionário visando elencar dados de sua formação profissional e experiência como aluno de língua inglesa, (Anexo V).

A seguir, é descrito o modo como os instrumentos foram elaborados e aplicados.

### **2.1.1– Perfil socioeconômico dos alunos**

Para que se pudesse definir características do grupo de alunos freqüentadores das escolas, foi elaborada uma série de perguntas de modo a traçar o perfil socioeconômico dos alunos, cujos dados foram coletados do retorno de 90 questionários dos 125 distribuídos. As questões estão descritas no Anexo I.

A primeira questão do instrumento em pauta refere-se ao número de irmãos, buscando identificar se a família é pequena ou grande. A situação civil dos pais também é questionada, uma vez que o aluno que mora em outra casa diferente da do pai ou da mãe pode trazer como consequência problemas emocionais e /ou financeiros.

A renda familiar também é questionada uma vez que se procura saber se, mesmo estudando em escola estadual, esse aluno teria, a partir do número de irmãos e da renda familiar, fácil acesso aos chamados cursos livres de línguas.

Ao se perguntar sobre os eletrodomésticos existentes no lar dos alunos, pretende-se identificar veículos propagadores da cultura estrangeira, ou seja, televisão e aparelhos de som e vídeo.

Ao se tocar na questão de que outros meios informativos a família dispõe, como assinatura de jornal, revista, TV a cabo, pretende-se também tentar reconhecer se há vínculo desse pesquisado com meios propagadores da cultura e estilo de vida dos povos de língua estrangeira, ensejando oportunidades de identificação ou desprezo pela cultura do outro.

Quando foi indagado sobre o hábito da leitura de jornais e revistas, estava-se, mais uma vez procurando saber da afinidade do aluno pesquisado com o mundo das notícias, o qual, inevitavelmente o colocará em contato com as culturas dos povos de língua estrangeira

### **2.1.2 CREAL —Questionário de crenças dos Alunos**

Com base no instrumento para investigação de crenças desenvolvido por HORWITZ ( 1987), o qual continha 34 questões sobre crenças dos alunos de inglês como segunda língua (BALLI - Anexo II), foi desenvolvido um questionário visando ao levantamento de crenças dos alunos do Ensino Médio da escola pública. Para que o instrumento contemplasse itens da realidade brasileira de sala de aula, algumas questões foram retiradas, alteradas ou incorporadas, conforme segue.



As seguintes questões do BALLI foram descartadas: 1, 2, 4, 5, 6, 10, 11, 13, 14, 16, 19, 20, 24, 28, 29, 30, 31, 32, 33.

A razão pela qual as questões acima não foram inclusas no instrumento aplicado aos alunos é porque algumas de suas proposições não fazem parte do cotidiano do aluno da escola pública. Pretendia-se evitar o risco de transformar o instrumento em uma medida alienada e sem substância.

Como exemplo de questões à parte da realidade do Ensino Médio brasileiro, é possível citar:

“É mais fácil para as crianças aprenderem um idioma estrangeiro do que para um adulto” . Pensa-se que esta é uma questão relevante para pesquisa de aprendizagem de língua inglesa como segunda língua e não de língua estrangeira.

Outro exemplo, “É mais fácil para alguém que já fala um idioma estrangeiro, aprender uma língua nova”. Considerando-se que muitos alunos tiveram seu primeiro contato com a língua inglesa na 1ª série do Ensino Médio, pensa-se que seja difícil para o aluno ter parâmetros comparativos para responder a essa questão.

Um conjunto de frases do instrumento acima foi reescrito: 3, 8, 9, 12, 15, 18, 21, 22, 25, 26, 27, e 34.

A paráfrase foi desencadeada pela necessidade de deixar as questões mais claras e passíveis da compreensão e interpretação dos alunos do Ensino Médio. Assim, a frase que originalmente seria “Se for permitido aos iniciantes cometerem erros, será difícil para eles falarem corretamente depois”, foi parafraseada para “Cometer erros faz parte do aprendizado de uma língua estrangeira”.

Um novo conjunto de frases foi adicionado e corresponde às questões 2, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19 do CREAL.

A razão das alterações acima expostas se deveu, primeiramente, à necessidade de se constituir um instrumento que visualizasse o aluno brasileiro no seu contexto social e cultural e, em segundo lugar, foi o de obter um instrumento que fosse fiel às hipóteses levantadas.

Devido às modificações acima descritas, o número total de questões tanto do questionário dos alunos (CREAL) quanto dos professores (CREPROF) totalizou 30 itens.

O seguinte conjunto de frases foi adicionado:

Questão 2: Na maioria das vezes, faço as tarefas de casa para as aulas de inglês.

O objetivo da questão acima era medir o nível de aceitação da língua inglesa e a possível presença ( ou ausência) de motivação.

Questão 4 : É difícil que uma pessoa que estude inglês somente no Brasil consiga falar de modo fluente.

Procura-se investigar, com essa proposição, se existe a crença de que não se aprende inglês ( ou outro idioma) sem uma experiência de intercâmbio.

Questão 5: Assisto mais filmes estrangeiros ( americanos, ingleses, canadenses e australianos) do que brasileiros.

Busca-se ,nessa questão, estabelecer vínculo de identificação com elementos culturais da língua alvo.

Questão 7: O livro texto utilizado em sala de aula é recurso suficiente para se aprender uma língua estrangeira.

A questão acima pretende medir o nível de subordinação dos alunos ao livro.

Questão 8: É muito importante pronunciar as palavras em inglês o mais parecido possível da pronúncia original.

A questão busca identificar crenças em relação à pronúncia.

Questão 9: Um aluno extrovertido aprenderá línguas estrangeiras com mais facilidade.

Procura-se relacionar os estilos de personalidade à aptidão para a aprendizagem.

Questão 10: É importante ser constantemente corrigido pelo professor.

A questão procura investigar a existência do mito da *autoridade* do professor.

Questão 11: Professores nativos ( ingleses, canadenses, americanos e australianos) são melhores do que os brasileiros.

É levantada, aqui, a existência da exaltação do produto importado em relação ao *nacional*.

Questão 12: Trabalho em grupo, em sala de aula, não é muito produtivo.

Procura-se estabelecer a existência ou não de vínculos interacionais no grupo de alunos

Questão 13: Gosto de ouvir música de cantores ou bandas que cantem em Inglês.

Procuram-se elementos de identificação cultural e a possível contribuição para o surgimento da motivação instrumental.

Questão 14: O professor é o único responsável pela aprendizagem dos alunos de inglês.

Novamente vincula-se a idéia de autoridade somada à de que pouco esforço pessoal deva ser feito para que a aprendizagem ocorra. Essa questão remete à de no. 7.

Questão 15: As aulas de inglês são interessantes.

Investiga-se a motivação.

Questão 16: Aprender inglês é mais fácil do que aprender outras línguas estrangeiras.

O aluno possivelmente já terá ouvido frases desse tipo, porém, considerando-se sua própria experiência de aprendizagem, procura-se saber se o mesmo acredita na proposição acima.

Questão 17: Aluno corrigir aluno não serve para nada.

Novamente se verifica a questão da interação e da autoridade, uma vez que corrigir indica, de certa forma, fazer com que o aluno corrigido acate ordens.

Questão 19: Procuro participar ao máximo das aulas de inglês.

Mais uma vez se levanta o ponto da motivação e do envolvimento do aluno com a aula.

As 30 questões que compõem o questionário dos alunos podem ser agrupadas em diferentes categorias de crenças, que, nesta pesquisa, perfazem um total de sete, e que são:

— crenças sobre aptidão: questões 3,4 e 16 do questionário dos alunos e 2,13 e 24 do questionário dos professores;

— crenças sobre estratégias de aprendizagem: questões 6 e 8 do questionário dos alunos e 3 e 11 do questionário dos professores;

— crenças sobre estilos/fatores de personalidade: questões 9 e 24 questionário dos alunos e 17 e 23 do questionário dos professores;

— crenças sobre desempenho/capacidade de professores: questão 11 do questionário dos alunos e 5 do questionário dos professores;

— crenças sobre aprendizagem/ensino: questões nos. 1, 12, 18, 28, 29 e 30 do questionário dos alunos e 9, 12, 21, 27, 28 e 29 do questionário dos professores e

— crenças sobre aspectos culturais: questão 25 do questionário dos alunos e questão 22 do questionário dos professores.

—motivação: questões 2, 13, 15, 19, 23 e 26 do questionário dos alunos e questões 6 e 7 do questionário dos professores.

Decidiu-se restringir a análise de dados dos alunos e professores para o seguinte conjunto de categorias:

— *Aptidão*: inúmeras vezes ouvem-se comentários de alunos ou de colegas de outras cátedras comentando que é praticamente impossível aprender um idioma estrangeiro estudando apenas no país em que se mora. Esse mito é cruel porque dá à aprendizagem de línguas um caráter lotérico, ou seja, quem tiver a sorte de poder estudar no país falante do idioma, conseguirá ser proficiente.

— *Estilos/fatores de personalidade*: embora haja um certo consenso entre teóricos de que uma das características do bom aprendiz é a de expor-se a riscos e ousar expressar-se em língua estrangeira, é até questão humanitária atentar-se ao aluno tímido. Apesar de o método comunicativo quase que impor a interação entre alunos e professores para o sucesso da aprendizagem, rotular o aluno tímido como incapaz ou com poucas chances é aplicar, no campo da aprendizagem, a teoria da seleção natural do reino animal, segundo a qual só os mais fortes

sobrevivem. Todos os diferentes estilos de personalidade devem ser contemplados na aprendizagem de línguas ou de quaisquer outros assuntos, do contrário, estar-se-á propagando uma formação preconceituosa e discriminatória.

— *Crenças sobre desempenho/capacidade de professores*: Como será possível verificar posteriormente, os dados levantados, no Capítulo 3, indicam que há uma supervalorização do professor nativo, uma vez que 62% dos alunos responderam que acreditam que os professores nativos são melhores do que os brasileiros. A questão é relevante especialmente porque, muito provavelmente, os alunos do Ensino Médio de escolas públicas nunca tiveram contato com esse tipo de professor. O que eles estão comunicando, em suas respostas, é a opinião pessoal inculcada em suas cabeças por campanhas publicitárias ou anúncios de cursos livres.

— *Crenças sobre aprendizagem/ensino*: revela que tipo de atividades os alunos consideram mais importantes para o aprendizado da língua e se a ênfase da aula é mais em atividades comunicativas ou gramaticais.

Embora as demais categorias indicadas na p. 61 e 62 sejam igualmente importantes e poderão servir de estímulo para pesquisas futuras, decidiu-se por limitar a



análise às categorias acima descritas, sob pena de não se poder aprofundar o tema proposto

### **2.1.3 – Perfil do Professor**

Visando conhecer a formação profissional dos quatro professores entrevistados, foi elaborado um questionário de modo obter-se um perfil dos mesmos. Como pode ser constatado no anexo V, a maior parte das perguntas versa sobre a formação e atuação profissional do professor, mas também há questões que remetem há época em que o professor era aluno de língua inglesa e de como seu interesse pelo inglês foi despertado.

### **2.1.4 CREPROF – Questionário de crenças dos professores**

Da mesma forma que o questionário aplicado aos alunos, o instrumento respondido pelos professores (CREPROF – Anexo VI) também foi adaptado do original de HORWITZ (1987) que investigava crenças dos alunos, Anexo II e contemplava as mesmas questões dos alunos, exceto as de nr.1, 2, 4, 5, , 7, 10, 11, 13,14,16 ,19, 20, 24, 29,30, 21,32 e 33. e 20, que não têm um correspondente no questionário dos alunos. (CREAL – Anexo IV).

As seguintes questões do CREAL foram introduzidas ou reelaboradas em relação às que estavam no BALLI: 5, 6, 12,15 ,24, 28,29 e 30.

Procurando investigar as crenças dos próprios professores no que se refere a seus colegas nativos (5), as habilidades que consideram mais fáceis ou mais difíceis de ensinar( 28 e 29), identificar se os professores realmente acreditam que os alunos possam aprender o idioma sem um programa de imersão (24) e falar de suas deficiências específicas (30) foi importante na medida em que se pôde traçar um perfil de crenças específico para professores de língua inglesa como língua estrangeira. Além disso, questões centrais como a de no. 24 revelam muito sobre a confiabilidade dos professores no desempenho de sua profissão e no resultado de seu trabalho.

### **2.15 — Esquema COLT - descrição**

Conforme já indicado no capítulo 1, a utilização do esquema COLT foi útil na medida em que forneceu uma radiografia do evento *aula*. Ou seja, durante o transcorrer da aula e a partir das observações através do COLT foi possível detectar até que ponto o professor reproduzia em sala de aula crenças diferentes daquelas detectadas pelo questionário de crenças de professores (CREPROF – Anexo VI). A abrangência e o detalhamento desse instrumento foi importante na medida em que viabilizou a observação de aspectos relevantes do evento aula.

Abaixo estão descritos os 33 elementos constitutivos da parte A do esquema COLT , utilizada nessa pesquisa.

**Tempo:** tempo gasto em cada atividade/episódio;

**Atividades e episódios:** atividades e episódios são enumerados e descritos brevemente;

**Modo de participação:**

1. *Sala*

— o professor coordena a atividade para os alunos ou grupo;

— o aluno coordena a atividade para outros alunos ou grupo;

— todo o grupo - ex. repetição em grupo;

2. *Grupo* - a atividade é desenvolvida em grupos;

— mesma atividade em grupos;

—diferentes atividades em grupos;

3. *Individual*

— mesma atividade no trabalho individual;

— atividades diferentes no trabalho individual.

**Conteúdo:** modo como o professor apresenta e controla o conteúdo.

1. *Gerenciamento:*

— instruções sobre procedimento;

—aspectos disciplinares ( chama a atenção dos alunos)

2. *Língua:*

— ênfase na forma;

- ênfase na função;
- ênfase no discurso;
- ênfase em aspectos sociolingüísticos.

3. *Outros tópicos*: tópicos que podem surgir no discurso de sala de aula:

- limitado: referem-se à sala de aula e ao meio ambiente e às experiências dos alunos (ex.: tópicos de família);
- amplo: tópicos que transcendem a sala de aula (ex. eventos internacionais).

4. *Controle do conteúdo*: refere-se a quem seleciona o tópico ou tarefa.

- professor ou texto;
- professor, texto e aluno( decisão conjunta);
- aluno ( alunos decidem o tópico ou a tarefa);

5. *Habilidade* : indica a habilidade que está sendo desenvolvida em cada atividade.

- compreensão auditiva;
- fala;
- leitura;
- escrita;
- outra ( desenho, reposicionamento de objetos na sala de aula).

6. *Materiais*: referem-se aos materiais utilizados em sala de aula.

- texto
- mínimo: refere-se a ordens de exercício, frases soltas, listas de palavras;
- ampliado: histórias, diálogos, parágrafos, etc.
- áudio: material gravado para compreensão oral;

—visual: gravuras, desenhos, etc.

*7. Fonte do material:*

—*L2-FNN*: (segunda língua - falante não-nativo): material específico para ensino de segunda língua .

—*L2-FN*: (segunda língua - falante nativo): material para falantes nativos da língua alvo.

—*L2-FNA*: (segunda língua - material para falante nativo- adaptado): materiais que foram adaptados para ensino da segunda língua.

### **2.1.6 Inter-relação dos instrumentos**

Os questionários de crenças dos professores e alunos permitiram elencar as crenças de ambos. É importante apontar que os professores, embora respondendo às questões verbalmente, tinham tempo para analisá-las e organizar, a nível consciente, o seu conjunto de crenças. Quando da análise das aulas via esquema COLT, no entanto, o que se tem é um fenômeno destituído do controle consciente do professor, ou seja, não há tempo para o mesmo balizar suas atitudes em detrimento de suas crenças, e o resultado é, na maioria das vezes, uma aula que se contrapõe ao conjunto de paradigmas expresso no CREPROF.

## 2.2 População e amostra

Pelos dados da 4.<sup>a</sup> Delegacia de Educação, sediada em Caxias do Sul, o Ensino Médio público da cidade conta com aproximadamente 11.700 alunos. A cidade possui 12 escolas públicas para este tipo de ensino e a língua inglesa está presente em todas as escolas deste padrão. As escolas têm autonomia para distribuir a disciplina de língua inglesa nos três anos que compõem o Ensino Médio, ou seja, em algumas escolas o inglês está presente nas três séries, mas, na maioria, em apenas duas séries o mesmo é ministrado. Das 12 escolas em questão, apenas sete têm, em sua grade curricular, a língua inglesa no 2.º ano. Buscada autorização para visitar as escolas junto à 4.<sup>a</sup> DE, efetivou-se contato com a direção e com os professores de inglês das escolas que cumpriam o requisito acima mencionado. As escolas serão aqui designadas A, B, C, D e E.

Todas as escolas contatadas autorizaram a pesquisa dentro de seu estabelecimento. No entanto, houve recusa por parte dos professores de língua inglesa das escolas D e E. Os professores se assustavam quando era mencionado o fato de que haveria filmagem das aulas, porque temiam estar sendo avaliados e julgados por seu domínio de classe.

Diante da negativa, tentou-se aumentar o número de sujeitos nas escolas em que o acesso foi livre, ou sejam, as escolas A, B e C. Por isso, os sujeitos escolhidos

foram alunos de quatro turmas de 2.º ano, totalizando 125 informantes. De todos esses, 99 retornaram o questionário sobre crenças.

Também é necessário registrar que toda a pesquisa foi realizada estando a pesquisadora totalmente vinculada a sua jornada semanal de trabalho que perfaz 36 horas/aula por semana.

Procurando evitar o maior número possível de variáveis externas, tais como: rejeição ao grupo de colegas, insegurança num ambiente escolar novo, decidiu-se optar por alunos que freqüentassem a 2.ª série do Ensino Médio, devido a dois fatores, principalmente: no 1.º ano muitos alunos *migram* de escolas municipais ou mesmo de outras escolas públicas que oferecem apenas o ensino fundamental, quando não escolas pagas, e o caráter mudança de escola, mudança de grupo poderia interferir no resultado da pesquisa. Na 3.ª série, a maioria dos alunos está preocupada em: terminar o mais rapidamente possível o ensino médio ou prestar vestibular ou ambos. O fator vestibular ou término do ensino médio poderia acarretar o desinteresse dos alunos em responder ao questionário, ou pior, respondê-lo de modo displicente.

Para que se pudesse traçar um perfil das escolas e de sua clientela, a pesquisadora coletou junto à direção das escolas dados sobre a fundação das mesmas, número de alunos, professores de Inglês trabalhando em cada escola participante da pesquisa.

### 2.2.1 Características das escolas

A escola estadual, aqui denominada “A”, foi fundada na década de 40, conta com 1.400 alunos, distribuídos nos três turnos de funcionamento. Possui 50 professores no seu quadro, sendo que três são de língua inglesa. O ambiente escolar é ótimo. O relacionamento da direção com os alunos e professores é próximo e todos os alunos têm acesso fácil à direção. A limpeza é notável, bem como a conservação do prédio e das salas de aula. A clientela da escola, pelo que indica o perfil socioeconômico dos alunos, pertence à classe média com tendência para classe média baixa, o que não impede que os alunos e o ensino sejam tratados de modo sério pelos administradores da escola.

Dois professores dessa escola foram participantes da pesquisa.

A escola B, também estadual, foi fundada em 1968. Possui 2.070 alunos e 92 professores, sendo cinco de inglês. A clientela da escola mostrou pelo seu perfil sócioeconômico, que, na média, pertence à classe média baixa. A professora que participou da pesquisa nessa escola tem o respeito dos alunos e é a mais experiente do grupo de professores pesquisados.

A escola C foi fundada em 1968. Possui 1.600 alunos e também funciona em três turnos, possuindo 80 professores, sendo que quatro são de inglês. Das três escolas, é a que se localiza mais próxima do centro da cidade, e, a julgar pelo perfil socioeconômico dos alunos, é a que possui a clientela de nível social mais elevado, onde

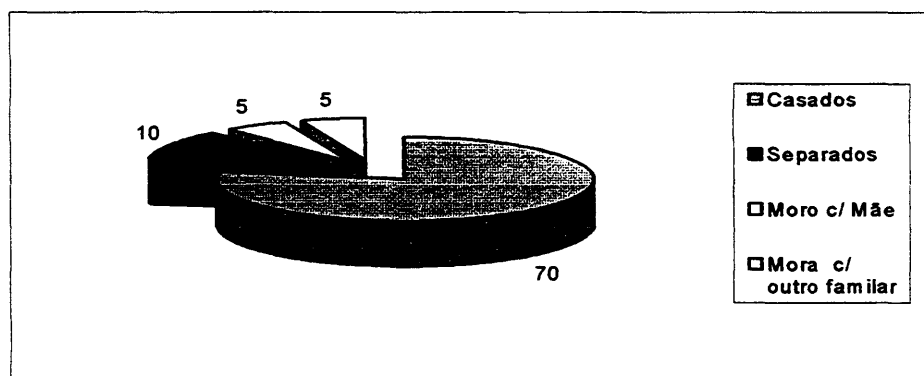


itens de bens de consumo como videocassete, forno de microondas e filmadoras estão presentes em seus lares, e onde a renda familiar gira em torno de R\$ 1.200,00 a R\$ 1.600,00. A escola é bem organizada e limpa. Cada sala de aula possui acessórios para limpeza como vassoura e pá para lixo na própria sala de aula. Os alunos parecem bem próximos dos professores tratando-os como parte da turma. A professora de inglês parece comprometida com o seu ofício e empenhada em dar o melhor de si.

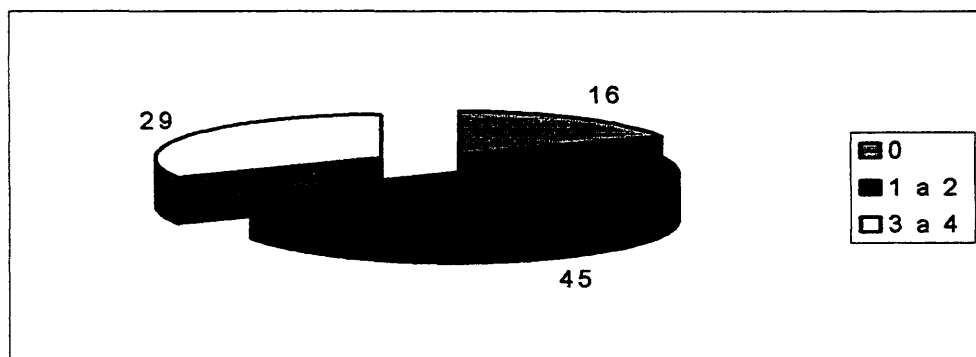
### 2.2.2 Dados dos alunos

Embora o perfil socioeconômico (ANEXO I) tenha sido entregue a 99 alunos juntamente com a pesquisa de crenças, apenas 90 questionários foram respondidos.

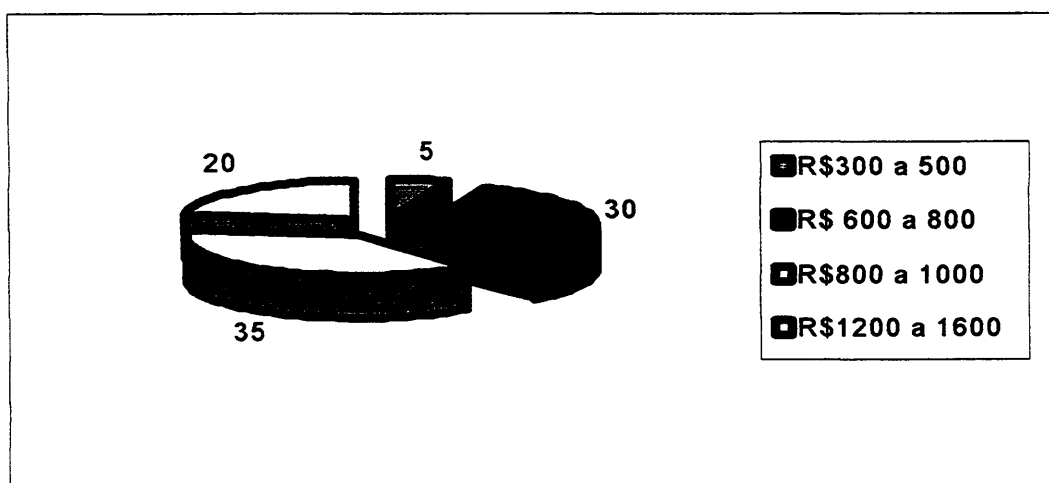
As famílias são de médio porte, pois 45 dos 90 alunos pesquisados têm de um a dois irmãos. Vinte e nove alunos possuem de três a quatro irmãos e é representativo o número de filhos únicos, dezesseis. A maioria dos adolescentes vive com os pais, que são casados em sua maioria e têm renda mediana, conforme os gráficos 1 e 2, abaixo.



**GRÁFICO 01 : Situação familiar dos 90 respondentes- números brutos**

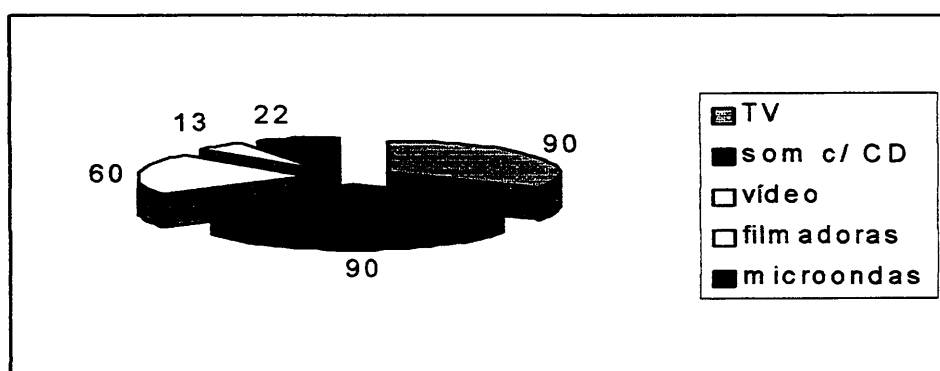


**GRÁFICO 02 – Número de irmãos**



**GRÁFICO 03 : Renda Familiar - números brutos**

A questão da renda familiar, Gráfico 03, se traduz em vários desdobramentos. Uma família com uma renda baixa e com mais de um filho dificilmente poderá confiar a outra instituição que não à escola estadual a instrução e a formação cidadã de seu/sua filho(a), haja vista que a maior preocupação dessa família deva ser a da sobrevivência, e a formação educacional numa família assombrada pelo equilíbrio das despesas e dos ganhos, facilmente ficará em último lugar da lista das preocupações cotidianas.



**GRÁFICO 04 : Eletrodomésticos que possui – números brutos**

Todos os alunos pesquisados possuem TV e som com CD, conforme mostra o Gráfico 04, o que significa dizer que o acesso ao tipo de música americana, britânica ou de outros países de língua inglesa é facilitado. Sessenta alunos que, além da TV e do som, possuem também videocassete. Apesar de ser um número representativo, é perfeitamente justificável em uma região como Caxias do Sul onde as opções de lazer barato são escassas, para não mencionar os invernos frios, longos e úmidos que predispõem a família a programas domésticos. Enfim, o fato de os alunos assistirem a

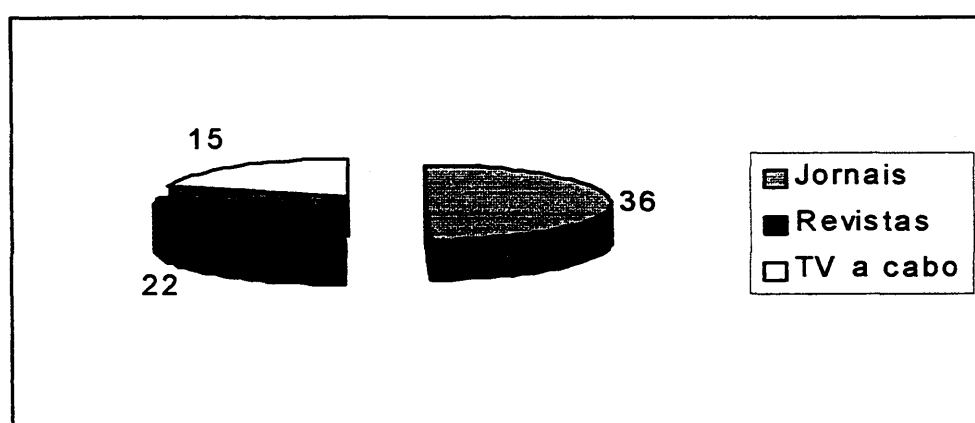
tantas fitas de vídeo pode desencadear neles uma motivação instrumental no sentido de querer entender o filme sem ler as legendas.

Vinte e dois alunos possuem, além da TV, do som, do vídeo, forno de microondas. Apenas treze alunos possuem todos os eletrodomésticos citados acima, além de filmadora.

Conforme o Gráfico 05 abaixo, as assinaturas de jornais e revistas são privilegiadas nas casas de 53 dos 90 respondentes. Dos 36 alunos que possuem assinatura de jornal, 12 também assinam revistas e três têm TV a cabo.

Cinco alunos possuem só assinatura da TV a cabo, sete alunos possuem TV a cabo e revistas, enquanto que 3 alunos possuem apenas assinatura de revistas.

A assinatura de jornal parece ser mais popular uma vez que 17 alunos possuem somente a assinatura de um dos jornais locais, enquanto que 19 recebem, em casa, revistas ou imagens a cabo.



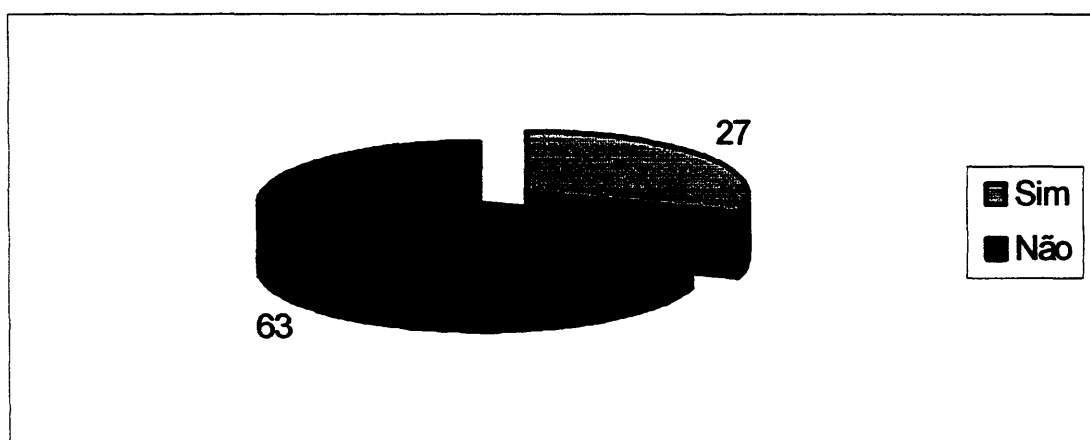
**GRÁFICO 05 : Assinatura de jornais, revistas e TV a cabo- n° Brutos**

É penoso constatar que uma quantidade razoável de informação o aluno de classe social baixa somente obterá do convívio com os professores e do contato com colegas e com material didático. O gráfico acima mostra que recursos informativos como jornais e revistas e, mais recentemente, a TV a cabo não estão disponíveis à grande maioria da população. O aluno de classe baixa está fadado a uma segregação tão séria e crescente nos dias atuais, como a dos excluídos do mundo cibernético, pela falta de manejo, intimidade e acesso ao computador e às informações ele que proporciona. Essa marginalização gera uma mão-de-obra com deficiências na formação, justamente pela falta de acesso a informações, tornando a competição, no mercado de trabalho, desse grupo com o grupo de classe social alta, desequilibrada e sem parâmetros de comparação.

Os alunos de renda mais alta, por outro lado, têm uma chance maior de acesso à formação e à informação. Essa facilidade de acesso, em certa medida, pode influenciar inclusive, no interesse pela língua estrangeira.

Evidentemente que para o assunto em questão é importante saber que tipos de eletrodoméstico o aluno possui, especialmente o tipo de TV, pois como é sabido, programas de TV são excelentes propagadores de culturas estrangeiras. Estilos de vida, moda e comportamento, especialmente dos norte-americanos, são uma constante em boa parte dos lares brasileiros, bombardeados incessantemente com autênticas mostras dos valores dos primeiros. O Gráfico 04 mostra que os 90 alunos pesquisados possuem TV e som, facilitando a veiculação de mostras de valores e padrões de vida de outros povos, aos brasileiros.

Além disso, as culturas americana, britânica, australiana, enfim, dos países falantes de língua inglesa estão muito presentes na área musical e, ao que parece, convivem pacificamente com o ecletismo de sons que a raça brasileira parece louvar. Todas as famílias possuem aparelho de som e, ao considerar a atração do adolescente em geral por música, é possível inferir que ele será acompanhado diariamente pelo maior repertório musical possível.



**GRÁFICO 06: Lê com regularidade ? ( números brutos)**

Julgando-se o número de assinaturas de jornais e revistas indicados no Gráfico 05, considerou-se pertinente questionar sobre a existência do hábito da leitura. A pergunta do Gráfico 06 refere-se a qualquer tipo de texto, e indaga sobre a regularidade da ação em questão, considerando-se como *regular* uma atividade exercida pelo menos três vezes por semana. O hábito da leitura também poderia ser um estímulo que levasse

o aluno a se interessar por línguas estrangeiras. No entanto, pelo que os números indicam, a leitura não é atividade de rotina. Se a leitura na língua materna não é uma atividade de rotina, é possível inferir que na língua estrangeira essa atividade encontre ainda maior resistência, dificultando ainda mais o acesso dos alunos à informação.

Pelos números apontados no Gráfico 06, os alunos pesquisados fazem parte de um grupo típico de adolescentes. A maioria das famílias recebe mensalmente 4,5 a 5,5 salários mínimos. Considerando despesas com cesta básica, vestuário e educação, e se a família for composta de quatro ou cinco membros como é indicado ser a tendência desse estudo, o que se pode prever é que esses adolescentes urgentemente entrarão no mercado de trabalho assim que terminarem o Ensino Médio, ou até mesmo anteriormente a isso. A quantia que lhes cabe de lazer e entreterimento se reduz aos CDs e às TVs e em seu rosto retratam o enfado de estar em sala de aula, segundo eles, desinteressante. Assim que forem tratados os dados da aula especificamente, se buscará explicar o porquê do retrato vivo do desestímulo na face dos alunos.

### **2.2.3 Dados dos professores**

Os dados dos professores foram coletados através dos Anexos V e VI.

Os quatro professores passam a ser designados como: professora A, professor B, professora C, professora D, respectivamente.

A professora A tem 50 anos e é a única com licenciatura plena em Letras do grupo. Leciona há 22 anos, sendo que passou a se dedicar exclusivamente ao inglês há 15 anos. Está há 20 anos na mesma escola e leciona no Ensino Fundamental e Médio. A professora conjuga aulas na rede pública e na particular. Sua média de alunos por classe é de 36, trabalhando com 16 grupos, perfazendo um total de 570 alunos. Frequentou cursos livres para melhorar sua competência lingüística. A professora não soube explicar como o seu interesse pelo inglês surgiu. Quando perguntada sobre essa questão, respondeu que "sempre gostei de inglês foi um interesse natural".

O professor B tem 26 anos de idade e está cursando Letras –habilitação: Português/ Inglês. Terminou um curso de inglês nos chamados cursos livres, onde esteve por cinco anos, e leciona para o ensino médio há dois anos. Leciona em duas escolas públicas e tem, em média, 700 alunos. Perguntado de como seu interesse pela língua surgiu, ele afirmou que "sempre gostei, mas meu pai me estimulou a estudar a língua". O pai do professor B é projetista em uma empresa exportadora.

A professora C tem 22 anos, terminou um curso livre de inglês e é universitária do curso de Ciências Biológicas. É a única do grupo que não está cursando nem cursou Letras. Trabalha há 6 meses na escola atual e leciona nos ensinos Fundamental e Médio. Sua média é de 500 alunos. Disse que sempre gostou de Inglês, "desde de criança" e que o pai também foi a pessoa que a estimulou para que estudasse. O pai da professora C, atualmente, é comerciante, mas atuou na área de exportação de uma empresa líder nacionalmente no seu segmento de mercado, função essa que lhe



impunha viagens ao exterior e, portanto, vivenciou as dificuldades e os desafios de se comunicar em língua estrangeira

A professora D também tem 22 anos e leciona há dois anos e meio na escola em questão. Trabalha apenas com o ensino médio, com 570 alunos. É estudante de Letras. Teve sua formação num curso livre de inglês, e sua maior incentivadora foi a madrinha a qual patrocinou-lhe o curso.

É digno de nota observar que três dos professores acima creditam seu interesse pelo inglês ao incentivo e ao patrocínio de familiares. Seria muito providencial se os professores pudessem gerar esse mesmo interesse em seus alunos. A questão é que talvez os professores acreditem que seus alunos não se interessam por nenhum assunto do currículo escolar. É possível que seja verdade mesmo. São colocados em torno de 40 alunos confinados numa sala de aula, limitados a espaço físico de uma mesa e de uma cadeira, obrigados a verem a aula como se a estivessem assistindo pela TV, ou seja, com um mínimo de participação, e onde são apresentados assuntos que não desafiam sua inteligência e não instigam sua mente. O quadro é esse, e não causa surpresa a apatia generalizada dessas moças e rapazes.

### **2.3 - COLETA DE DADOS**

Esta é uma pesquisa de base quantitativa e qualitativa que visa identificar, conforme já foi indicado, as crenças de alunos e professores do Ensino

Médio da escola pública em Caxias do Sul quanto ao ensino e à aprendizagem de língua inglesa.

A opção por usar os dois tipos de pesquisa deveu-se, especialmente, à necessidade de obter um número representativo de dados de um determinado grupo, no caso, alunos do 2.º ano do Ensino Médio da escola pública desta cidade. Por outro lado, a observação do professor em seu ambiente de trabalho se fazia necessária uma vez que se pretende relacionar as crenças que o professor acredita que tem, com aquelas que ele realmente possui, reveladas na sua prática. Além disso, a gravação das aulas poderia indicar um outro dado, ou seja, se haveria coincidências entre as crenças dos professores e as dos alunos no que se refere ao ensino e à aprendizagem de língua estrangeira.

A coleta de dados foi viabilizada da seguinte forma: depois de um contato com a 4ª Delegacia de Educação, que nos forneceu uma carta de apresentação, foi feito um contato telefônico para identificar quais escolas possuíam, em sua grade curricular, o ensino de língua inglesa na 2ª série do ensino médio. Uma vez identificadas as sete escolas que se encaixavam nesse perfil, passou-se a contatar os professores da série em questão primeiramente para explicar a proposta da pesquisa e solicitar aprovação para acompanhamento das aulas e gravação, em vídeo, das mesmas. Três escolas e quatro professores concordaram com que as suas aulas fossem gravadas, portanto, na escola B assistimos às aulas de dois professores diferentes. As gravações ocorreram durante os meses de outubro e novembro de 2000. É necessário esclarecer que as gravações foram feitas com a pesquisadora presente na sala de aula e, para conjugar a gravação das 12

horas em questão, precisou-se montar uma agenda de presença às aulas gravadas que consumiu os meses de outubro e novembro, uma vez que a gravação e a presença na sala de aula não foram conseguidas de modo linear e ordenado, pois houve a coincidência de dias de conselho de classe e provas na agenda previamente programada para gravação. Além disso, é necessário que se registre que o presente trabalho foi feito estando a pesquisadora com sua jornada integral de trabalho, o que significa dizer, 36 horas/aula por semana.

No total, foram assistidas e registradas 12 horas/aula, a saber: 9 horas/aula de 50 min. no turno da manhã, e 3 horas/aula de 45 min. no turno da noite, gravadas em vídeo e /ou em áudio.

Após as gravações das aulas, as fitas de vídeo eram assistidas para que a planilha do esquema COLT fosse preenchida, o que consumiu cerca de 20 horas de trabalho, uma vez que determinadas aulas foram assistidas mais de uma vez. Terminada a fase de gravação em vídeo, foram distribuídos 125 questionários CREAL para os alunos, dos quais 99 retomaram. A resposta ao questionário dos alunos foi feita sem a presença da pesquisadora. No dia marcado para coletar os questionários, foi feita uma entrevista gravada em áudio com os professores visando traçar o seu perfil e elencar o conjunto de suas crenças conforme os Anexos V e VI respectivamente. As entrevistas em áudio demoravam cerca de 15min. cada uma, mas para a transcrição dos comentários, levou-se aproximadamente, 40 min. cada entrevista, perfazendo um total de 2 horas e 40min.

Os quatro professores, cujas crenças são analisadas nesta pesquisa, se mostraram contentes em colaborar e permitiram que as gravações fossem feitas sem impedimento algum.

No entanto, outros três professores contatados se recusaram a participar da pesquisa. Um deles alegou que os alunos não concordavam com a câmera em sala de aula, uma professora disse estar enfrentando problemas disciplinares com a turma e que, por isso, não gostaria de participar e, muito embora ficasse claro que não se tratava de avaliação de seu desempenho como professora, ela permaneceu indomovível em sua negativa; uma terceira professora sequer deu uma resposta embora cinco ou seis contatos tivessem sido feitos.

Embora não possa ser caracterizada como dificuldade, especificamente falando, é digno de nota informar que cada escola distribui, no Ensino Médio, as horas de língua inglesa aleatoriamente, o que significa dizer, que embora a prescrição seja de que os alunos têm que ter aulas de inglês em duas das três séries do curso, as escolas têm autonomia para indicar se isso vai acontecer na primeira, na segunda ou na terceira série do ensino médio. Todas as 12 escolas públicas de Caxias do Sul, têm aulas de inglês no Ensino Médio, porém, no segundo ano, apenas sete, de modo que o acesso às escolas ficou ainda mais reduzido.

### **3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS**

A partir dos instrumentos descritos no capítulo anterior, procedeu-se à análise dos dados.

Um total de 12 horas/aula foi gravado em vídeo e/ou em áudio. Cada aula era assistida, e cada episódio e/ou atividade da aula era classificado em uma ou mais das 33 categorias do esquema COLT (Anexo VII). Cada professor teve 3 horas/aula gravadas e, no final desse conjunto, através da categorização do COLT obtinha-se uma radiografia das aulas 1, 2 e 3 do professor A, B, C e D, respectivamente, sendo possível, portanto, saber a partir do tempo gasto com cada categoria e da repetição da mesma, se o professor privilegiava, por exemplo, o foco na forma ou na negociação de significado, se havia repetição em coro ou se um grupo apresentava um diálogo para os demais colegas, etc.

No final das gravações em vídeo, foi feito o levantamento das crenças dos alunos. O questionário era entregue ao professor, que distribuía aos alunos, e , posteriormente, era recolhido e analisado em termos de porcentagem. Foi feito um levantamento de quantos alunos concordavam, discordavam ou não tinham opinião sobre as questões do instrumento. Na análise, as questões estão divididas nas categorias que esse estudo se propôs a analisar, já mencionadas anteriormente, quais sejam: crenças sobre aptidão, sobre estilo/fatores de personalidade, sobre desempenho de professores nativos e aprendizagem/ensino de língua inglesa na escola.

Foram feitas entrevistas com quatro professores , sujeitos deste estudo, para que respondessem ao questionário de crenças e suas respostas foram gravadas em áudio. Para as questões do instrumento aplicado aos professores (CREPROF – Anexo VI) foram considerados números brutos. Além disso, as questões de nº 27 a 30 cujas respostas deveriam ser dadas a partir de alternativas, tiveram sua análise em separado. Os dados levantados pelo questionário dos alunos tiveram sua quantificação em porcentagem.

Uma vez que o número de professores foi pequeno, apenas quatro, as análises foram feitas levando-se em conta os números brutos. Considerando-se que o total de respondentes para o questionário de crenças dos alunos foi de 99, as respostas foram quantificadas em porcentagem.

Os quadros são apresentados mostrando as respostas dos professores primeiramente e, na seqüência, as respostas dos alunos.

### 3.1 – Crenças dos professores sobre aptidão na aprendizagem de línguas

A primeira das quatro categorias a ser analisada é a da aptidão. Questões de nos. 2,13 e 24 do questionário dos professores.

	<b>Inglês é mais fácil do que outras línguas estrangeiras</b>	<b>Aprender inglês é similar a outras atividades</b>	<b>Não se aprende línguas Estudando-se somente No Brasil</b>
<b>Concordam</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>3</b>
<b>Discordam</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>1</b>
<b>Indecisos</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>0</b>

**Quadro 1 – Crenças dos professores sobre aptidão para o aprendizado de línguas- Números brutos**

Observa-se uma forte crença de que a língua inglesa é considerada fácil pelos professores. Talvez a implicação dessa frase seja de que não são necessários grandes esforços para se aprender a língua inglesa. Os professores consideram a aprendizagem de língua similar à de outras atividades, desprezando, talvez, a exploração de estratégias de aprendizagem ou mesmo pressupondo que os alunos saibam as maneiras através das quais podem obter um melhor aproveitamento. Excetuando-se a professora D que admite não conhecer outros idiomas e, portanto, não ter parâmetros comparativos, os demais acreditam que a língua inglesa é fácil.

*Não tive contato com outras línguas portanto, não sei dizer se inglês é ou não mais fácil (Professora D)*

Os demais, como a professora C afirmaram:

*Eu tentei outras línguas e achei difícil (Professora C).*

A professora A indica que o fato de ser Caxias do Sul uma região de colonização italiana , facilita a aprendizagem de idiomas:

*Na nossa região, temos afinidades com outras línguas (Professora A).*

O que parece também, ao analisar a questão fácil/difícil, é que o fato de o inglês ser estudado em todo o mundo e falado por um número significativo de estrangeiros, esteja trabalhando a seu favor, ou seja, é mais fácil falar inglês do que outras línguas porque muitas pessoas o fazem.

A questão paralela que surge aqui é, se o professor considera a língua inglesa de fácil aprendizagem, ele pode ter a tendência a subestimar as dificuldades do aluno. Caso o que se prevê nesse parágrafo venha a ocorrer, seria bastante prejudicial uma vez que pode levar o professor a concluir que, de fato , há pessoas com *dons* especiais para a aprendizagem de línguas enquanto que outras, foram confinadas geneticamente a tarefas menores.

A segunda afirmação do quadro acima é: aprender inglês é similar a outras tarefas. Três professores concordam, um não tem opinião.



Se for considerada a similaridade de aprender inglês com outras tarefas que exijam prática, repetição e memória, por exemplo, aprender a jogar xadrez, é possível que os três professores do quadro acima estejam certos. No entanto, algumas condições especiais segundo KRASHEN (1982), são necessárias para que a aprendizagem de fato ocorra. São elas: a presença de insumo compreensível ( $i + 1$ ) e baixo filtro afetivo. Desse modo, o aluno estará sendo apresentado a tarefas que, ao mesmo tempo o respeitem e desafiem, porque as mesmas consideram o nível de compreensão do aluno mas que estão num patamar levemente acima de sua compreensão completa. Além disso, a questão do filtro afetivo é extremamente complicada. Segundo a teoria de KRASHEN (1982) a hipótese do filtro afetivo capta a relação entre as variáveis afetivas e o processo de aquisição de segunda língua indicando que a aprendizagem desenvolvida pelos aprendizes varia de acordo com o nível de seus filtros afetivos. Assim, se o aprendiz estiver tenso ou ansioso elevará o seu filtro afetivo fazendo com que as tentativas de aprendizagem permaneçam presas ao mesmo. Cabe ao professor, segundo essa hipótese, garantir que o ambiente de sala de aula não provoque ansiedade no aprendiz; caso contrário, a mesma será um impedimento para a aprendizagem.

Na concepção desta autora, ensinar línguas estrangeiras é propiciar ao aluno situações mais autênticas possíveis de comunicação real, ou seja, é fazer com que o aluno tenha acesso a mensagens relevantes para o seu contexto de mundo e, em conjunto com os colegas, professor e material, passe a interagir com estes últimos e a

mensagem, de modo a comunicar e se fazer comunicar, melhor dizendo, nos termos de KRASHEN (op. cit.), receber insumo e gerar produção.

Talvez o ponto mais polêmico do bloco da aptidão seja de que não se aprende línguas estudando-se fora do país falante da língua em questão. É verdade que se forem comparados os limites da sala de aula, especialmente da escola pública, com a carga horária reduzida, recursos singelos e numerosos alunos por sala, e se forem contrastados com a excelência dos programas de intercâmbio, a superioridade destes últimos estaria incontestavelmente óbvia. Porém, a sala de aula tem o seu papel na formação do aluno de línguas, especialmente porque é, na sala de aula, que o aluno vai se sentir atraído ou não pela aprendizagem do idioma. Ela funciona como uma espécie de iniciação do aprendiz ao mundo da aprendizagem de línguas.

Embora seja óbvio que a sala de aula, especialmente das escolas públicas, tenha limites, acreditar que não se pode ensinar e, portanto, aprender línguas estrangeiras estudando-se apenas no país em que se vive, é decretar a falência do ensino não só de línguas, mas também de outras disciplinas. Apesar dos recursos parcos, do número excessivo de alunos em sala de aula, do material didático às vezes inadequado, de professores com pouco preparo em relação à realidade que enfrentam, ainda assim, é possível e necessário que se destrua esse preconceito, sob pena de condenar toda a formação escolar a variáveis que deveriam ser neutralizadas.

O fato é que aprender línguas exige uma certa disciplina e dinamicidade, sendo *disciplina* entendida neste contexto, como a predisposição a participar das

atividades em sala de aula , bem como das tarefas de casa. Dinamicidade, no sentido de participar ativamente das tarefas propostas, e não somente para cumprir o que está sendo pedido. No entanto, se forem observadas as atitudes passivas de muitos alunos em sala de aula, se poderia detectar que a passividade é uma marca registrada em determinados grupos. Se esse comportamento é motivado pelo material didático pouco atraente ou desafiador ou por um professor apático, já é outra questão, mas o fato é que a passividade parece ser ,inclusive, uma praga nacional.

Outra razão pela qual se acredita que somente se aprende línguas estrangeiras via programa de imersão no exterior talvez seja a constatação de que aprender línguas demanda tempo e ,isso, numa sociedade essencialmente imediatista ,é uma sonora desvantagem. A geração do *aperte o botão e tudo está à mão* sofre com a constatação de que é necessário dedicação (disciplina) e tempo. Ao concordar com a proposição acima, os professores executaram um ato falho: indicaram que acreditam que eles também não sabem a língua inglesa, porque, a julgar pelo perfil profissional, nenhum deles estudou fora do país. Observe-se o comentário da professora A, a respeito de seu desempenho oral em língua inglesa:

*Eu gosto de inglês, mas tenho uma tremenda insegurança pra falar[...] tenho pânico mesmo!* (Professora A).

A mesma professora complementa sua idéia sobre a eficácia do ensino em sala de aula :

*Na sala de aula regular, o aluno tem que ter muita boa vontade, tem que gostar muito mesmo pra poder aprender. (Professora A)*

O professor B discorda dessa afirmação:

*Discordo. É só eles (os alunos) quererem, que eles podem aprender (Professor B).*

A professora D diferencia o aluno do noturno e do diurno, no que se refere à eficiência do ensino na escola :

*O noturno é um negócio à parte, mas no diurno, eles já têm cursinho, eles são muito bons (Professora D).*

Observa-se que a professora acima vincula aprendizagem à frequência nos chamados cursos livres, corroborando, assim, com a crença de que não se aprende inglês na escola. É verdade que a comparação escola regular / curso livre de línguas não pode ser unívoca. As escolas públicas não estão no mesmo patamar dos bons cursos livres e, portanto, não podem ser comparadas sem que sejam consideradas as seguintes condições:

- espaço físico: os cursos têm mais espaço e uma preocupação com o bem estar do aluno, aliás, cliente;
- os recursos de áudio, vídeo e multimídia são bastante superiores aos da escola regular;
- o material didático sofre avaliação permanente nos cursos livres e, desde que ensinar línguas transformou-se num negócio bastante rentável, há abundante oferta de material didático;

- os alunos podem ser mais motivados – os próprios ou alguém de sua família está pagando, tem interesse em que ele aprenda, bem, bastante e rápido, se possível;
- os grupos são mais homogêneos ;
- professores são constantemente treinados e monitorados;

As escolas regulares têm como pano de fundo uma outra realidade:

- salas numerosas e heterogêneas;
- desmotivação dos alunos e professores;
- recursos escassos;
- pouco material para o ensino na escola;
- pouca ou nenhuma oferta de seminários de reciclagem.

Por fim, as respostas ao quadro acima apresentam um paradoxo. Os professores acreditam que a língua inglesa é mais fácil do que aprender outras, porém a maioria não crê que seja possível aprender inglês estudando-se apenas no Brasil. Se a língua inglesa fosse de fato tão fácil quanto pensam os professores, a mesma já deveria ser de domínio de uma boa camada da população, incluindo-se os alunos que saem do Ensino Médio após três anos de estudo. Porém, há outros problemas:

- a falta de organização progressiva dos conteúdos de língua inglesa (os alunos indicam que aprendem o verbo *to be* nas três séries do Ensino Médio), gerando desmotivação e desinteresse nos alunos;

- a falta de reciclagem dos professores, que poderia amenizar o caráter desmotivação e descrença e injetar um novo ânimo no ensino de línguas na escola pública e
- a acomodação de todos: professores, alunos e pais de alunos submetendo-se ao conformismo de que o ensino é assim mesmo e não há como mudar.

### 3.2 Crenças dos professores sobre estilo/fatores de personalidade

O segundo item do elenco de crenças é estilo/fatores de personalidade, resumido a seguir, e que corresponde às questões 17 e 23 do CREPROF..

	<b>Aluno extrovertido tem maior facilidade na aprendizagem de uma LE</b>	<b>Aluno tímido tem poucas chances de aprender uma LE</b>
<b>Concordam</b>	<b>4</b>	<b>1</b>
<b>Discordam</b>	<b>0</b>	<b>3</b>
<b>Indecisos</b>	<b>0</b>	<b>0</b>

**Quadro 2 – Crenças dos professores sobre estilos de personalidade e aprendizagem de LE - números brutos**

Os professores vinculam extroversão à uma habilidade mais refinada para aprendizagem de línguas. A questão parece indicar mais para a disponibilização de correr riscos do que capacidade em si. Parece haver uma vinculação de participação com

extroversão e aprendizagem, ao julgar o que diz a professora D, cujo comentário é transcrito a seguir, o extrovertido facilita o papel do professor.

*Tem uns alunos que são tão inibidos que tu não consegue fazer nada com eles*  
(Professora D).

Para o professor B, extroversão = auto-confiança.

*Acredito que sim, porque ele (o aluno) se solta mais e não tem medo de errar*  
(Professor B).

Segundo RUBIN e THOMPSON (1987) uma das características do *bom* aluno de língua estrangeira é justamente o conforto em correr riscos. Segundo as autoras: “Os bons alunos de línguas desenvolvem um *senso* a respeito da língua testando-a com sua gramática e palavras.”

Ou ainda, numa publicação mais recente, RUBIN e THOMPSON (2001, p.18) atestam: *O êxito no aprendizado de idiomas implica em assimilar regras e aceitar riscos. Desse modo, cabe ao aluno tentar alcançar um equilíbrio entre esses dois extremos e se deixar guiar por suas necessidades específicas*” (grifo da autora).

O professor B fez uma boa observação quando vinculou extroversão ao conforto em testar a língua. Porém, é possível indicar pela condição de informação e de ensino dos alunos das escolas que o professor deva também atuar como apaziguador de conflitos internos dos alunos, expressos, em alguns casos, pela extrema timidez ou pela

apatia que os impede de atuar como agentes de seu crescimento pessoal, o que não é expresso pela citação acima.

Ainda, o que todos os professores parecem reconhecer, nesse ponto, embora não familiarizados com a literatura específica é a importância do filtro afetivo, uma vez que a sala de aula parece ser uma dificuldade para os tímidos.

Pesquisas indicadas por GASS e SELINKER (1994) mostraram que tanto a introversão quanto a extroversão são úteis para a aprendizagem de línguas, cada qual à sua maneira, ou seja, em determinadas tarefas, a extroversão seria mais importante, enquanto que, em outras, a introversão é uma qualidade. Por exemplo, numa tarefa em que será necessário o aluno ir em busca de informação para preencher uma tabela do tipo *descubra o que seus colegas fizeram no fim-de-semana*, a prontidão com que o aluno extrovertido executa a tarefa é uma vantagem. Aos olhos menos críticos pareceria que o aluno extrovertido estaria mais envolvido com as tarefas do que o tímido. No entanto, para atividades em que a concentração é um fator necessário, a introversão pode ser favorável, na medida em que respeita o ritmo de observação e o raciocínio do aluno.

No entanto, o risco de se considerar o aluno extrovertido *mais capaz* é de premiá-lo com mensagens não verbais de confiança enquanto que o tímido é entregue à própria sorte, ou seja não recebe apoio de espécie alguma, pois está fadado ao insucesso.



No dizer de LIGHTBOWN e SPADA (1999), a conclusão de pesquisadores sobre traços de personalidade na aprendizagem de línguas indica que não é apenas um traço que protagoniza o sucesso ou o fracasso na aprendizagem de línguas, mas provavelmente, a combinação desses com outros fatores pode ajudar ou prejudicar a aprendizagem.

Estudos desenvolvidos por GRIFFITS (1991, apud Ellis 1994) e STRONG (1983, apud Ellis 1994), indicam que, aparentemente, os alunos mais sociáveis ( condição essencial para a extroversão) estariam aptos a praticar mais a língua, portanto recebendo mais insumo, que por sua vez, resultaria em maior sucesso comunicacional em segunda língua. Alguns comportamentos observados nas crianças estudadas, tais como: fácil sociabilização e expressão oral mostraram correlação com extroversão mais habilidade comunicacional, no entanto, há de se atentar ao fato de que os efeitos da introversão/extroversão são mais dependentes do tipo de contexto de aprendizagem em que o aprendiz é exposto. Por isso, não é prudente relacionar-se extroversão à maior capacidade de aprendizagem de língua estrangeira.

Quanto aos alunos tímidos terem menores chances de aprender uma língua estrangeira, a posição dos professores é de que:

*Não, não concordo. Refere-se à timidez momentânea. A timidez dá medo, dá pânico, tudo isso (Professora A).*

*Concordo. Eles são mais inibidos, não se expressam muito[...] (Professora D).*

*Acho que ele ( o tímido) tem mais dificuldades. Poucas chances, acho que seria pessimista demais. Mas que ele tem mais dificuldades do que os outros, isso sem dúvida (Professor B).*

Na verdade, as questões de personalidade na aprendizagem de línguas só vieram à tona após a invasão das abordagens comunicativas no ensino. Durante o período do método gramatical, a posição do aluno era absolutamente passiva, e a preocupação com o indivíduo aprendiz só surgiu depois que esse novo paradigma foi posto em ação. No método gramatical, o aluno era um mero depositário de regras gramaticais e executor de exercícios; não havia preocupação em ouvir sua voz.

No dia-a-dia em sala de aula, no entanto, parece haver uma distinção na atitude dos alunos tímidos e dos extrovertidos. Os tímidos preferem não se expor a brincadeiras e competições. Jogos do tipo: mímica e dramatização não são seus favoritos. Os extrovertidos, por outro lado, aparentam uma dinamicidade sem limites. É difícil ganhar sua concentração em tarefas longas e que exijam um raciocínio demorado. Sob o ponto de vista desta autora, os alunos extrovertidos são os que se cansam mais facilmente das atividades propostas.

O professor deve estar atento, porém, para não discriminar os alunos dessa modalidade de personalidade. O professor não poderia deixar que sua crença sobre os tímidos acabasse por limitar sua atenção ou esforço para que eles sejam indivíduos adaptados ao contexto da sala de aula e os segregasse a um isolamento punitivo. Afinal,

nessa nova concepção de ensino de línguas, a diversidade não é vista como impedimento para o desenvolvimento e aprimoramento do desempenho lingüístico do aluno: ela é apenas mais um aspecto das diferenças individuais que merece atenção e preocupação do professor.

### 3.3 Crenças sobre o desempenho dos professores

A terceira categoria a ser analisada a seguir é a de crenças sobre desempenho/capacidade que incluem a questão de no. 5 do instrumento do ANEXO VI, cujo resultado está descrito no Quadro .3 abaixo.

	<b>Professores nativos são melhores do que os brasileiros</b>
<b>Concordam</b>	<b>0</b>
<b>Discordam</b>	<b>02</b>
<b>Indecisos</b>	<b>02</b>

**Quadro 3- Crenças dos professores sobre professores nativos em termos de competência profissional – numeros brutos**

Metade dos professores entrevistados não concorda que os professores nativos seriam melhores do que os brasileiros. Os professores indicam que para ensinar

língua estrangeira é necessário uma série de requisitos além do código pura e simplesmente, conforme observamos nos depoimentos a seguir.

*Não é porque eles têm a língua nativa que eles têm a coisa necessária para ensinar.* (Professor A)

*Olha, melhores em parte[...] eles têm o domínio ( da língua).* (Professor B).

*Eu acredito que não, até os alunos comentam que os professores que vêm de fora, às vezes não sabem muita coisa [...]* (Professor D).

Considerando os comentários acima, então, não é possível afirmar que os professores creiam que estejam alimentando as crenças de seus alunos em termos de melhor desempenho dos professores nativos. Aparentemente, existe a consciência, por parte dos professores, de que o domínio do código pura e simplesmente não é garantia de boa atuação profissional. O professor que considera sua atuação como profissão e não apenas de uma atividade remunerada temporária, está consciente de que o domínio do código é apenas um da vasta lista de requisitos necessários para o bom desempenho de seu trabalho.

#### **3.4 Crenças dos professores sobre aprendizagem/ensino de língua inglesa na escola**

O quarto conjunto de crenças que se passará a analisar é o da aprendizagem/ensino sob as questões de no. 9,12 e 21 do questionário dos professores

CREPROF (Anexo VI). As questões de no. 27, 28 e 29 do mesmo instrumento, também referem-se à categoria de crenças sobre aprendizagem e ensino, porém, por apresentarem um modelo de resposta diferenciado, alternativas ao invés de código numérico, serão discutidas também nessa seção, porém com quadros diferenciados.

	<b>A parte mais importante da aprendizagem é o vocabulário</b>	<b>Trabalho em grupo não é produtivo</b>	<b>A parte mais importante da aprendizagem é a gramática.</b>
<b>Concordam</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>0</b>
<b>Discordam</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>Indecisos</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>

**Quadro 4 – Crenças dos professores sobre ensino/aprendizagem**  
- **números brutos**

À primeira vista, tem-se um dado bastante curioso. Aparentemente, existe a crença de que o ensino não pode estar baseado na gramática, entendida aqui como ênfase na forma. No entanto, os professores reconhecem que recorrem à gramaticismos, conforme o depoimento abaixo.

*A gramática não é a parte necessariamente mais importante da aprendizagem de línguas. Apesar de a gente, com esse ensino que tá aí, acabar enfatizando*  
(Professora A)

Os demais professores não concordam que a gramática seja crucial no ensino, mas a planilha do esquema COLT, que será explorada mais detalhadamente a seguir, revelou que a prática é bastante diferente de suas crenças.

Também observa-se pelo Quadro 4, que os professores já possuem uma conscientização da importância do trabalho em grupo, especialmente na abordagem comunicativa, do contrário, o próprio princípio de interação nas relações entre alunos em sala de aula estaria prejudicado.

Pela indicação do quadro em questão, a atenção à forma foi transferida ao léxico, não sem motivo, uma vez que é crucial a importância do vocabulário contextualizado para negociação do significado, mola-mestra do método comunicativo. Uma vez que as listas de vocabulário fazem parte dos recursos utilizados pelo método gramatical, cabe ao professor, agora, indicar ao aluno quais seriam as estratégias mais proveitosas de reconhecimento e aprendizagem do léxico.

BROWN (1994) dá algumas sugestões:

- .selecionar um período da aula para trabalhar com vocabulário;
- ajudar os alunos a reconhecer o vocabulário contextualizado;
- .limitar o uso de dicionários bilíngües justamente para aumentar as chances de treino de estratégias de ‘adivinhação’ do significado das palavras desconhecidas;
- .encorajar os alunos a desenvolver estratégias para determinar o significado das palavras, por exemplo, rede de palavras.

### 3.5 Crenças dos professores sobre o tempo necessário para aprendizagem de língua inglesa

Outro fator relevante na questão de crenças é a questão de quanto tempo é necessário para aprender uma língua estrangeira, questão no. 27 do questionário dos professores.

- de 1 ano	1 ano	2 anos	3 anos	4 anos	+ de 4 anos
0	0	0	0	1	3

**Quadro 5 – Tempo necessário, segundo os professores, para aprendizagem de inglês, considerando-se aulas duas vezes por semana - números brutos**

O professor B tem um posicionamento firme quando indica que são necessários mais de quatro anos para a aprendizagem da língua.

*Discordo de soluções mágicas. Eu acho que é necessário tu tê um trabalho a longo prazo, sempre. Então, ali, quatro anos ou mais, não é pessimismo, é realismo. (Professor B)*

Ao julgar pelo o que os números indicam, a questão tempo está pacificamente resolvida no entender dos professores. Não há, aparentemente, perigo de uma frustração ser gerada pela crença que aprender uma LE seja questão de poucos meses.

### 3.6 – Crenças dos professores sobre habilidades fáceis e difíceis de ensinar

A questão 28 do instrumento dos professores indica se os mesmos acreditam que haja uma habilidade mais fácil de ensinar do que outras.

Procurando identificar se as habilidades consideradas difíceis de ensinar também se referem àquelas que os professores verbalizam que têm maior dificuldade, foi questionado quais habilidades os professores consideram as mais fáceis e as mais difíceis de ensinar. Referem-se às questões de no. 28 e 29 do CREPROF (ANEXO VI).

Uma tentativa de explicação pode ser justamente o desconhecimento de aulas com base no desenvolvimento de habilidades auditivas e de expressão oral, levando, com isso, o aluno a subestimar o grau de dificuldade dessas habilidades.

Aos professores também foi perguntado quais as habilidades que eles julgavam mais difíceis e mais fáceis de ensinar. Os resultados estão no quadro a seguir.

FALAR	OUVIR	LER	ESCREVER
0	0	3	1

**Quadro 06 – Habilidade considerada mais fácil de ensinar em língua inglesa**

FALAR	OUVIR	LER	ESCREVER
3	1	0	0

**Quadro 07 – Habilidade considerada mais difícil de ensinar em língua inglesa.**



Os professores acreditam que ensinar a ler e a escrever em língua inglesa sejam as habilidades mais fáceis conforme mostra o Quadro 6 talvez por se supor, à primeira vista, que o ato de leitura tem o mesmo princípio tanto no inglês como no português, é possível que os professores estejam estabelecendo vínculo com a leitura em português e, por ser uma habilidade de certa forma mais familiar a ambos - alunos e professores -, a tendência seja, justamente de a considerar mais fácil que as demais habilidades.

Por outro lado, há uma coincidência entre a habilidade que os professores consideram mais difícil de ensinar com aquela que eles indicam possuir deficiência. Aparentemente o que pode estar implícito aqui é que tanto na fala quanto na habilidade auditiva, os recursos extras de interpretação: gravuras, gestos, uso de dicionário, etc., não são viabilizados, fazendo com que o aprendiz conte apenas com seus recursos próprios, gerando uma certa insegurança.

É importante que se estude o caso das habilidades consideradas mais fáceis e/ou mais difíceis porque é possível que os professores estejam, inconscientemente, instrumentalizando o inglês das salas de aula. Por outro lado, é de se questionar se os professores projetariam, na questão habilidades difíceis de ensinar, as suas próprias deficiências.

A seguir serão analisados os dados dos alunos referentes às categorias já analisadas a partir das respostas dos professores, quais sejam: aptidão, estilo/fatores de personalidade, desempenho dos professores e aprendizagem/ensino de língua inglesa.

### 3.7 - Crenças dos alunos sobre aptidão para aprendizagem de línguas

	Inglês é mais fácil do que outras línguas	Aprender Inglês é similar a outras atividades	Não se aprende línguas estudando-se somente no Brasil
	%	%	%
<b>Concordam</b>	<b>48</b>	<b>42</b>	<b>44</b>
<b>Discordam</b>	<b>15</b>	<b>21</b>	<b>35</b>
<b>Indecisos</b>	<b>36</b>	<b>36</b>	<b>20</b>

**Quadro 8 – Crenças dos 99 alunos respondentes sobre aptidão para o aprendizado de línguas**

O quadro acima refere-se às questões de no.3, 4 e 16 do CREAL, descrito no Anexo IV.

A maioria dos alunos acredita que a língua inglesa é mais fácil de ser aprendida do que outros idiomas. No Quadro 1, ficou claro que os professores também consideram a língua inglesa de fácil aprendizagem. A questão paralela que surge aqui é que se o aluno considera o inglês fácil de aprender, mas que, por algum motivo não consegue obter bons resultados, poderá, em determinados casos, enfrentar problemas de auto-estima. Afinal, todos consideram o inglês fácil de aprender e se ele não consegue, pode concluir que é inábil na língua e, a partir de então, passará a ter problemas de ordem afetiva: auto-confiança e ansiedade que poderão ou não evoluir para um estágio

de desmotivação. Poderá, nos termos de DULAY e BURT ( 1977, apud Krahen, 1982), elevar o seu filtro afetivo fazendo com que as tentativas de aprendizagem fiquem presas ao mesmo, ou seja, a ansiedade impediria que a aprendizagem ocorresse.

O percentual de 36% de indecisos quanto a essa questão é importante, talvez a indecisão seja justamente a que foi apontada no parágrafo anterior, como admitir que a língua inglesa é difícil quando essa crença generalizada é de que ela não o é.

Os alunos acreditam que aprender línguas é similar a outras atividades. Porém, é provável que a questão não seja tão simples assim. A julgar pelo número de variáveis que, mais cedo ou mais tarde influenciam no processo de aprender, ou seja, idade, estilos de personalidade, auto-estima, aptidão, apenas para citar algumas, conclui-se que a aprendizagem de línguas embora não possa ser propagada como uma habilidade exclusiva de determinadas pessoas, é diferente dos aprendizados do dia-a-dia das pessoas. Tanto é assim que, buscando o diferencial entre o bom e o mau aprendiz de línguas, WENDEN (1987) indica uma série de estratégias a ser usada para garantir que o aluno possa potencializar as chances de aprender de modo efetivo. Se o assunto em questão suscita tantas pesquisas em tantas áreas diferentes, pode-se concluir que a aprendizagem de línguas não pode ser comparada à aprendizagem de tarefas mais corriqueiras como aprender a dirigir, por exemplo.

Um percentual de 36% dos alunos está em dúvida quanto à similaridade de aprendizagem da língua inglesa com outros assuntos. É possível que esses alunos

nunca tenham pensado nessa questão ou que nunca tenham sido apresentados a estratégias específicas para aprendizagem de línguas.

A crença de que é preciso passar por uma experiência de imersão para aprender a língua inglesa, é forte. Um total de 44% acredita que não é possível aprender inglês estudando-se apenas no Brasil. Embora seja pública e notória a falta de condições da maioria das escolas públicas para o ensino de língua estrangeira no Brasil, é preciso derrotar a crença de que isso é impossível. Afirmar que não se aprende línguas aqui é igual a afirmar que nada mais pode ser aprendido fora de seu local de origem, ou seja, não se aprende história sem visitar as ruínas gregas; não se aprende biologia a não ser diante de cadáveres de animais ou homens, enfim, essa é uma posição radical e perigosa; radical porque é extremista e perigosa porque pode vir a restringir ainda mais o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras, o que, para um mundo globalizado, se transformaria em uma releitura de dominadores e dominado. Como um país poderá se sobressair em sua economia quando a maioria de seus economistas não conhece o idioma mundial? O que se fará com as pesquisas científicas se os biólogos, químicos ou físicos tiverem que esperar a tradução dos artigos publicados nas revistas especializadas perdendo um precioso tempo que poderia ser empregado nos projetos em desenvolvimento?

A crença descrita no Quadro 8 acima, dá mostras de que começa a encontrar opositores, 35% acreditam que seja possível aprender a língua inglesa estudando-se apenas no Brasil.

Apenas 20% dos alunos não souberam opinar nessa questão.

### 3.8 - Crenças dos alunos sobre estilos/fatores de personalidade e aprendizagem de línguas

As questões referentes ao Quadro 9, abaixo, estão relacionadas às questões de nos.9 e 24 do CREAL, descrito no Anexo IV.

	<b>Aluno extrovertido tem Maior facilidade na Aprendizagem de uma LE %</b>	<b>Aluno tímido tem poucas chances de aprender uma LE %</b>
<b>Concordam</b>	<b>72</b>	<b>38</b>
<b>Discordam</b>	<b>19</b>	<b>34</b>
<b>Indecisos</b>	<b>8</b>	<b>27</b>

**Quadro 9 – Crenças dos 99 respondentes sobre estilos de personalidade e aprendizagem de LE**

Embora 72% dos alunos concordem que os extrovertidos tenham maiores chances na aprendizagem de línguas estrangeiras, a recíproca não é verdadeira para os tímidos, ou seja, 34% discordam que a timidez impeça a aprendizagem de línguas.

O extrovertido é visto como mais calmo e menos tenso, por isso, talvez, a crença de que os extrovertidos aprendem com mais facilidade seja tão alta.

Segundo ALLWRIGHT e BAILEY (1991), aprender uma língua estrangeira pode gerar ansiedade porque suscita, no aluno, um desprendimento do seu mundo para olhar o mundo daquele cuja língua está aprendendo. Ainda, a ansiedade pode ser causada por uma crise de identidade, mesmo em sala de aula, onde o uso da língua materna é permitido e corrente, há um bom número de erros que o aluno pode cometer mesmo que tenha acertado a forma solicitada no exercício. Ao lê-lo, o aluno pode ter problemas na pronúncia, na entonação, na tonicidade das palavras ou das frases e assim por diante. Dessa forma, para o aluno tímido, aprender um idioma estrangeiro pode ser encarado como uma ameaça, uma vez que há exposição a riscos. Como apontam os autores acima, numa aula de matemática, o resultado pode não estar correto, mas os números são conhecidos de longa data.

Parece haver uma unidade de opinião quanto ao sucesso do aluno extrovertido, pois apenas 19% discordam da primeira proposição do Quadro 9. No entanto, essa unidade não se repete quanto ao aluno tímido, 34% dos alunos entrevistados discordam que esse tipo de aluno não seja bem-sucedido na aprendizagem da língua.

O percentual de indecisos quanto ao aluno tímido também é grande: 27%.

### **3.9 Crenças dos alunos sobre o desempenho de professores nativos**

O quadro abaixo representa a questão de no. 11 do CREAL, Anexo IV.

	Professores nativos são melhores do que os brasileiros
Concordam	% 62
Discordam	21
Indecisos	16

**Quadro 10- Crenças dos 99 alunos respondentes sobre professores nativos em termos de competência profissional.**

É curioso observar que 62% por cento dos 99 alunos pesquisados acreditam que os professores nativos sejam mais competentes que os brasileiros. Considerando-se que esses alunos possivelmente nunca tenham contatado com nenhum falante nativo de língua inglesa, quanto mais ter tido aulas com ele, é passível de questionamento saber a origem dessa crença.

Aparentemente, uma das razões é o *marketing* que cursos livres fazem, anunciando que seus professores são nativos ou que têm vivência no exterior. CONSOLO (1997) indica que as escolas recrutam falantes nativos com escolaridade para fazerem parte de seu departamento de professores. Em seguida, anunciam as

vantagens de ter professores nativos no seu quadro de professores, induzindo os alunos a pensar que os nativos são incomparavelmente melhores do que os brasileiros. A estratégia de *marketing* descrita acima, acaba por criar um círculo vicioso da seguinte forma: instituições contratam professores nativos → instituições anunciam o fato → alunos são induzidos a pensar que professores nativos são melhores → instituições usam esse argumento para manter a política de contratação (CONSOLO, 1997).

A segunda razão para esse tipo de crença pode ser ideológica. Desde a época da colonização portuguesa, os brasileiros foram levados a pensar que as mercadorias estrangeiras, fossem elas quais fossem, seriam melhores do que as brasileiras. A associação: produto estrangeiro = bom produto; produto nacional = produto ruim está presente no nosso cotidiano, e não é preciso muito esforço para identificar, especialmente no comércio, lojas de produtos importados que fazem sucesso. Evidentemente, a questão preço aqui também tem relevância, mas o desprezo pelos produtos nacionais, sejam eles serviços ou reservas naturais, é uma presença constante no nosso dia-a-dia.

### **3.10 – Crenças dos alunos sobre ensino/aprendizagem de língua inglesa**



As questões cujos dados se encontram no Quadro 11 abaixo, referem-se às questões de nos. 1,12 e 18 do CREAL , Anexo IV.

	A parte mais importante da aprendizagem é o Vocabulário	Trabalho em grupo não é produtivo	A parte mais importante da aprendizagem é a Gramática
Concordam	% 23	% 0	% 63
Discordam	40	100	12
Indecisos	36	0	24

**Quadro 11 – Crenças dos 99 alunos respondentes sobre ensino/aprendizagem de língua inglesa.**

O quadro acima é bastante interessante se for comparado com o de no. 4 que se refere às respostas dos professores quanto ao mesmo tema. Os dados indicam que há uma opinião divergente entre alunos e professores. Três dos quatro professores responderam, no quadro 4, que a parte mais importante do aprendizado é o vocabulário, no entanto, ao observar o quadro acima, os alunos atestam que é a gramática ( forma gramatical) o cerne da questão de aprendizagem.

É provável que os professores estejam reforçando essa crença nos alunos. Conscientemente, eles podem acreditar que o foco da aula deva estar na mensagem e no vocabulário contextualizado, no entanto, na prática, isso não deve estar acontecendo. É difícil que essa crença tenha sido gerada por outros meios , pela mídia, por exemplo, do que pelo cotidiano de sala de aula.

Dos alunos, 12% discordam da importância da gramática (forma) no contexto em questão, e 24% não souberam opinar.

O número de indecisos e discordantes da questão do vocabulário demonstra que não está claro para os alunos qual a importância do mesmo; é possível que o vinculem às famosas listas de vocabulário.

Apenas 23% concordam com a importância do vocabulário na aprendizagem de línguas.

Unanimidade absoluta é constatada na questão de trabalho em grupo. Todos os alunos aprovam o trabalho em grupo. É relativamente fácil justificar o porquê. Considerando-se que os respondentes são adolescentes e o grupo para os adolescentes é extremamente importante porque lhes dá suporte, é compreensível a aceitação do trabalho em grupo. O professor pode tirar proveito disso distribuindo, inclusive, atividades diferentes para os grupos de modo a instigar a resolução de problemas e uma atitude menos passiva quanto à aprendizagem.

### **3.11 – Crenças sobre o tempo necessário para a aprendizagem da língua inglesa**

O quadro abaixo reflete as respostas à pergunta de no. 28 do questionário dos alunos - CREAL (Anexo IV)

- de 1 ano %	1 ano %	2 anos %	3 anos %	4 anos %	+ de 4 anos %
6	6	16	12	13	46

**Quadro 12 – Tempo necessário, segundo os 99 alunos respondentes, para aprendizagem de inglês, considerando-se aulas duas vezes por semana.**

Embora uma minoria dos alunos acredite ser possível aprender a língua inglesa em tempo recorde, ou seja, em um ano ou menos que isso, a grande maioria já consegue ter uma consciência de que o processo de aprendizagem é longo. Embora não se possa estabelecer, com certeza, quanto tempo determinado aluno empregará até ser proficiente no idioma que escolheu estudar, o fato de não acreditar em soluções mágicas em termos de tempo, é bastante positivo: primeiramente, porque diminui o risco de frustração que os desavisados correm ao acreditar em fórmulas mirabolantes anunciadas em certos cursos livres de que é possível tomar-se fluente em menos de um ano e, em segundo lugar, porque já prepara os que pretendem iniciar esse processo no sentido de que o tempo deve ser um aliado e não inimigo. Por isso, mesmo que os alunos não tenham o conhecimento formal do que está envolvido no ensino/aprendizagem, intuitivamente eles já sabem que o caminho é longo.

### **3.12 Habilidades consideradas mais fáceis e/ou mais difíceis de serem aprendidas segundo os alunos**

As tabelas abaixo revelam os números levantados a partir das respostas às questões de no.29 e 30 do CREAL ( Anexo IV).

<b>FALAR</b>	<b>OUVIR</b>	<b>LER</b>	<b>ESCREVER</b>
<b>%</b>	<b>%</b>	<b>%</b>	<b>%</b>
<b>23</b>	<b>32</b>	<b>18</b>	<b>26</b>

**Quadro 13 – Habilidade considerada como a mais fácil de aprender pelos 99 alunos respondentes.**

FALAR	OUVIR	LER	ESCREVER
%	%	%	%
39	45	13	33

**Quadro 14- Habilidade considerada mais difícil de aprender de acordo com os 99 alunos respondentes .**

Embora a intenção fosse identificar a atividade que os alunos consideram mais difícil ou mais fácil em língua inglesa, os números acima não são conclusivos.

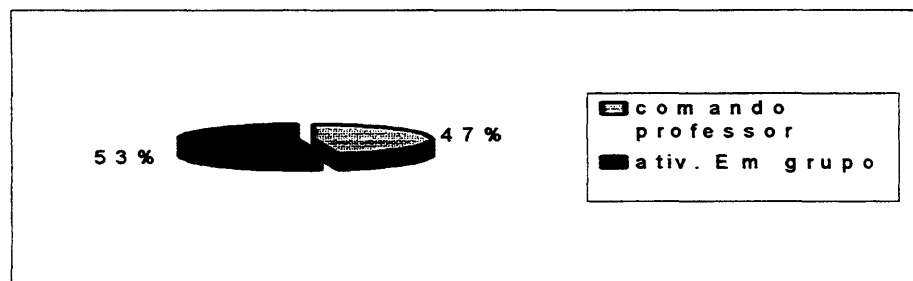
Falar e ouvir são consideradas mais fáceis no Quadro 13, porém no Quadro 14, 45% dos alunos dizem que ouvir em língua inglesa é difícil. É impossível detectar, no entanto, se o grau de dificuldade está nas tentativas já feitas e, portanto, na constatação via experiência ou se tais habilidades são consideradas difíceis pelo simples fato de que as aulas não as exploram.

### **3.13 *Faça o que eu digo, mas não faça o que eu faço*- revelações do COLT sobre a prática em sala de aula**

As aulas observadas a partir do esquema COLT, cujas particularidades já foram apresentadas no capítulo teórico, mostraram alguns aspectos importantes que serão relatados a seguir.

Primeiramente, será apresentado um apanhado geral das categorias do esquema COLT observadas durante as três aulas de cada um dos quatro professores. Na seqüência, as categorias que receberam maior destaque do total de cada professor, serão analisadas em conjunto, visando detectar se há coincidências entre a prática do professor e as crenças indicadas pelos alunos.

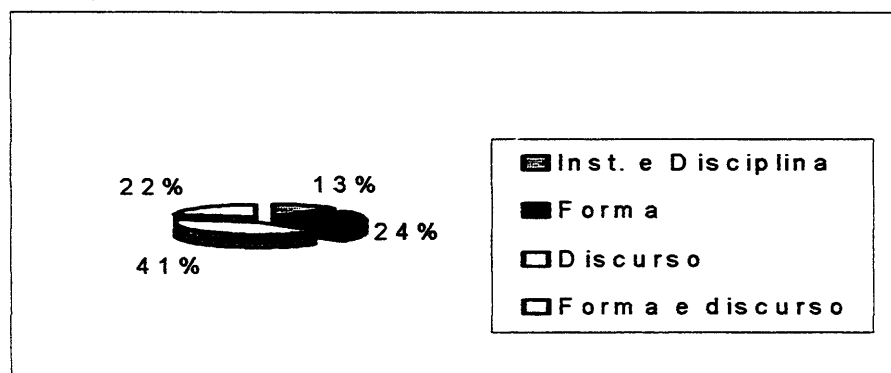
Quanto à participação, a professora A, de acordo com o Gráfico 7, praticamente centralizou os comandos em sala de aula numa média de 47% do tempo, nas 3 aulas. Os outros 53% foram gastos com atividades em grupo. Os alunos parecem confortáveis e produtivos durante os trabalhos em grupo. Pelo o que se observa no Gráfico 07 abaixo, há um certo equilíbrio entre a centralização do professor e a independência dos alunos ,trabalhando em grupo.



**GRÁFICO 07- Participação professor/aluno na aula – Professora A**

Conforme indica o Gráfico 08 abaixo, a professora A gastou a maior parte do tempo das aulas observadas com o discurso. Durante as três aulas observadas, os alunos estavam trabalhando um texto sobre o *Halloween* e, além de destacar aspectos da forma passada dos verbos, no passado uma vez que o texto era escrito nesse tempo

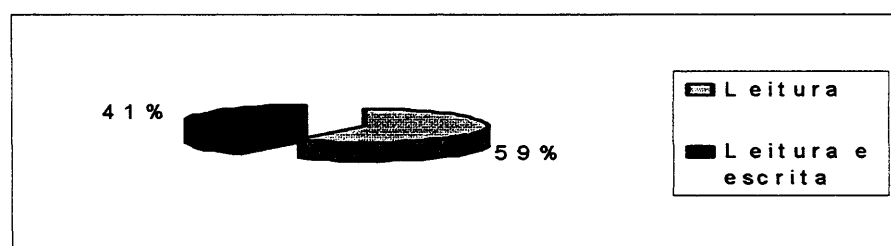
verbal, o professor deu ênfase à compreensão do texto. Observa-se uma certa dinamicidade nas aulas do professor, uma vez que os conteúdos estão razoavelmente equilibrados.



**GRÁFICO 08- Conteúdos desenvolvidos nas aulas da Professora A**

Uma das categorias do esquema COLT indica de quem é o controle do conteúdo, se do professor ou texto, do professor/ texto /aluno ou se só do aluno. Em todas as 12 horas gravadas, o controle foi 100% dos professores e ou texto, por isso, não se justifica um gráfico sobre essa categoria.

As aulas da professora A destacam a habilidade da leitura, muito embora a escrita também esteja presente, como indica do Gráfico 09, abaixo.

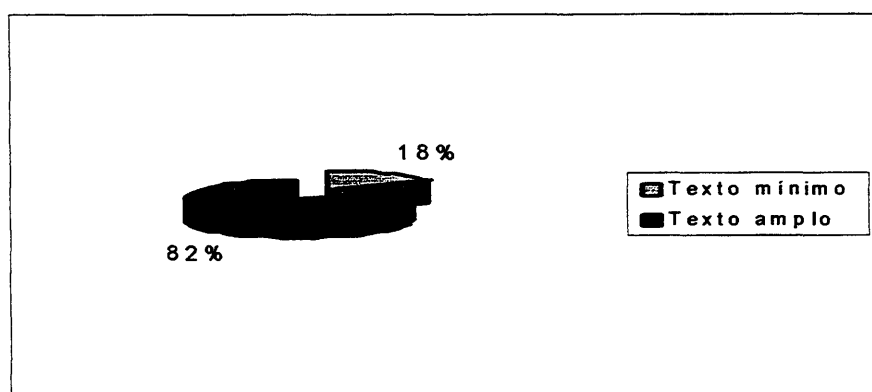


**GRÁFICO 09 – Habilidades desenvolvidas pela Professora A**

Conforme já explicitado, dentre as categorias de análise do esquema COLT, também se encontram os materiais utilizados em sala de aula, ou seja, texto, recursos visuais (videocassete) e auditivos ( gravador). O esquema COLT também detalha a fonte do material, ou seja, se o mesmo é desenvolvido para a aprendizagem de uma segunda língua e para falantes não-nativos, para nativos ou material adaptado do original para nativos. Todos os livros-texto foram preparados para não-nativos e para o estudo específico de língua estrangeira.

O esquema de observação de aulas utilizado, também indica a ênfase no texto, tanto para textos mínimos (frases isoladas, listas de palavras) quanto textos amplos ( estórias, diálogos, parágrafos, etc).

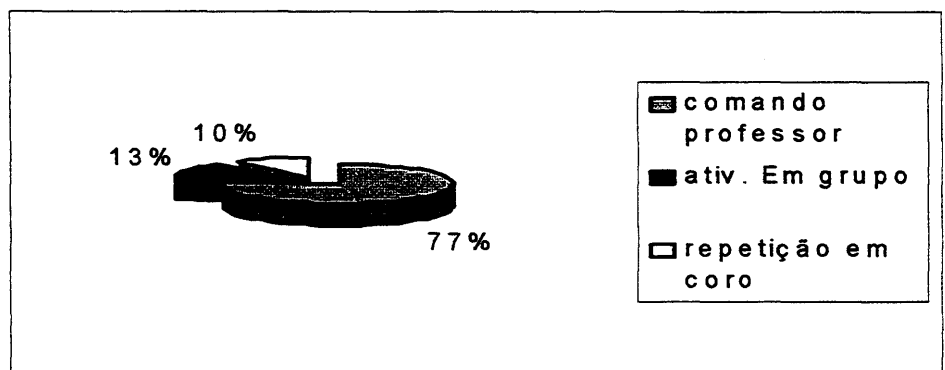
Durante as aulas da professora A há destaque para o texto amplo, conforme o Gráfico 10 abaixo indica, o que significa uma preocupação com elementos contextuais.



**GRÁFICO 10 –Tipo de texto utilizado em aula pela Professora A**

A seguir, serão tratadas as características da aula do professor B.

Quanto à participação, o professor B adiciona um elemento novo. Ele destaca, em suas aulas, a repetição em coro, conforme podemos observar pelo Gráfico 11, abaixo. As atividades em grupo são tímidas ao se comparar com os 77% do tempo gasto estando a aula sob o comando do professor.



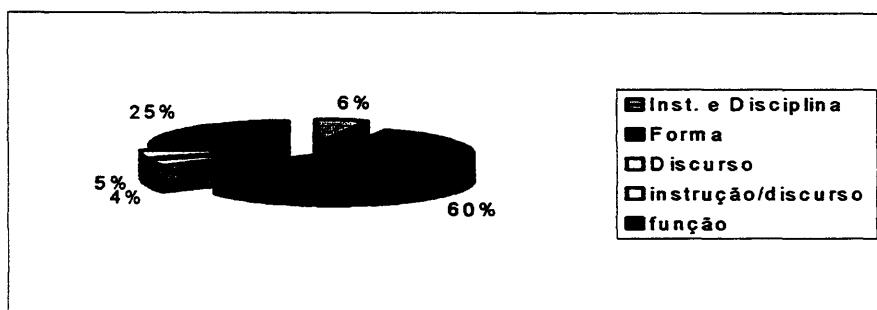
**GRÁFICO 11 – Participação Professor/Aluno nas aulas – Prof. B**

Quanto aos conteúdos desenvolvidos, o professor B dá um grande destaque à forma, o que pode indicar que sua crença sobre o ensino da forma gramatical, é forte, porém a nível inconsciente uma vez, que na entrevista oral, o mesmo indica que o destaque à forma gramatical não deve ser uma rotina nas aulas, conforme abaixo:

*Não acho que se deva concentrar as aulas na gramática, apenas. (Prof. B)*

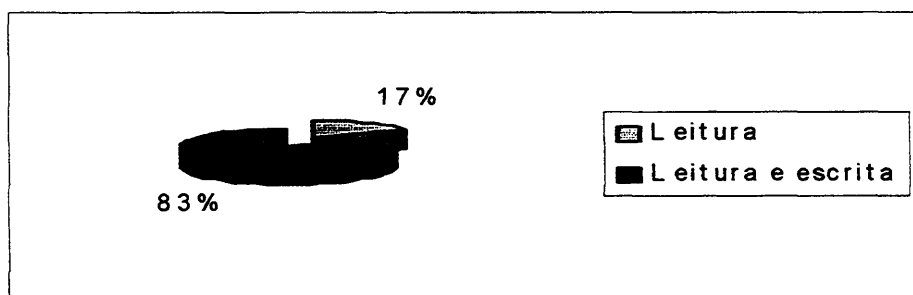


Uma questão paralela que surge aqui, e que pode, de certa forma, estar causando o conflito aparente descrito pelos dados acima talvez não seja especificamente o destaque ou não à forma gramatical. Talvez o professor não se sinta seguro o suficiente para ousar e não seguir o conteúdo ditado pelo livro, que utiliza em sala de aula.



**GRÁFICO 12- Conteúdos desenvolvidos nas aulas do prof. B**

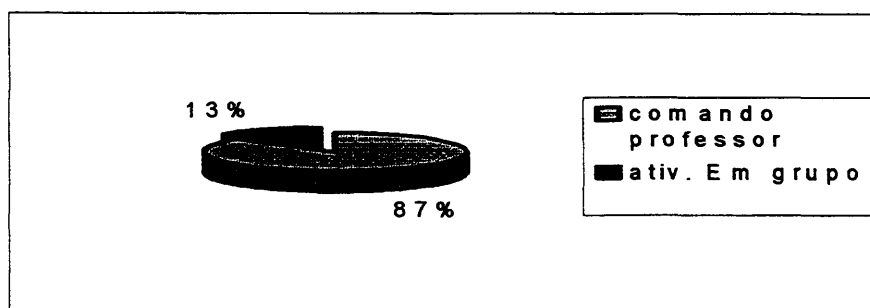
Quanto às habilidades desenvolvidas, o professor B dá destaque à leitura e escrita. Isto deve-se, em boa parte ao tipo de material usado, onde os exercícios do tipo *preencha com a forma adequada do past continuous* são uma constante.



**GRÁFICO 13 – Habilidades desenvolvidas nas aulas do professor B**

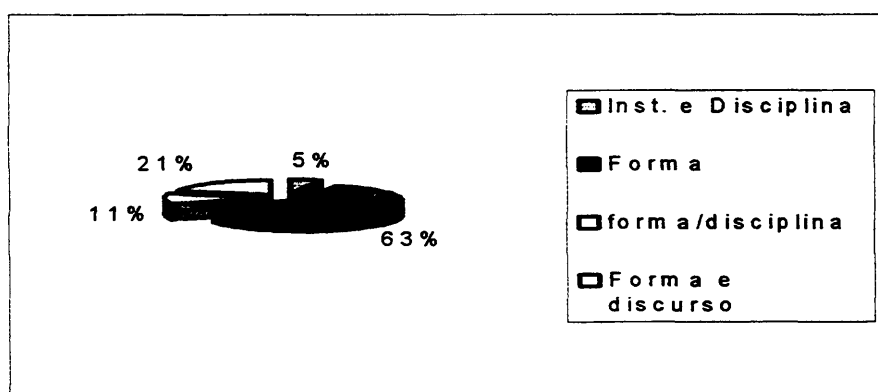
O tipo de texto destacado, em função das atividades do livro é o texto mínimo, cuja ocorrência é de 100%.

A professora C também destaca-se como *comandante* da aula, conforme indica o Gráfico 14, abaixo. Talvez o professor não se sinta como o único responsável pelo acontecimento da aula, mas a sua prática revela que ela controla a maioria do tempo e das atividades.



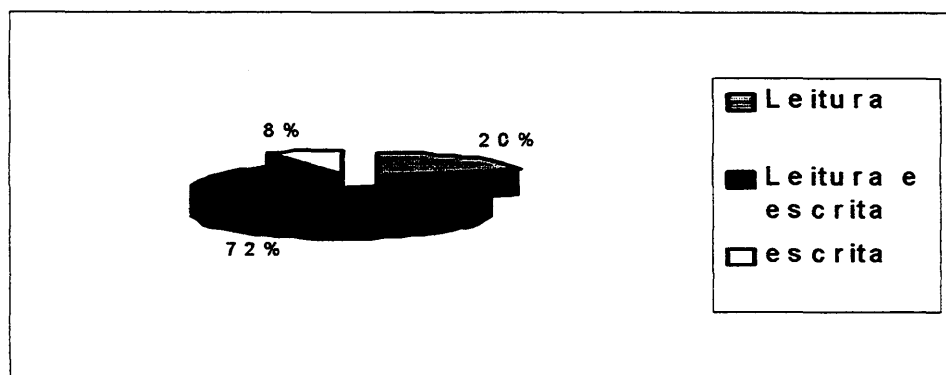
**GRÁFICO 14- Participação professor/aluno – aula Professora C**

Quanto aos conteúdos destacados pela professora C, o Gráfico 15 indica que a ênfase na forma é bastante grande.



**GRÁFICO 15 – Conteúdo desenvolvido nas aulas da professora C**

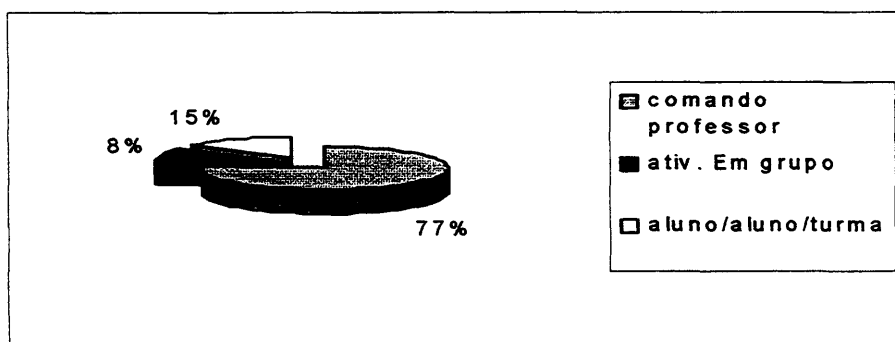
Dentre as habilidades desenvolvidas pela professora C, destaca-se a leitura e escrita, cujo percentual é de 72% do tempo da aula, segundo indica o Gráfico 16.



**GRÁFICO 16 – Habilidades desenvolvidas nas aulas pela Professora C**

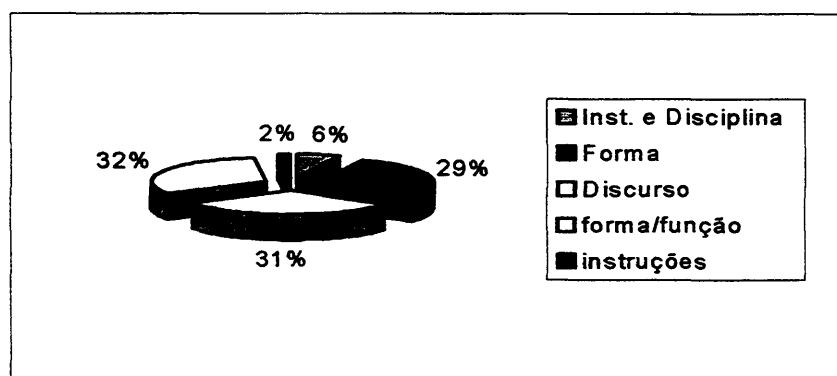
Com os demais, a professora C também usa 100% do tempo texto do tipo mínimo.

A professora D é a única a permitir, em uma das aulas que foi gravada, que os alunos apresentassem diálogos para os demais, configurando, assim, a participação aluno para aluno ou turma, conforme indica o Gráfico 17 abaixo.



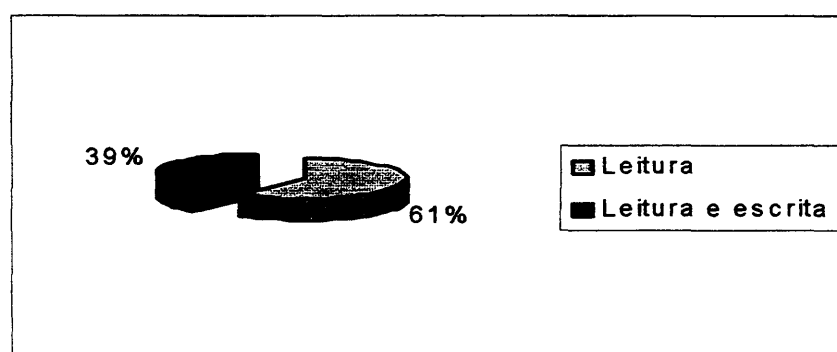
**GRÁFICO 17 – Participação professor/aluno nas aulas da Prof. D**

A partir do Gráfico 18, depreende-se que a professora D também propicia uma distribuição mais equitativa do conteúdo, se comparada com os demais.



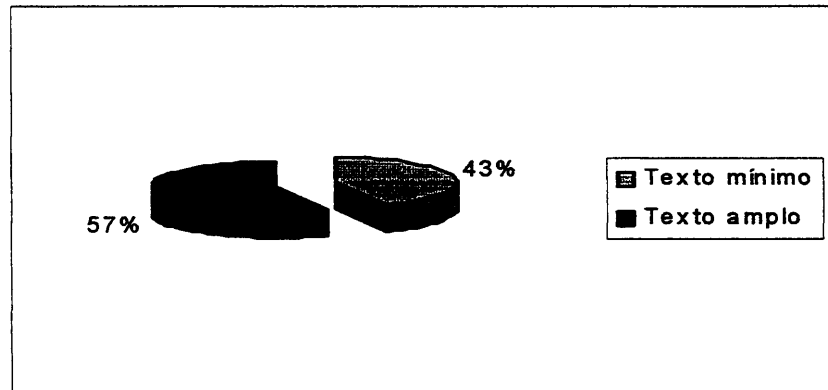
**GRÁFICO 18 – Conteúdo desenvolvido nas aulas da Prof. D**

A julgar pelo Gráfico 19, a habilidade destacada nas aulas gravadas da professora D, é a leitura.



**GRÁFICO 19 – Habilidades desenvolvidas nas aulas pela Prof. D**

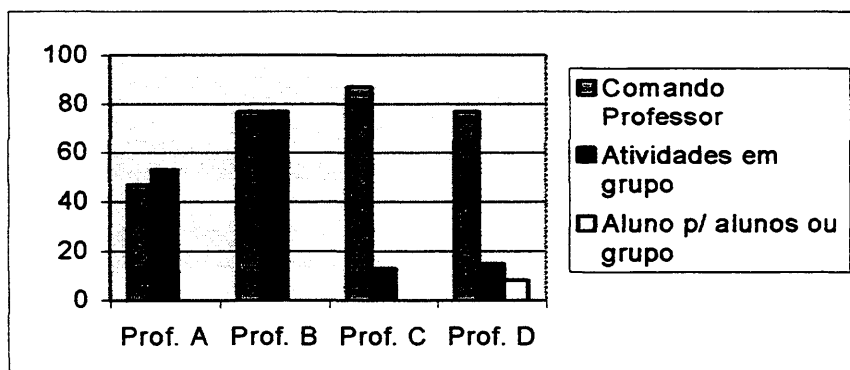
Por ser a leitura a habilidade destacada nas aula do professor D, o destaque é para o texto amplo, de acordo com o Gráfico 20 abaixo.



**GRÁFICO 20 – Tipo de texto utilizado pela Prof. D**

### **3.14 Vínculo do *fazer* do professor em sala de aula e as crenças dos alunos participantes**

Os números indicados pelo esquema COLT permitem considerações interessantes. A primeira delas, consta no Gráfico nº 21 abaixo, parece indicar que os professores participantes acreditam que o controle do evento aula deva ser mantido pelo professor, o que evidenciou-se no seu comportamento dos quatro professores.

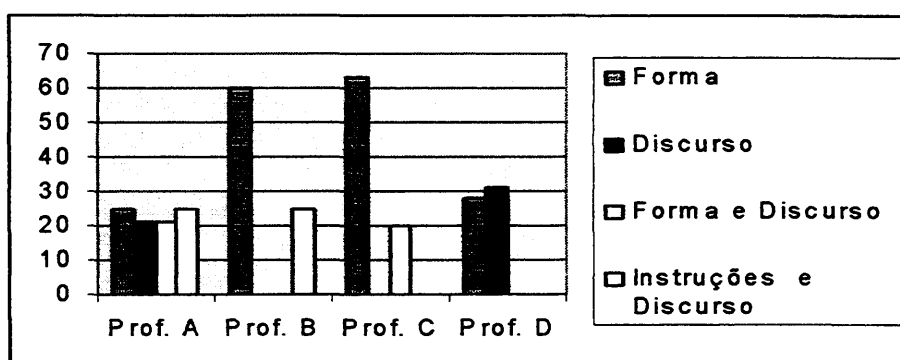


**GRÁFICO 21 – Participação em sala de aula de acordo com os dados fornecidos pelo esquema COLT**

Talvez o que possa estar ocorrendo seja apenas uma submissão ao material didático e, por isso, tamanho controle por parte do professor. RICHARDS (1996) indica que alguns professores ficam tão vinculados ao livro texto que *ensinam para o livro* ( grifo do autor). Ou seja, a postura crítica necessária para alterar e/ou complementar os conteúdos não existe. É difícil precisar se tal posicionamento advém da pouca experiência do professor como profissional ou se trata-se de uma submissão total ao material impresso.

O conteúdo também é um aspecto importante, pois os professores, de acordo com o que responderam no questionário CREPROF (Anexo VI) indicaram que ensinar a forma gramatical não deve ser o principal objetivo da aula, no entanto, o tempo gasto com esse item não corrobora com as opiniões expressas, conforme indica o gráfico

22, abaixo. Conforme se observa, dois professores gastaram mais da metade do tempo de suas aulas com o reforço na forma. Sendo assim, é possível imaginar que o aluno registre que aprender inglês é saber formas gramaticais.



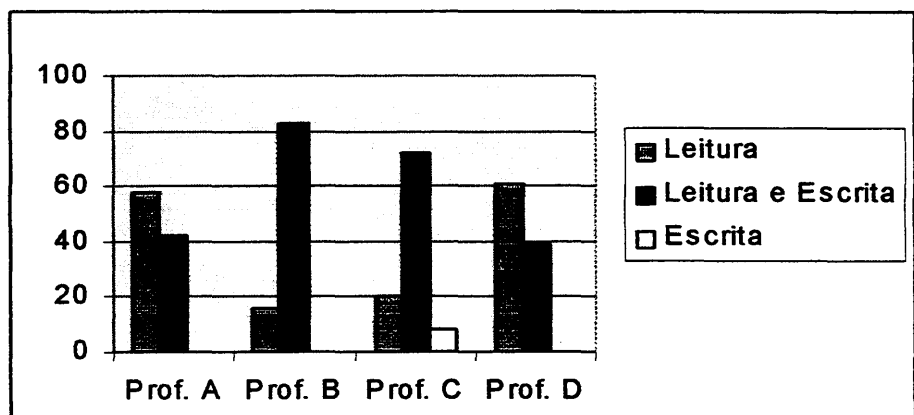
**GRÁFICO 22 Conteúdos reforçados em sala de aula**

Quanto às habilidades desenvolvidas, as aulas se concentram basicamente em leitura e escrita. As demais: compreensão auditiva e oral são descartadas. Esta talvez seja uma das explicações da dificuldade do aluno em medir a facilidade ou não das habilidades de falar e ouvir nos quadros 14 e 15.

É bem verdade que os materiais seguidos pelos professores não destacam as habilidades auditivas e de fala, tanto que em nenhum momento se registrou o uso de um gravador na sala, por exemplo. Nem mesmo os alunos podem contar com o insumo do professor, uma vez que é falado somente português em toda a aula.

Aparentemente, o que temos nas habilidades analisadas é uma abordagem nova que repete em muito a gramatical mas que tenta em alguns pontos suavizar e tentar uma experiência mais comunicativa

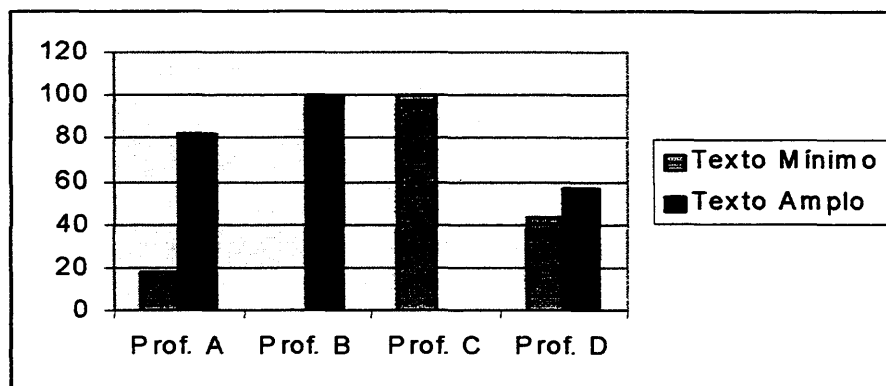
Ao que indica o Gráfico 23 abaixo, parece estar ocorrendo uma instrumentalização do ensino de inglês no ensino médio. Não há destaque para a habilidade de fala ou de compreensão auditiva. O insumo oral que os alunos recebem em inglês é mínimo e de uma única fonte, o professor.



**GRÁFICO 23 – Habilidades desenvolvidas**

A questão do volume de textos mínimos utilizados em sala de aula, também pode contribuir para construir no aluno uma visão segmentada da língua inglesa. A fragmentação da língua é perigosa porque facciona a mesma em várias áreas (verbos, pronomes, conjunções, etc) transformando o ensino de línguas numa grande colcha de retalhos, absolutamente sem sentido para o aluno. O Gráfico 24 indica a incidência dos textos mínimos e amplos.





**GRÁFICO 24 – Quantidade de texto mínimo e amplo utilizados em sala de aula.**

Ao se tentar indicar que tipo de aula os professores acima estão desenvolvendo, foi necessário indicar como é o método gramatical. BROWN (1994, p. 53) indica que as características do método gramatical seriam as abaixo:

- (1) aulas ministradas na língua mãe, com pouco uso efetivo da língua alvo;
- (2) muito vocabulário é ensinado na forma de listas com palavras descontextualizadas;
- (3) longas e elaboradas explicações gramaticais;
- (4) a gramática fornece as regras para pôr as palavras em ordem ;
- (5) leitura de textos difíceis e clássicos começa num estágio precoce;
- (6) pouca atenção é dada ao conteúdo dos textos, os quais são tratados como meros exercícios na análise gramatical;

(7) com frequência os únicos exercícios são os de tradução de frases desconectadas da língua alvo para a língua mãe;

(8) pouca ou nenhuma atenção é dada à pronúncia.

Os pontos de coincidência entre das aulas assistidas e a lista acima são: (1), (3),(4),(6) e (8). Uma variação do ponto 7 ocorre quando dos exercícios, uma vez que os mesmos são apresentados para que se preencha com a forma lingüística correta.

Esse número elevado de coincidências com as do método gramatical pode indicar que está havendo uma certa miscelânea de abordagens. Parece que o professor se sente culpado por usar o método tradicional então, o suaviza com um disfarce do comunicativo.

Os textos amplos ofereciam também a abordagem de aspectos culturais da língua em questão, como o apresentado pela professora A que versava sobre o vegetal símbolo do 'halloween', a abóbora. Os outros eram diálogos sobre tópicos do dia-a-dia dos adolescentes como provas e escola, etc.

Os textos mínimos se resumiam a resolução de exercícios baseados na forma regular ou irregular dos verbos no passado, ou do passado contínuo.

Finalmente, a julgar pelas observações desta investigação pode-se dizer que os professores influenciam os seus alunos a construírem ou reformularem o seu

sistema de crenças, não só pelo conteúdo que desenvolvem, mas pelo modo como o fazem.

Os professores responderam que a gramática não é o ponto principal do aprendizado de línguas, mas é nela que se concentra boa parte da prática em sala de aula.

É preciso que se entenda o efeito dessa prática aos olhos dos alunos. Para eles, o professor é identificado como autoridade, não só pelo papel que desempenha, mas também pelos conhecimentos que tem. Uma autoridade, seja ela pai, mãe ou governantes, quaisquer pessoas que tenham influência direta sobre outras pessoas, atuam como modelos. A função principal de um modelo é para ser copiado. Portanto, se a autoridade está destacando de modo tão veemente a forma lingüística em detrimento de qualquer outra da língua em questão, é porque ela tem importância e é nisso que a autoridade acredita. Desse modo, os professores estão perpetuando, através de sua prática, a importância da forma lingüística, na grande parte das vezes descontextualizada, como centro de sua aula.

## 4 CONCLUSÃO

Ao revisar a literatura e confrontar os instrumentos e a gravação das aulas, acredita-se que as respostas às perguntas iniciais deste trabalho deveriam servir de alerta aos alunos do curso de Letras, pelo impacto que possuem..

O elenco de crenças de alunos e professores não é só importante pela enumeração de crenças de alunos e de professores que faz. Ele deveria suscitar questionamentos mais profundos para se pensar quem é ou quais são os fatores geradores de crenças do tipo: um aluno extrovertido tem mais chances de aprender uma língua estrangeira do que um aluno tímido.

A julgar pelos dados viabilizados por este estudo, os professores parecem ser uma das fontes através das quais as crenças dos alunos se alimentam, uma vez que,

servem como modelos para os mesmos. Acredita-se que o exemplo mais claro desta crença seja a da aula puramente centrada na forma gramatical, o que responde positivamente também à terceira pergunta deste estudo. Assim, o fazer do professor em sala de aula parece exercer um impacto importante na construção do repertório de crenças dos alunos, na medida em que, na aula, durante as explicações e instruções é que o professor estará sendo absolutamente autêntico, ou seja, está agindo em nome das crenças internalizadas e não naquelas que ele acredita que possui. A autenticidade da atuação do professor dá as suas crenças um caráter de verdade inquestionável por parte dos alunos, e, em vários casos, modelo de comportamento a ser copiado.

Outra conclusão possível é que, segundo indicam os dados, o fenômeno que se está vivendo nas salas de aula do Ensino Médio é de transição: os professores aparentemente querem fugir do ensino centralizado na forma, porém não sabem como fazê-lo por alguns motivos:

- a) receio de ir contra ao método empregado quando da sua formação;
- b) insegurança de desafiar o material que utilizam e ousar alternativas diferentes de apresentar os pontos a serem estudados;
- c) falta de reflexão de sua prática, gerada especialmente pela falta de oportunidade de dividir experiências e ouvir de quem pode colaborar com a questão;

Nesse sentido, a universidade poderia ter como uma de suas finalidades o resgate periódico desses profissionais para treinamento, mostrando, assim, que pode e quer ajudar. Auxiliar a tornar a prática menos sofrida e indicar que o contínuo desenvolvimento de seus ex-alunos não só é algo possível como também necessário.

O esquema COLT revelou que é possível que se esteja caminhando para a instrumentalização do Ensino Médio, ou seja, a prioridade da leitura em sala de aula, uma vez que as habilidades orais, a julgar pelo que se viu e ouviu em sala de aula, estão sendo descartadas. Para alguns, esse pode ser o modo mais coerente de se trabalhar a língua estrangeira em salas recheadas de alunos e de heterogeneidade. No entanto, há o perigo de os professores optarem pela instrumentalização simplesmente por acharem essa uma opção mais fácil e, assim, nem tentar ter as condições necessárias para desenvolver no aluno as quatro habilidades lingüísticas: ler, ouvir, falar e escrever.

É verdade que dar aulas de língua inglesa para turmas de 30 a 40 alunos é um desafio. Apesar do elevado número de alunos ser bastante limitante, uma vez que é preciso ter em mente que o professor não conseguirá atender particularmente cada um durante o período de aula, algumas coisas podem ser feitas para minimizar esse efeito.

A primeira idéia é explorar ao máximo as atividades em grupos. Se possível e dependendo do assunto, é interessante organizar jogos entre os grupos. Eleva o nível de atenção e proporciona motivação.

Nas ocasiões em que o professor desenvolver conteúdos novos, ao invés de apresentá-los prontos no quadro, colocar frases contrastivas e solicitar aos alunos que apontem as diferenças entre ambas. Por exemplo, no caso do assunto ser o uso do *present simple* para expressar planos futuros, o professor poderá solicitar aos alunos que informem qual a diferença entre as frases abaixo:

I'm doing my homework at the moment.

She's visiting her boyfriend at the weekend.

Para melhoria do desempenho da compreensão auditiva, uma variedade de atividades pode ser utilizada, desde trabalho com estratégias auditivas onde, num primeiro momento o aluno procura identificar a informação principal ou o tópico do que se trata o diálogo, depois; após repetições e alertas do professor, buscar informações específicas, passando por *cloze texts*, onde juntamente com um contexto escrito, o aluno procurará preencher as lacunas com as informações que perceber da fita até a exploração de letras de músicas.

A prática da leitura pode ser mais efetiva se ocorrer a conscientização dos alunos do uso de estratégias de leitura, tais como as utilizadas em língua materna, as quais contribuem não só para acelerar o processo de leitura bem como para aumentar a auto-confiança do aluno.

A habilidade de fala talvez seja a mais desafiadora de ser ensinada considerando-se um grupo grande, no entanto, torná-la efetiva em pequenos grupos e criar oportunidades de fazer esses grupos se inter-relacionarem através de exercícios que programem esse tipo de ação, pode tornar a fala possível de ser desenvolvida.

Pelas observações de sala de aula, pelo perfil do aluno adolescente, a palavra chave no ensino para esse público deve ser desafio. Não se desafia à participação quando se apresentam fórmulas prontas no quadro, quando o livro texto apresenta temas e situações absolutamente distantes do contexto social e histórico em que o aluno está inserido

O mais chocante das aulas assistidas e dos dados coletados é que, o que se está fazendo na escola, é algo meio parecido com os trabalhos de 'patchwork', retalhos de teorias costurados no fazer em sala de aula.

Não admira que os alunos abominem a língua inglesa e que acreditem piamente que só se fala um idioma morando no país que o fala, eles não participam, não interagem no processo. Acreditar que só se pode falar uma língua estrangeira morando no país falante desse idioma, é propagar uma discriminação social também. Só pode morar em outros países quem for detentor de uma quantia razoável de fundos para isso. O perigo desta crença é dar subsídios aos reformuladores de currículos para extirpar o ensino de línguas da escola regular, segregando ainda mais o acesso ao conhecimento para os alunos de baixa renda.



Por fim, acredita-se que a mudança necessária no ensino de língua inglesa na escola é, em suma, mudança de paradigmas em conjunto com a formação adequada de professores e atualização dos que já atuam profissionalmente.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALLRIGHT, Dick & BAILEY , Kathleen .**Focus on the Language Classroom: an introduction to classroom research for language teachers.** Cambridge: Cambridge University, 1991.
- ANDRÉ, Maximira Carlota da S. - Preocupado com o Futuro do Ensino da LE? Uma Sugestão: Mergulhe no Oceano de Crenças Educacionais de Professores da Língua Alvo e as Otimize. In: **Anais do XIV Encontro Nacional de Professores Universitários de Língua Inglesa.** Belo Horizonte, p. 233- 240, 1999.
- ARNOLD, Jane (edited).. **Affect in Language Learning.** Cambridge – Cambridge University Press.1999.
- BROWN, Douglas H. . **Teaching By Principles .** An Interactive Approach to Language Pedagogy . Upper Saddle River, N.J.: Prentice Hall, 1994. p.463.
- CONSOLO, Douglas A. . Crenças de Alunos e Professores (Inter)agindo na aprendizagem de uma língua estrangeira . **Trabalhos em Lingüística Aplicada,** Campinas (29) p. 21-36 - Jan/-Jun/ 1997.
- 
- CONSOLO, Douglas A. . On Teachers' Linguistic Profiles and Competence: Implications for Foreign Language Teaching . **Anais do XIV Encontro Nacional de Professores Universitários de Língua Inglesa.,** Belo Horizonte, p. 123-137, 1999.
- CUNHA, Patrícia Januária Silva . **Crenças de alunos sobre ensino/aprendizagem de inglês: um estudo na escola técnica estadual .** São Paulo, 1998, 179 p. Dissertação ( Mestrado em Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas) - Pontificia Universidade Católica de São Paulo, 1998.
- DAMIÃO, Sílvia Matravolgyi . The Role of Beliefs in Teacher Education . In: **Anais da Convenção Nacional do BRAZ- TESOL, 5ª ,** 1998, São Paulo.p.178-182.
- DILTS, Robert. **Changing Belief Systems with NLP.** Meta Publications: California, 1990, p.1-69.
- ELLIS, Rod. **The Study of Second Language Acquisition .**Oxford: Oxford University Press ,1994. p. 467-539.
- EHRMAN, M. E. **Understanding Second Language Learning Difficulties.** California. SAGE Publications, 1996. p.135-156.
- FÉLIX, Ademilde - **Crenças do professor sobre o melhor aprender de uma língua estrangeira na escola –** Campinas: 1998.92 p. Dissertação ( Mestrado em Lingüística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas,1998.

FERNANDES, Vera . A Influência das Crenças dos Alunos do Curso de Letras da Ucpel no Desenvolvimento da Autonomia .In **Anais do XIV Encontro Nacional de Professores Universitários de Língua Inglesa.**, Belo Horizonte, p. 315-319, 1999.

FRÖLICH, Maria, SPADA , Nina & ALLEN, P. Differences in the communicative orientation of L2 classrooms. **TESOL Quarterly**, 19- 27-57., 1985.

FRÖLICH, Maria & SPADA , Nina . **Communicative Orientation of Language Teaching Observation Scheme: Coding Conventions & Applications**. Sydney: National Centre for English Language Teaching and Research (NCELTR), 1995.

GASS, Susan & SELINKER, Larry. **Second Language Acquisition** an introductory course. New Jersey: Laurence Erlbaum Associates, 1994 . p.239-263.

HADLEY, A. O'Maggio . **Teaching Language in Context** .Boston: Heinle & Heinle, p.43-67, 1993.

HYMES, Dell. **On Communicative Competence.** Philadelphia: University of Pensilvania Press, 1971.

JOHNSON, Keith & MORROW, Keith. **Communication in the Classroom** : Applications and Methods for a Communicative Approach, England, Longman Group Ltd., 1981 p. 59 – 69.

JOHNSON, Keith . The relationship between teacher's beliefs and paractices during literacy instrucion for non-native speakers of English. **Journal of Reading Behavior** , vol 24, 83-108, 1992

KRASHEN, Stephen D. - **Principles and Practice in Second Language Acquisition** - Pergamon Press Ltd. 1982. p. 202

LEFFA, Vilson J. - **A Look At Students' Concept Of language Learning** - Trabalhos em Lingüística Aplicada, Campinas ( 17), 57-65, Jan/Jun. 1991.

LIMA, Marília dos Santos . Reflexões a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira. **Cadernos do IL** – Instituto de Letras UFRGS, Porto Alegre: Gráfica da UFRGS , 2000.

LIGHTBOWN, Patsy, SPADA, Nina - **How Languages are Learned** - Oxford: Oxford Universty Press , Oxford, 1999.p165.

MOITA Lopes, Luiz Paulo da . Uma Abordagem de Ensino de Línguas Estrangeiras para a Escola Pública : O ensino da Leitura. **Oficina de Lingüística Aplicada** Campinas: Mercado de Letras, p. 127 – 165, 1996.

\_\_\_\_\_. “Eles não aprendem português quanto mais inglês”. A ideologia da falta de aptidão para aprender línguas estrangeiras em alunos de escolas públicas. **Oficina de Lingüística Aplicada**. Campinas: Mercado de Letras , p. 63-80, 1996.

\_\_\_\_\_. "Yes, nós temos bananas ou Paraíba não é Chicago não". Um estudo sobre a alienação e o ensino de inglês no Brasil. **Oficina de Linguística Aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, p. 37-62. 1996.

MUNBY, Hugh . The Place of Teachers' Beliefs in Research on Teacher Thinking and Decision Making, and an Alternative Methodology . **Instructional Science** 11 , p. 201-225 ,1982.

NESPOR, Jan . The role of beliefs in the practice of teaching . **Journal of Curriculum Studies** . Vol. 19, number 4 - July-August , p. 317-328,1987.

NICOLAIDES, Christine . Algumas das Crenças de Aprendizagem que Facilitam ou Inibem a Interação em Sala de Aula de Língua Estrangeira no Ensino de Primeiro Grau . In **Anais do XIV Encontro Nacional de Professores Universitários de Língua Inglesa.**, Belo Horizonte, p. 73-77, 1999

MORI, Yoshiko . Epistemological Beliefs and Language Learning Beliefs : What do Language Learners Believe About Their Learning? **Language Learning - A Journal of Research in Language Studies**, Vol. 49, nr. 3 - p. 377-415, 1999

O'NEIL, Robert . Seven Myths & Fantasies About Teaching Low-Level Learners- In: **Convenção Nacional do BRAZ- TESOL**, 5ª , 1998, São Paulo. Anais da 5ª Convenção Nacional do BRAS- TESOL. São Paulo, 1998. p.31-43

PAJARES, Frank M.. Teacher's Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct . **Review of Educational Research**, Vol. 62, nº 3 p. 307-332, Fall 1992.

PUCHTA , Herbert . Beyond materials, techniques and linguistic analyses: the role of motivation, beliefs and identity In: **IATEFL- International Annual Conference Edinburgh 33<sup>rd</sup> , 1999, Edinburgh** . IATEFL 33<sup>RD</sup> International Annual Conference . Edinburgh: IATEFL , 1999, p. 64- 72.

RICHARDS, Jack C. - **Beyond Training** - Cambridge Language Teaching Library . Cambridge: Cambridge University Press , 1998.

RICHARDS, Jack C., LOCKHART , Charles - **Reflective Teaching in Second Language Classrooms** . Cambridge: Cambridge University Press, 1996..

RUBIN, Joan and THOMPSON, Irene . **Como ser um ótimo aluno de idiomas** São Paulo: Pioneira, 2001, 119 p.

SPADA, Nina, FRÖHLICH , Maria - **COLT - Language Communicative Orientation of Language Teaching Observation Scheme**- Sydney, National Centre for English Teaching and Research (NCELTR) - Macquarie University ,1995 p.169.

SCHERER, Lilian . **O Tratamento do Erro e sua Relação com Concepções sobre Ensino e Aprendizagem de Inglês como Língua Estrangeira.** Porto Alegre: 2000. 130f  
Dissertação ( Mestrado em Estudos da Linguagem) – Instituto de Letras , Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2000.

SKEHAN, Peter . **Individual Differences in Second-Language Learning .** London: Edward Arnold, 1989.

STERN, Hans . **Fundamental Concepts of Language Teaching.** Oxford: Oxford University Press, 1983.

WOODS, Devon - **Teacher Cognition in Language Teaching: Beliefs, decision-making and classroom practice .**Cambridge: Cambridge University Press, 1996

WENDEN, Anita, RUBIN, Joan - **Learner Strategies in Language Learning -** New York, Prentice Hall, 1987.

**ANEXO I – PERFIL SOCIOECONÔMICO DOS ALUNOS**

Prezado Aluno !

De modo a dar suporte à pesquisa das páginas subseqüentes, solicito a gentileza de preencher os dados abaixo:

Dados Familiares:

1. Nr. de irmãos/irmãs:

zero  1 a 2  3 a 4

2. Meus pais são:

casados  separados  moro só com minha mãe  moro só com meu pai   
 moro com outro familiar.

3. A renda de minha família gira em torno de:

R\$ 300 a R\$ 500  
 R\$ 600 a R\$ 800  
 R\$ 800 a R\$ 1000  
 R\$ 1200 a R\$ 1600  
 + R\$ 1600.

4. Em casa , possuímos:

TV  aparelho de som c/ CD  vídeo  câmera filmadora  forno de microondas.

5. Em casa , temos assinatura de:

jornais  revistas  TV a cabo

6. Leio, com regularidade:

sim  não

## ANEXO II BALLI – Beliefs About Language Learning Inventory – Horwitz ( 1987)

Abaixo estão descritas crenças que algumas pessoas têm a respeito da aprendizagem de línguas estrangeiras. Leia cada frase e classifique-as de acordo com o critério:

- (1) concordo plenamente;
- (2) concordo;
- (3) não concordo, nem discordo;
- (4) discordo;
- (5) discordo totalmente.

Não há respostas certas ou erradas . Estamos simplesmente interessados nas suas opiniões. As questões 4 e 15 devem ser assinaladas as alternativas.

1. É mais fácil para as crianças do que para os adultos aprender uma língua estrangeira
2. Algumas pessoas têm habilidades especiais para aprender línguas estrangeiras.
3. Algumas línguas são mais fáceis de aprender do que outras.
4. Inglês é: (a) uma língua muito difícil;  
(b) uma língua difícil;  
(c) de média dificuldade;  
(d) uma língua fácil;  
(e) uma língua muito fácil.
5. Eu acredito que conseguirei falar inglês muito bem.
6. As pessoas do meu país são bons aprendizes de línguas estrangeiras.
7. É importante falar inglês com uma pronúncia excelente.
8. É necessário saber a respeito da cultura a respeito dos países falantes de língua inglesa.
9. Uma pessoa não deveria dizer nada em inglês até que o diga corretamente.
10. É mais fácil para alguém que já fala uma língua estrangeira para aprender outra.
11. As pessoas que são boas em matemática ou ciências não são boas na aprendizagem de línguas estrangeiras.
12. É melhor aprender inglês num país falante de língua inglesa.
13. Eu gosto de praticar inglês com os americanos que eu encontro.
14. Não existe problema em tentar adivinhar significado de palavras desconhecidas.
15. Se alguém passar uma hora por dia aprendendo uma língua estrangeira, quanto tempo ela levará para aprendê-lo.
16. Eu tenho uma habilidade especial para aprendizagem de línguas estrangeiras.
17. A parte mais importante do aprendizado é o vocabulário.
18. É importante praticar e repetir bastante.
19. As mulheres são melhores do que os homens na aprendizagem de línguas estrangeiras.
20. As pessoas do meu país sentem que é importante falar inglês.
21. Eu me sinto tímido ao falar inglês com outra pessoa.
22. Se for permitido aos alunos cometerem erros em inglês, será mais difícil para eles falar corretamente mais tarde.
23. A parte mais importante do aprendizado é a gramática.
24. Eu gostaria de aprender inglês para conhecer melhor os americanos.
25. É mais fácil falar do que entender uma língua estrangeira.
26. É importante praticar com fitas cassete e de vídeo.
27. Aprender uma língua estrangeira é diferente de aprender outros assuntos acadêmicos.
28. A parte mais importante do aprendizado do inglês é aprender como traduzir.
29. Se eu aprender bem o inglês, terei oportunidades de conseguir um bom emprego.

30. As pessoas que falam mais de uma língua estrangeira são muito inteligentes.
31. Eu quero aprender a falar inglês bem.
32. Eu gostaria de ter amigos americanos.
33. Qualquer um pode aprender a falar uma língua estrangeira.
34. É mais fácil ler e escrever em inglês do que falar e entendê-lo.



### ANEXO III - -Questionário de Crenças de Alunos -Piloto

Prezado Aluno!

Por favor, leia as questões abaixo e coloque ao lado das mesmas 1, 2 ou 3, segundo o critério:

- 1) concordo;
  - 2) indeciso;
  - 3) discordo.
- 
- 1) A parte mais importante do aprendizado da língua inglesa são as regras gramaticais;
  - 2) Na maioria das vezes, faço as tarefas de casa para as aulas de inglês
  - 3) Aprender uma língua estrangeira é similar a aprender outras tarefas como: aprender a dirigir.
  - 4) É difícil que uma pessoa que estude inglês somente no Brasil consiga falar de modo fluente.
  - 5) Assisto mais filmes estrangeiros ( americanos, ingleses, canadenses e australianos) do que brasileiros.
  - 6) As mulheres são melhores aprendizes do que os homens.
  - 7) Para aprender uma língua estrangeira, o aluno precisa errar e aceitar os erros.
  - 8) É muito importante pronunciar as palavras em inglês o mais parecido possível da pronúncia original.
  - 9) Um aluno extrovertido aprenderá línguas estrangeiras com mais facilidade.
  - 10) É importante ser constantemente corrigido pelo professor.
  - 11) Professores nativos (ingleses, canadenses, americanos e australianos) são melhores do que os brasileiros.
  - 12) Trabalho em grupo na sala de aula não é muito produtivo.
  - 13) Gosto de ouvir música de cantores ou bandas que cantem em inglês.
  - 14) O professor é o único responsável pela aprendizagem dos alunos de inglês.
  - 15) As aulas de inglês são interessantes.
  - 16) Aprender inglês é mais fácil do que outras línguas estrangeiras.
  - 17) Aluno corrigir aluno não serve para nada.
  - 18) A parte mais importante do aprendizado da língua inglesa é o vocabulário
  - 19) Procuro participar o máximo da aula de inglês.
  - 20) Cometer erros faz parte do aprendizado de uma língua estrangeira.
  - 21) É mais fácil aprender inglês do que espanhol.
  - 22) O professor não deve corrigir o aluno sempre que houver um erro.
  - 23) Eu gostaria de ter um maior número de aulas de inglês.
  - 24) Um aluno tímido tem poucas chances de aprender a língua inglesa.
  - 25) É importante saber sobre como é a vida das pessoas nos países onde se fala inglês.
  - 26) A maioria dos atores e atrizes de que gosto são americanos ou britânicos.
  - 27) Os povos de língua inglesa ( australianos, canadenses, ingleses e americanos) são mais inteligentes do que os brasileiros.

**Para as questões abaixo, assinale apenas uma opção:**

28) Em sua opinião, quanto tempo se leva para aprender inglês , estudando-se num curso regular com aulas 2 vezes por semana:

- menos de 1 ano;
- 1 ano;
- 2 anos;
- 3 anos;
- 4 anos;
- mais de 4 anos.

29) O que você acha mais **fácil** fazer em inglês:

- falar     ouvir     ler     escrever

30) O que você acha mais **difícil** fazer em inglês:

- falar;     ouvir     ler     escrever

(Adaptado de Horwitz E. 'Surveying Students Beliefs about Language Learning 'in Anita Wenden e Joan Rubin, *Learner Strategies in Language Learning* (c) , 1987, pp 127-8.

## ANEXO IV Questionário de Crenças dos Alunos - CREAL

Prezado Aluno!

Por favor, leia as questões abaixo e coloque ao lado das mesmas 1, 2 ou 3, segundo o critério:

- 1) concordo;
- 2) indeciso;
- 3) discordo.

- 1) A parte mais importante do aprendizado da língua inglesa são as regras gramaticais;
- 2) Na maioria das vezes, faço as tarefas de casa para as aulas de inglês
- 3) Aprender uma língua estrangeira é similar a aprender outras tarefas como: aprender a dirigir.
- 4) É difícil que uma pessoa que estude inglês somente no Brasil consiga falar de modo fluente.
- 5) Assisto mais filmes estrangeiros (americanos, ingleses, canadenses e australianos) do que brasileiros.
- 6) É necessário praticar com exercícios de fitas cassete e/ou vídeo para aprender uma língua estrangeira.
- 7) O livro texto utilizado em sala de aula é recurso suficiente para se aprender uma língua estrangeira.
- 8) É muito importante pronunciar as palavras em inglês o mais parecido possível da pronúncia original.
- 9) Um aluno extrovertido aprenderá línguas estrangeiras com mais facilidade.
- 10) É importante ser constantemente corrigido pelo professor.
- 11) Professores nativos (ingleses, canadenses, americanos e australianos) são melhores do que os brasileiros.
- 12) Trabalho em grupo na sala de aula não é muito produtivo.
- 13) Gosto de ouvir música de cantores ou bandas que cantem em inglês.
- 14) O professor é o único responsável pela aprendizagem dos alunos de inglês.
- 15) As aulas de inglês são interessantes.
- 16) Aprender inglês é mais fácil do que outras línguas estrangeiras.
- 17) Aluno corrigir aluno não serve para nada.
- 18) A parte mais importante do aprendizado da língua inglesa é o vocabulário
- 19) Procuro participar o máximo da aula de inglês.
- 20) Cometer erros faz parte do aprendizado de uma língua estrangeira.
- 21) É mais fácil aprender inglês do que espanhol.
- 22) O professor não deve corrigir o aluno sempre que houver um erro.
- 23) Eu gostaria de ter um maior número de aulas de inglês.
- 24) Um aluno tímido tem poucas chances de aprender a língua inglesa.
- 25) É importante saber sobre como é a vida das pessoas nos países onde se fala inglês.
- 26) A maioria dos atores e atrizes de que gosto são americanos ou britânicos.
- 27) Os povos de língua inglesa (australianos, canadenses, ingleses e americanos) são mais inteligentes do que os brasileiros.

**Para as questões abaixo, assinale apenas uma opção:**

28) Em sua opinião, quanto tempo se leva para aprender inglês, estudando-se num curso regular com aulas 2 vezes por semana:

- menos de 1 ano;
- 1 ano;
- 2 anos;
- 3 anos;
- 4 anos;
- mais de 4 anos.

29) O que você acha mais fácil fazer em inglês:

- falar     ouvir     ler     escrever

30) O que você acha mais difícil fazer em inglês:

- falar     ouvir     ler     escrever

(Adaptado de Horwitz E. 'Surveying Students Beliefs about Language Learning' in Anita Wenden e Joan Rubin, *Learner Strategies in Language Learning*. (c) 1987, pp. 127-8.

**ANEXO V – PERFIL DOS PROFESSORES**

1. Nome: Idade:

2. Naturalidade:

3. Formação:

- Onde você estudou inglês pela primeira vez?
- 
- Como seu interesse pelo inglês foi despertado?
- 
- Quais cursinhos frequentou?
- 
- Qual universidade você frequentou/frequenta?
- 
- Alguma viagem ao exterior?
- 
- Como você estudava inglês? Quais eram as suas maneiras preferidas de estudar inglês?
- 
- Há quanto tempo você leciona?
- 
- Há quanto tempo nesta escola?
- 
- Quantas e em quais classes leciona?
- 
- Qual a média de alunos por classe?
-

## ANEXO VI - Questionário de Crenças dos Professores - CREPROF

Amigo Professor!

Por gentileza, leia as questões e classifique-as segundo o critério abaixo. As questões de nr. 26 em diante deverão ter uma única opção assinalada.

- 1) concordo;
  - 2) discordo;
  - 3) não tenho opinião.
- 
- 1) É mais fácil para as crianças do que para os adultos aprender uma língua estrangeira.
  - 2) Inglês é mais fácil do que outras línguas estrangeiras.
  - 3) É importante praticar com exercícios de fitas cassete e/ou vídeo.
  - 4) Existem pessoas com aptidões especiais para o aprendizado de línguas estrangeiras.
  - 5) Professores nativos ( americanos, australianos, ingleses) são melhores do que os brasileiros.
  - 6) Eu gosto de dar aulas de inglês.
  - 7) Preparo com entusiasmo minhas aulas.
  - 8) Um aluno brilhante em matemática, certamente não o será em línguas.
  - 9) É de crucial importância o ensino do vocabulário para o aprendizado da língua inglesa.
  - 10) Acredito que para os alunos seja mais fácil aprender a leitura em inglês do que as outras habilidades.
  - 11) É importante falar inglês com a pronúncia similar a de um nativo.
  - 12) Acho que os trabalhos em grupo não são muito produtivos do ponto de vista da aprendizagem de inglês.
  - 13) Aprender inglês é similar a aprender outros assuntos acadêmicos.
  - 14) Algumas línguas são mais fáceis de aprender do que outras.
  - 15) Os brasileiros são bons aprendizes de línguas.
  - 16) Se for permitido aos aprendizes cometerem erros nos níveis iniciais, será mais difícil para eles falarem corretamente.
  - 17) Um aluno extrovertido terá mais chances de aprender uma língua estrangeira.
  - 18) As mulheres são melhores do que os homens na aprendizagem de línguas.
  - 19) É mais fácil falar do que entender uma língua estrangeira.
  - 20) As pessoas que falam mais de uma língua estrangeira são muito inteligentes.
  - 21) A parte mais importante da aprendizagem de uma língua estrangeira é a gramática.
  - 22) É importante informar ao aluno aspectos culturais dos países falantes da língua inglesa.
  - 23) Um aluno tímido tem poucas chances de aprender uma língua estrangeira.
  - 24) A maioria dos alunos não conseguirá aprender a falar inglês com eficiência, estudando só no Brasil.
  - 25) Todos podem aprender a falar uma língua estrangeira.

- 26) A língua inglesa é:
- (a) muito difícil;
  - (b) uma língua de média dificuldade;
  - (c) uma língua fácil;
  - (d) uma língua muito fácil.
- 27) Se alguém passar uma hora por dia estudando uma língua estrangeira no Brasil, quanto tempo levará para aprendê-la?
- (a) menos de um ano;
  - (b) 1 ano;
  - (c) 2 anos;
  - (d) 3 anos;
  - (e) 4 anos ou mais;
  - (f) não é possível aprender uma língua estrangeira estudando-se uma hora por dia.
- 28) Quais das seguintes habilidades é **mais fácil** ensinar em inglês:
- ( ) falar   ( ) ouvir   ( ) ler   ( ) escrever
- 29) Quais das seguintes habilidades é **mais difícil** ensinar em inglês:
- ( ) falar   ( ) ouvir   ( ) ler   ( ) escrever
- 30) Qual delas, particularmente, você considera que tem deficiência?

(Adaptado de Horwitz E. "Surveying Students Beliefs about Language Learning" in Anita Wenden e Joan Rubin, *Learner Strategies in Language Learning*. (c) 1987, pp. 127-8

**ANEXO VII - ESQUEMA COLT**

Planilha de Observação de Aulas de Língua de Cunho Comunicativo

Escola.....  
 Professor.....  
 Assunto.....

Grade.....  
 Lição ( Min ).....  
 Data.....

Observador.....  
 Visita Nro.....  
 Página.....

TEMPO	ATIVIDADES E EPISÓDIOS	PARTICIPAÇÃO				CONTEÚDO						CONTROLE CONTEÚDO	HABILIDADE					MATERIAL																	
		Sala		Grupo		Indiv.	Gerenc	Língua			Outros topic		Professor/Texto	Prof./Texto/Aluno	Aluno	Auditiva	Fala	Leitura	Escrita	Outras	Tipo		Fonte												
		Prof/Alun/Turma	Alu/Alu-Alu/Turma	Toda Turma	Mesma Ativ - G/P			Ativid Difer-G/P	Trabalho Ind-Mesma Ativ.	Trabalho Ind-Diferen Ativ.											Instruções	Disciplina	Forma	Função	Discurso	Socioling.	Limitado	Amplo	Minimo	Amplo	Audio	Visual	Video	L2 - FNN	L2 - FN
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33			