

SOLANGE DOS SANTOS LIMA

**CRENÇAS DE UMA PROFESSORA E ALUNOS DE QUINTA
SÉRIE E SUAS INFLUÊNCIAS NO PROCESSO DE ENSINO E
APRENDIZAGEM DE INGLÊS EM ESCOLA PÚBLICA**

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista, campus de São José do Rio Preto, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Estudos Lingüísticos, Área de concentração: Lingüística Aplicada.

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Helena Vieira Abrahão

Apoio: FAPESP

São José do Rio Preto
2005

Lima, Solange dos Santos.

Crenças de uma professora e alunos de quinta série e suas influências no processo de ensino e aprendizagem de inglês em escola pública / Solange dos Santos Lima – São José do Rio Preto : [s.n.], 2005
192 f. : il. ; 30 cm.

Orientador: Maria Helena Vieira Abrahão

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual Paulista.
Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas

1. Lingüística aplicada. 2. Língua inglesa - Estudo e ensino. 3. Crenças - Relação professor-aluno. 4. Motivação - Relação professor-aluno. 5. Escola públicas - Relação professor -aluno. I. Abrahão, Maria Helena Vieira. II. Universidade Estadual Paulista. Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. III. Título.

CDU – 81'33

BANCA EXAMINADORA

Membros titulares

Prof^ª Dr^a Maria Helena Vieira Abrahão (Orientadora)

Prof^ª Dr^a Ana Maria Ferreira Barcelos - UFV – Universidade Federal de Viçosa - MG

Prof^ª Dr^a Ana Mariza Benedetti - UNESP - Campus de São José do Rio Preto

Membros suplentes

Prof^ª Dr^a Fernanda Landuci Ortale - UNESP - Campus de São José do Rio Preto

Prof^o Dr^o Francisco José Quaresma de Figueiredo – UFG – Universidade Federal de Goiás - GO

São José do Rio Preto, 22 de Fevereiro de 2005

Para aqueles que ainda crêem na possibilidade do ensino de inglês em escola pública.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, mestre divino, por me proporcionar a motivação necessária para continuar mesmo nos momentos de incertezas e por me fazer acreditar em um sonho.

À prof^a Dr^a. Maria Helena Vieira Abrahão, não apenas pela orientação, mas por toda amizade, dedicação, compreensão e pelo incentivo.

À professora e aos alunos que me acolheram na sala de aula e contribuíram para a realização desta pesquisa.

À minha família, por ter me apoiado durante este momento especial em minha vida.

À Maria Cristina Piellush, minha professora de 5^a série, por ter despertado em mim a motivação pelo estudo de inglês na escola pública.

À prof^a Dr^a Ana Maria Ferreira Barcelos pelas contribuições no IV Seminário de Estudos Lingüísticos, realizado neste instituto em Outubro de 2004 e também pelas contribuições por ocasião da defesa de mestrado.

Aos professores doutores Douglas Altamiro Consolo e Fernanda Landuci Ortale pelas contribuições por ocasião do exame de qualificação e à Prof^a Dr^a Ana Mariza Benedetti pelas contribuições por ocasião da defesa de mestrado.

À professora Carla Mayumi Meneghini, pelo apoio e amizade demonstrados.

Aos companheiros de pós-graduação em Lingüística Aplicada que ingressaram no ano 2003: Isadora, Glorinha, Karina, Rozângela e Suzi; e aos que ingressaram em 2004: Cristiane, Fabrício, Fernanda, Marcos, Mariela, Marisa e Mirela, os quais compartilharam as mesmas incertezas e os mesmos ideais.

A todos os professores do Programa de Pós-graduação em Estudos Lingüísticos deste instituto pelas contribuições para meu amadurecimento enquanto pesquisadora e pela seriedade e competência dedicadas ao curso.

A todos os funcionários do IBILCE, pelo carinho e dedicação com que prestaram seu apoio.

A todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para o desenvolvimento desta pesquisa e a realização de um grande sonho.

À FAPESP, pelo apoio financeiro (processo 03/03942-5).

E a você, que neste momento lê este trabalho.

NORMAS PARA TRANSCRIÇÃO

OCORRÊNCIAS	SINAIS
Incompreensão de palavras ou segmentos	()
Hipóteses do que se ouviu	(hipótese)
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre)	/
Entonação enfática	MAIÚSCULA
Prolongamento de vogal e consoante (como s, r)	:: ou mais
Silabação	-a-
Pausas	(+)
Comentários descritivos do pesquisador	((minúscula))
Comentários que quebram a seqüência temática da exposição; desvio temático	-- --
Superposição, simultaneidade de vozes	┌ ligando as └ linhas
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo.	(...)
Citações literais ou leituras de textos, durante a gravação.	“ ”
Aspas duplas - para uma subida rápida (corresponde ao sinal de interrogação)	„

Adaptado de MARCUSCHI, L. **A análise da conversação**. São Paulo: Ática, 1986.

LISTA DE ABREVIACOES

Palavra	Sigla adotada
Aluno desconhecido	A?
Aluno identificado (A, seguido da primeira letra do nome e um número)	AJ13
Alunos em coro	ALS
Escola pública	Esc-pub
Gramática-tradução	GT
Inglês como língua estrangeira	ILE
Língua estrangeira	LE
Língua materna	LM
Língua-alvo	L-alvo
Lingüística Aplicada	LA
Livro didático	LD
Número de pergunta	Perg. 01
Pai ou mãe de aluno (P + número atribuído ao pai)	P01
Pesquisadora	PESQ
Professora	PF
Professora substituta	PS
Segunda língua	L2

SUMÁRIO

NORMAS PARA TRANSCRIÇÃO	VIII
LISTA DE ABREVIACÕES	IX
LISTA DE TABELAS E FIGURAS	XII
RESUMO	XIV
ABSTRACT	XV
INTRODUÇÃO	0
Problemas e justificativa de pesquisa	1
Objetivos3	
Perguntas de pesquisa	3
Natureza e metodologia da pesquisa.....	4
Organização da dissertação.....	5
CAPÍTULO I: <u>7</u> FUNDAMENTOS TEÓRICOS.....	7
1.1 Crenças no processo de ensino e aprendizagem de línguas.....	8
1.1.1 Crenças relacionadas ao futuro: as expectativas.....	15
1.1.2 Crenças e o conhecimento.....	18
1.1.3 O conhecimento científico e as crenças do professor	22
1.1.4 O sistema de crenças do aprendiz	25
1.1.5 Crenças e as concepções de linguagem, de ensino e aprendizagem de línguas32	
1.1.5.1 As concepções de linguagem e de ensino e aprendizagem.....	32
1.2 Motivação	41
1.2.1 Motivações integrativa e instrumental e o contexto de aprendizagem de línguas estrangeiras.....	43
1.2.2 A importância das motivações intrínseca e extrínseca para a aprendizagem de línguas estrangeiras.....	46
1.2.3 Os conceitos de desmotivação e amotivação para a aprendizagem de línguas49	
1.2.4 Outros modelos de estudo de motivação voltados para o processo de ensino e aprendizagem de segunda língua e língua estrangeira.....	51
1.2.4.1 Teoria da expectativa x valor	51
1.2.4.2 O modelo sócio-educacional de Gardner	52
1.2.4.3 Teoria da autodeterminação	54
1.2.4.4 Teoria da atribuição	57
1.2.4.5 Sistema motivacional de Dörnyei	58
1.2.4.6 O modelo motivacional de Dörnyei e Ottó	61
1.3 A interação dos construtos de crenças e de motivação na presente pesquisa	62
CAPÍTULO II: <u>7</u> METODOLOGIA DA PESQUISA	67
2.1 Natureza da pesquisa	69
2.2 O contexto da investigação	70
2.3 Participantes.....	71
2.3.1 Alunos 71	
2.3.2 Professora72	
2.3.3 Pais dos alunos	73
2.4 Procedimentos de coleta de dados	74
2.4.1 Instrumentos de pesquisa	75

2.4.1.1	Questionários	76
2.4.1.2	Entrevistas semi-estruturadas.....	76
2.4.1.3	Inventário de crenças – versão para alunos.....	77
2.4.1.4	Inventário de crenças – versão para professora	78
2.4.1.5	Desenhos dos alunos	78
2.4.1.6	Observação em sala de aula	79
2.4.1.7	A gravação e a transcrição	81
2.4.1.8	Os diários e as notas de campo da pesquisadora.....	81
2.5	Procedimentos de análise dos dados	81
CAPÍTULO III: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS		85
3.1	A prática de sala de aula e as influências do livro didático no contexto estudado	88
3.2	Crenças da professora sobre o ensino e a aprendizagem de línguas.....	90
3.3	A linguagem e o processo de ensino e aprendizagem de línguas sob o prisma dos alunos.....	105
3.3.1	Os desenhos dos alunos e a dimensão imaginária da sala de aula.....	119
3.4	Como as crenças se relacionam com a motivação para a aprendizagem de inglês	125
3.3.1	As expectativas e a motivação dos alunos	125
3.3.2	As expectativas e a motivação dos alunos sob o ponto de vista dos pais	131
3.3.3	As expectativas e a motivação dos alunos sob o prisma da professora .	135
3.4	Encontros e desencontros entre as crenças da professora e as crenças e expectativas de seus alunos	143
CAPÍTULO IV: CONSIDERAÇÕES FINAIS ENCAMINHAMENTOS		150
4.1	Considerações finais	151
4.2	Implicações educacionais	154
4.3	Sugestões para trabalhos futuros.....	156
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....		157
ANEXOS		166
	Questionário I - Alunos	167
	Questionário II - Alunos	168
	Entrevista semi-estruturada – alunos.....	168
	Inventário de crenças – alunos.....	169
	Desenhos dos alunos - I.....	170
	Desenhos dos alunos - II.....	171
	Diários dos alunos	172
	Diário de AR31.....	172
	Entrevista semi-estruturada – pais.....	174
	Inventário de crenças - professora.....	175
	Entrevista semi-estruturada I – professora	177
	Entrevista semi-estruturada – II - professora.....	178
	Entrevista III - semi-estruturada - professora.....	178

LISTA DE TABELAS E FIGURAS

Tabela 01: Métodos, abordagens e concepções.	33
Tabela 02: Concepções de sala de aula, de linguagem, ensino e aprendizagem.....	37
Tabela 03: Conceito de desmotivação e atribuições de causa.....	49
Figura 01: Variáveis motivacionais em contexto de aquisição e aprendizagem de L2 .	52
Tabela 04: Representação do sistema Motivacional de Dörnyei	58
Tabela 05: Modelo do processo de motivação para L2.	60
Figura 02: Sistema de crenças e a motivação.....	64
Figura 03: A sala de aula observada, sob o prisma da pesquisadora.	6870
Tabela 06: Pais dos alunos participantes da pesquisa.....	71
Tabela 07: Instrumentos de coleta de dados	7375
Tabela 08: Tabela de dias letivos e de conteúdos trabalhados em aula	78
Tabela 09: Instrumentos de pesquisa utilizados e propósitos	81
Tabela 10: Crenças da professora sobre a natureza da linguagem.....	89
Tabela 11: Crenças da professora sobre a natureza da aprendizagem de línguas.....	93
Tabela 12: Outras crenças da professora.....	101
Tabela 13: Concepções de linguagem dos alunos.....	103
Tabela 14: Crenças dos alunos sobre a natureza da aprendizagem de línguas	107
Tabela 15: Outras crenças dos alunos	111
Gráfico 02: Grau de dificuldade atribuída ao inglês pelos alunos	113
Figura 04: A sala de aula representada pelos alunos.....	118
Figura 05: A sala de aula dos sonhos dos alunos	119
Tabela 16: Motivos para aprendizagem de inglês na 5 ^a série	123
Gráfico 01: Expectativas dos alunos no início do ano	126

Tabela 17: Expectativas dos alunos no primeiro questionário e as atividades desenvolvidas em sala de aula.....	126
Gráfico 03: Entrevista com os alunos e comparação feita por eles entre suas expectativas e as atividades desenvolvidas em sala de aula.....	127
Gráfico 04: Repertório motivacional dos alunos apontado pelos pais.....	129
Gráfico 05: Preferências de aprendizagem dos alunos	141
Figura 06: Formação do sistema de crenças da professora e dos alunos	145
Figura 07: Relação entre as crenças e a motivação para aprender inglês	148

RESUMO

Buscamos, com este trabalho, apresentar o resultado de uma pesquisa de caráter etnográfico que enfoca as crenças (HORWITZ, 1985 e 1998; NESPOR, 1990; PAJARES, 1992 e 1996; BARCELOS, 1995 e 2000) de uma professora e seus trinta e três alunos de uma sala de 5^a série e a relação dessas crenças com a motivação (GARDNER, 1985; DÖRNYEI 1990; OXFORD 1999) para ensinar e aprender inglês em escola pública.

Tendo como ponto de partida o pressuposto teórico de que as crenças norteiam, de alguma forma, o processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira (WRITTROCK, 1986; PAJARES, 1992; 1993; RILEY, 1997 e BARCELOS, 2000, entre outros), verificamos, durante o percurso investigativo, como as crenças interagem na construção do processo de ensino e aprendizagem de inglês e averiguamos a interação das crenças da professora e alunos.

Para o desenvolvimento desta investigação, utilizamos os seguintes instrumentos de pesquisa: entrevistas informais e semi-estruturadas; questionários; inventários de crenças; diários dos alunos e da pesquisadora; gravação das aulas em áudio e vídeo e desenhos elaborados pelos alunos. Estes últimos permitiram a contraposição entre as visões de sala de aula real e ideal trazida para o ambiente escolar pelos alunos.

A análise dos dados sugere que o repertório de crenças que a professora e seus alunos levam para a sala de aula faz com que estes valorizem determinados aspectos adotados no processo de ensino e aprendizagem.

Quando a professora e os alunos compartilham do mesmo repertório de crenças, há um favorecimento da motivação e da aprendizagem. No entanto, quando isso não ocorre, podem surgir alguns conflitos, o que poderá influenciar negativamente a motivação tanto da professora e dos alunos.

Palavras-chave: Crenças, expectativas, motivação, escola pública.

ABSTRACT

This dissertation presents the results from a study of ethnographic nature that focuses on the beliefs of an English teacher and her thirty-three students from a 5th grade class in a state school. It also focuses on the relations between beliefs (HORWITZ, 1985 and 1998; NESPOR, 1990; PAJARES, 1992 and 1996; BARCELOS, 1995 and 2000) and motivation (GARDNER, 1985; DÖRNYEI, 1990; OXFORD, 1999) to teach and learn English as a foreign language.

We started from the theoretical assumption that beliefs guide the learning and teaching foreign language process (WRITTROCK, 1986; PAJARES, 1992; RILEY, 1997; 1985; BARCELOS, 2000, and others). We tried to verify during the investigative route how beliefs interact in the construction of the learning and teaching process. We also verified the possible interaction between the students' and teacher's beliefs.

In order to develop this research, we used sets of information from: informal and semi-structured interviews; questionnaires; beliefs inventory (BALLI); students' and researcher's diaries; audio and video recording of classroom interaction; and drawings elaborated by students. Drawings allowed us to contrapose the students' views about their real and ideal classrooms.

The results suggest that the belief repertoires that the students and the teacher bring to the classroom conduct them to value some aspects of the language learning process. They also suggest that when teacher and students share the same beliefs repertoire, there is an improvement in motivation and learning. When this doesn't happen, there could be some conflicts which would negatively influence the teacher's and students' motivation.

Key-words: Beliefs, expectations, motivation, state school.

INTRODUÇÃO

“If men define ...situations as real, they are real in their consequences”¹

Nas duas últimas décadas, as pesquisas na área de Lingüística Aplicada têm focado as crenças como objeto de estudo para buscar um entendimento de como os professores conceituam língua, linguagem, ensino e aprendizagem de línguas e das crenças que trazem para as salas de aula. Segundo Lortie (1975), uma das dificuldades encontradas nas pesquisas sobre crenças está no fato de, muitas vezes, o pesquisador não compartilhar com o professor o mesmo sistema de crenças e, por isso menosprezar suas crenças ou simplesmente supervalorizar as mesmas por coincidirem com aquelas nas quais acredita.

Estudos já foram desenvolvidos visando à identificação de algumas crenças, bem como para levantar a origem das mesmas e suas influências no dizer/fazer do professor de línguas (BARCELOS, 1999; FÉLIX, 1998; ROCKEACH, 1968; SCHEIB 1970; ABELSON 1979; NISBETT e ROSS, 1980; SIEGEL, 1985; HARVEY, 1986; NESPOR 1987; PAJARES, 1992 e outros), mas esse objeto de pesquisa ainda merece atenção.

Problemas e justificativa de pesquisa

O interesse por um estudo na área de crenças surgiu a partir das reflexões feitas em sala de aula e, principalmente, durante um estágio de iniciação científica, desenvolvido nos anos de 2001 e 2002, no qual estavam envolvidos sete licenciandos do curso de Licenciatura em Letras, orientados pela prof^a. Dra. Maria Helena Vieira Abrahão. A partir de então,

¹ Se o homem define as situações como reais, elas são reais em suas conseqüências. Citação de Thomas, W.I. The relation of research to the social process. Essays on Research in the Social Sciences, Washington: Brookings Institution, 1931, p.175.

buscamos um maior aprofundamento teórico sobre crenças e a ligação destas com a motivação.

A escolha de turmas de quinta série em escola pública como foco deste estudo deve-se, em parte, à experiência da pesquisadora, enquanto aprendiz, nesse contexto de ensino, visto que toda a sua formação no ensino fundamental e médio ocorreu em escola estadual da rede pública. Por outro lado, considerou-se que, para a maioria dos alunos de quinta série, este é o primeiro contato com a língua estrangeira (LE), o que possibilitou uma coleta de dados que evidenciou atitudes e crenças trazidas por aprendizes ainda não completamente influenciados por experiências anteriores com a aprendizagem da LE.

Além desses motivos de ordem pessoal, a maioria dos estudos sobre crenças focaliza o professor na formação pré-serviço ou no primeiro ano de magistério, como é o caso dos estudos de Gimenez (1994), Vieira-Abrahão (2004), dentre outros. Porém, os estudos sobre as crenças dos alunos do ensino fundamental e médio ainda não são tão frequentes. No Brasil, foi localizado apenas um estudo (LEFFA, 1991) até o momento dedicado às crenças dos alunos de 5ª série. Ainda assim, uma das relações ainda não exploradas pela literatura é a das crenças de professor e alunos com a motivação e também as implicações que essas relações trazem para o processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras em escola pública.

Tendo em vista os pressupostos discutidos anteriormente, este estudo justifica-se pois as pesquisas em escola pública, embora tenham recebido atenção nos últimos anos, são ainda escassas e merecem um maior destaque, visto que a instituição pública de ensino forma grande parte dos estudantes brasileiros e, para muitos deles, é o único lugar em que entrarão em contato com a LE. Nesse sentido, o estudo serve como fonte de pesquisa e reflexão não somente para o pesquisador e o professor participante da pesquisa, mas também pode gerar contribuições para o ensino de inglês na escola pública e para as pesquisas na área de Linguística Aplicada.

Objetivos

Esta pesquisa teve por objetivo verificar o modo como as crenças de uma professora e de seus alunos interagem na construção do processo de ensino-aprendizagem de inglês como LE em uma classe de quinta série de escola pública, durante o primeiro contato destes alunos com a língua. Nesse sentido, buscou-se verificar a relação de convergência e divergência das crenças e expectativas trazidas por alunos e professor para a sala de aula e a motivação para aprender e ensinar a língua alvo (L-alvo).

Perguntas de pesquisa

Esta pesquisa foi orientada por uma grande pergunta de pesquisa, subdividida em duas outras perguntas:

- Como as crenças de uma professora e de seus alunos interagem na construção do processo de ensino e aprendizagem de inglês como LE em uma classe de quinta série do ensino público fundamental?
 - a) Que crenças sobre linguagem, ensino e aprendizagem de língua estrangeira são trazidas pela uma professora e seus alunos de uma classe de 5^a série?
 - b) De que modo o encontro ou o desencontro das crenças e expectativas da professora e alunos se relaciona com a motivação para aprender e ensinar língua estrangeira?

Natureza e metodologia da pesquisa

Esta é uma pesquisa qualitativa de natureza etnográfica (CANÇADO, 1994; ERICKSON, 1986, VAN LIER, 1988 e SILVERMAN, 2000). As pesquisas etnográficas envolvem, para seguir Erickson (1986:121):

- a) Participação intensiva e de longa duração no ambiente de pesquisa;
- b) Registro cuidadoso do que acontece: diários; gravações em áudio e vídeo, anotações de campo e outros tipos de documentação;
- c) Reflexão analítica sobre o material obtido e descrição detalhada, usando inserções e citações diretas das entrevistas.

A pesquisa etnográfica em sala de aula enquadra-se na tradição interpretativista nas Ciências Sociais, que se centra na idéia de que o social é fruto de significados/interpretações produzidas pelos participantes deste contexto (MOITA LOPES 1996, p. 167).

Esta tendência de pesquisa caracteriza-se por colocar o foco na percepção que os participantes têm da interação lingüística e do contexto social em que estão envolvidos (MOITA LOPES, 1996, p. 22). Portanto, considera-se cada professor e aluno como uma unidade capaz de oferecer dados importantes para a pesquisa, como nos mostram os teóricos que, dentre outros fatos, apontam que os alunos não percebem as ações dos professores de forma uniforme, o mesmo ocorrendo com a percepção do professor com relação aos alunos.

Assim, faz-se necessário um estudo que privilegie procedimentos de pesquisa que possibilitem um alcance maior da realidade a ser estudada, como é o caso dos estudos de base etnográfica.

Para o desenvolvimento desta investigação, com embasamento teórico nos autores acima citados, utilizamos os seguintes instrumentos de pesquisa: autobiografia da professora, entrevistas informais e semi-estruturadas feitas com a professora e com os alunos e gravadas

em áudio; questionários; inventários de crenças; diários dos alunos e da pesquisadora; gravação das aulas em fita de áudio e fita de vídeo, autobiografia da professora e desenhos elaborados pelos alunos. Ao final da análise, a professora teve acesso aos resultados e pode se posicionar quanto à pesquisa.

Organização da dissertação

A dissertação está organizada em quatro capítulos, iniciando-se por esta introdução, em que está exposta a problemática da pesquisa, as perguntas de pesquisa, as justificativas para sua realização, os objetivos, bem como a natureza e a metodologia da pesquisa.

O primeiro capítulo, que está dividido em duas partes, é dedicado à discussão do arcabouço teórico usado como fundamentação necessária para o desenvolvimento deste estudo. Primeiramente, explicitamos neste capítulo a importância de estudos sobre crenças para o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras e fazemos uma busca na literatura recente por uma definição do termo “crenças”, deixando bem claro a definição adotada pela pesquisadora e seu posicionamento em relação ao assunto. Posteriormente, discutimos a questão da motivação também com embasamento na teoria mais recente a respeito do assunto. A partir dessa discussão, buscamos estabelecer relações entre as pesquisas sobre crenças e motivação.

No segundo capítulo, dedicado à metodologia da pesquisa, explicitamos o contexto em que a pesquisa foi realizada, descrevemos os instrumentos de pesquisa usados para a coleta de dados e também explicamos os procedimentos de análise adotados na pesquisa.

No terceiro capítulo, apresentamos os dados e fazemos a discussão dos mesmos com base na literatura apresentada no primeiro capítulo.

No quarto capítulo do trabalho, apresentamos as considerações finais e as possíveis contribuições para as pesquisas sobre crenças, verificando-se a inter-relação das crenças no processo de ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira e a relação destas com a motivação escolar.

Por fim, apresentamos a bibliografia, constituída de todas as fontes utilizadas na pesquisa e, em anexo, trazemos os instrumentos usados na coleta de dados (modelos de questionários, inventário de crenças e desenhos dos alunos), as transcrições das entrevistas e das aulas típicas, excertos de diários de alunos e do pesquisador e demais informações que consideramos relevantes para o leitor.

Capítulo I

Fundamentos teóricos

Neste capítulo, discutiremos o arcabouço teórico usado como fundamentação necessária para o desenvolvimento do trabalho. Visto que tratamos de crenças e da relação destas com a motivação, o mesmo está dividido em duas partes.

Primeiramente, com o objetivo de explicitar a importância de estudos sobre crenças para o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, buscamos na literatura recente por uma definição do termo “crença”, especificando as definições adotadas pela pesquisadora e seu posicionamento em relação ao assunto. Nesta revisão bibliográfica do tema, foi feito um recorte com o propósito de estabelecer relações com os objetivos do trabalho. Com esse intuito, focalizamos as definições de crenças encontradas na literatura, o conhecimento sistematizado *versus* as crenças do professor e o processo de interação das mesmas no ambiente de ensino de inglês como língua estrangeira.

Posteriormente, fazemos uma resenha bibliográfica sobre motivação, e discutimos as dicotomias estabelecidas pela tradição de pesquisas (motivação intrínseca x extrínseca, instrumental x integrativa), bem como discutimos outras teorias acerca da motivação em contexto de aprendizagem e de aquisição de línguas estrangeiras.

1.1 Crenças no processo de ensino e aprendizagem de línguas

O conceito de crenças não é apenas foco de investigações recentes e nem específico da área de Linguística Aplicada, mas ele tem sido usado e definido no âmbito da sociologia, filosofia, educação, antropologia e psicologia. Não existe um consenso para o termo crenças, mas várias definições específicas para as diferentes áreas de estudo e, mesmo dentro de uma única área, existem diversas denominações. Sendo assim, neste estudo focalizaremos o termo

crenças no âmbito do ensino e aprendizagem de línguas e buscaremos contribuições de outras áreas a esse ramo específico.

Na tentativa de definir o termo, Pajares (1992) aponta a extrema dificuldade em se chegar a uma definição precisa, sendo que a maioria dos pesquisadores considera que a crença é embasada na avaliação e em julgamentos subjetivos. A seu ver, como um construto global, o termo crença não se presta à investigação empírica. Nesse sentido, o autor quis dizer que há a necessidade de se adotar uma definição coerente com nosso foco de pesquisa, visto que existem diferentes áreas de pesquisa às quais o termo crenças está atrelado e, em decorrência disso, diferentes definições de crenças coexistem.

No próprio dicionário, encontramos mais de dez definições de crenças² e, na literatura sobre o assunto³, encontramos vários termos referindo-se ao estudo sobre as crenças e, junto com estes, várias definições acerca dos termos adotados. Gimenez (1994, p. 65), ao estudar as crenças de professores, por exemplo, cita os seguintes termos e autores: *concepções de leitura* (DUFFY, 1977), *princípios de prática* (MARLAND, 1977), *conhecimento prático* (ELBAZ, 1981), *perspectivas* (JANESICK, 1982), *crenças e princípios* (MUMBY, 1983), *conhecimento prático pessoal* (CONNELLY & CLANDININM, 1984), *teorias práticas* (SANDERS & MCCUTCHEON, 1986; HANDAL e LAUVAS, 1987), *habilidades do conhecimento profissional* (BROWN & MCINTYRE, 1986), *teorias implícitas* (CLARK, 1988; BEEN, 1990; MUMBY, 1983), *imagens* (CALDEHEAD & ROBSON, 1991) e BAK: *beliefs, assumptions and knowledge* (WOODS, 1993). Encontramos ainda as definições de Rockeach (1968), Scheib (1970), Abelson (1979), Nisbett e Ross (1980, apud. Pajares, 1992), Siegel (1985), Harvey (1986), Nespov (1987), Pajares (1992) e outros.

² Dicionário Houaiss.

³ Todas as definições e citações trazidas no arcabouço teórico foram traduzidas pela pesquisadora.

Scheib (1970), reporta o primeiro estudo sobre crenças na área de psicologia a William James (1890, apud SCHEIB, op. cit), o qual, segundo o autor, compartilhava a idéia de que o homem é um construtor ativo da verdade, que seus ideais e julgamentos de valor determinam suas ações e que o pensamento está intimamente conectado com o comportamento, como mencionado no fragmento abaixo:

O sábio é um ator e o coeficiente da verdade, por um lado, enquanto por outro lado, registra a verdade que o ajuda a criar. Interesses mentais, hipóteses, postulados, desde que sejam bases para a ação humana – ações que transformam o mundo – ajudam tornar verdade o que ele declara. (James, 1980, p. 193, apud Scheib, 1970, p. 10-11)⁴

Vemos por meio dessa afirmação que o homem cria a verdade em seu discurso e faz com que esse discurso torne-se verdade por meio de suas ações. Sob essa perspectiva, crença é definida como a criação mental da verdade, intimamente relacionada com as ações realizadas que tornam verdade aquilo em que o homem acredita. Com base neste ponto de vista, Scheib (1970, p. 22) menciona que as crenças explicam o comportamento humano:

Crenças são ficções criadas para explicar as propriedades implícitas do comportamento de uma pessoa. Não vemos as crenças (...), mas vemos indivíduos acreditando, conhecendo ou agindo. (Scheib, 1970, p. 22).⁵

Em outras palavras, o autor considera crenças como os julgamentos internos que as pessoas fazem acerca da realidade externa. Segundo ele, as crenças são formadas pela interação entre estruturas implícitas e as demandas situacionais. Sendo assim, para ele uma crença nunca é livre das influências sociais, mas é formada a partir de quatro influências, apontadas abaixo:

⁴ “The knower is an actor, and coefficient of the truth on one side, whilst on the other he registers the truth which he helps to create. Mental interests, hypotheses, postulates, so far as they are bases for human action – action which to a great extent transforms the world – help to *make* the truth which they declare.” (James, 1980, p. 193, apud Scheib, 1970, p. 10-11)

1. Indução: desenvolvimento de uma crença generalizada, com base na soma de observações passadas;
2. Construção: a adoção de uma teoria acerca das relações (crenças) que podem ou não ser embasadas em argumentações indutivas;
3. Analogia: formação de uma crença com base na observação de similaridades entre coisas e eventos. Se A é igual a B em algum sentido, a analogia é a de que A é igual a B em outros – não observados – sentidos;
4. Autoridade: manutenção das crenças com base em informações recebidas de uma pessoa que tem autoridade. (Scheib, op. cit. p. 36).⁶

Para Scheib (op. cit, p. 40) as crenças servem ainda para categorizar, reconhecer e organizar as novas experiências do indivíduo.

Dewey (1933:06, apud PAJARES, 1992) por sua vez, considera crenças como o terceiro sentido do pensamento, que cobre todos os aspectos dos quais não temos conhecimento certo e dos assuntos que aceitamos como verdadeiros, mas que podem ser questionados futuramente.

Para Rockeach (1968, apud PAJARES, 1992, p. 18-19), crença é qualquer proposição simples, consciente ou inconsciente, inferida do que uma pessoa diz ou faz, capaz de ser precedido pela frase: eu acredito que. Para o autor, as crenças: a) diferem em intensidade e poder; b) Variam em uma dimensão central-periférica; c) quanto mais central a crença, mais resistente à mudança e mais importante para o indivíduo. Nesse sentido, a centralidade é definida em termos de conexão com outras crenças. Quanto mais conectada a outras crenças, mais implicações e conseqüências têm para outras crenças, e conseqüentemente, mais central é a crença. Ainda segundo o autor, valores e atitudes são subestruturas das crenças. As atitudes estão conectadas às crenças e os valores são formados a partir dessas conexões. Estes

⁵ Beliefs are fictions created to stand for an implicit property of a behaving person. We do not see beliefs (...) but rather, we see individuals believing, knowing, or acting. (p. 22)

⁶ 1. Induction: the development of a generalized belief based on a summation of past observation; 2. Construction: the adoption of a theory about relationships (beliefs), which may or may not be based on inductive reasoning; 3. Analogy: the formation of a belief based on observed similarities among things or events. If A is like B in some respects, the analogy is often drawn that A is like B

últimos, na concepção do autor, mantêm as atitudes, interpretam as informações e determinam o comportamento. Nessa perspectiva, as crenças determinam a aprendizagem e o questionamento, organizam e definem a nova informação.

Abelson (1979, apud PAJARES, 1992) definiu crenças em termos de pessoas manipulando o conhecimento para um propósito particular. Na perspectiva do autor, as crenças são não consensuais, envolvem a existência e entidades abstratas, são avaliativas e variam de pessoa para pessoa. Nisbett e Ross (1980, apud PAJARES, 1992) consideram crenças como proposições explícitas sobre características de objetos. Segundo os autores, as crenças persistem mesmo quando não são tão precisas para representarem a realidade e não mudam mesmo quando a mudança faz-se necessária. Contudo, os autores não querem dizer com isso que as crenças não mudam sob determinadas circunstâncias, mas que elas permanecem imutáveis em determinadas ocasiões, mas podem ser substituídas por outras crenças.

Siegel (1985, apud PAJARES, 1992) apontou crenças como construtos mentais da experiência integrados em esquemas e conceitos tidos como verdadeiros. Harvey (1986) descreveu crenças como representações individuais da realidade que tem validade, verdade ou credibilidade para guiar o pensamento e o comportamento.

Recentemente, nota-se um crescente interesse dos pesquisadores pela questão das crenças acerca da aquisição e aprendizagem de línguas. Um exemplo disso é a edição de número 27 (n. 4, 1999) da revista *System*, especialmente dedicada à discussão do tema. Mais recentemente, temos o livro organizado por Kalaja e Barcelos (2003) com uma reunião de textos de vários autores (ALANEN, BARCELOS, DUFVA, HOSWENFELD, KALAJA, KRAMSCH, SAKUIE E GAIES, e WOODS) sobre o mesmo tema.

in other – unobserved – respects; 4. Authority: The maintenance of a belief based upon information received on the authority of others. (Scheib, op. cit. p. 36).⁶

Ainda podemos encontrar várias dissertações de mestrado e teses de doutorado sobre o tema. Temos, por exemplo, as pesquisas de Leffa (1991), o qual investigou as concepções dos alunos de 5ª série; Damião (1994), que focaliza as crenças subjacentes às estratégias de aprendizagens de professores de inglês em duas escolas de idiomas; Gimenez (1994), cujo foco de pesquisa está nas crenças de professores; Barcelos (1995), que investigou as crenças de alunos formandos em letras e usou o termo *cultura de aprender*; Geraldini (1995), que investigou as crenças da professora e alunos, focalizando suas estratégias de leitura; Félix (1998), a qual investiga a prática do professor em exercício e suas crenças sobre o melhor aprender de uma língua estrangeira; Cunha (1998), cujo foco de pesquisa está nas estratégias de aprendizagem e nas crenças de alunos de uma escola técnica estadual; e Marques (2001), com foco em alunos de espanhol como língua estrangeira; Barcelos (2001), que investiga a relação das crenças de professores e alunos; entre outros estudos, em que encontramos definições de crenças e asserções sobre as mesmas.

Damião (1994, p.18) apoia-se em Woods (1993) e adota o termo *BAK* tal qual definido pelo autor porque, segundo a autora, é difícil fazer uma distinção clara entre o que uma pessoa sabe (o conhecimento) e o que uma pessoa acredita que sabe (crença).

A proposta de Woods (op. cit) sugere uma inter-relação entre os termos conhecimento, pressupostos e crenças. Seu pressuposto é o de que a distinção entre crenças e conhecimento não é sustentável e, até mesmo, em muitos casos, não pode ser claramente determinado se a interpretação de um evento é baseada no que o professor acredita, no que ele sabe ou no que ele acredita que sabe.

Assim, segundo ele, é difícil fazer uma distinção clara entre as estruturas do conhecimento prévio e o sistema de crenças do professor. No entanto, o autor usa o termo conhecimento para se referir a fatos convencionalmente aceitos. Pressuposições referem-se à aceitação temporária dos fatos que não podemos dizer se sabemos e que não foram ainda

comprovados, mas que consideramos como verdadeiros para o momento atual. Por fim, as crenças referem-se à aceitação de uma proposição para a qual não existe conhecimento convencional, que não é demonstrado e que existe discordância quanto a sua aceitação.

Na tentativa de reduzir os termos existentes e não de acrescentar mais um à literatura, Woods cria a definição de *BAK*, um construto análogo à idéia de esquema, desta feita enfatizando as noções de crenças, pressuposições e conhecimentos, incluídos em um mesmo construto como termos inter-relacionados que, em certas ocasiões, um pressupõe a existência do outro, deixando de existir como termos isolados. Os dados apresentados pelo autor demonstram como o *BAK* do professor se modifica no decorrer do tempo: 1. Idéias e pensamentos são formados por experiências enquanto aprendiz; 2. Idéias são formadas por experiências como aluno de Linguística Aplicada; 3. Idéias e pensamentos são formados na prática. Em outras palavras, o autor considera o *BAK* como uma construção dinâmica que pode mudar de acordo com as experiências e concepções dos professores.

Félix (1998, p. 02), por outro lado, adota o termo “representação” como imagens, idéias e conceitos que o professor traz consigo e os considera apropriados para a aprendizagem da LE. Segundo a autora, esse conjuntos de representações são “mantidos” (grifo nosso) como crenças no *habitus* do professor. Sendo assim, crença é visto pela autora como a manutenção das representações do professor. Para definir o termo crença, a autora baseia-se em Pajares (1992):

A opinião adotada com fé e convicção baseada em pressuposição e elementos afetivos que se mostram influências importantes para o modo como os indivíduos aprendem com as experiências e caracterizam a tarefa de aprendizagem (Félix, 1998, p. 26).

Neste trabalho, preferimos adotar o termo crença como definido por Scheib (1970, p. 22): ficções criadas para explicarem o comportamento. Juntamente com essa definição,

adotamos os conceitos sobre crenças de Nespor (1987), também discutidos e incorporados por Pajares (1992). Para este último autor (op. cit. p. 309), a maior dificuldade não se encontra na definição do termo crenças, mas na própria distinção entre crenças e conhecimento. Sendo assim, passaremos então à discussão sobre os dois termos no item 1.1.2. Antes, porém, achamos conveniente discorrer sobre crenças e expectativas.

1.1.1 Crenças relacionadas ao futuro: as expectativas

Por ser um construto que admite várias interpretações, encontramos mais de uma definição e várias classificações em diferentes ordens hierárquicas para o termo expectativa. Oxford e Shearin (1994), Dörnyei (2001), Shaaban e Ghaith (2000) e outros relacionam o termo à motivação para aprendizagem de línguas e o incluem como um dos componentes motivacionais, enquanto Stipek (1998) e Scheib (1970) o relacionam às crenças. Stipek (op. cit) aponta a crença apenas como um dos muitos fatores que contribuem para a formação das expectativas. Scheib (1970, p. 24 e 25), por outro lado, seguindo Tolman (1959, apud SCHEIB, op. cit) menciona que expectativa e crenças são a mesma coisa, como podemos notar na citação abaixo:

(..) expectativas e crenças são nomes diferentes para o mesmo construto teórico – uma disposição puramente adquirida cognitivamente. (Scheib, op. cit, p. 16)⁷

Oxford e Shearin (1994, p. 21), ao relacionarem expectativa à motivação, definem o termo como a possibilidade de ter um desempenho escolar bem sucedido. De acordo com a teoria da expectativa para a motivação, esta é determinada pelo esforço, percepção da

⁷ “(...) expectancies, and beliefs are but different names for the same theoretical construct – a purely cognitive acquired disposition” . (Scheib, op. cit, p. 16)

possibilidade de atingir os objetivos e estimativa, ou expectativa, de habilidades para atingi-los (SHAABAN e GHAITH, 2000, p. 633). Dörnyei (2001 p. 110), também relacionando o termo à motivação para aprendizagem de línguas, caracteriza expectativa como a propensão de sucesso relacionada à confiança e autoeficácia do aluno e à percepção de dificuldade das tarefas, quantia de esforço requerido, quantia de assistência disponível, apresentação da tarefa pelo professor e ao nível de familiaridade com a tarefa.

Stipek (1998) argumenta que a formação das expectativas dos professores está relacionada a fatores tais como: passado acadêmico dos alunos, desempenho dos irmãos, estereótipos físicos, crença do professor sobre sua competência e controle sobre como seus alunos aprendem. Por outro lado, segundo Scheib (op. cit), existem diversos tipos de fatos aos quais as crenças estão relacionadas: aqueles que ocorreram no passado; aqueles que ainda não transpareceram; ou aqueles que pertencem tanto ao passado quanto ao futuro. Aqui nos interessa discutir um tipo particular de fato ao qual as crenças se relacionam: o futuro. Estas são denominadas expectativas por Scheib (1970 p.27). Em outras palavras, expectativas são consideradas como uma subclasse das crenças e formadas intuitivamente, a partir da troca contínua com a ecologia e servem para regular a autodefinição do sujeito, o qual se compara com outros e forma expectativas sobre sucessos ou falhas futuras. As expectativas servem, assim, para guiar o comportamento humano, determinando suas ações (SCHEIB, op. cit. p. 27-30 e Braun op. cit. p. 207⁸).

Bandura (1986 p. 229) acredita que existem duas formas de criação de expectativa, uma pelo mecanismo automático, em que o resultado cria expectativas de resultados similares e influencia o comportamento antes mesmo de que ele ocorra; outra forma, pelo mecanismo

⁸ “Another potent factor in maintaining the vicious cycle is the individual self-concept as a set of expectations – expectations which will determine action. If the learner expect the positive experiences, he will act in ways to bring positive experience about; if he expects negative experiences, he will act in ways to bring negative experience about” (Braun, 1976, p. 207)

cognitivo, que opera como forma de pensamento antecipatório e como capacidade cognitiva de prever os resultados das ações possíveis. Sendo assim, a probabilidade de certas ações é automatizada pelo indivíduo e aumentada pela antecipação de recompensas e diminuída pela possibilidade de punição. Desse modo, as pessoas sustentam seus esforços por intermédio de uma motivação simbólica automatizada, gerada pelas expectativas (BANDURA, p.230), ou crenças relacionadas ao futuro, como preferimos denominar. Ainda segundo Bandura (op.cit), quanto mais simbólica for a motivação, menos incentivos externos são necessários para manter a pessoa motivada. Em outras palavras, para o autor, a motivação simbólica relacionada às crenças é aquela que não necessita de incentivos extrínsecos, mas que faz parte do mecanismo cognitivo das crenças que opera como pensamento antecipatório e regula as ações.

Referindo-se à sala de aula, Wittrock (1986, p. 298) menciona que as crianças percebem as expectativas do professor com relação aos colegas de sala e essas percepções influenciam suas expectativas sobre seus futuros desempenhos escolares. Ainda, segundo o autor (op. cit. p. 299), os alunos sobre os quais o professor deposita baixas expectativas estão menos propensos a acreditarem no valor de seus esforços para atingirem sucesso na sala e, conseqüentemente, persistem menos em uma tarefa e atingem menor sucesso e, conseqüentemente, sentem-se menos motivados para atingirem o sucesso escolar e passam a atribuir o fracasso a algum fator que não o esforço pessoal. Nesta mesma linha de raciocínio, Stipek (1998) e Braun (1976, p. 189) apontam que os alunos modificam seus comportamentos e expectativas de acordo com as expectativas positivas do professor.

Segundo Ghaith (1974, p. 38, apud BRAUN, p. 196), se a expectativa realmente influencia o desempenho do aluno, então é provável que isto apenas ocorra quando a expectativa for uma parte consistente com um conjunto de opiniões e crenças mantidas pelo professor.

Surge, assim, um ciclo vicioso, segundo Howe (1972, p. 253), no qual os professores agem de modo a alimentar suas próprias expectativas, fazendo com que estas se tornem um determinante do próprio resultado. Assim, quanto mais baixa a expectativa do professor com relação ao aluno, maior a desmotivação deste, menor o esforço dedicado a uma atividade e maior a propensão ao fracasso. Em consequência disso, podemos dizer que o aluno passa a acreditar que o sucesso depende de outros fatores, como por exemplo, a sorte, a habilidade inata, e não se esforça para atingir o sucesso escolar.

Como já dito anteriormente, adotaremos neste trabalho a posição defendida por Scheib (1970), e consideraremos então, expectativa como um subtipo de crença relacionada à percepção da possibilidade de atingir os objetivos em um futuro imediato.

Passaremos agora a discutir a distinção entre crenças e o sistema de conhecimento sob a perspectiva teórica de Nisbett e Ross (1980), Brown e Cooney (1982, apud PAJARES, 1992), Rokeach (1985, apud Pajares), Nespor (1987), Lewis (1990) e Pajares (1992).

1.1.2 Crenças e o conhecimento

É uma tarefa árdua distinguir entre crenças e o conhecimento, visto que alguns autores separam ambos como duas coisas opostas (PAJARES, 1992), enquanto outros fazem uma inter-relação entre ambos, reduzindo-os a apenas um construto (WOODS, 1997). Segundo Pajares (1992), é difícil assinalar onde começa o conhecimento e termina a crença, sendo que alguns autores chegam a sugerir que os dois construtos são apenas palavras diferentes para a mesma coisa (cf. ABELSON, 1979; BANDURA, 1986; LEWIS, 1990; NISBETT e ROSS, 1980; ROKEACH 1985; entre outros).

Rokeach (1985, apud PAJARES, 1992) considera que o conhecimento é um componente das crenças, as quais possuem um componente cognitivo, um componente afetivo e um componente comportamental. Em contrapartida, Nisbett e Ross (1980) consideram crença como um dos componentes do conhecimento, o qual, na visão dos autores, é formado por uma estrutura composta de um componente cognitivo e um componente afetivo, as crenças.

Ernest (1989), por outro lado, usando a mesma terminologia adotada por Nisbett e Ross (op. cit.), separa pensamento em dois componentes, um cognitivo, representado pelo conhecimento, e outro afetivo, as crenças. Para ele, e também para Brown e Cooney (1982, apud PAJARES), Nespor (1987), e Pajares (op.cit.), as crenças são as maiores determinantes do comportamento do professor e são úteis no entendimento e na previsão de como os professores organizam as ações e tomam decisões.

Nem todos os pesquisadores, no entanto, concordam que as crenças exercem maior influência do que o conhecimento no comportamento. Roehler et al (1988, apud PAJARES, 1992, p. 312), por exemplo, embora considerem que as crenças influenciam o pensamento do professor, mencionam que o comportamento é resultado das crenças filtradas pela experiência, ou seja, no esforço em dar sentido às ações pela experiência, o conhecimento, e não a crença, influencia a tomada de decisões. Na visão desses autores, as crenças permanecem imutáveis na mente dos professores, independente da situação, visto que são estáticas e representam verdades absolutas. Por outro lado, segundo eles, o conhecimento evolui quando novas experiências são integradas a um esquema já existente e, dessa forma, o conhecimento tem prioridade sobre a afetividade das crenças na tomada de decisões. Outros autores, como, por exemplo, Alanen (2003), Barcelos (2000, 2003), Dufva (2003), Hoselfeld (2003), Kalaja (2003), Wenden (1999) White (1999), entre outros, consideram que a crença também é dinâmica e está sempre ligada a um contexto e às interações que ocorrem nesse

contexto. Esses autores relacionam a visão de que a crença é estática às pesquisas positivistas desenvolvidas na área de lingüística aplicada no começo da década de 80, nas quais apenas instrumentos de pesquisa como questionários fechados serviam para coletar dados a respeito das crenças, os quais eram analisados de forma estatística e somente sob a perspectiva do pesquisador, sem levar em consideração o ponto de vista dos demais envolvidos na pesquisa.

Contrapondo-se à visão de que o conhecimento é mais determinante das ações do que as crenças, Lewis (1990, apud PAJARES, op. cit) argumenta que a origem de todo conhecimento está na crença, pois o indivíduo começa a dar sentido às coisas a partir da visão que tem dos fatos. Sendo assim, o autor considera que os dois termos estão inter-relacionados e podem ser considerados como sinônimos, pois todo conhecimento é antes uma crença. Pajares (op.cit.), por sua vez, critica a visão de que o conhecimento seja algo mais puro e mais determinante do que as crenças e os considera dois termos distintos.

Nespor (op. cit, p. 317-20) vai adiante nessa discussão e aponta quatro características que servem para distinguir as crenças do conhecimento, além de duas outras características que os separam. São elas: alternância, afetividade e avaliação, estrutura episódica, além de não consensualidade e desconexão:

- 1) Pressuposição existencial: as crenças contêm proposições ou suposições acerca da existência ou não de entidades do pensar. Segundo a autora, com base nesta pressuposição, o professor pode criar rótulos para entidades personificadas pelos alunos, gerando crenças acerca da habilidade, maturidade ou preguiça, entre outras.
- 2) Alternatividade, ou seja, representação de mundos alternativos ou realidades alternativas. Essas crenças diferem significativamente, segundo Abelson (1979, p. 357-358) das realidades existentes e servem para definir tarefas e objetivos;

- 3) Aspectos afetivos e avaliativos, ou sistema de preferências pessoais. De acordo com o autor, podem regular a quantidade de energia que o professor despende para atividades e o modo como eles gastam energia nestas atividades;
- 4) Estrutura episódica das crenças, em que a memória é organizada em termos das experiências pessoais, com base em episódios ou eventos específicos que servem como parâmetro para futuros eventos.

De acordo com Nespor (op. cit. p. 320), os professores citam que a memória episódica que guia seus comportamentos está relacionada com suas experiências enquanto aprendizes. Esta memória episódica é o que Lortie (1975) denomina “aprendizagem por meio de observação” e funciona como uma base para construção de ações a partir de informação já disponível.

- 5) Não consensualidade: considerando que os sistemas de crenças são menos maleáveis do que o conhecimento, Nespor (op. cit. p. 321) aponta as crenças não estão abertas a avaliações ou exame crítico, assim como está o sistema de conhecimento. Segundo a autora, a maioria da falta de consenso com relação às crenças deve-se ao fato de não haver concordância sobre como os eventos devem ser avaliados.
- 6) Desconexão: com relação a este item, Nespor (idem, ibidem) menciona que não há regras claras para a determinação da relevância das crenças para os eventos e situações do mundo real. Neste sentido, a desconexão significa, então, que as pessoas entendem algo com base em suas crenças e vêem sentido em algo que outras pessoas poderiam não ver relevância.

Woods (1997) aponta que o uso de diferentes termos e a variedade de definições sutis que eles implicam faz com que a distinção inicial entre conhecimento e crenças não se sustente. Na concepção do autor (p. 194), não existe uma separação entre crenças e conhecimento e pressuposições, mas um termo está interligado ao outro.

Neste trabalho, nos posicionamos a favor da distinção feita por Nespor (op. cit.), visto que, embora conectados um ao outro, os termos referem-se a conceitos distintos. Entendemos o termo crença como um filtro pelo qual passa todo e qualquer conhecimento e como algo que não está disponível de forma sistematizada para todas as pessoas, como está o conhecimento, mas existe tanto na dimensão individual como na social e pode ser questionado e rejeitado por outras pessoas que não compartilham do mesmo sistema de crenças. Apesar de poder ser questionada, a crença não deixa instantaneamente de ser verdadeira para o indivíduo que a possui, mas se modifica na medida em que novas crenças são incorporadas no sistema de crenças de um indivíduo e essas novas crenças podem vir a substituir a anterior ou não. Desse modo, consideramos conhecimento como algo sistematizado e aceito por um consenso como algo verdadeiro, podendo ser alterado caso o consenso seja favorável a tal mudança e, assim, um novo conhecimento sistematizado passará a existir. Não estamos considerando aqui o conhecimento metacognitivo tal qual discutido por Wenden (1999), mas o conhecimento tal qual visto pela tradição positivista de pesquisas.

1.1.3 O conhecimento científico e as crenças do professor

As crenças dos professores podem ter as mais diversas origens. Richards & Lockhart (1994, p. 31) citam seis diferentes modos como as crenças podem ser originadas:

1. Suas próprias experiências como aprendizes;
2. Experiência do que funciona melhor na prática. Segundo os autores, para alguns professores, a experiência é o recurso primário das crenças acerca do ensino;
3. Prática estabelecida e preferência dos professores por estilos de ensino;

4. Fatores de personalidade: alguns professores têm preferências pessoais por um padrão de ensino em particular porque combina com sua personalidade;
5. Princípios embasados em pesquisa;
6. Princípios derivados de uma abordagem ou método. Os professores podem acreditar na eficácia de uma abordagem em particular ou de um método de ensino e tentar implementá-lo em sala de aula. Este último item será melhor discutido na seção 1.1.5, que trata das concepções de linguagem, língua e ensino e aprendizagem.

O primeiro desses modos citados vai ao encontro do que Lortie (1975) denomina aprendizagem por meio de observação. Também notamos uma semelhança entre esse modelo para a formação do sistema de crenças elaborado por Richards & Lockhart (op.cit) e aquele desenvolvido por Scheib (1970) e discutido anteriormente. Enquanto este último considera a formação das crenças de uma perspectiva mais geral, os primeiros focalizam as crenças no âmbito do ensino e aprendizagem de línguas. Desse modo, o que Scheib (1970) denomina como indução pode ser associado ao primeiro item acima. Os itens 5 e 6 também podem ser associados ao termo construção adotado pelo autor.

Segundo Feiman-Nemser e Floden (1986, p. 512), a tendência de se questionar o conhecimento do professor para se valorizar o conhecimento científico deve-se ao fato deste último transcender as experiências individuais e os detalhes de salas de aulas específicas. Porém, a falta de conexão entre o conhecimento científico com a sala de aula mostra que não existe um superior ao outro, mas apenas uma diferença entre ambos.

Por outro lado, como aponta Nespor (1987, p. 323), para entender o ponto de vista dos professores, temos de entender as crenças com as quais eles definem seus trabalhos, tendo em vista que o meio no qual o professor trabalha e muitos outros problemas com os quais têm de lidar nesse meio estão mal definidos e nem sempre são determinantes do trabalho dos

mesmos. Nesse ambiente de trabalho, a crença do professor define a realização de uma ação e faz sentido de forma peculiar a cada contexto.

Feiman-Nemser e Floden (op. cit. p. 515), por sua vez, apontam que, em função da hierarquia na escola, muitas vezes o conhecimento do professor é desvalorizado e moldado pela estrutura escolar. Desse modo, suas crenças são justificadas não por preferências pessoais, mas com base em critérios públicos (colegas, programa de curso etc.), visto que os professores não trabalham apenas em salas de aulas, mas em instituições que, por sua vez, estão inseridas em um contexto mais amplo.

Visto desse modo, como aponta Buchmn (1983, 1994), as crenças permanecem abertas a mudanças por influência de fatores sociais e políticos. Porém, seguindo Nespor (1987, p. 325-6), consideramos que a crença modifica-se apenas se for reconhecida de forma reflexiva e se outra crença for disponibilizada para substituir a anterior. Contudo, como também aponta a autora, não devemos considerar as crenças como falsas, pois elas estão relacionadas a uma realidade a qual é verdadeira sempre para quem a constrói a partir de uma experiência singular.

Os professores desenvolvem uma prática coerente com suas personalidades e experiências e a necessidade de se responder de pronto às demandas de sala de aula acaba por favorecer a confiança na intuição e no impulso e não na razão (Huberman, 1983) e, desse modo, o conhecimento atua em resposta às situações com que o professor se depara em sala de aula, segundo Elbaz (1983, apud Feiman-Nemser e Floden, op. cit) e Huberman (1983).

Elbaz (1983) trata as crenças como sendo o conhecimento do professor em contraposição com o conhecimento sistematizado e oferece uma forma de organização do conteúdo desse conhecimento relacionada com a prática em sala de aula: conhecimento de si, do ambiente de ensino, conhecimento do assunto, do desenvolvimento do planejamento de curso e da instrução. O autor distingue ainda três níveis que refletem os graus de variação:

regras da prática, princípios práticos e imagens (crenças). Estas últimas capturam o conhecimento do professor e os propósitos que orientam a conduta e não apenas suas ações específicas. Para definirmos imagens, recorreremos a Feiman-Nemser e Floden (op. cit, p. 514.), segundo os quais as imagens são mediações entre pensamento e ação em um nível mais geral do que as regras e princípios. Estas, segundo Elbaz (op. cit) e Feiman-Nemser e Floden (op. cit), guiam o professor intuitivamente, mas não são determinantes das ações do professor. Na concepção dos autores, essas imagens ordenam o conhecimento prático do professor e podem gerar novas regras e princípios coerentes com a prática, ajudando o professor a escolher entre todos os princípios disponíveis quando estes entram em conflito.

1.1.4 O sistema de crenças do aprendiz

Discutiremos agora o sistema de crenças da perspectiva dos alunos. Essa discussão é pertinente para nosso foco de pesquisa e para vários estudos que atribuíram um papel central às crenças dos aprendizes, (Bialystok, 1978 e Naiman et al. 1978 apud Richards & Lockhart, 1994, Abrahan & Vann, 1987; Cotterall 1995; Horwitz, 1987, 1999; Riley, 1997; Wenden, 1999, entre outros) e para as possíveis influências dessas crenças na construção do processo de ensino e aprendizagem de línguas. Vários autores (Witrock, 1986, p. 299; Yang, 1992, p. 48, entre outros.) sugerem que o conhecimento prévio dos alunos e as suas crenças podem influenciar as estratégias de aprendizagem de línguas e estas, por sua vez, também podem gerar crenças.

Richards & Lockhart (1994) agrupam as crenças dos alunos nas seguintes categorias: crenças sobre a natureza da aprendizagem, os falantes de inglês, as quatro habilidades, o ensino, a aprendizagem de línguas, o comportamento apropriado em sala de aula, os objetivos de aprendizagem e as crenças sobre eles mesmos. Segundo os autores (op. cit. p. 54), as

diferenças entre as crenças do professor e dos alunos podem conduzir os alunos a desvalorizarem uma atividade proposta pelo professor. Podemos dizer também que essas diferenças fazem com que o professor possa deixar de satisfazer uma atividade esperada pelo aluno.

Kern (1995, p. 71-85) analisa as crenças de professores e alunos a respeito da aprendizagem de línguas e tenta estabelecer uma inter-relação entre estas e as expectativas e a motivação. De acordo com suas suposições iniciais, as divergências de expectativas de alunos e professores sobre o processo de ensino e aprendizagem poderiam conduzir à falta de confiança e satisfação com a aula de línguas. Sendo assim, o autor propõe-se a investigar a proporção em que as crenças de professores influenciam as crenças dos alunos. Seu estudo, feito com 288 alunos de francês, utilizou apenas o inventário de crenças proposto por Horwitz (1985). Os resultados são inconsistentes para indicar se as crenças de professores influenciam as crenças dos alunos de modo consistente. O autor conclui que, para tal, há a necessidade de estudos com métodos quantitativos e qualitativos que permitam a validação dos dados e a identificação de padrões entre as crenças de professores e alunos.

Mantle-Bromley (1995, p. 373-383) relaciona as crenças e a importância da motivação na aquisição de L2 e nas realizações dos alunos em sala de aula. Para a autora, as conexões entre as atitudes e crenças e o comportamento são óbvias. Teoricamente, segundo ela, os estudantes com atitudes positivas e crenças realistas relacionadas à linguagem estão mais propensos a agir de forma produtiva do que os alunos com atitudes negativas e crenças errôneas.

Os resultados dessa pesquisa apontam a existência de concepções erradas a respeito do modo como os alunos aprendem uma outra língua que não a sua. Dentre os principais fatores, a autora menciona que 36% dos alunos não acredita que saber cultura seja necessário para a aquisição da língua; 33% acredita que é melhor aprender a LE onde ela é falada como LM;

44% dos alunos acredita que a aprendizagem consiste na aquisição de vocabulário; 34% acredita que a aprendizagem é uma questão da tradução e 23% dos alunos acredita que não se deve falar a L-alvo até que se possa falar corretamente. Para concluir, a autora menciona que as crenças influenciam os hábitos de estudo dos alunos. Desse modo, se as atividades propostas não tiverem nenhuma conexão com as crenças dos alunos, o potencial para a frustração aumenta. Por fim, de uma forma um pouco categórica, a autora menciona que o professor deve direcionar as atitudes e crenças que os alunos trazem para a sala de aula para aumentar as chances de sucesso, pois, segundo a autora, os professores devem considerar que alguns alunos chegam a eles com certas atitudes, crenças e expectativas que podem ser prejudiciais ao sucesso em sala de aula.

No entanto, se levarmos em consideração que as crenças representam verdades absolutas para determinados indivíduos, mas não para outros, seria inviável classificá-las em crenças errôneas e crenças realistas, pois as crenças adquirem um valor de verdade para quem as incorpora em seu sistema de crenças. Além disso, considerar que apenas o professor exerce um papel ativo em sala de aula e somente ele tem a contribuir de forma unidirecional para o desenvolvimento do aluno é o mesmo que ignorar a natureza dinâmica das interações que ocorrem em sala de aula. Desse modo, não é necessário que o professor direcione as crenças dos alunos para que se atinja sucesso no processo de ensino e aprendizagem, mas é necessário que o professor se conscientize de que seu sistema de crenças pode não ser válido para os alunos. Desse modo, para aumentar as chances do sucesso escolar, tanto os alunos quanto o professor deveriam refletir sobre seus sistemas de crenças e tentar fazer com que as divergências entre as crenças e os conflitos advindos dessas divergências sejam vistos de forma positiva e proporcionem a reflexão necessária e a troca de experiências durante a construção do processo de ensino e aprendizagem. Para usarmos as palavras de Barcelos (2004, p. 176), essas divergências entre as crenças são necessárias,

Isto porque os obstáculos que as crenças impõem podem iniciar uma seqüência de pensamento reflexivo. Sem as crenças, não temos mais as dúvidas e os problemas que formarão a base de nossa indagação reflexiva⁹.

Visto dessa forma, não seria necessária a eliminação das crenças denominadas “errôneas” por Mantle-Bromley (1995), mas é fundamental a conscientização de que, muitas vezes, o sistema de crenças trazido para a sala de aula por professores e alunos pode não convergir, dadas as experiências pessoais e a complexidade do sistema de crenças dos indivíduos, mas nem por isso as crenças deixam de ser complementares, visto que estas se influenciam mutuamente na construção e reconstrução do processo de ensino e aprendizagem e do repertório de crenças dos indivíduos envolvidos nesse processo. Nesse sentido, as crenças dos alunos poderão passar a integrar o repertório de crenças do professor e vice-versa. No entanto, mesmo que não ocorra esse processo de incorporação, ainda assim o fato de existirem crenças divergentes em um mesmo contexto pressupõe uma complementaridade, pois os indivíduos poderão colocar em questionamento suas próprias crenças ou a dos demais indivíduos e, antes que se decida por uma entre duas crenças divergentes, ambas são mantidas no repertório de crenças durante um determinado período, que podemos denominar período de transição ou período de convivência entre crenças divergentes em um mesmo repertório individual. Podemos pensar que o indivíduo pode lançar mão de determinada crença em um contexto, sob determinadas circunstâncias, mas ter outra crença totalmente oposta em um outro contexto.

Apesar desse ponto de vista adotado por Mantle-Bromley (1995) ainda ser recorrente nas pesquisas mais recentes, por outro lado, desde o início da década de 80, quando teve início o interesse pelo tema de crenças relacionado ao processo de ensino de línguas

estrangeiras, algumas pesquisas já consideravam a importância das crenças dos alunos. A pesquisa de Wittrock (1986, p. 305), por exemplo, aponta para o fato de que as atitudes positivas dos alunos exercem influência sobre a formação de crenças realistas e propiciadoras de aprendizagem, como podemos observar na citação a seguir:

Estudantes que acreditam que seus esforços influenciam seus sucessos estão mais propensos a aprender do que os que acreditam que a aprendizagem depende do professor ou de outra pessoa (Wittrock, op. cit).

Em outras palavras, percebemos que o autor relaciona indiretamente as crenças dos alunos à motivação e ao seu esforço pessoal para atingir o objetivo da aprendizagem. Na mesma perspectiva, Richards & Lockhart (1994, p. 52) mencionam que as crenças que os aprendizes trazem para as salas de aula podem influenciar a motivação do aluno para aprender, suas expectativas sobre a aprendizagem de línguas, suas percepções sobre o que é fácil ou difícil sobre a língua, bem como suas preferências por um tipo de estratégia de aprendizagem. Citando Tumposky (1991), os autores mencionam ainda que as crenças são influenciadas pelo contexto social de aprendizagem e podem influenciar tanto as atitudes acerca da língua quanto a aprendizagem de línguas em geral.

Também com o intuito de sugerir alternativas, Rifkin (2000) compara as crenças dos alunos de primeiro ano de estudo com as crenças de alunos de outras séries de diversas línguas usando o instrumento BALLI, proposto por Horwitz. Seus resultados mostram que as crenças dos aprendizes no primeiro ano de instrução não são similares às crenças dos aprendizes de outros níveis, em consonância com os resultados obtidos por Horwitz (1988, 1989 e 1990). Resumindo, seus dados apontam que: 1. há relação entre as crenças sobre aprendizagem e o nível de instrução; 2. há relação entre as crenças e a língua estudada; 3. há

⁹ This is because the obstacles beliefs impose can start the chain of reflexive thinking. Without beliefs we run out of doubts and problems that will form the basis of our reflexive inquiry. (Barcelos, 2004, p. 176)

relação entre as crenças e a natureza da instituição na qual o aprendiz está estudando. De acordo com este estudo, o item três é o mais importante na determinação das crenças, mas outros fatores também devem ser levados em consideração na determinação das crenças.

No Brasil, vem despontando um crescente interesse pelo estudo das crenças desde meados da década de 90. Vários trabalhos focalizam as crenças dos alunos e atribuem crucial importância a estas. No entanto, a maioria dos trabalhos focaliza o aluno em formação pré-serviço e não em contexto de ensino fundamental e médio.

Dentre os trabalhos sobre crenças dos alunos, encontramos Leffa (1991), o primeiro deles, cuja investigação focaliza as concepções dos alunos ingressantes na 5^a série.

Geraldini (1995), discute as crenças da professora e alunos em um contexto de ensino focalizado na leitura instrumental. Seus dados apontam para o fato de que os alunos trazem para a sala de aula crenças arraigadas, oriundas de suas experiências anteriores, principalmente do ensino na escola tradicional e que essas crenças influenciam o processo de ensino e aprendizagem. Segundo a autora, é preciso a conscientização dos alunos no sentido que eles passem a aceitar novos conceitos e aceitem pôr em prática atitudes para empreenderem mudanças em suas atitudes.

Barcelos (1995), utiliza o conceito cultura de aprender línguas estrangeiras e focaliza as crenças dos alunos formandos em letras:

Conhecimento intuitivo implícito (ou explícito) dos aprendizes constituído de crenças, mitos, pressupostos culturais e ideais sobre como aprender línguas. Esse conhecimento compatível com sua idade e nível sócio-econômico, é baseado na sua experiência educacional anterior, leituras prévias e contatos com pessoas influentes. (Barcelos, 1995, p. 40).

Em sua pesquisa, a autora aponta a existência de três grandes crenças dos alunos a respeito do processo de ensino e aprendizagem de línguas: aprendizagem de inglês como aquisição de conhecimentos sobre as estruturas gramaticais da língua, a responsabilidade do

professor pela aprendizagem e a crença de que o lugar ideal para aprender a língua é no país em que ela é falada como LM.

Em um estudo posterior (Barcelos, 2000), a autora focaliza a questão da identidade e adota uma perspectiva ecológica para contrastar as crenças dos alunos com as do professor. Desse modo, a autora verifica o modo como as crenças de alunos e professores se inter-relacionam no ambiente de ensino e aprendizagem. Seus dados sugerem que professor e alunos interagem e se influenciam mutuamente de diferentes modos e que o professor interpreta as crenças dos alunos e age de acordo com a interpretação dessas crenças. Do mesmo modo, os alunos interpretaram as crenças dos professores e agiram de acordo com suas interpretações. Nesse sentido, alunos e professores influenciaram e foram influenciados por essa inter-relação interativa, tal qual sugere o estudo de Woods (1996), o qual aponta para a natureza dinâmica das crenças.

Podemos perceber pelos estudos mencionados nesta seção que algumas crenças podem influenciar de forma negativa o processo de ensino e aprendizagem, enquanto outras exercem influência positiva sobre o êxito na aprendizagem. A partir desse pressuposto de que as crenças influenciam as ações e a aprendizagem, tentamos associá-las ao processo motivacional do aluno.

Discutimos até o momento as definições de crenças, as crenças relacionadas ao futuro, a dicotomia entre crenças e o conhecimento, a relação entre o conhecimento sistematizado e o conhecimento do professor e a importância do sistema de crenças do aprendiz e estudos que tratam da relação entre as crenças de professores e de alunos. Passaremos agora a discutir as concepções, linguagem e ensino e aprendizagem que possam estar subjacentes às teorias de ensino de línguas e influenciar as crenças que permeiam a sala de aula.

1.1.5 Crenças e as concepções de linguagem, de ensino e aprendizagem de línguas

Não existe uma só definição para os termos linguagem, ensino e aprendizagem, visto que cada pessoa pode assumir uma visão diferente dos termos e estes assumirem diferentes sentidos em distintos contextos de ensino e aprendizagem. Desta feita, com a finalidade de se estabelecer uma relação entre as possíveis definições acerca dessas concepções e das crenças para o processo de ensino e aprendizagem, buscamos primeiramente um embasamento teórico em Richards & Rodgers (1986), Woods (1997) e Tudor (2001), a partir dos quais uma breve discussão sobre o assunto é feita.

1.1.5.1 As concepções de linguagem e de ensino e aprendizagem

Existem diferentes concepções de linguagem e, muitas vezes, elas estão associadas aos métodos de ensino adotados pelo professor ou pela instituição. Woods (1997, p. 186), por exemplo, acredita que as pessoas internalizam crenças acerca do que é língua propriamente dita e apresenta uma visão de língua comunicativa. Para ele, em um curso de línguas, a língua é ao mesmo tempo objeto de ensino e o meio pelo qual a língua é ensinada. Em sua concepção, os professores de línguas são influenciados pelas teorias de ensino de línguas:

Professores de línguas também têm sido influenciados por muitos pressupostos teóricos que tem sido feito na literatura de Segunda Língua sobre o que é linguagem, do que consiste e como funciona.¹⁰

¹⁰ Language teachers have also been influenced by the many theoretical claims which have been made in the second language literature about what language is, what it consist of and how it works. (Woods, 1996, p. 186).

Nesse sentido, buscamos em Richards & Rodgers (1986) e Krashen (1987) as concepções de linguagem, ensino e aprendizagem que subjazem às abordagens e métodos. Nem todos os métodos e abordagens compartilham da mesma visão de linguagem, ensino e aprendizagem e variam também no modo como abordam a sala de aula e o papel do aprendiz. Pudemos perceber que para cada método ou abordagem existe uma visão de linguagem e ensino/ aprendizagem diferente. Cada qual focaliza um ou vários aspectos da língua e, de acordo com esse foco, determina uma concepção de ensino, como podemos observar na tabela abaixo:

Abordagem ou método	Concepções de linguagem	Concepções de aprendizagem	Concepções de sala de aula
Gramática-Tradução	Sistema de regras lingüísticas	Aprendizagem analítica, com aulas na LM; Ênfase nas regras gramaticais e na tradução;	Sala como ambiente de aprendizagem controlado
Método Direto	Sistema de regras lingüísticas	Aprendizagem de regras gramaticais de forma indutiva;	Sala como ambiente para aquisição da L-alvo
Método Audiolingual	Sistema de regras lingüísticas	Aprendizagem de regras gramaticais de forma indutiva; Aprendizagem como formação de hábitos;	Sala como ambiente de aprendizagem controlado;
Código cognitivo	Sistema de regras lingüísticas	Aprendizagem analítica; Ênfase nas quatro habilidades (falar, ouvir, ler e escrever); A língua deve ser ensinada na L-alvo;	Sala de aula como ambiente de aprendizagem controlado;
Abordagem naturalística	Estrutura para se atingir fins comunicativos.	A língua deve ser ensinada na L-alvo; Aprendizagem indutiva	Sala como ambiente para receber insumo na L-alvo
Resposta física total	Relacionada ao comportamento físico	Aprendizagem como formação de hábitos e repetição de comandos	Ambiente de aprendizagem controlado;
Sugestopédia	Expressão pessoal	Aprendizagem como envolvimento afetivo positivo entre aprendizes, material e o professor;	Sala de aula como ambiente de interação;
Abordagem comunicativa	Forma de interação e de comunicação	Aquisição de conhecimento da língua e de habilidade para usar a língua	Sala de aula comunicativa: para a comunicação e como comunicação; Sala de aula como ambiente de autonomia, sob a perspectiva psicológica e política;

Tabela 01: Métodos, abordagens e concepções.

Os princípios da GT são os seguintes, de acordo com Richards & Rodgers (1986, p. 03):

1. O objetivo do estudo da LE é aprender a língua para leitura da literatura disponível, para ganhar benefícios a partir da disciplina mental e do desenvolvimento intelectual resultantes da aprendizagem. A aprendizagem consiste na análise detalhada das regras gramaticais, seguida de aplicações à tradução de sentenças e textos na LM. Consiste também na memorização de regras para a manipulação da morfologia e sintaxe da LE;

2. A leitura e a escrita são o foco principal desse método. Não há atenção às habilidades de produção oral e de entendimento oral;
3. A seleção de vocabulário é embasada nos textos usados e as palavras são ensinadas por meio de uma lista bilíngüe, uso de dicionário e memorização. As regras gramaticais também são traduzidas e exercícios de tradução são prescritos;
4. A sentença é a unidade de ensino e da prática. Esse foco na sentença é o que distingue o método de outros métodos com foco na forma e na gramática;
5. A precisão é enfatizada.
6. A gramática é ensinada de forma dedutiva, com a apresentação e o estudo das regras gramaticais, que são praticadas por meio de exercícios de tradução, organizados de forma sistemática;
7. A LM é o meio de instrução usado para a explicação de toda a matéria nova.

Ainda segundo os autores, a GT dominou o ensino de línguas desde 1840 até a 1940 e continua a ser usada até o momento atual em algumas partes do mundo numa versão modificada, embora não exista uma teoria ou justificção racional para seu uso.

Outro método que tem sido usado desde 1950 até os dias atuais é o audiolingual, mesmo havendo teorias mais recentes de ensino e aprendizagem. Segundo Krashen (1987), no método audiolingual, as aulas começam com um diálogo que contém as estruturas e o vocabulário da lição. Espera-se que o aluno faça mímicas com o diálogo e memorize-o. A sala pratica o diálogo como um grupo. O diálogo é seguido pelo *drill* das estruturas introduzidas no diálogo. O objetivo do *drill* é tornar o “padrão” automático. Existem quatro tipos de *drills*: repetição simples, substituição, tradução e transformação (do negativo para o positivo). Em algumas partes da lição, a compreensão não é necessária, mas apenas *drills* mecânicos são úteis, pois o objetivo da memorização não é a compreensão da mensagem. A produção oral deve ser imediata e livre de erros.

Os diálogos são scripts e não são usados para a negociação de significado. A aprendizagem consciente não é um objetivo explícito. O objetivo é que o aluno aprenda um padrão para ser usado diretamente no desempenho. Na prática, resulta na aprendizagem indutiva. Para esse método, a língua é fala, e não escrita, como podemos entender da citação abaixo:

Língua é fala, não escrita (...) uma língua é um conjunto de hábitos... ensine a língua, não sobre ela (...) uma língua é o que o falante nativo fala, e não o que alguém pensa que eles poderiam dizer (...) as línguas são diferentes (Richards & Rodgers, 1986, p. 49)¹¹.

Richards & Rodgers (1986, p. 57) mencionam que neste método a exposição à linguagem escrita é desencorajada porque distrai a atenção dos alunos do insumo oral, em que os equipamentos audiovisuais têm sempre um papel central. Segundo Krashen, uma típica aula audiolingual em que os procedimentos de *drill* e repetição impedem o contato com a palavra escrita pode levar à ansiedade dos alunos.

Os seguintes procedimentos são adotados em uma típica aula audiolingual:

1. Primeiro, os alunos ouvem um modelo de diálogo contendo as estruturas foco da lição, lido pelo professor ou por meio de fitas de áudio; eles repetem cada linha em coro. O professor presta atenção na pronúncia, entonação e fluência. A correção é direta e imediata. O diálogo é memorizado linha por linha. Uma mesma linha pode ser dividida em quantas partes forem necessárias. Os alunos não podem consultar o livro nessa fase;
2. O diálogo é adaptado aos interesses do aluno, mudando apenas palavras-chave ou frases;

¹¹ Language is speech, not writing... a language is a set of habits... teach the language, not about the language ... a language is what its native speakers say, not what someone thinks they ought to say... languages are different (Richards & Rodgers, 1986, p. 49)

3. Estruturas-chave do diálogo são selecionadas e usadas como base para *drills*. Pratica-se em coro e individualmente essa fase. Nesse ponto, algumas explicações gramaticais são dadas;
4. Os estudantes podem consultar o livro-texto e fazer as atividades de leitura, vocabulário e escrita, com base no diálogo.
5. Atividades de acompanhamento podem ser feitas em laboratório, onde novos *drills* são feitos.

Nesse método, o papel do professor é central e ativo. Ele serve de modelo para ser imitado, controla e direciona a aprendizagem, monitora e corrige o desempenho do aprendiz.

Numa perspectiva mais atual, a abordagem comunicativa vê a língua como forma de comunicação. O indivíduo que adquire a língua deve adquirir a competência para o conhecimento e para o uso da língua. De acordo com Richards e Rodgers (1986, p. 71), essa abordagem vê a língua da seguinte forma: 1. língua é um sistema de expressão de sentido; 2. a função primária da língua é a interação e a comunicação; 3. as estruturas da língua não são meramente gramaticais e estruturais, mas categorias de sentido funcional e comunicativo, como exemplificado no discurso.

A abordagem comunicativa encoraja uma ênfase na prática como forma de desenvolvimento das habilidades comunicativas. Atividades que envolvam a comunicação real e promovam a aprendizagem são enfatizadas. Essas atividades devem ser usadas com o propósito de promover a aprendizagem e devem ser importantes para o aprendiz. São selecionadas de acordo com os interesses do aprendiz, de forma a ter sentido real e autêntico para a língua.

Para Richards e Rodgers (1986, p. 77), o papel do aprendiz é negociar o significado e o do professor é facilitar a comunicação entre os participantes e entre esses participantes e as atividades e o texto, agindo como um participante dentro do grupo de ensino e aprendizagem.

Vimos acima alguns métodos e abordagens aos quais subjazem algumas visões de língua, linguagem e ensino e aprendizagem. Tudor (2001), no entanto, aponta quatro visões tradicionais sobre a natureza da linguagem e suas implicações para o ensino de línguas, bem como distingue quatro concepções de aprendizagem e o mesmo número de concepções de sala de aula. Essas quatro visões são recorrentes a vários métodos e abordagens de ensino, como percebemos na tabela 01. Resumidamente, as quatro visões do autor são colocadas na tabela abaixo:

Concepções de linguagem	Concepções de aprendizagem	Concepções de sala de aula
Sistema lingüístico	Aprendizagem analítica: sobre a língua; Aprendizagem como formação de hábitos	Sala como ambiente de aprendizagem controlado;
Ferramenta para atingir fins comunicativos	Aprendizagem como experiência: uso da língua para atingir fins comunicativos.	Sala de aula comunicativa: para a comunicação e como meio de comunicação;
Expressão pessoal	Aprendizagem como envolvimento afetivo entre os aprendizes, o material e o professor;	Sala de aula como ambiente de autonomia, sob a perspectiva psicológica e política; Sala de aula comunicativa: para a comunicação e como comunicação;
Expressão de cultura e ideologia		Sala de aula como meio de socialização.

Tabela 02: Concepções de sala de aula, de linguagem, ensino e aprendizagem.

Como notamos acima, as visões de linguagem estão relacionadas com as concepções de aprendizagem e as concepções de sala de aula. Desta feita, segundo Tudor, (op. cit, p. 50), a linguagem vista como um sistema da língua requer uma abordagem de ensino de línguas que enfatize o próprio sistema lingüístico. O domínio deste sistema (ou partes dele) é um pré-requisito para qualquer forma de comunicação significativa. Sendo assim, gramática, vocabulário, fonologia, discurso e estilo desempenham papel preponderante para o ensino de línguas e refletem o consenso de dois grupos influentes: escritores e editores de materiais didáticos.

A gramática, na visão de Tudor (op. cit. p. 51), é usada para se referir a regularidades estruturais ou a padrões na linguagem por meio dos quais o falante organiza as mensagens. Segundo o autor, é o aspecto mais associado com a aprendizagem de línguas. Citando Cunningsworth (1995), Tudor aponta que há uma concordância dos editores e autores de livros de que a gramática constitui a base para a aprendizagem ou, pelo menos, um princípio conveniente em torno do qual o programa de ensino se estrutura.

Juntamente com a gramática, outros elementos da língua ajudam a estruturar um curso de línguas, como o vocabulário, visto como o segundo elemento mais importante da língua, pois nos permite expressar sentido, segundo Tudor (op. cit). No entanto, diferentemente do que ocorre com a gramática, não há um consenso acerca do que é importante em termos de vocabulário, pois isto depende da mensagem que os alunos querem entender ou expressar.

Na visão de Tudor, a fonologia é também importante para a aprendizagem de línguas pois, em sua concepção:

A habilidade para entender a língua falada e produzir uma versão compreensiva da língua que está sendo aprendida são aspectos muito importantes para o conhecimento de uma língua e não deve ser ignorado. Além disso, as demandas da fonologia de uma língua pode exercer um papel importante no uso da língua (Tudor, op. cit. p. 53)¹²

O discurso também mostra-se como outro elemento importante para a comunicação em língua estrangeira. Segundo Tudor (op. cit. p. 53), as características que vão além da gramática e englobam o seqüenciamento das sentenças, a coesão, a paragrafação, a estruturação textual, etc. constituem o discurso. Este tende a ser visto, por conveniência, como

¹² the ability to understand the spoken language and to produce a comprehensive version of the language that is being learned are certainly very important aspects of 'knowing a language' and cannot be ignored. Furthermore, command of the phonology of a language can play an important affective role in language use (Tudor, op. cit. p. 53)

organizador de segmentos amplos da língua, enquanto que a gramática é vista como organizadora no nível da sentença.

Sobre a perspectiva funcional, Tudor (op. cit. p. 57) menciona que a teoria da competência comunicativa do antropólogo Hymes teve papel preponderante na introdução de uma nova perspectiva de linguagem para o ensino de línguas, a perspectiva funcional, que sustentou trabalhos do movimento nocional/funcional e da abordagem comunicativa.

Sob a perspectiva funcional, a linguagem é vista como uma ação social de que os aprendizes são atores cujos objetivos de aprendizagem são definidos pelos contextos nos quais usarão a linguagem e pela mensagem que desejam transmitir nesses contextos. Assim, o que os aprendizes vão fazer com a linguagem é o ponto de partida para o conteúdo do curso. Porém, segundo Tudor¹³, muitas vezes, para grande maioria dos estudantes, a linguagem que estão aprendendo tem pouca ou nenhuma relevância imediata, mas faz parte de um programa de estudo definido por autoridades e, assim, é vista como algo que eles têm de estudar para passar nas provas, como as outras matérias.

Porém, segundo o autor, para que a aprendizagem seja efetiva, não é necessário que as realidades atuais de aprendizagem e as necessidades futuras coincidam, mas é preciso que exista uma conexão entre ambas na cabeça dos alunos, adequando-se, assim, às percepções do aluno.

Como forma de expressão pessoal, os objetivos de aprendizagem são definidos pelo que cada aluno, individualmente, quer expressar, podendo, assim, variar de um grupo de aprendizes para outro. Sob essa perspectiva, Tudor (2001, p. 65) cita a importância do movimento humanista, que incorpora fatores pessoais ao ensino de línguas, tais como:

- Sentimentos pessoais e estéticos;
- Relações sociais de amizade e cooperação;
- Responsabilidade e aceite da crítica e da correção;
- Intelecto – conhecimento, razão e entendimento;
- Auto-atualização

Como um meio de expressão e comunicação usado por uma sociedade, a linguagem engloba e expressa aspectos da cultura e da visão de mundo dos falantes.

Tudor (op. cit. p.71-72) aponta que os aspectos cultural e sócio-cultural da linguagem intervêm significativamente no uso da língua e têm uma influência real na habilidade dos estudantes para o uso da linguagem de uma maneira contextualmente apropriada, visto que os alunos trazem para a sala expectativas sobre como é a cultura da sociedade falante da LE e, muitas vezes, podem surgir tensões entre a imagem criada e a sociedade como ela realmente é.

Vimos acima que não existe uma visão única a respeito do que pode ser linguagem, ensino e aprendizagem, mas essas visões podem estar subjacentes aos métodos de ensino e às teorias existente sobre a segunda língua e língua estrangeira. Acreditamos que esse apanhado sobre as concepções de ensino que permeiam a sala de aula e os processos que nela ocorrem possa ser útil quando analisarmos as crenças que professor e alunos compartilham nesse ambiente escolar. Passamos agora a discutir o conceito de motivação e seu papel para o processo de ensino e aprendizagem de línguas.

1.2 Motivação

¹³ “They are studying the language because the relevant authorities have decided that a knowledge of this language is likely to be of use to them at some stage en the future. The language is thus a subject alongside others on the students programme” (Tudor, op. cit. p. 61)

Para conceituarmos motivação, recorreremos aos trabalhos de Gardner (1985), Bandura (1986), Wittrock (1986), Gardner e Tremblay (1994), Dörnyei e Otto (1998), Noels et al (1999), Masgoret e Gardner (2003) em busca de uma definição apropriada aos propósitos deste trabalho, que está focalizado na aprendizagem de LE em contexto de escola pública¹⁴.

Wittrock (1986, p. 304-5) conceitua motivação como o processo de iniciar, sustentar e direcionar uma atividade. Com base em Gardner (1985)¹⁵, Noels et al (1999, p. 23) conceituam motivação como uma combinação do esforço mais o desejo de realizar o objetivo de aprender uma língua. Em estudos recentes, Gardner e Tremblay (1994, p. 557) mencionam que se trata de um processo dinâmico, visto que envolve uma seqüência de eventos, influências e respostas. Masgoret e Gardner (2003) complementam esta posição, enfatizando que motivação é o comportamento direcionado a um objetivo específico. Na mesma perspectiva, Dörnyei e Otto (1998, p. 65) caracterizam motivação como o efeito cumulativo na pessoa que inicia, direciona, coordena, amplifica, termina e avalia os processos cognitivos e motores quando os desejos iniciais são selecionados, priorizados, operacionalizados e postos em ação (com sucesso ou não).

Bandura (1986, p.230), apoiando-se na teoria da expectativa-valor, assume que a motivação é a junção da crença de que as ações particulares produzirão resultados específicos mais os valores atribuídos a esses resultados, estando assim, ligada ao comportamento do indivíduo frente a determinadas atividades.

Nos parece mais apropriada a definição motivação adotada por Gardner (1985), o qual propõe que esta seja a combinação do esforço mais o desejo de realizar o objetivo de aprender

¹⁴ Aqui, consideramos 'aprendizagem de língua estrangeira' em contraposição à aquisição de segunda língua', visto que a literatura (Dörnyei, 1990; Crookes e Schmidt 1991; Oxford e Shearin 1994; Oxford 1999), faz uma diferenciação entre os dois termos e os processos motivacionais envolvidos em ambos, a qual consideramos pertinente para o contexto estudado.

¹⁵ "The combination of effort plus desire to achieve the goal of learning the language" (Gardner, 1985, apud Noels et al (1999, p. 23).

uma língua, visto que a mesma sintetiza de uma forma simples o que as diversas definições citadas acima têm em comum, que é um componente cognitivo (o desejo), em que o indivíduo avalia a atividade e tem um impulso que o faz decidir colocá-la em prática, e outro componente comportamental (o esforço), em que o indivíduo coloca em prática essa atividade de um modo a atingir sucesso nela. No entanto, aqui estamos apenas nos referindo à definição básica do termo e não às subdivisões feitas pelo autor (integrativa e instrumental), as quais serão discutidas na seção 1.2.1.

Pesquisas recentes sobre o tema focalizam o reforço, o controle, a necessidade de realização, a expectativa-valor, (cf. ATINKSON, 1964, FISHBEIN, 1967, ROTTER, 1954 e VROON, 1964, apud BANDURA, 1986), a motivação intrínseca e extrínseca (BANDURA, 1986; NOELS et al, 1999) e instrumental e integrativa (GARDNER, 1985; MASGORET e GARDNER, 2003), as orientações (DECI e RYAN, 1985; CLÉMENT e KRUIDENIER, 1983; NOELS et al, 1999 e 2003; DÖRNYEI, 2003) e, ainda mais recentemente, a atribuição (WEINER, 1992; WILLIANS e BURDEN, 1999), como fatores que conduzem e sustentam a motivação.

Diante do amplo leque de teorias existentes, faremos apenas uma breve síntese das teorias sobre motivação mais importantes, a começar pela dicotomia entre motivação intrínseca e extrínseca. Passaremos, a seguir, a discutir a dicotomia instrumental/integrativa e, posteriormente, outros modelos motivacionais importantes para o processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.

1.2.1 Motivações integrativa e instrumental e o contexto de aprendizagem de línguas estrangeiras

Uma das críticas mais pertinentes relacionadas aos construtos de motivação é a suscitada por Dörnyei (1990) e também discutida por Crookes e Schmidt (1991), Oxford e Shearin (1994), Oxford (1999) e outros com relação à dicotomia integrativa e instrumental adotada por Gardner (1985), um dos precursores no estudo da motivação para aprendizagem de línguas.

Autores denominam motivação instrumental como a motivação para aprender a língua com um propósito específico, como ter um trabalho melhor, ganhar mais dinheiro, entrar numa faculdade melhor e assim por diante (OXFORD, 1999, p. 3). Enquanto que a motivação integrativa é vista como o complexo composto por atitudes, integração e motivação (MASGORET e GARDNER 2003, p. 172). Estes últimos conceituam integração como a abertura do aprendiz para se identificar com outra comunidade e atitudes como as reações individuais a tudo o que está associado ao contexto imediato em que a língua é ensinada. Na visão deles, a motivação integrativa influencia a aprendizagem pois requer a adoção de sons, pronúncias e outras características comportamentais e cognitivas que são parte de outra cultura.

Os termos, muitas vezes, são vistos como opostos e não como complementares entre si no processo de motivação para a aprendizagem de línguas. No entanto, para Dörnyei (1990), Crookes e Schmidt (1991), Oxford e Shearin (1994), Oxford (1999), a teoria de Gardner (1985), foi formulada com base na aquisição de segunda língua, o que, na visão de Dörnyei (1990 e 1994)¹⁶, ocorre em contexto diferente do contexto de aprendizagem de LE, em que a língua é oferecida como uma disciplina escolar e os aprendizes não têm contato suficiente com a comunidade estrangeira para formar atitudes sobre ela e, assim, desenvolver a motivação integrativa. Por estas razões, os autores, ao contrário de Gardner, enfatizam a

¹⁶ Foreign language learners often have not enough contact with the target language community to form attitudes about them. (Dörnyei, 1990, p. 69).

importância da motivação instrumental para o contexto de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.

Dörnyei (1990, p. 49), menciona que a motivação integrativa é determinada por atitudes e crenças sobre a LE e a cultura em geral e, para ele, essas predisposições afetivas acerca da comunidade falante da L-alvo não explicam as variações de aprendizagem, deixando de ter importância crucial para o contexto de aprendizagem de LE, em que os benefícios pragmáticos e imediatos mostram-se disponíveis para os aprendizes.

Em contrapartida, Shaaban e Ghaith (2000, p. 640) também questionam a importância da motivação instrumental e concluem que somente a presença desta não implica que os alunos exercerão maior esforço e desenvolverão uma alta expectativa ou habilidade com relação à LE. Esse trabalho contrasta, pois, com os trabalhos que atribuem suma importância para a motivação instrumental em contexto de LE e também com os que atribuem prioridade para a motivação integrativa, e propõe uma inter-relação entre ambas, considerando o contexto e o nível de proficiência do aprendiz, entre outros fatores.

O próprio Dörnyei (1994, p. 520), retomando seu posicionamento acerca da motivação instrumental, reconhece o papel desta, mas aponta que, se considerarmos as recompensas financeiras ou de trabalho no conceito de motivação instrumental, no caso de crianças em idade escolar, isto não será relevante, mas aponta que deveríamos incluir as notas e elogios como motivos externos à atividade em si, em outras palavras, na categoria de motivação instrumental. A inclusão de elogios como forma de motivação externa em contexto de sala de aula, no entanto, deve ser feita com cuidado, visto que, como aponta Bandura (1986):

O elogio que nunca tem um efeito tangível torna-se um recompensa vazia, e desaprovação que nunca traz conseqüências tangíveis torna-se uma ameaça vazia sem valor motivacional. Bandura (1986, p.235)¹⁷

Por outro lado, o mesmo autor, defende que a imprevisibilidade faz com que os incentivos sociais e simbólicos não percam sua eficácia (BANDURA, p. 235, cf. MOWRER, 1960).

Embora Dörnyei tenha repensado sobre a dicotomia instrumental/integrativa em estudos posteriores (DÖRNYEI e CLÉMENT, 2000, DÖRNYEI 2001), como apontam Masgoret e Gardner (2003, p. 179), e tenha considerado válida a motivação integrativa para os contextos de aprendizagem de LE, a discussão ainda é, a nosso ver, pertinente para contextos em que a obrigatoriedade da disciplina escolar é uma realidade capaz de abalar os modelos de motivação existentes, visto que, muitas vezes, o que mantém a motivação não é nem a motivação integrativa, por um lado, nem a motivação instrumental, por outro.

1.2.2 A importância das motivações intrínseca e extrínseca para a aprendizagem de línguas estrangeiras

Outra questão amplamente discutida é a terminologia usada para caracterizar dois tipos de motivação: intrínseca e extrínseca, normalmente consideradas como estando dissociadas uma da outra, visto que, enquanto motivação intrínseca está ligada às necessidades inatas e ao interesse em se engajar em uma atividade pelo prazer e satisfação que acompanham a atividade (NOELS et al, 1999 e 2003), por outro lado, a extrínseca é comumente associada às ações realizadas para atingir um fim instrumental (NOELS et al, op.

¹⁷ “indiscriminate praise that never carries any tangible effect becomes an empty reward, and disapproval that is never backed up with any tangible consequences becomes an empty threat devoid of motivation value” (Bandura, 1986, p 235).

cit) ou para satisfazer controles externos ao indivíduo (como a pressão social, por exemplo) ou ganhar recompensas externas (SCHMIDIT et al, 1999).

Na concepção de Bandura (1986), a motivação intrínseca, como o conceito é usado tradicionalmente, é formada por três tipos de relação entre comportamento e seus efeitos: 1. As conseqüências são originadas externamente, mas estão naturalmente relacionadas ao comportamento; 2. O comportamento produz resultados naturais, internos ao organismo, e gera resultados físicos. As atividades cognitivas também produzem efeitos fisiológicos. 3. O mecanismo de auto-avaliação pode sustentar uma ação e criar incentivos pessoais. Assim, uma fonte de motivação para uma pessoa pode não ser eficaz para outra. (p. 241).

Bandura critica a noção de motivação intrínseca como evidenciadora de determinado comportamento realizado pela motivação que traz em si, e critica também a própria terminologia usada. Para ele, se retirarmos a recompensa pessoal, nenhum comportamento tem recompensa em si, mas somente no desafio que a pessoa sente em realizá-lo (p.241). Além disso, o autor aponta que há uma contínua interação entre as influências pessoais e situacionais porque, a seu ver, não existe situação em que uma pessoa está motivada internamente, sem nenhum pensamento sobre o resultado de suas ações. Do mesmo modo, Noels et al (1999, p. 26) reconhecem a importância de fatores sociais que influenciam a motivação, como a percepção de competência e autonomia do professor, mas enfatizam a validade da distinção entre motivação intrínseca e extrínseca porque, para eles, na motivação e orientações extrínsecas, as razões para a aprendizagem são externas às atividades propriamente ditas.

Os incentivos extrínsecos são vistos não apenas por Noels et al (1999 e 2003), mas por outros autores como diminuidores do interesse pelas atividades em si e como um impedimento para o autodirecionamento. Mas, para Bandura (1986, p. 240), eles auxiliam no desenvolvimento do que ele chama de automotivação e autodirecionamento, porque, de

acordo com a sua perspectiva, na motivação extrínseca, os resultados são originados externamente, de acordo com um arranjo social, e têm ligações apenas arbitrárias com o comportamento, não sendo uma característica natural deste. No entanto, para o autor, a maioria das coisas que as pessoas gostam de fazer tinha pouco ou nenhum interesse para elas originalmente, mas adquirem esse valor com a experiência da aprendizagem e os incentivos externos positivos são usados para promoverem esta mudança. Sendo assim, o autor posiciona-se a favor de que os incentivos externos devem ser usados, se necessário, principalmente para cultivar habilidades e interesses por uma atividade (p. 248), porém não indiscriminadamente, porque o incentivo não é o melhor e nem o único meio de cultivar o interesse e a motivação.

Mesmo que já amplamente discutida, esta dicotomia motivacional ainda suscita muitas dúvidas e discussões, visto que as fronteiras que separam motivação extrínseca e intrínseca não são muito bem definidas pela teoria existente, o que nos leva a crer que a separação em dois construtos totalmente contraditórios não se sustenta, pois tratam-se de termos interdependentes, como podemos notar a partir do trabalho de Noels et al (2003, p. 33-63) e também de Bandura (op.cit). Os primeiros discutem a questão das orientações motivacionais identificadas por Clément e Kruidenier (1983: viagem, amizade, conhecimento e orientações instrumentais, apud Noels et al, op. cit) e concluem que elas são extrinsecamente motivadas, visto que são externas à língua. Por outro lado, podem se relacionar com os valores que os indivíduos incorporam, aumentando o sentido da autonomia, autopercepção e competência.

Bandura (1986), como já discutido anteriormente, menciona que a maioria das coisas de que as pessoas gostam de fazer não são interessantes por si só, mas adquirem esse valor. Em outras palavras, as orientações identificadas pelos autores mencionados acima e o processo de interiorização do interesse a que Bandura se refere estão ligados a um componente extrínseco e outro intrínseco que estão estreitamente associados entre si para

impulsionar a motivação propriamente dita, como podemos observar na discussão da teoria da autodeterminação, na seção 1.2.4.3.

1.2.3 Os conceitos de desmotivação e amotivação para a aprendizagem de línguas

Dois outros construtos são discutidos pela literatura no âmbito de motivação e aprendizagem de línguas, o de desmotivação e o de amotivação. Este último termo está relacionado à expectativa de resultados irreais e não a causas específicas, na concepção de Deci & Ryan (apud Dörnyei, 2001, p. 144). Segundo os autores, a amotivação refere-se à ausência de motivação que não é causada pela perda do interesse inicial, mas pelo sentimento individual de incompetência e de incapacidade diante de uma atividade¹⁸. De acordo com Noels et al (2003, p.40) a pessoa amotivada, ou sem motivação, não tem razões, intrínsecas ou extrínsecas, para se envolver em uma dada atividade e não atribui relação entre suas ações e as conseqüências delas ou atribuem relações à suas ações a fatores que estão além de seu controle.

A desmotivação, por sua vez, caracteriza-se pela perda da motivação inicial por alguma razão, devido a forças externas que reduzem ou diminuem a base motivacional de um comportamento ou ação em andamento, de acordo com as concepções de Dörnyei (2001, p.142-150). O autor traz em sua obra as principais investigações sobre desmotivação, resumidas na tabela a seguir:

Autores	Fatores atribuídos à desmotivação.
---------	------------------------------------

¹⁸ “(...) is not caused by a lack of initial interest but rather by the individual’s experience feelings of incompetence and helplessness when faced with the activity”

Oxford, 1988	<p>A desmotivação ocorre quando:</p> <ul style="list-style-type: none"> . A relação do professor com os alunos inclui hostilidade, favoritismo e críticas; . As atitudes do professor a respeito do curso ou material, inclui em falta de entusiasmo ou descaso; . Há conflitos de estilos entre professor e alunos; . A natureza das atividades de sala de aula, inclui irrelevância, sobrecarga e repetição das mesmas atividades.
Chamber, 1993	<p>O aluno é desmotivado quando:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Não se esforça para aprender; . Não acredita em sua capacidade; . Demonstra letargia e não dá resposta negativa ou nenhuma resposta aos elogios; . Não coopera, distrai outros alunos, joga coisas e provoca desordem.
Ushioda, 1996	<p>Ao projetarem a falta de motivação a causas externas, os aprendizes são capazes de dissociarem os efeitos negativos experienciados por eles enquanto durar a aprendizagem de uma língua.</p>
Dörnyei, 1998	<ul style="list-style-type: none"> . Recursos escolares inadequados, como sala muito grande, com nível inadequado e freqüente troca de professores; . Atitudes negativas com a L2, como não gostar do som das palavras; . A natureza compulsória dos estudos de L2; . A interferência de outra língua estudada; . Atitudes negativas sobre a comunidade falante da L2 . O livro texto usado nas aulas.

Tabela 03: Conceito de desmotivação e atribuições de causa

Enquanto os trabalhos de Oxford (1988), Chamber (1993) e Ushioda (1996) focalizam aprendizes desmotivados, e apontam as causas para esta desmotivação, o trabalho de Dörnyei (1998) difere dos anteriores ao relacionar a falta de motivação dos alunos com os fatores contextuais em que ocorre a aprendizagem. Em estudo posterior, Dörnyei (2001, p. 164-169) aponta fatores contextuais e sociais que podem influenciar negativamente a motivação do professor, tais como o estresse da profissão, a baixa autonomia, a falta de desafios profissionais e a inadequada estrutura de carreira, que não proporciona promoções, baixos salários e pressões institucionais.

Tais quais as dicotomias intrínseca x extrínseca e integrativo x instrumental, percebemos uma grande dificuldade dos autores em estabelecer limites precisos entre a desmotivação e a amotivação. Nos parece que, ao se referirem à amotivação, os autores estão considerando apenas os fatores motivacionais intrínsecos e desconsiderando os demais fatores. Embora amotivação seja vista como a ausência de motivação e desmotivação seja

considerada como a perda da motivação inicial, seria difícil mantermos essas definições se levarmos em consideração o pensamento de Bandura (1986, p. 248) de que a maioria das coisas que gostamos de fazer tinha pouco ou nenhum interesse originalmente, mas adquiriram esse valor com a experiência.

Tendo em vista o que foi discutido anteriormente, preferimos considerar que os alunos trazem para a sala de aula pelo menos algum tipo de motivação, seja uma curiosidade natural para conhecer o desconhecido ou uma motivação intrínseca para a aprendizagem de uma LE. Desse modo, consideramos tratar de alunos que trazem expectativas de aprendizagem muito baixas para a sala de aula e alimentam essas expectativas baixas com a experiência de aprendizagem em contraposição com aqueles alunos que trazem expectativas altas de aprendizagem para a sala de aula e estas, por algum motivo, não são satisfeitas.

1.2.4 Outros modelos de estudo de motivação voltados para o processo de ensino e aprendizagem de segunda língua e língua estrangeira

1.2.4.1 Teoria da expectativa x valor

Bandura (1986, p. 230, apoiando-se em Atinkson, 1964, Fishbein, 1967, Rotter, 1954 e Vroon, 1964), bem como Dörnyei (2001, p. 20) postulam que a teoria da expectativa-valor, ainda que seja considerada como uma teoria preliminar, deu origem a outras discussões e têm sido incorporada em teorias mais recentes. É uma teoria importante porque assume motivação como o produto de dois fatores: 1. A crença de que as ações particulares produzirão resultados específicos; 2. O valor atribuído a esses resultados. Por esse motivo, essa é uma das mais relevantes teorias para se estabelecer relações com as crenças.

De acordo com essa teoria, quanto maior a expectativa de resultado e maior o valor deste, maior a motivação para realizar a atividade. Dörnyei (2001, p. 24-25), apoiando-se em Eccles e Wigfield (1995), define valor em termos de quatro componentes:

1. Valor de realização;
2. Valor intrínseco ou interesse e prazer em realizar a atividade;
3. Valor da utilidade extrínseca ou consciência de como a tarefa relaciona-se com os objetivos;
4. Custo, ou valor negativo - avaliação de esforço e tempo dispensado em uma ação e custos emocionais, como ansiedade e medo de falha.

Em atividades que requerem competência, as expectativas influenciam as decisões pessoais e os esforços, enfatizando a crença de que o trabalho árduo trará bom desempenho no uso da LE (VROON, 1964, apud BANDURA, p. 231). A esse respeito, Bandura conclui que as pessoas agem com base nas crenças sobre os resultados futuros, mas suas ações nem sempre trazem benefícios (p. 232).

1.2.4.2 O modelo sócio-educacional de Gardner

O trabalho de Gardner & Lambert (1959 – apud Spolsky, 2000) foi o primeiro a apresentar o efeito da atitude individual como fio condutor da motivação e essa relação entre o sucesso na aprendizagem e as atitudes relacionadas à língua, na visão de Dörnyei (1994, p. 519), ainda é o ponto mais marcante da teoria.

Gardner não foi apenas o primeiro, mas também o maior precursor dos estudiosos da motivação em contextos de aquisição de segunda língua e LE, segundo Jacob (2002). O autor oferece um modelo que procura englobar as mais importantes variáveis envolvidas com a questão da motivação. Ao explicar seu modelo, Gardner (2003, p. 170) aponta que a

integração e as atitudes acerca da situação de aprendizagem são dois fatores que sustentam a motivação individual para aprender uma segunda língua e que a motivação é responsável pelo êxito na língua em questão. Ele recomenda ainda que a atenção esteja voltada para o contexto social no qual a aprendizagem tem seu lugar, visto que

atitudes acerca da situação de aprendizagem referem-se às reações individuais associadas ao contexto imediato em que a língua é ensinada. (Masgoret & Gardner, 2003, p. 172-173)¹⁹

Construímos, a seguir, uma representação gráfica para o modelo de Gardner (1985):

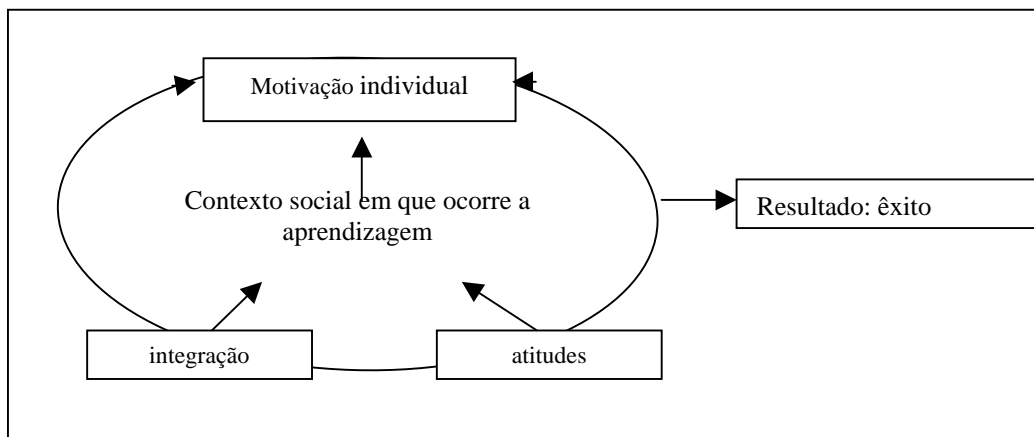


Figura 01: Variáveis motivacionais em contexto de aquisição e aprendizagem de L2 (GARNER, 1985).

Nesta representação gráfica, vemos que a motivação é retratada pelo autor como um processo unidirecional, no sentido em que se atinge êxito na segunda língua por influência de um complexo motivacional que abrange relações entre os diversos fatores, como as atitudes do aprendiz em relação ao contexto de aprendizagem e o desejo de integração com este

¹⁹ “Attitudes toward the learning situation refer to the individual’s reaction to anything associated with the immediate context in which the language is taught” (Masgoret & Gardner, 2003, p. 172-173).

contexto imediato. No entanto, o êxito na aprendizagem não influencia a motivação e os seus constituintes, visto que é o efeito deste complexo motivacional, pelo que podemos entender a partir desse modelo de Gardner para o ambiente educacional, que foi sintetizado por Oxford (1996, p. 13) em cinco hipóteses:

1. Hipótese do motivo integrativo: associada com a realização na segunda língua;
2. Hipótese da crença cultural: a crença influencia o desenvolvimento do motivo integrativo e o grau com que a integração e a realização estão relacionadas;
3. Hipótese do aprendiz ativo: os aprendizes integrativamente motivados atingem sucesso porque são aprendizes ativos;
4. Hipótese da causalidade: a motivação integrativa é a causa e a aprendizagem o efeito;
5. Hipótese dos dois processos: aptidão e motivação integrativa são fatores independentes na aprendizagem de segunda língua.

Durante mais de três décadas, esse modelo, também conhecido como a teoria psicológica criada e desenvolvido por Gardner, dominou as pesquisas sobre motivação para aprendizagem de línguas e tornou-se o modelo mais conhecido entre todos os modelos existentes até hoje. Porém, como já discutimos no item 1.2.1, o modelo recebeu muitas críticas por enfatizar a motivação integrativa, mas ele ainda é válido por apresentar uma discussão pertinente acerca da influência de fatores contextuais da motivação para a aprendizagem de línguas.

1.2.4.3 Teoria da autodeterminação

A princípio, como já discutimos anteriormente, os pesquisadores acreditavam que o comportamento guiado por motivação extrínseca carecia de determinação do próprio indivíduo e, assim, estabeleciam fronteiras para separar a motivação intrínseca da extrínseca e valorizavam muito mais a primeira em detrimento da segunda. No entanto, na concepção de Noels et al (1999, p.25 e 2003, p.39), as ações realizadas com um fim instrumental, por força de incentivos externos, não implicam necessariamente falta de determinação no comportamento do indivíduo. Apoiando-se em Vallerand (1997, apud NOELS et al, op. cit) e Decy e Ryan (1985, idem, ibidem), Noels et al (op. cit), citam três tipos de autodeterminação:

1. Regulação externa: as atividades são determinadas por recursos externos ao aprendiz. Se a razão para a aprendizagem é retirada, não há razão para continuar o engajamento na atividade;
2. Regulação internalizada: motivação devido a alguma pressão para realizar uma atividade que o aprendiz incorporou em si. Apesar da natureza da pressão ser interna, a pessoa ainda não tem autodeterminação porque não está agindo por escolha pessoal;
3. Regulação por identificação: a forma de motivação intrínseca mais autodeterminada. Neste ponto, o indivíduo investe energia em uma atividade porque ele a escolheu por razões relevantes, com as quais se identifica.

Conforme notamos, se levarmos em conta a observação de Bandura (1986) a esse respeito, a regulação da atividade, a princípio externa, passa gradativamente a ser interna à medida que o indivíduo interioriza os incentivos externos e os incorpora em seu próprio sistema motivacional. Nesse sentido, quando o indivíduo já tem interiorizado motivos relevantes para o engajamento em determinada atividade, se retirarmos os recursos externos que sustentam a motivação, o continuará engajado na atividade, e não a abandona de todo,

visto que precisou desse incentivo externo como força propulsora, mas não depende mais dele para manter o engajamento, tornando-se autoeficaz ou motivado intrinsecamente.

1.2.4.4 Teoria da atribuição

A teoria da atribuição, relacionada aos sucessos e fracassos dos alunos no processo de ensino e aprendizagem de línguas, tornou-se o modelo dominante de estudos na década de 80. De acordo com Masgoret & Dörnyei (2003, p. 8)²⁰, é um modelo único porque estabelece ligações entre as experiências das pessoas e o esforço futuro, por meio de uma ligação intermediada pelas atribuições causais.

Jacob (2002, p. 63), caracteriza as causas que os alunos atribuem aos seus fracassos e sucessos em relação a três fatores:

1. Local (localização da causa interna ou externa à pessoa);
2. Estabilidade (se a causa permanece a mesma ou pode mudar);
3. Responsabilidade (se a pessoa pode controlar ou não a causa).

De acordo com a autora, os indivíduos em geral buscam um entendimento do porquê de os eventos ocorrerem, especialmente quando os resultados são importantes e inesperados e, com isso, fazem suas atribuições. Citando Woolfolk (2000), ela aponta que os alunos podem atribuir seus sucessos e fracassos à capacidade, esforço, conhecimento, entre outros fatores.

Por outro lado, esta teoria sugere que apenas o sucesso não é suficiente para aumentar a aprendizagem e a realização, pois estes não ocorrem automaticamente, sem a mediação do pensamento dos alunos, na concepção de Wittrock (1986, p. 304-5). O autor menciona que fatores tais como o reforço atribuído a tarefas fáceis, a sorte, a habilidade e mesmo professores excelentes exercem pouco ou nenhum controle sobre a motivação e a persistência em dada atividade. A razão, segundo ele, é que, muitas vezes, os alunos não vêem o modo como os seus esforços contribuem para o sucesso na aprendizagem, mas atribuem o sucesso a

fatores que não são controláveis por eles. Dessa forma, surgem os maiores problemas motivacionais que fazem com que os alunos tornem-se resignados ao fracasso.

Dörnyei (cf. JACOB 2002), além de considerar motivação como visto acima, considera não só o esforço exercido em uma determinada atividade, mas também a expansão desse esforço – a motivação é responsável pelo porquê de as pessoas decidirem fazer alguma coisa e por quanto tempo elas desejam sustentar uma atividade ou expandi-la.

Sendo assim, do ponto de vista da teoria da atribuição, vemos a necessidade de que os alunos percebam a relação causal entre seus esforços e o sucesso ou fracasso na escola para que possam se esforçar e atingir êxito em determinada atividade e manter a motivação por um período de tempo suficiente para que se dê a aprendizagem.

1.2.4.5 Sistema motivacional de Dörnyei

Em 1994, na tentativa de uma melhor definição para motivação em contexto de aprendizagem de línguas, Dörnyei elaborou o modelo de motivação em três níveis, o nível da língua, o do aprendiz e o das situações de aprendizagem (cf.. DÖRNYEI 1994, 1997, 2001). Segundo Dörnyei (2001, p.112), esse sistema motivacional foi embasado em Clément et al (1994), os quais assinalam a existência de três determinantes da motivação: a integração, a confiança lingüística e a avaliação do ambiente escolar. Reflete, assim, três aspectos distintos da língua: a dimensão social, a pessoal e a educacional, que Dörnyei reinterpreta do seguinte modo (apud SHAABAN e GHAITH, 2000, p. 633):

- Nível da língua, formado por motivação integrativa e instrumental;
- Nível do aprendiz, composto por necessidade de realização e autoconfiança;
- Nível de situações de aprendizagem, que inclui componentes específicos do curso, do professor e dos alunos.

Abaixo podemos visualizar melhor o sistema proposto por Dörnyei (1994, p. 280):

NÍVEL DA LÍNGUA	Subsistema de motivação integrativa Subsistema de motivação instrumental
NÍVEL DO APRENDIZ	Necessidade de realização Autoconfiança . ansiedade no uso da língua . percepção de competência . atribuições causais . auto-eficácia
NÍVEL DAS SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM	
Componentes motivacionais específicos ao curso	Interesse (pelo curso) Relevância do curso Expectativa de sucesso Satisfação
Componentes motivacionais específicos ao professor	Direcionamento afetivo Tipo de autoridade (controlador x promotor de autonomia) Socialização direta da motivação . modelo
Componentes motivacionais específicos ao grupo	. Preparação de tarefas . feedback
	Orientação dos objetivos Sistema de normas e recompensas Coesão do grupo Estrutura de objetivos da sala (cooperativa/competitiva individualista)

Tabela 04: Representação do sistema Motivacional de Dörnyei (1994) –cf.. Dörnyei, 1997, 1999 e 2001 para discussão do sistema)

No primeiro, nível da língua, encontramos subsistemas de motivação integrativa e instrumental. É importante ressaltarmos a definição de língua para o autor (Dörnyei, 1999, p. 71), o qual a vê como: 1. um sistema individual de código para a comunicação que pode ser ensinado como uma matéria escolar; 2. uma parte integral da identidade individual envolvida em todas as atividades mentais; 3. o canal mais importante da organização social incluso na cultura da sociedade. Como já discutimos anteriormente, a motivação instrumental é mais importante do que a integrativa, na visão do autor, mas não para crianças em fase escolar. Desse modo, Dörnyei (1999, p. 69) reconsidera o papel da motivação integrativa e a define como um construto multifacetado, composto por:

1. Interesse na língua, cultura e pessoas estrangeiras;

2. Desejo de ampliar a visão de mundo e evitar provincianismo;
3. Desejo de receber novos estímulos e desafios;
4. Desejo de integração em uma nova comunidade.

No entanto, embora Dörnyei (1999, p. 74) considere que a motivação integrativa é o componente principal da dimensão social da motivação, ele enfatiza que este não é o único fator determinante da motivação e empresta de teorias psicológicas termos e argumentos para explicar o funcionamento da motivação no segundo e terceiros níveis do sistema elaborado por ele em trabalho anterior (Dörnyei, 1997, p. 487). Neste trabalho, o autor considera o último nível do sistema como o componente motivacional mais importante para a aprendizagem instrucional. Neste nível das situações de aprendizagem, os componentes específicos do curso, segundo Dörnyei (2001), estão relacionados com os quatro componentes propostos por Keller (1983 – apud Dörnyei, 2001, p. 112) e Crookes e Schmidt (1991, apud Dörnyei, op. cit): interesse, relevância, expectativa e resultado. Enquanto os componentes específicos ao professor estão relacionados ao impacto motivacional da personalidade, comportamento e estilo de ensino do professor, os componentes específicos aos aprendizes estão relacionados à dinâmica do grupo.

Como aponta Dörnyei (2001), cada um desses três níveis exerce influências no processo motivacional independente um do outro, porém, o nível das situações de aprendizagem pode influenciar também o nível do aprendiz quando ocorrer exposição contínua dos aprendizes à situação de aprendizagem. Dörnyei afirma que ao mudarmos os parâmetros de cada nível surgem diferenças no nível motivacional dos aprendizes. E, assim, o mesmo aprendiz, na mesma situação de aprendizagem, pode mostrar um diferente grau de motivação, dependendo do que a língua-alvo representa para ele.

1.2.4.6 O modelo motivacional de Dörnyei e Ottó

Um pouco diferente do sistema discutido anteriormente, que estabelece os componentes do processo psicológico da motivação, este modelo elaborado por Dörnyei e Ottó (1998) organiza as influências psicológicas motivacionais ao longo de uma cadeia de comportamentos composta por duas grandes dimensões: 1. Sequências de ações e 2. Influências motivacionais.

A primeira dimensão, sequência de ações, representa o processo comportamental que especifica como os desejos e vontades são transformados em metas, depois em intenções, eventualmente em ação e acompanhamento das metas e depois, num processo final de avaliação (Dörnyei, 2003, p.18). Esta dimensão está dividida em três fases distintas e progressivas: 1. Pré-acional; 2. Acional; 3. Pós-acional. Podemos observar melhor essa divisão na tabela 05:

	Fase pré-acional	Fase acional	Fase pós-acional
Funções motivacionais	<p>Escolha da motivação que precede a ação</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Estabelecimento de objetivos; ▪ Formação das intenções; ▪ Iniciação da intenção de ação. 	<p>Execução da motivação que energiza a ação</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Geração e implementação de tarefas e objetivos; ▪ Elogio; ▪ Controle da ação (autoregulação) 	<p>Retrospecção feita após o término da ação</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Formação de atribuições causais; ▪ Elaboração de padrões e estratégias; ▪ Descarte de intenções e re-planejamento;
Influências motivacionais	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Propriedades dos objetivos (relevância, especificidade e proximidade); ▪ Valores associados ao processo de aprendizagem; aos resultados e às conseqüências; ▪ Atitudes acerca da língua e dos falantes; ▪ Expectativa e percepção do potencial de sucesso; ▪ Crenças e estratégias do aprendiz; ▪ Suporte ou impedimento do ambiente. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Qualidade das experiências de aprendizagem; ▪ Sentimento de autonomia; ▪ Influência dos pais e professores; ▪ Estrutura de recompensas e objetivos da sala de aula; ▪ Influência do grupo; ▪ Conhecimento e uso de estratégias autoreguladoras. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fatores atribucionais; ▪ Crenças de autoconceito; ▪ Autoconfiança e auto-eficácia ▪ Feedback, elogio e notas.

Tabela 05: Modelo do processo de motivação para L2. Adaptado de Dörnyei 2003, p. 19.

Como vimos acima, na fase pré-acional ocorre a escolha da motivação. Na segunda fase, há a manutenção da motivação durante a execução da ação e, por fim, incide a retrospectiva crítica sobre a ação, na fase pós-acional. De acordo com Dörnyei (2003, p. 20), esta fase determina a que tipo de atividades os aprendizes estarão motivados para se dedicarem no futuro.

A segunda dimensão inclui recursos de energia e forças motivacionais que, dentro da seqüência de ações, implicam o estabelecimento de objetivos, a formação de intenções, a iniciação e execução de ações, e a avaliação pós-acional.

1.3 A interação dos construtos de crenças e de motivação na presente pesquisa

Antes de iniciarmos a discussão sobre a inter-relação entre os construtos de crença e motivação e a relevância destes para esta investigação, retomaremos o modo como entendemos os conceitos de crença e de motivação neste trabalho.

Se considerarmos o ponto de vista de Braun (1976), vemos as coisas não como elas são, e sim como nós somos. Neste sentido, consideramos relevantes todos os posicionamentos teóricos discutidos anteriormente, visto que cada um dos teóricos em questão vivenciou uma experiência singular que proporcionou autoridade para que pudesse definir os termos. Além disso, estamos tratando de construtos que admitem várias interpretações e definições de acordo com o foco de pesquisa e, restringi-los a apenas uma definição tornaria a postura reducionista.

No entanto, apesar de existirem diferentes pontos de vista sobre a mesma questão e por tratarmos das relações entre crenças e a motivação, a definição de crenças mais adequada aos nossos propósitos é a defendida por Scheib (1970, p. 22). Em outras palavras, consideramos crenças como ficções criadas para explicar as propriedades implícitas do

comportamento. Complementar à essa definição, assumimos também os pressupostos adotados por Nespor (1987), retomados por Pajares (1992), Félix (1998) e por outros autores. Sendo assim, consideramos que as crenças são mais determinantes do comportamento e das ações humanas do que o conhecimento, pois influenciam o modo como tomamos nossas decisões. Consideramos também que a origem de todo conhecimento está na crença, pois os indivíduos começam a dar sentido às coisas a partir de uma visão particular que tem dos fatos, por meio da qual filtra o conhecimento disponível de forma a moldá-lo para que faça sentido em determinado contexto. Em outros termos, acreditamos que as crenças não são estáticas e individuais, mas fazem sentido apenas se estiverem relacionadas a um contexto. Desse modo, seguindo a perspectiva defendida por Alanen (2003), Barcelos (2000, 2003), Dufva (2003), Hoselfeld (2003), Kalaja (2003), White (1999), entre outros.

Do mesmo modo, também existem diferentes teorias motivacionais e, juntamente com elas, diferentes definições para o termo motivação. Porém, por relacionarmos os dois conceitos, assumimos neste trabalho a perspectiva de Bandura (1986, p.230), o qual se apoia na teoria da expectativa-valor e considera motivação como a junção da crença de que as ações particulares produzirão resultados específicos juntamente aos valores atribuídos a esses resultados.

Ao analisar o trabalho do autor, Pajares (1996, p. 542) menciona que o mesmo relaciona o comportamento humano à motivação e aborda as crenças como elementos-chave no exercício do controle da ação pessoal. Visto dessa forma, as crenças que os indivíduos têm de que suas habilidades e de seus esforços influenciam o modo como vão se comportar. A partir dessa visão, as crenças estão ligadas ao comportamento do indivíduo frente a determinadas atividades e determinam o resultados das ações.

Ainda segundo Pajares (op. cit), essa visão de Bandura é coerente com a de teóricos (ABELSON, 1979; DEWEY, 1933; NISBETT & ROSS, 1980; PAJARES, 1992 e

ROKEACH, 1986, apud PAJARES, 1996) que sustentam que as crenças agem como um filtro por meio do qual novos fenômenos são interpretados e como uma mediação do comportamento.

Encontramos diversos trabalhos que relacionam diretamente crenças à motivação. Nos trabalhos de Horwitz (1985, 1998, 1999), por exemplo, motivação e expectativas fazem parte de uma das cinco áreas abrangidas pelo inventário de crenças elaborado pela autora. Mantle e Bromley (1995, p. 381-382) também associam motivação às crenças e concluem em seu trabalho que os hábitos de estudo são influenciados pelas crenças. Para eles, se as atividades não tiverem ligação com as crenças dos alunos e quando os esforços convergentes com suas crenças não os ajudam a alcançar o sucesso, o potencial para a frustração aumenta, diminuindo, assim, a motivação. Richards & Lockhart (op. cit. p. 52), na mesma perspectiva, mencionam que as crenças podem influenciar a motivação do aluno para aprender, as suas percepções sobre o que é fácil ou difícil sobre a língua, bem como suas preferências por determinado tipo de estratégia de aprendizagem.

Pajares (1996, p. 545) atribui um papel central das crenças para a motivação do indivíduo e menciona que este é o foco de perspectivas teóricas que focalizam autoconceito e autoeficácia, atribuições de sucesso ou fracasso, expectativas, objetivos e valores. Por exemplo, para a teoria da expectativa-valor, quando os aprendizes, a partir de seus repertórios de crenças, oriundos de experiências anteriores, fazem atribuições acerca de seus sucessos e fracassos futuros (BANDURA, 1986) e lançam expectativas sobre o processo de ensino e aprendizagem, estas expectativas serão igualmente determinantes do comportamento e das ações realizadas para atingir determinados objetivos, funcionando assim, como um pensamento antecipatório. Assim, na literatura encontramos o termo expectativas relacionado às crenças e também à motivação.

A teoria da expectativa para a motivação relaciona esta ao esforço, à percepção da possibilidade de atingir os objetivos e às habilidades para atingir os objetivos (Shaaban e Ghaith, 2000, p. 633). Dörnyei (2001 p. 110), também relacionando o termo à motivação para aprendizagem de línguas, caracteriza expectativa como a propensão de sucesso relacionada à confiança e auto-eficácia do aluno e à percepção de dificuldade das tarefas, quantia de esforço requerido, quantia de assistência disponível, apresentação da tarefa pelo professor e ao nível de familiaridade com a tarefa.

Preferimos neste trabalho considerar expectativa como definido por Scheib (op. cit.), Oxford e Shearin (op. cit.) e Pajares (1996). Em outras palavras, como um subtipo ou subestrutura de crença que influencia o sucesso ou fracasso escolar.

Neste trabalho, adotamos também a mesma opinião compartilhada pelos autores acima, ou seja, de que a expectativa é uma espécie de crença que age como um pensamento antecipatório e influencia a motivação do aluno para a aprendizagem de uma língua estrangeira.

Também consideramos a inter-relação entre crenças, valores e atitudes tal qual apresentado na figura 02:

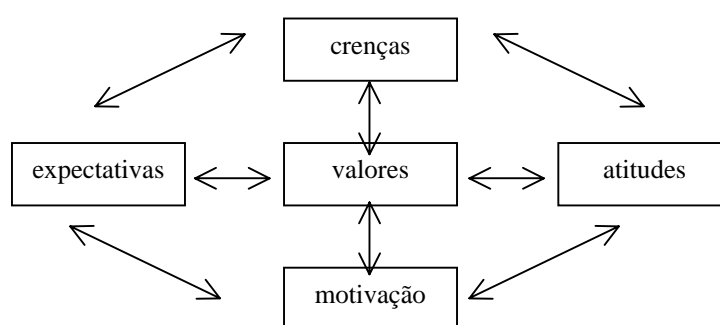


Figura 02: Sistema de crenças e a motivação

Nota-se que as crenças, a motivação, os valores e as atitudes estão relacionados entre si de forma bidirecional e complementar, sendo que o ponto de intersecção entre crenças e

motivação está nos valores, na expectativa e nas atitudes, presentes em ambos os conceitos. Em outras palavras, a crença age como um pensamento antecipatório, de modo a determinar as expectativas, os julgamentos de valor e as atitudes que conduzirão o indivíduo à motivação ou desmotivação. No entanto, a motivação, por sua vez, impulsiona o indivíduo a realizar ações, ou atitudes, positivas, as quais influenciam no sucesso e sustentam a crença e a motivação. Nos parece que, quando há uma ruptura nesse ciclo de relações mútuas harmônicas, surgem conflitos e esses conflitos podem ocasionar algumas mudanças no sistema de crenças e na motivação do indivíduo.

Neste capítulo apresentamos a fundamentação teórica da pesquisa. Primeiramente, discutimos a questão das várias definições de crenças, a questão do conhecimento sistematizado *versus* as crenças do professor, as crenças dos aprendizes e as concepções de linguagem, ensino e aprendizagem que permeiam a sala de aula.

Em seguida, abordamos a questão da motivação e discutimos as dicotomias estabelecidas pela tradição de pesquisas (motivação intrínseca x extrínseca, instrumental x integrativa), bem como outras teorias acerca da motivação em contexto de aprendizagem e aquisição de línguas estrangeiras. Por fim, demonstramos como os conceitos de crenças e motivação se inter-relacionam neste trabalho. No próximo capítulo apresentamos a metodologia adotada e, em seguida, no capítulo III, apresentamos a análise dos dados à luz dessas discussões teóricas.

Capítulo II

Metodologia da pesquisa

“se o professor é motivado para ensinar, há uma grande chance de que seu aluno seja motivado para aprender.” (Dörnyei)²¹

Uma das maiores dificuldades dos estudos sobre crenças e motivação refere-se à questão metodológica, visto que ambos os construtos estão relacionados a processos mentais, e que precisam ser inferidos pelo pesquisador a partir do discurso e das ações dos participantes de pesquisas. Porém, tanto o discurso quanto a prática podem ou não ser coerentes com o sistema de crenças do indivíduo. Desse modo, estávamos cientes de que não poderíamos acessar esses conteúdos diretamente, mas apenas por meio da inferência das crenças dos participantes, feita com a observação do contexto no qual estão inseridos e em que exteriorizam suas crenças, dando sentido a elas e encontrando nelas o respaldo para a motivação. Juntamente com a observação, fez-se o uso de outros métodos que possibilitassem a coleta de dados, como inquéritos feitos aos participantes sobre suas crenças e sobre a motivação dos mesmos. Para tanto, a metodologia de pesquisa qualitativa de natureza etnográfica foi a que se apresentou mais apropriada para um estudo como este.

Neste capítulo, discutimos, então, a natureza qualitativa da pesquisa e o porquê da escolha desta metodologia. Procuramos também situar o contexto imediato dos participantes, e especificamos os instrumentos e os métodos utilizados para a coleta de dados e a análise dos mesmos.

²¹ If a teacher is motivated to teach, there is a good chance that his or her student will be motivated to learn (Dörnyei 2001, p. 156)

2.1 Natureza da pesquisa

Como já mencionamos anteriormente, este é um estudo qualitativo de natureza etnográfica (Cançado,1994; Erickson, 1986 e Silverman, 2000), que envolve observação de longa duração no contexto em estudo, observação e gravação dos eventos que nela acontecem, reflexão analítica sobre os dados obtidos e descrição detalhada dos eventos.

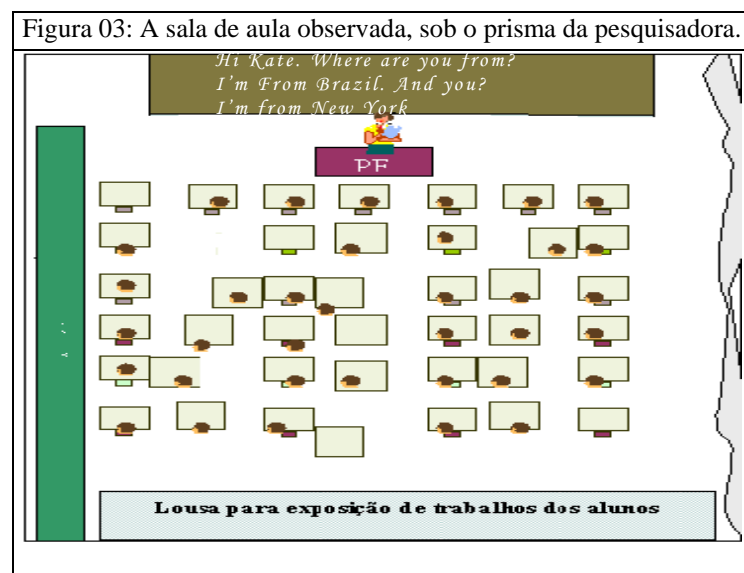
De acordo com Watson-Gegeo (1988, p. 38), os termos etnografia, pesquisa qualitativa e naturalista são freqüentemente usados como sinônimos, mas eles diferem em alguns itens. Pesquisa qualitativa é um termo guarda-chuva para diferentes tipos de metodologias e técnicas de pesquisa, incluindo a etnografia, estudo de caso, histórias de vida, dentre outras. Pesquisa naturalista é um termo descritivo que implica que o pesquisador conduz as observações no ambiente em que as pessoas convivem. Por essas definições, a pesquisa de natureza etnografia é qualitativa e também naturalista, pois envolve vários procedimentos metodológicos que permitem a descrição analítica e a interpretação dos dados de modo a levar em consideração não apenas o ponto de vista do pesquisador, mas também o ponto de vista dos demais participantes da pesquisa.

Dessa forma, optamos por fazer uma pesquisa de natureza etnográfica em sala de aula, seguindo os autores Bogdan & Biklen (1982); André (1998) Erickson (1986) e Silverman (2000), entre outros. Para tal estudo, foram utilizados os seguintes instrumentos de pesquisa: autobiografia da professora, entrevistas informais e semi-estruturadas com a professora e os alunos, desenhos dos alunos, questionários com perguntas abertas e fechadas, dois inventários de crenças, diários dos alunos e da pesquisadora, gravação das aulas em áudio e vídeo.

2.2 O contexto da investigação

Esta investigação foi realizada durante todo o ano letivo de 2003 em uma escola estadual do interior do estado de São Paulo, em um bairro de classe média. É uma escola pequena, com cerca de 15 salas de aula de 1^a a 8^a séries e funciona somente no período diurno. No período vespertino, estão concentradas todas as oito 5^{as} séries para as quais a professora (doravante PF) leciona, além de algumas 6^{as} e 7^{as}, e pela manhã concentram-se a maioria de alunos de 7^{as} e 8^{as} séries. Segundo a coordenadora de cursos, esta distribuição visa evitar o contato dos alunos menores com os maiores, pois freqüentemente eles se envolvem em brigas e os menores levam desvantagem.

Na escola, não há salas-ambiente e o único laboratório existente na instituição é de biologia. As salas de aula comportam cerca de quarenta alunos e a disposição das carteiras obedece a um padrão tradicional, como vemos na figura 03, a seguir:



Como visto acima, as carteiras estão enfileiradas e a professora na frente da sala. Alguns alunos sentam-se em duplas ou trios, mas somente para copiarem os exercícios do livro, pois ainda não o adquiriram.

A biblioteca da escola funciona com o auxílio de um funcionário voluntário e os alunos têm livre acesso aos livros disponíveis, podendo fazer consulta na hora do intervalo e antes do início das aulas. A escola dispõe também de salas de reforço, para os alunos com dificuldades e com notas baixas frequentarem fora do seu período de aula, e algumas salas com alunos especiais (com algum tipo de deficiência física ou mental), que aguardam o tempo de adaptação para a inclusão em salas ‘normais’.

Na quinta série, os alunos têm que comprar o livro de inglês adotado pela escola²², que faz parte da coleção *New Password: Read and Learn*²³. Nesta coleção, os professores têm à sua disposição quatro exemplares para o ensino fundamental (da 5ª à 8ª série). Na escola em questão, o livro é usado pelos alunos durante dois anos consecutivos. Sendo assim, o livro da 5ª série é usado também na 6ª, e o que seria para a 6ª série é usado na 7ª e na 8ª série, pois, segundo a coordenadora, não há tempo suficiente para terminar todo o conteúdo em apenas um ano e, assim, a escola optou pela divisão do livro em duas partes iguais (da unidade 01 à unidade 08 e da 09 à unidade 16). No entanto, mesmo com essa divisão, os alunos que foram foco desta pesquisa só chegaram até a unidade 06 do livro no final do ano letivo, faltando assim, duas unidades para terminar o que foi planejado inicialmente pela escola.

2.3 Participantes

2.3.1 Alunos

O público que frequenta a escola é bastante heterogêneo, formado por alunos com nível sócio-econômico entre médio e médio-baixo. Como era esperado, poucos alunos haviam entrado em contato com o inglês em contexto formal de estudo antes da 5ª série. Em todas as

salas da escola, menos de 10% do total de alunos já haviam feito algum tipo de curso. Porém, ao chegarem na 5ª série, muitos deles já haviam tido algum contato com a língua inglesa de alguma forma, como, por exemplo, por meio de videogame, embalagens de produtos e propagandas com palavras em inglês.

Inicialmente, foram observados alunos de duas salas de quinta série de um mesmo professor (PF). No decorrer do semestre, apenas uma sala com aproximadamente trinta e três alunos com uma média de idade entre 10 e 11 anos foi acompanhada mais detalhadamente. Os alunos dessa sala escolhida receberam um código estabelecido pelas iniciais do nome, seguidos por um número.

2.3.2 Professora

A professora participante da pesquisa (doravante PF), além de pertencer ao quadro efetivo de professores da escola pública estadual onde ministra aulas no período vespertino para todas as quintas séries e algumas outras turmas, também é concursada pelo município e ministra aulas para o curso supletivo, no período noturno, desdobrando-se, desta forma, em uma jornada dupla de trabalho.

PF ministra aulas desde que se formou em uma faculdade pública do interior de São Paulo, em 1996, mas somente no ano de 2000 ingressou na escola pública. Para ela, seu trabalho atual lhe traz a estabilidade profissional e a liberdade para usar a sua própria metodologia de ensino que, antes, quando ministrava aulas em cursos livres de línguas, não possuía.

²² No período compreendido pela pesquisa, o livro custava R\$ 28,00 se comprado no início do ano, diretamente da editora.

²³ Marques, A. e Tavares, K. *New Password: Read and Learn*. São Paulo: Ática, 2002.

Além de ser formada em Licenciatura em Letras com habilitação em português e inglês, viajou para Londres em 1996, onde, durante um mês, estudou inglês na forma de imersão e em caráter formal. No ano seguinte, fez o curso de estudos avançados da língua inglesa, em nível de especialização, por um período de um ano. Além disso, fez vários outros cursos em sua área e se mantém sempre atualizada.

Embora demonstre um especial interesse por ministrar aulas nos níveis iniciante e básico, possui um bom nível de proficiência em inglês que lhe permitiria ministrar aulas até o nível avançado. Ela possui o certificado de proficiência FCE (First Certificate in English) e frequentou, em 2002, o curso para obter o certificado CAE (Certificate of Advanced English) numa escola de línguas da cidade onde leciona, embora ainda não tenha tal certificado, pois não prestou a prova devido ao alto custo da mesma.

2.3.3 Pais dos alunos

Os pais de alunos foram entrevistados durante a última reunião de pais que aconteceu na escola, no dia 17/10/2003. A esta reunião compareceram dez pais e apenas um deles recusou-se a responder à entrevista. Desse modo, o *corpus* do trabalho consiste de apenas uma entrevista realizada com o pai ou a mãe presentes na reunião, os quais foram codificados do seguinte modo:

Pai	Aluno	Comentário pertinente
P1	AJ14	Fez apenas as séries iniciais do ensino fundamental.
P2	AV32	Fez apenas até terceira série do fundamental.
P3	AM26	Licenciada em Letras e ministra aulas de português em uma escola particular.
P4	AE08	A mãe fez só o ensino fundamental.
P5	AF12	A mãe é semi-analfabeta.
P6	AD07	A mãe é semi-analfabeta.
P7	AJ13	A avó é analfabeta.
P8	AJ16	A mãe voltou a estudar e faz a 7 ^a série em curso supletivo noturno.
P9	AR31	A mãe terminou o colegial e já fez intercâmbio para o Japão.

Tabela 06: Pais dos alunos participantes da pesquisa

A eles foram feitas perguntas gerais a respeito da aprendizagem dos filhos e pôde-se levantar as crenças dos pais que poderiam ser levadas pelos filhos para a escola, além de ser possível verificar de onde poderia originar-se a motivação de alguns dos filhos para aprender inglês e como esta motivação se mantém no decorrer do ano.

2.4 Procedimentos de coleta de dados

Em um momento preliminar à coleta de dados, como pesquisadora, busquei conhecer o espaço físico da escola, bem como a população atendida, os professores e a direção com o objetivo de compreender o contexto em que ocorre a interação entre professores, alunos e as demais pessoas que fazem parte da realidade escolar estudada. Nesta fase, realizei visitas informais à escola, conversei com outros professores que não a participante da pesquisa, bem como com a diretora da escola. Isso se deve à necessidade, em uma pesquisa de caráter etnográfico, de o pesquisador se inserir no contexto investigado para poder descrevê-lo.

Por considerar que na pesquisa qualitativa o investigador deve se engajar em um período extenso de observação (SILVERMAN, 2000, p. 37), a coleta de dados propriamente dita iniciou-se em fevereiro de 2003 e teve fim em dezembro do mesmo ano com o objetivo de verificar o modo como as crenças de uma professora e de seus alunos interagem na construção do processo de ensino-aprendizagem de inglês como LE em uma classe de quinta série de escola pública, durante o primeiro contato desses alunos com a língua.

Com o intuito de captar as crenças dos participantes pertinentes ao processo de ensino e aprendizagem de LE, buscamos verificar a relação do encontro e desencontro das crenças e expectativas trazidas pelos participantes para a sala de aula e a relação com a motivação para

aprender e ensinar inglês. Para tal, levamos em consideração o discurso, bem como as ações dos participantes e, assim, foram utilizados os instrumentos metodológicos descritos a seguir.

2.4.1 Instrumentos de pesquisa

Para a realização desta pesquisa, foram utilizados os seguintes instrumentos:

	Instrumentos	Propósitos
Professora	.Três entrevistas semi-estruturadas; .Inventário de crenças; .Autobiografia; .Observação de aula;	Inferir as crenças da professora a partir do seu discurso e de sua prática
Alunos	.Três questionários, sendo um com respostas pontuais e dois com respostas abertas; .Um inventário de crenças; .Uma entrevista; .Dois desenhos: a sala dos sonhos e a que eles realmente têm.	Inferir as crenças dos alunos por meio de seus desenhos e por meio de seus discursos.
Pais	. Uma entrevista semi-estruturada, feita por ocasião da última reunião de pais.	Verificar uma das origens das crenças e da motivação dos alunos;
Pesquisadora	.Diários das aulas; .Notas de campo; .Gravações em áudio ou vídeo	Gravar os dados obtidos por meio de conversas informais; Obter dados da prática de sala de aula; Verificar incoerências; Validar os dados;

Tabela 07: Instrumentos de coleta de dados

Gostaríamos de ressaltar que, por nos remetermos às crenças e motivações dos participantes da pesquisa, estávamos cientes de que não poderíamos acessar esses conteúdos diretamente, mas por meio da interpretação obtida a partir do discurso e desenhos, bem como de suas práticas em sala de aula. Optamos, assim, pelo uso de vários instrumentos, os quais permitiram a triangulação e validação dos dados.

2.4.1.1 Questionários

No primeiro dia de aulas, antes de qualquer contato com a língua e antes mesmo da apresentação da professora e da matéria, os alunos responderam a um questionário com treze perguntas elaboradas pela pesquisadora com o intuito de coletar informações sobre mesmos, bem como para levantar algumas crenças e expectativas trazidas para a sala de aula.

Ainda no decorrer primeiro semestre, foi aplicado um questionário com trinta afirmações acerca das estratégias de aprendizagem para que eles assinalassem dentre elas as que melhor caracterizassem seus estilos de aprendizagem. Com esse levantamento, foi possível comparar se as expectativas da professora com relação às estratégias de aprendizagem dos alunos eram convergentes com aquelas apresentadas por eles.

No final do primeiro semestre, os alunos responderam a um terceiro questionário, este com a finalidade de verificar se as expectativas trazidas por eles para a sala de aula foram ao encontro das expectativas e atividades trabalhadas em sala pela professora.

2.4.1.2 Entrevistas semi-estruturadas

No primeiro dia de aula, a professora respondeu, oralmente, a uma entrevista semi-estruturada com perguntas pontuais, com a qual obteve-se respostas gerais a respeito da formação da professora e de suas expectativas para o ensino de inglês na 5^a série.

No final do primeiro semestre, uma outra entrevista foi feita, desta vez para levantar as concepções da professora a respeito de ensino e aprendizagem de maneira geral e de 5^a série, especificamente.

Uma terceira entrevista foi feita no final do segundo semestre com o objetivo de confirmar as entrevistas anteriores a respeito das concepções da professora sobre o processo de ensino e aprendizagem de um modo geral e de 5ª série.

Alguns pais também foram entrevistados no final do ano e estes responderam a uma entrevista com sete perguntas acerca da aprendizagem de inglês dos filhos. Com esta entrevista, pôde-se fazer um levantamento das principais crenças de ensino e aprendizagem dos pais que podem influenciar a percepção de ensino dos alunos e do modo como os pais percebem a aprendizagem dos filhos e o papel do professor.

2.4.1.3 Inventário de crenças – versão para alunos

Na versão original do inventário de crenças elaborada por Horwitz (1985) para alunos, constam 34 perguntas, agrupadas em cinco grandes áreas pela autora, como segue: 1. Dificuldade de aprendizagem; 2. Aptidão para aprender LE; 3. Natureza da aprendizagem; 4. Estratégias comunicativas e estratégias de aprendizagem; e 5. Motivação e expectativas.

A versão original foi adaptada para esta pesquisa com crianças de quinta série com autorização da autora. Sendo assim, a linguagem usada no inventário é simples e fácil de ser entendida pelos participantes da pesquisa. Também foi feita uma modificação na estrutura do inventário, o qual passou de cinco opções de escolha (desde concordo plenamente até discordo plenamente) para apenas três opções: concordo, não sei opinar e discordo, facilitando, assim, a resposta dos alunos.

Foram acrescentadas três perguntas específicas sobre a aprendizagem de inglês em escola pública e retiradas outras três, irrelevantes para a pesquisa. A ordem de algumas perguntas também foi alterada aleatoriamente e, assim, a numeração do inventário adaptado

não corresponde exatamente à numeração do original. Desse modo, as afirmações constantes do inventário de crenças são agrupadas neste trabalho de acordo com as seguintes categorias:

- I. Dificuldade de aprendizagem: itens 3, 4, 24 e 32 do inventário;
- II. Aptidão para aprendizagem de línguas: 1, 2, 6, 8, 10, 16, 19, 29 e 31;
- III. Natureza da aprendizagem, itens 11, 17, 23, 25 e 27.
- IV. Estratégias de aprendizagem e estratégias comunicativas: itens 07, 09, 12, 13, 18, 21 22, 26, 33 e 34;
- V. Motivação e expectativas, itens 20, 28 e 30;
- VI. Escola pública, itens 05, 14 e 15.

2.4.1.4 Inventário de crenças – versão para professora

O inventário de crenças da professora também sofreu algumas modificações. A ele foram acrescentadas questões pertinentes à aprendizagem de inglês em escola pública e ao livro didático, e dele foram retirados itens irrelevantes para a pesquisa. Desse modo, 41 asserções constam do inventário modificado, do qual foi alterada a estrutura para facilitar as respostas. Colocamos em uma tabela os itens do inventário e, em vez de ter de assinalar um número de 01 a 05 para as respostas 1. concordo plenamente, 2. concordo, 3. não sei opinar, 4. discordo e 5. discordo plenamente, a professora deveria assinalar com um “x” a coluna correspondente à sua resposta.

2.4.1.5 Desenhos dos alunos

Para acessarmos as crenças dos alunos, usamos como instrumento de pesquisa os desenhos, por estes serem de simples entendimento para o aluno. Como a proposta de desenho não foi feita em caráter de obrigatoriedade e a atividade não pôde ser realizada em sala de aula, apenas 12 dos 33 alunos participantes da pesquisa quiseram fazer os dois desenhos sobre a sala de aula de inglês que eles realmente têm e sobre a sala de aula que eles gostariam de ter.

Apesar desse ser um número pouco representativo, considerando-se a sala como um todo, foi possível analisar as características mais recorrentes nos desenhos e compará-las com as informações obtidas por meio dos demais instrumentos.

2.4.1.6 Observação em sala de aula

Durante o ano letivo de 2003, foram observadas sessenta (60) aulas de cinquenta minutos cada uma, em uma sala de 5^a série do ensino público, como podemos visualizar na tabela 08.

Tabela de dias letivos e de conteúdos trabalhados nas aulas			
	Dia	aula	Ocorrência
Fevereiro	14/02/2003	1	Aula inicial: apresentação da professora e dos alunos, perguntas gerais
	17/02/2003	2	Resposta escrita às perguntas sobre a importância do inglês
	21/02/2003	3	Professora substituta – formas de cumprimentos, meses, dias e traduções
	24/02/2003	4	Correção das perguntas na lousa
Março	03/03/2003		Semana do carnaval
	07/03/2003		Semana do carnaval
	10/03/2003	5	Trabalho oral com os questionamentos iniciais do livro – sem o livro
	14/03/2003	6	Trabalho na lousa com as páginas 6 e 07- sem o livro
	17/03/2003	7	Trabalho na lousa com as páginas 8 e 9 – sem o livro
	24/03/2003	8	Trabalho na lousa com as páginas 10 e 11 – sem o livro
	27/03/2003	9	Explicação do projeto <i>English around us</i> , para ser entregue em abril
	31/03/2003	10	Primeira aula com o livro didático – p. 13 e 14
Abril	04/04/2003	11	Correção dos exercícios na lousa - p. 15,16,17 livro
	07/04/2003	12	Trabalho com o livro p. 16 e 17 – correção dos exercícios
	11/04/2003	13	Apresentação em grupos do trabalho <i>English around us</i>
	14/04/2003	14	Trabalho com o livro p. 18 e 19 – continuação da correção dos exercícios
	18/04/2003		Feriado nacional - Sexta-feira santa
	21/04/2003		Tiradentes – Feriado nacional
	25/04/2003		Não houve aula – Alunos participaram de exposição fora da escola
	28/04/2003	15	1 ^a prova bimestral sobre a unidade 01 do livro
Maió	02/05/2003		Ponto facultativo (feriado dia do trabalho 01/05)
	05/05/2003	16	Unidade 02 do livro – trabalho com o áudio e <i>drills</i> – sem o livro
	09/05/2003		Reunião de conselho – não houve aula em todas as escolas da região
	12/05/2003	17	Trabalho com o livro, p. 23 a 25 – exercícios do livro
	16/05/2003	18	Explicação de regras gramaticais na lousa – uso do interrogativo
	19/05/2003	19	Entrega das provas e correção na lousa
	23/05/2003	20	Trabalho com o livro – alunos fazem exercícios das p. 26 e 27 do livro
	26/05/2003	21	PF passa revisão para a 2 ^a prova na lousa e alunos copiam
30/05/2003	22	Correção dos exercícios de revisão para a prova e das p. 26 e 27 do livro	

Junho	02/06/2003	23	Explicação do 2º trabalho de inglês, pgs. 20 e 30 (entrevista ou pesquisa)
	06/06/2003	24	PF passa lista de nacionalidades na lousa. Alunos copiam
	09/06/2003	25	Trabalho com áudio e <i>drills</i> , unidade 03 - pgs. 31 a 33 do livro, sem olhar
	13/06/2003	26	Trabalho com o livro – pgs. 34 e 35
	16/06/2003	27	Correção de exercícios do livro e revisão para prova
	20/06/2003		Ponto facultativo (feriado dia 19/06- Corpus Christi)
	23/06/2003	28	2ª prova bimestral – unidades 02 e 03 do livro
	27/06/2003	29	Correção da prova – último dia de aula antes das férias
FÉRIAS			
Agosto	04/08/2003	30	Trabalho com áudio e <i>drills</i> , – unidade 04 – pgs. 39-40, sem olhar
	08/08/2003	31	Leitura do diálogo do livro e exercícios de interpretação – oral
	11/08/2003	32	Trabalho com o livro – exercícios de compreensão, p. 41e 42
	15/08/2003	33	Correção na lousa dos exercícios da aula anterior
	18/08/2003	34	Trabalho com o livro – exercícios de compreensão, p. 43 e 44
	22/08/2003	35	Correção na lousa dos exercícios da aula anterior
	25/08/2003	36	Trabalho com o livro – exercícios de compreensão, p. 45, 46
	29/08/2003	37	Correção na lousa dos exercícios da aula anterior
Setembro	01/09/2003	38	Continuação da correção
	05/09/2003	39	Explicação na lousa do tópico gramatical “ <i>who</i> ”, unidade 04 do livro
	08/09/2003	40	Exercícios extras antes da prova
	12/09/2003	41	Leitura do texto sobre Guga – p. 47 do livro e interpretação
	15/09/2003	42	Trabalho com o livro, páginas 51 a 55 e exercícios para a prova.
	19/09/2003	43	Correção dos exercícios do livro (51 a 55) antes da prova
	22/09/2003	44	3ª prova bimestral
	26/09/2003	45	Entrega das notas da prova e correção na lousa
	29/09/2003	46	Trabalho com o áudio e <i>drills</i> – unidade 05, sem abrir o livro
Outubro	03/10/2003	47	Trabalho com o áudio – unidade 5.– p. 57e 58
	06/10/2003	48	Trabalho com o livro – lição 5 – páginas 57 a 59 - correção
	10/10/2003		Reunião de conselho
	13/10/2003		Reunião de APM - Aula até o recreio (não ouve aula de inglês)
	17/10/2003		Reunião bimestral com pais - Aula até o recreio (não ouve aula de inglês)
	20/10/2003	49	Trabalho com o livro – páginas. 61 e 62 – correção dos exercícios
	24/10/2003	50	Trabalho com o livro – páginas. 63 - correção dos exercícios.
	27/10/2003		Dia do funcionário Público – não houve aula
	30/10/2003		Não tem aula (jogos interclasse, entrega de medalhas e gincanas)
Novembro	03/11/2003	51	Trabalho com o livro – páginas 64, 65 e 66
	07/11/2003	52	Correção dos exercícios da aula anterior
	10/11/2003	53	Trabalho com o áudio - início da lição 6 - alunos com livros fechados
	14/11/2003	54	Trabalhos com o livro – página 68, 69 – exercícios extras para casa
	17/11/2003	55	Professora substituta – tradução de um texto
	21/11/2003	56	Trabalho com explicação gramatical – pronomes demonstrativos Trabalho com o livro - págs. 69, 70 e 71
	24/11/2003	57	Trabalho com e exercícios extras para a prova e correção
	28/11/2003	58	Revisão para a prova e correção dos exercícios
Dezembro	01/12/2003	59	- Última prova de inglês
	03/12/2003		Prova SARESP
	05/12/2003	60	Os alunos estão faltando às aulas – as turmas assistem a filmes.
	08/12/2003		Feriado regional - Ns. Da Conceição

Tabela 08: Tabela de dias letivos e de conteúdos trabalhados em aula

2.4.1.7 A gravação e a transcrição

Não somente as entrevistas, mas também as aulas observadas foram gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas de acordo com normas de transcrição estabelecidas por Marcuschi (1986).

2.4.1.8 Os diários e as notas de campo da pesquisadora

Durante as aulas, foram anotadas as informações mais pertinentes, as quais foram transformadas em diário de pesquisa após o término da aula. Para cada aula, existe um diário, totalizando sessenta diários. Além de observações sobre as aulas, foram incorporadas informações colhidas por meio de conversas informais com a professora e seus alunos.

2.5 Procedimentos de análise dos dados

Em pesquisas de natureza interpretativista, muitos obstáculos são encontrados. Feiman-Nemser e Floden (1986), por exemplo, apontam que na pesquisa sobre a cultura de ensinar do professor, este tipo de investigação demanda julgamentos subjetivos por parte do investigador, além deste ter de fazer inferências sobre o conhecimento, os valores e as normas de ação do professor. Segundo os autores, o problema central está em descobrir um modo de “entrar na mente do professor” para descrever seus conhecimentos, atitudes, crenças e valores, porque, muitas vezes, os dados não propiciam afirmações sobre o modo como os professores pensam ou sobre o que sentem.

Sendo assim, os dados foram analisados com o propósito de trazer à tona as crenças sobre linguagem, ensino e aprendizagem de língua estrangeira do professor e seus alunos e verificar de que modo o encontro ou o desencontro dessas crenças relaciona-se com a motivação para aprender e ensinar língua estrangeira. Com base em Bogdan e Biklen (1982) e Silverman (2000), primeiramente os dados obtidos com os diferentes instrumentos de pesquisa foram analisados em busca de padrões e regularidades. O segundo passo consistiu em uma releitura, após a qual os dados foram codificados e agrupados em categorias de maior recorrência para facilitar o relacionamento com as perguntas de pesquisa.

De todos os dados coletados no decorrer do ano, fez-se um recorte do que melhor ilustra a realidade do contexto estudado, tendo como ponto de partida a afirmação de Silverman (2001, p. 51), de que devemos decidir quais dados serão usados nos perguntando quais deles são mais apropriados para responder às questões.

Da leitura atenta desses recortes é que pudemos iniciar a interpretação do que foi dito pela professora, pelos alunos e do que foi observado em sala de aula, na busca da compreensão das questões que orientam a presente investigação.

A distinção entre o que seria dado primário e secundário seguiu, assim, o propósito de Silverman (op. cit.). Para respondermos às perguntas de pesquisa, selecionamos os dados obtidos por intermédio dos seguintes instrumentos:

Propósito	Dados primários	Dados secundários
Verificar quais as crenças sobre linguagem, ensino e aprendizagem são trazidas pelos alunos.	Entrevistas semi-estruturadas	Desenhos, questionários, inventário de crenças
Verificar quais as crenças sobre linguagem, ensino e aprendizagem são trazidas pela professora.	Transcrição de aulas típicas	Inventário de crença autobiografia, entrevistas semi-estruturadas questionários;
Verificar o modo como as crenças interagem na construção do processo de ensino/ aprendizagem de inglês	Transcrição de aulas típicas	Demais instrumentos
Verificar de que modo o encontro ou desencontro das crenças e expectativas da professora e alunos se relaciona com a motivação	Transcrição de aulas típicas	Entrevistas, diário da pesquisadora, desenhos dos alunos.

Tabela 09: Instrumentos de pesquisa utilizados e propósitos

Numa próxima etapa, após a categorização dos dados, os resultados foram comparados entre si. Para responder a primeira pergunta de pesquisa, consideramos as entrevistas como dado primário para verificar quais crenças são trazidas pelos alunos, visto que, pelo fato da professora ter um papel central na sala de aula, os alunos não tiveram oportunidade de falar sobre suas crenças. As asserções levantadas a partir das entrevistas foram confirmadas ou não pelos dados obtidos por meio dos demais instrumentos. No entanto, para responder quais crenças a professora traz para a sala e para verificarmos a interação entre as crenças da professora e seus alunos e a relação dessas crenças com a motivação, consideramos a transcrição das aulas típicas como dado primário e os demais instrumentos como fonte secundária de dados.

Após essa análise, foi feita a triangulação dos resultados obtidos para verificar se houve a interação das crenças da professora e alunos na construção do processo de ensino-aprendizagem da LE. Neste sentido, a triangulação (COHEN e MANION, 1981; LORTIE, 1988) permitiu uma maior precisão na apuração e interpretação dos dados obtidos com os instrumentos de pesquisa mencionados anteriormente e atribuiu maior confiabilidade à análise dos dados.

Visto que dentro de uma mesma sala de aula existe uma grande diversidade de situações de ensino, buscamos com os dados trazer explicações para as diversidades encontradas dentro de uma mesma sala de aula, e não fazer generalizações.

Neste capítulo, apresentamos a metodologia adotada na pesquisa. A partir dessas considerações metodológicas, passemos agora a discutir no próximo capítulo a análise dos dados, em que são estabelecidas relações entre as crenças sobre linguagem, ensino e aprendizagem e a motivação para aprender inglês em escola pública.

Capítulo III

Análise e discussão dos dados

Nos dois capítulos anteriores, apresentamos, primeiramente o arcabouço teórico que fundamentou o desenvolvimento deste estudo, a partir da discussão sobre o conceito de crença sob a perspectiva teórica de Nisbett e Ross (1980), Brown e Cooney (1982, Apud PAJARES, 1992), Rokeach (1985), Bandura (1986), Nespor (1987), Lewis (1990), Pajares (1992), entre outros; e o conceito de motivação, sob o prisma de Gardner (1985), Bandura (1986), Wittrock (1986), Gardner e Tremblay (1994), Dörnyei e Otto (1998), Noels et al (1999), Masgoret e Gardner (2003), dentre outros. Em seguida, apresentamos a metodologia de estudo adotada, onde são descritos os métodos empregados e os instrumentos de pesquisa utilizados.

Neste capítulo, apresentamos as concepções sobre linguagem, língua e ensino e aprendizagem mantidas pela professora e por seus alunos, e discutimos a questão da motivação para aprender inglês. As concepções aqui discutidas foram obtidas a partir da triangulação dos dados coletados por meio de entrevistas, questionários, inventário de crenças, anotações de campo feitas durante as aulas observadas e da gravação das aulas em áudio. O recorte dos dados feito por meio dessa triangulação permitiu a seleção das informações mais recorrentes e representativas, as quais foram agrupadas em categorias estabelecidas a *posteriori*, tendo a pergunta de pesquisa e as duas subperguntas relacionadas abaixo como norteadoras da discussão:

- Como as crenças de um professor e de seus alunos interagem na construção do processo de ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira em uma classe de quinta série do ensino público fundamental?
- a) Que crenças sobre linguagem, ensino e aprendizagem de língua estrangeira são trazidas por professor e alunos?
- b) De que modo o encontro ou o desencontro das crenças e expectativas da professora e alunos afeta a motivação para aprender e ensinar língua estrangeira?

Primeiramente, analisamos o dizer dos participantes. Para esta análise, estabelecemos os dados obtidos por meio de entrevistas semi-estruturadas como dados primários e consideramos os demais dados, obtidos por meio de questionários, desenhos dos alunos e inventário de crenças, para confirmar as asserções.

Em um segundo momento, são apresentados os dados obtidos por meio das observações de sala de aula, no intuito de mapear o modo como se constrói a interação das crenças e aluno no processo de ensino e aprendizagem e como esse processo impulsiona a motivação dos alunos. Este mapeamento, além de permitir uma interpretação das crenças subjacentes ao ambiente de ensino em que os participantes estão envolvidos, a partir do olhar da pesquisadora, também permitirá o confronto entre o dizer e o fazer da professora. Para esta discussão, foram selecionadas e transcritas aulas típicas observadas e registradas em áudio ou vídeo. Essas aulas são apresentadas como dados primários, para os quais o diário da pesquisadora e os demais instrumentos servem como dados secundários.

Somente a partir da resposta a essas duas subperguntas, obtivemos o embasamento para a resposta ao modo como as crenças da professora e seus alunos interagem na construção do processo de ensino e aprendizagem de inglês, gerando a motivação ou desmotivação para a aprendizagem de inglês, tópico que será discutido nas considerações finais.

3.1 A prática de sala de aula e as influências do livro didático no contexto estudado

As aulas da professora são ministradas a partir de atividades trazidas pelo livro didático (LD). Como apontamos na seção 2.2 do capítulo metodológico, por decisão da escola, a professora adota o livro didático *New Password*, da Editora Ática, um livro nacional, elaborado para a faixa etária específica dos alunos da 5ª série.

Por acreditarmos que o livro didático constitui um dos elementos determinantes do processo de ensino e aprendizagem, procuramos demonstrar aqui alguns pontos relevantes para nossa pesquisa, mas não nos deteremos nele no decorrer da análise, visto que nosso foco está em analisar o modo como PF aborda o livro didático em sala de aula e o utiliza como uma ferramenta auxiliar para motivar os alunos e despertar neles o interesse pela aprendizagem. Sendo assim, com o propósito de situar o leitor, faremos uma breve apresentação do livro didático.

Logo no prefácio do livro, percebemos que, seguindo proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais, o mesmo se propõe a desenvolver nos alunos principalmente a habilidade de leitura e, em decorrência dela, as estratégias de leitura e de aprendizagem, como podemos notar abaixo no prefácio do livro:

1. O nome deste livro ***NEW Password: Read and Learn*** já vem com a
2. senha: "leia e aprenda"! Queremos que você aprenda a ler em inglês e
3. também "aprenda a aprender" a partir da leitura.
4. A leitura é aqui muito mais que entender palavras. É construir o sentido
5. do texto, ir além do que está escrito, descobrir o que está apenas
6. sugerido, fazer relações com o mundo em que os textos foram escritos,
7. com o mundo em que vivemos.
8. Imagine quantas coisas você poderá aprender lendo textos em inglês!
9. Há muitas informações úteis e interessantes, só acessíveis a quem sabe
10. inglês.
11. Parece difícil? Mas não é! De um modo ao mesmo tempo sério e
12. divertido, você aprenderá essa língua, tão importante nos dias de hoje.
13. No futuro, na sua vida acadêmica e profissional, você perceberá ainda
14. mais a importância do estudo que agora começamos.
15. Então, vamos lá! Embarque neste desafio e use a senha correta:

16. *Read and Learn!* (Prefácio do livro didático adotado pela escola)

Pelo prefácio acima, podemos perceber que o livro tem uma proposta que vai ao encontro das tendências atuais de ensino ao propor não somente a leitura e a compreensão pautadas em um nível superficial, apenas com a finalidade de localizar e “entender” palavras, mas de “construir o sentido do texto, ir além do que está escrito, descobrir o que está apenas sugerido, fazer relações com o mundo em que os textos foram escritos, com o mundo em que vivemos” (linhas 04 a 07).

Vemos logo de imediato que o livro traz uma visão de leitura coerente com o propósito de transmissão de informações e que tem um discurso marcado pela crença de que o inglês é importante para a profissão e que é uma língua universal, que deve ser aprendida por todos, visto que existem informações “só acessíveis a quem sabe inglês” (linhas 9 e 10 acima).

Todas as unidades do livro seguem o mesmo esquema (ver anexo com a primeira unidade do LD): começa com uma proposta de levantamento do conhecimento prévio dos alunos, seguida por figuras a partir das quais os alunos devem fazer suposições acerca do diálogo que ouvirão logo em seguida. Após ouvirem o diálogo, o livro propõe que os alunos leiam o diálogo e façam os exercícios escritos, de compreensão do texto.

Parece-nos que o livro, apesar de ter uma proposta bastante interessante e de trazer questões que pedem a opinião do aluno, com chamadas dos exercícios tais como “como você chegou a essa conclusão?”, “na sua opinião...”, “agora, reúna-se com um colega e discuta...”, faz com que, muitas vezes, esses questionamentos estejam apenas relacionados a informações mais superficiais e subjacentes ao texto, como poderemos verificar quando passarmos à análise da aula da professora. Aqui, não realizaremos nenhuma análise do material didático trabalhado em sala de aula, pois não faz parte de nossos objetivos. Trataremos na análise

somente da interpretação do material didático, feita pela professora, e do uso que a mesma faz desse material em sala de aula porque, a nosso ver, o mais importante na construção do processo de ensino e aprendizagem é o modo como as informações trazidas pelo LD são filtradas e reinterpretadas a partir do repertório de crenças da professora e apresentadas aos alunos. Sendo assim, passaremos agora a discutir as crenças da professora e responderemos parcialmente a primeira pergunta de pesquisa, relativa à perspectiva da professora. Logo em seguida passaremos a responder a mesma pergunta sob a perspectiva dos alunos.

3.2 Crenças da professora sobre o ensino e a aprendizagem de línguas

Focalizamos, primeiramente, as crenças da professora sobre a linguagem e, a seguir, sobre a natureza do ensino e aprendizagem de línguas. Para responder esta pergunta com relação à PF, consideramos a transcrição das aulas como dado primário e os demais dados para fins de comprovação das asserções levantadas a partir das aulas.

Dentre as aulas observadas, escolhemos as aulas típicas mais representativas para discutirmos as concepções de linguagem e de ensino e aprendizagem subjacentes à prática da professora para, a partir dessas aulas, verificarmos se a prática que ela adota em sala de aula se harmoniza ou não com as crenças verbalizadas por ela e como, em sua prática docente, são consideradas as crenças dos alunos. É importante ressaltar que nesta seção analisaremos apenas as concepções da professora, visto que, por ser uma aula centrada no professor e, desse modo, os alunos verbalizarem pouco suas opiniões e crenças, não temos dados suficientes para verificarmos categoricamente as concepções dos alunos.

O processo de escolha das aulas a serem discutidas ocorreu mediante alguns critérios: em uma primeira instância excluímos as aulas reservadas para provas, nas quais a professora

apenas explicou os exercícios escritos, que deveriam ser feitos em silêncio pelos alunos. Também excluimos as aulas em que a professora explicou os projetos a serem desenvolvidos pelos alunos, por serem aulas apenas exploratórias. No mesmo critério, encaixam-se aquelas aulas em que a professora escreveu na lousa exercícios de revisão para as provas, bem como as aulas em que ocorreu a distribuição dos livros didáticos e as últimas aulas dos dois semestres do ano, ocasião em que poucos alunos continuavam frequentando as aulas e, conseqüentemente as atividades não seguiam um ritmo normal.

Dentre as demais aulas, consideradas aulas típicas por mostrarem-se completas, escolhemos as aulas do dia 17/02 (aula 02), a qual mostra indícios das expectativas trazidas pelos alunos no início do curso, antes de qualquer contato com a língua estrangeira; a aula de 31/03 (aula 10), por ser a primeira em que a professora trabalhou com atividades do livro didático e por apresentar uma estrutura recorrente nas demais aulas; as aulas de 12/05, 16/05 e 19/05 por se tratarem das aulas intermediárias do semestre e as aulas 20/10, 14/11 e 21/11, por representarem as aulas finais do ano letivo.

No excerto abaixo, retirado da segunda entrevista com a professora, realizada na última semana de aula do primeiro semestre de 2003 (cf.anexo C), perguntamos a ela como a mesma acha que os alunos aprendem a LE. Em resposta, obtivemos o seguinte comentário:

Excerto 01:

1. PESQ: como você acha que os alunos aprendem a língua
2. inglesa”
3. PROF: ah:: a gente introduzindo né’ o assunto (+) dando
4. exemplos (+) fazendo gestos (+) introduzindo (+) você fala
5. sobre o que você ia falar (+) cria uma situação (+) aí começa
6. a tá expressando as frases (+) as situações (+) aí eles vão
7. pegando (+) de acordo com isso (+) então acho que aí entra
8. um pouco da compreensão deles visual (+) você pode fazer
9. gestos (+) mímicas (+) é assim a forma de ensinar mesmo (+)
10. é primeiro ouvir (+) que eles vão tá ouvindo a pronúncia (+)
11. vendo a situação que é criada (+) depois tá fazendo a parte da
12. (+) da (+) como que diz (+) produção oral (+) né (+) que é
13. onde a gente faz mesmo com eles (+) e depois (+) vai entrar
14. em contato com a escrita ((entrevista II, realizada na última semana de aulas do primeiro semestre)).

Como observado no excerto de número 01, entre as linhas 10 e 14, a professora demonstra uma concepção estruturalista de linguagem e de ensino aprendizagem, pois, para ela, linguagem é ensinada de acordo com etapas fixas, marcadas por três fases independentes e sucessivas: primeiro ouve-se, depois fala-se “as frases” e, só por último, o aluno escreve. Ainda segundo a concepção da professora, a linguagem é constituída por elementos lingüísticos e paralingüísticos como os “gestos” citados por ela, por exemplo. Estes últimos, a seu ver, ajudam a criar uma situação hipotética de expressão da linguagem na sala de aula, fazendo com que a compreensão e, conseqüentemente a aprendizagem do aluno melhorem.

A partir do excerto 01 acima, podemos dizer que a professora possui a seguinte crença sobre a natureza da linguagem:

Crenças e as concepções de linguagem da professora

Linguagem é um sistema fixo, marcado por três fases independentes e sucessivas no ensino: 1º ouve-se, 2º fala-se e 3º escreve-se.

Tabela 10: Crenças da professora sobre a natureza da linguagem

A este respeito, Woods (1997, p. 186) postula que as pessoas internalizam crenças sobre o que é uma língua e podem ser influenciadas pelas teorias de ensino de línguas. Considerando a definição de crença de Scheib (1970, p. 22), o qual menciona que crença é a criação mental da verdade, intimamente relacionada com as ações realizadas que tornam verdadeiro aquilo em que a pessoa acredita, percebemos que PF adota como mais adequada a concepção de linguagem originada a partir de sua experiência de aprendizagem de ILE em escolas particulares de idiomas com o método audiolingual de ensino, como podemos perceber em sua autobiografia. Essa concepção de linguagem torna-se uma crença recorrente em sua prática por analogia feita com base nas similaridades entre sua própria aprendizagem e a aprendizagem de línguas dos seus alunos. Assim, há um processo de transferência por meio

do qual a professora passa a acreditar que a linguagem é aprendida por todas as pessoas do mesmo modo como ela aprendeu.

A professora adota em suas aulas o procedimento de não permitir que os alunos acompanhem o diálogo com o livro aberto, mas só depois de praticá-lo é que podem entrar em contato com a escrita, como poderemos notar no excerto 02, retirado do diário da pesquisadora e, mais adiante, no excerto 03, retirado da aula 11:

Excerto 02:

1. (...) nesta aula, a professora ensinou os cumprimentos.
2. PF dividiu a sala em 'boys/girls' para 'ver quem fala melhor'.
3. E assim, praticou drills com os alunos. Algumas vezes, eles
4. repetiram mesmo sem ela pedir (...). Nesta aula, a professora
5. trabalhou apenas a 'oralidade' com os alunos. Um aluno
6. perguntou se não escreveriam nada no caderno. Ele estava
7. ansioso para ver a palavra escrita e a professora disse a ele que
8. ainda não era o momento. A seu ver, só a próxima aula é a
9. aula de escrever, pois, segundo ela disse aos alunos, "aprender
10. inglês é igual quando se aprende português: primeiro ouve,
11. segundo fala e, por último escreve", demonstrando assim, uma
12. concepção de ensino audiolingual e deixando explícita a
13. crença de que a repetição favorece a aprendizagem
(diário da pesquisadora, dia 14/02/2003)

No excerto acima, referente à segunda aula do ano, percebemos mais uma vez, na linha 05, que a professora trabalhou somente com a oralidade. Nas linhas 08 e 09 do diário da pesquisadora, percebemos que a ênfase dada pela professora recai sobre a oralidade e, também, ao momento certo dos alunos entrarem em contato com a escrita. Mais uma vez, percebe-se que a concepção adotada pela professora é a de que o ensino da linguagem segue uma estrutura fixa e que a aprendizagem de línguas em níveis iniciais ocorre predominantemente por meio da aprendizagem da fala e, somente em um momento posterior, da aprendizagem da escrita.

Apesar dos alunos sentirem-se ansiosos para entrarem em contato com a escrita, esta não é a habilidade focalizada pela professora no decorrer do processo de ensino e

aprendizagem. Podemos verificar essa ansiedade nas linhas 05 e 06 do excerto 02 e também nas linhas 59 e 60 do excerto 03 logo abaixo, em que AR31 pede que PF confirme se “é pra fechar o livro de verdade” apesar da professora ter enfatizado várias vezes que os alunos deveriam fechar o livro enquanto ouvem o diálogo, como a professora menciona entre as linhas 33 a 35.

Essa ênfase um pouco excessiva que a professora exige para que a atenção dos alunos esteja voltada à compreensão oral e à “pronúncia” (linha 10 acima) pode estar relacionada ao que Richards e Rodgers (1986, p. 49) mencionam sobre o método audiolingual, para o qual os equipamentos audiovisuais devem ter papel central na sala de aula e, por isso, a exposição à linguagem escrita é desencorajada pela professora porque, no propósito do método, essa exposição distrai a atenção dos alunos do insumo oral. Vemos que a professora segue esse propósito, pois reitera a mesma afirmação várias vezes numa mesma aula, conforme observamos no trecho supracitado e entre as linhas 39 a 42 e 54 a 58 da aula 11:

Excerto 03:

1. PF: olhem aí embaixo (+) nós não temos os personagens”
2. Als: temos
3. PF: (+) olha só (+) quem vocês acham que é o casal aí
4. AR31: a Susan
5. PF: não (+) quem é esse casal aí
6. ALs: o pai e a mãe da Ana ((vários alunos falam ao mesmo
7. tempo))
8. PF: os pais
9. Als: os pais americanos da Ana
10. PF: tudo bem (+) vocês acham que são os pais americanos da
11. Ana (+) tudo bem (+) agora nós vamos descobrir (+) depois
12. (+) quem é essa garotinha aqui (+)
13. Als: é uma amiga dela (+) é amiga
14. PF: como vocês sabem se é amiga ou não”
15. A?: é a Susan (+) tá aqui atrás professora
16. Al?: e a professora dela
17. PF: quem olhar atrás não vai poder falar (+) não vai valer (+)
18. nós estamos indo por suposições (+) quem vocês acham que é
19. essa mulher de vermelho ((vários alunos falam ao mesmo
20. tempo. PF escolhe um aluno para falar))
21. AL?: é a mãe o pai a professora e a filha
22. PF: o pai a mãe e a filha (+) quem vocês acham que é essa
23. mulher de vermelho aqui”

- 24.ALS: é a professora
 25.PF: e essa aqui”
 26.Als: a fi::lha
 27.PF: agora (+) e tem até um cachorrinho aí (+) né”
 28.AI?: é o Samba
 29.PF: é o Samba (+) ó (+) vocês lembram desse desenho aqui
 30.com a orelhinha (+) o que significa”
 31.Als: pra ouvir ((vários alunos))
 32.PF: *nós vamos ouvir as histórias e vocês vão ouvir as vozes*
 33.*dos personagens (+) nós vamos ouvir (+) só que nós vamos*
 34.*fechar o livro (+) a primeira vez tem sempre que ouvir com o*
 35.*livro fecha::do (+) e vocês vão tentar compreender tudo o que*
 36.*vocês conseguirem ouvir*
 37.AL?: professora
 38. [
 39.PF: é assim que a gente aprende inglês (+) quem olhar
 40.(+) não vai poder participar da nossa::
 41.AL?: aula
 42.AR31: é pra fechar o li::vro::
 43.((toca o audio))
 44.PF: vocês vão tá ouvindo pela primeira vez a voz dos
 45.personagens e vão tá respondendo quantos falaram nessa
 46.historinha e quais os nomes de cada um (+) então nesse
 47.primeiro momento vocês vão estar ouvindo (+) a primeira vez
 48.eu vou deixar vocês ouvirem inteiro (+) sozinhos
 49.AI?: professo::ra (+) ahn (+) professora
 50.((PF escreve na lousa duas perguntas: quantas pessoas
 51.falam? e Quais os nomes de cada uma delas?))
 52.PF: posso começar”
 53.ALS: po::de
 54.PF: nesse primeiro momento então vocês vão estar só ouvindo
 55.(+) o que eu falei pra fazer”
 56.AI?: fechar o livro
 57.PF: tudo bem (+) assim não vai ser legal (+) quem tiver com
 58.ele aberto não vai poder tá participando
 59.AR31: é pra fechar o livro de verdade professora” com o
 60.livro fechado
 61.PF: porque é só assim que aprende (+) eu já falei que é de
 62.verdade (+) a primeira vez vocês vão ouvir inteiro depois eu
 63.dou pause (+) tudo bem” (+) vamos ver quem vai entender
 64.audio: pages thirteen and fourteen
 65.PF: aqui é as páginas que ele fala que vai tá falando (+)
 66.começando (+) um dois três(+)
 67.audio: good morning, Mrs Todd.
 68.good morning Ana. Please call me “mom”.
 69.Ana: ok mom.
 70.Mrs. Todd: Bye bye Ana. Have a nice day
 71.Ana: Goodbye mom
 72.(...)
 73.PF: vamos ouvir de novo
 74.AM27: ((ri)) Mr. Toddy (+) vamo ouvir mais uma vez inteira
 75.professora”
 76.audio: pages thirteen and fourteen

77.PF: *agora vocês vão me falar o que eles estão falando e vão*
 78.falar o que eles estão falando em inglês mesmo (+) e vão me
 79.falar quem que é

Com base na resposta ao questionário, na aula transcrita no exceto 03 e no diário da pesquisadora, podemos concluir que as concepções de linguagem, subjacentes aos procedimentos adotados em sala de aula no tratamento do livro didático, caracterizam o método audiolingual de ensino e que a concepção adotada pela professora está em sintonia em seu discurso e em sua prática. Não há, desse modo, divergências entre o seu dizer e o seu fazer no que tange à crença sobre a natureza da linguagem apresentada pela professora. O mesmo ocorre com relação às crenças da professora sobre ensino e aprendizagem de línguas.

O método audiolingual também permeia as concepções de ensino e aprendizagem adotadas pela professora em sua prática em sala de aula, como podemos observar na tabela 11:

Crenças sobre a natureza do ensino e aprendizagem de línguas	
As quatro habilidades	Ouvir e entender são as habilidades mais fáceis; falar é o mais difícil.
Tradução	Discorda de que a tradução seja importante
Exercícios de repetição oral	Prática da pronúncia e ênfase na oralidade

Tabela 11: Crenças da professora sobre a natureza da aprendizagem de línguas

Como já mencionamos anteriormente, a professora enfatiza a habilidade oral dos alunos e a pronúncia das palavras e frases. Isso talvez seja devido à sua experiência de aprendizagem por intermédio do método audiolingual que proporcionou a ela uma maior facilidade para a compreensão oral, conforme afirma a professora em sua autobiografia. Essa facilidade é confirmada a partir da análise dos itens 24, 26 e 27 assinalados pela professora no inventário de crenças, em que ela assinalou que é mais fácil ouvir e entender do que falar e escrever.

A professora é ainda contrária à prática de tradução em diversos momentos no decorrer das aulas observadas. Essa ausência de tradução pode também estar ligada à perspectiva audiolingual adotada pela professora e constatada por meio das observações das aulas e da resposta da professora ao primeiro questionário aplicado a ela no início das aulas, transcrita no excerto 04:

Excerto 04:

1. PROF: as instruções são passadas em português (+) não dá pra tá
2. falando em inglês (+) mas como eu ensino (+) às vezes assim (+) é
3. (+) ordens (+) funções(+) às vezes ensina ah: (+) stand up(+) sit
4. down(+) please (+) assim (+) coisinhas do dia-a-dia (+) sabe”
5. Ensinar a agradecer (+) tal(+) essas coisinhas (+) mas(+) por
6. exemplo(+) eu não vou passar uma (instrução) complexa pra eles
7. em inglês (+) não dá (+) isso aí eu fazia em escola de língua que
8. você só fala em inglês(+) é:: .. . agora(+) na quinta série não tem
9. como(+) não tem como (+) é impossível uma sala que você tem
10. trinta e cinco alunos (+) é:: (+) inviável (+) assim (+) eu penso (+)
11. agora (+) diálogos (+) essas coisas (+) é tudo ensina::do em
12. inglês (+) sem tradução (+) eles vão aprender de acordo com o
13. contexto (+) certo” ((incompreensível)) ((+)) (+) (a tradução)e
14. não é legal eu sempre ensino eles assim (+) sem tradução ((+)) e
15. eles aprendem (+) tal (+) tem uns que gostam de anotar (+) mas
16. eu não passo não (+) é difícil (+) eles que põem(+) às vezes eu
17. passo um vocabuláriozinho (+) assim (+) também de verbo (+) tal
18. (+) alguma coisa assim (+) tem que ter (+) porque às vezes eles se
19. confundem (+) - ((entrevista I, dia 10/02/2003)).

No excerto 04, entre as linhas 11 e 19, PF menciona que não é preciso que os alunos saibam a tradução para saberem o que estão aprendendo e que, embora ela deixe claro que não precisa traduzir, alguns alunos gostam de anotar a tradução ao lado da atividade que estão fazendo. Também no inventário de crenças a professora assinalou os itens contrários à prática de tradução. Dessa maneira, verificamos que sua prática não focaliza a tradução como principal ferramenta de ensino na sala de aula também por meio da entrevista feita com os alunos AF09 após a aula número 55, do dia 17/11/2003, em que uma professora substituta escreveu na lousa um texto para os alunos copiarem e traduzirem e, em seguida, escreveu na

lousa uma lista com todas as palavras em português e inglês para os alunos copiarem no caderno.

A seguir, no excerto 05, o aluno AF09 dá seu depoimento comparando as duas aulas e também afirma que PF não adota a tradução em sala de aula:

Excerto 05:

1. AF09: achei ((ruim)) (+) por causa que (+) vocabulário (+) não é
2. vocabulário (+) aquele negócio que ela passou lá que é pra gente
3. interpretar (+) ou seja (+) ela passou lá pra gente fazer em
4. português (+) a PF não costuma fazer isso daí (+) ela costuma já ir
5. pra frente no livro pra ensinar outras coisas (+) porque isso aí a
6. gente já sabe (+) ((o aluno refere-se ao fato de escrever a tradução
7. do lado, que a seu ver não precisa porque eles já sabem)) porque
8. isso aí a PF já explicou pra gente que não precisa (+) pra gente
9. ficar craque (+)

Nas linhas 03 e 04 do excerto 05, quanto à tradução de texto no caderno solicitada pela professora substituta, como menciona AF09 observamos que isto é algo novo para eles, visto que PF não adota esse procedimento, e enfatiza em seu discurso que não é necessário saber o que significam todas as palavras para aprender a língua. Por se tratar de alunos iniciantes, todas as explicações das atividades são realizadas em português, embora os diálogos não sejam traduzidos na lousa e copiados pelos alunos, como confirmado por eles, no excerto 05.

Notamos o uso de tradução como uma estratégia auxiliar no processo de ensino e aprendizagem em todas as aulas observadas desde o início até o término do ano letivo. No excerto 06 abaixo, transcrevemos um trecho da aula 56, realizada no dia 21/11, que ilustra o procedimento da professora frente à tradução nas demais aulas do ano:

Excerto 06:

1. PF: (...) lembra que na página sixty-eight tinha a palavra book (+)
2. que que é book”
3. ALs: livro ((em coro))
4. PF: livro (+) pencil
5. ALs: lápis ((em coro))
6. PF: lápis (+) notebook
7. ALs: livro ((em coro))

8. PF: não ó (+) notebook ((mostra o seu caderno))
9. ALs: caderno ((em coro))
- 10.PF: eraser
- 11.ALs: borracha ((em coro))
- 12.PF: bag
- 13.ALs: mochila
- 14.PF: chewing gum
- 15.ALs: chiclete
- 16.PF: agora vamo vê os objetos aqui (+) vamos fazer oralmente e
- 17.escreve os objetos depois (+) vamo lá Edivaldo (+) number one (+)
- 18.o que está escrito”
- 19.AE08: aonde professora”
- 20.PF: número um
- 21.AE08: a pen ((vários alunos falam junto com ele))
- 22.PF: tá certo (+) a pen

Nota-se no excerto 06 que a professora realiza com os alunos a tradução em sala de aula. Tal procedimento não é adotado em razão do método de ensino que PF usa, mas por exigência dos alunos, ao almejarem a tradução das palavras que estão aprendendo. No entanto, a tradução é apenas trabalhada no âmbito da oralidade, sem que os alunos precisem escrever no caderno ou ao lado das palavras o correspondente em português.

Apesar de adotar na maioria dos seus procedimentos em sala de aula uma postura convergente com o método audiolingual, percebemos também em sua prática uma abordagem de ensino mais contemporânea, voltada também para a discussão de temas de interesse dos alunos e para a interação entre professor e alunos na sala de aula, além de uma concepção de ensino enquanto transmissão de conhecimento, como pode ser observado no comentário “tá passando os conhecimentos”, nas linhas 01 a 05 do excerto abaixo:

Excerto 07:

1. PROF: ah (+) pra mim ensino é tá passando esses
2. conhecimentos que a gente adquiriu na disciplina (+) na área
3. (+) pra tá passando pros alunos (+) uma BA::se daquele (+) de
4. determinada disciplina (+) vamo dizê assim (+) e tá passando
5. os conhecimentos básicos (+) noções (+) e também tá
6. associando isso com alguma coisa do dia-a-dia deles
7. PESQ: e a aprendizagem”
8. PROF: acho que a aprendizagem tá ligada a isso (+) né” (...) a
9. aprendizagem (+) ela só se realiza quando o ensino acontece de
- 10.fato né (+) (...) que de um modo geral é: é o aluno tá ali (+)

11. não só o conteúdo a aprendizagem (+) né” acho que tudo (+) a
12. interação (+) o conhecimento (+) a discussã::o dos assu::ntos
13. (+) e no final de tudo eles (+) sabê se realmente é:: teve um
14. proveito nisso (+) eu acho que aí realmente é a aprendizagem
15. né” (+) realmente ele absorveu alguma coisa de todo esse
16. aprendido

(excerto retirado da entrevista III, realizada no final do ano letivo).

No decorrer das observações, pudemos perceber que a professora dá especial atenção ao conhecimento prévio do aluno e ao que este aluno fará com a língua em seu dia-a-dia. Podemos comprovar essa asserção na linha 06 do excerto 07. Todo o conteúdo ensinado é sempre relacionado ao que o aluno já conhece. Para confirmar essa asserção, apresentamos a seguir os excertos 08 e 09, retirados do diário da pesquisadora e da transcrição da primeira aula, respectivamente.

Excerto 08:

1. PF trouxe muitas figuras e várias embalagens de produtos *diet*,
2. *light* e com nomes em inglês (...), motivando os alunos a
3. procurarem dentro de suas próprias casas o inglês. Ela enfatizou
4. que não só no exterior que os alunos têm contato com a língua inglesa, mas no nosso dia-a-dia também temos oportunidades de entrar em contato com a língua. (excerto do diário de 14/02/2003 – aula 01)

Nota-se nesse excerto a atitude positiva de PF ao conscientizar os alunos de que o inglês está presente no cotidiano das pessoas e que temos oportunidade de nos expormos à língua ao nosso redor, e não apenas países onde o idioma é falado como LM. A mesma asserção é recorrente também no seguinte fragmento de aula:

Excerto 09:

1. PF: Tá vendo (+) vocês já sabem o que significa e sabem
 2. identificar que é inglês (++) não precisou nem falar para vocês
 3. o que era cada uma das palavras (+) vocês já sabiam’.
- (excerto da transcrição da aula 01, dia 14/02/2003)

Percebemos que os alunos incorporam a crença de PF de que a aprendizagem ocorre não apenas no país em que a L-alvo é falada como LM, mas também no Brasil, pois, na concepção da professora, estamos cercados por frases em inglês e temos contato com essa

língua no nosso dia-a-dia. A professora enfatiza, sob um viés crítico, que a língua e o outro país não são superiores à nossa língua e ao nosso país, mas apenas diferentes. Podemos confirmar essa afirmação no seguinte fragmento de aula:

Excerto 10:

1. PF: eles fizeram o mapa dos Estados Unidos não para
2. desvalorizar o Brasil (+) mas porque estamos aprendendo o inglês
3. (+) o grupo anterior fez só a do Brasil porque estamos aprendendo
4. inglês NO Brasil e os recortes foram feitos de revistas brasileiras
5. (...) como a gente pode perceber não precisa sair pra fora pra
6. aprender (+) nós estamos aprendendo no nosso país (+) tem muita
7. coisa em inglês ao nosso redor (transcrição da aula do dia
8. 11/04/2003).

É significativo no excerto supracitado a postura crítica da professora no que concerne à possibilidade da aprendizagem do inglês em nosso país. Esse é um fato muito positivo que pôde ser observado com a análise dos dados e apresentado também nos excertos 08 e 09. Aliás, essa postura crítica da professora sobre assuntos pertinentes à língua, assim como o incentivo que ela confere aos alunos para procurarem o inglês ao redor pode ter um desdobramento positivo na aprendizagem dos alunos, bem como no engajamento destes no processo de ensino e aprendizagem visto que, a rigor, os professores de inglês aconselham o contrário (cf. MOITA LOPES, 1996) e ainda fazem com que os alunos adquiram a crença de que o português é menos importante do que o inglês (cf. VIANA, 1993 e BARCELOS, 1995 para discussão dessas crenças). Nesse sentido, essa postura da professora pode gerar crenças positivas nos alunos, visto que ela faz com que eles percebam as diferenças existentes entre as línguas, mas sem emitir juízo de valor positivo ou negativo para uma das línguas.

Consideramos a professora como uma fonte principal de geração de novas crenças nos alunos devido ao papel de autoridade que ela exerce em sala de aula. Segundo Scheib (1970 p. 36), a autoridade de uma pessoa influente pode ser um dos fatores responsáveis pela formação das crenças e, no caso dos alunos de 5ª série, esse foi um fator determinante. Voltaremos a tratar desse assunto quando analisarmos as crenças dos alunos.

Podemos afirmar que a professora tem consciência dessa influência que exerce nos alunos de 5^a série. Os excertos 11 e 12, retirados da entrevista II e III, respectivamente, comprovam essa asserção:

Excerto 11

1. PESQ: e você me falou já que tem uma preferência por pegar os
2. alunos da quinta série (+) né”
3. PROF: é (+) na verdade a preferência é pelo (+) por um único
4. motivo (+) que você pega assim (+) *como você é a primeira*
5. *professora (+) eles vão ter pela primeira vez. (+) você pode*
6. *moldá-los de acordo com a sua forma de ensino (+) entendeu (+)*
7. *então eles vão adquirir o seu jeito (+) agora (+) se de repente eles*
8. *tavam com um professor que de repente não ensina de forma*
9. *adequada (+) não vô dizê que eu ensino de forma adequada porque*
10. *eu acho que eu tenho minhas falhas (+) mas assim (+) eu vô pegá*
11. *eles já com os vícios (+) do outro (+) então pode ser que eles não*
12. *acostumem com o meu jeito (+) demore pra pegar (+) entendeu (+)*
13. *a acostumar (+) então por isso eu prefiro pegar os novos porque aí*
14. *eles vão pegando o jeito e aí eu vô ter mais facilidade de trabalhar*
15. *com eles no ano seguinte*
(entrevista II, realizada no final do primeiro semestre).

Excerto 12

16. PF: é a primeira vez que eles estão vendo (+) é a expectativa
17. (+) a questão da expectativa (+) da:: daquela ansiedade de saber
18. como é o aprender o inglês (+) como será (+) o que que é (+) o
19. que eu vô aprender (+) como vai ser (+) eu acho que eles também
20. criam essa expectativa do pro/ encima do professor (+) não só da
21. disciplina (+) porque não tem como (+) eles associam sempre
22. disciplina com professor (+) não é” (+) e eu sempre falo pra eles
23. que não deve (+) tem que separar as coisas né (+) então eu
24. caracterizo assim (+) é o início de tudo (+) como eles vão ter as
25. noções básicas (+) eu acho que deve ser bem ensinado (+) porque
26. se não forem bem ensinados (+) bem explicados aí depois (+)
27. mais pra frente vem a dificuldade porque (+) voc/ na verdade é
28. uma bola de neve (+) né (+) tudo que eles aprenderam vai ser
29. jogado com as outras coisas tudo (+) então eles já tem que ter o
30. conhecimento da quinta para aí depois tá só acrescentando (+)
31. então quem não tiver um bom (+) um bom como se diz (+) um
32. bom início da língua (+) é igual alfabetização (+) uma boa
33. alfabetização no início (+) vai ter dificuldades lá na frente
(entrevista III, realizada no final do ano letivo)

Tanto no excerto 11, quanto no 12 observamos que os alunos sempre associam a disciplina ao professor e que o professor de 5^a série exerce uma influência importante nos

alunos. Por ser a primeira vez que estes estão em contato com a disciplina, a professora acredita que pode “moldá-los de acordo com sua forma de ensino” (linhas 05 e 06 do excerto 11). De acordo com a professora, se o professor da 5^a série não for eficiente, o aluno sentirá dificuldade em níveis mais avançados de aprendizagem, como pode ser observado entre as linhas 24 e 33.

Outro fator relevante, observado no próximo excerto, diz respeito à atitude da professora reproduzir em sala de aula a crença de que é possível aprender inglês em escola pública, embora acredite que as escolas de línguas e as particulares, de um modo geral, preparam melhor o aluno.

Excerto 13

1. (...) se eu tivesse numa escola pública, eu teria que me esforçar
2. mais fora da aula para poder entrar na faculdade. Só com o estudo
3. escolar acho que não daria. (...) é diferente o enfoque das aulas.
4. Nós enfocamos mais o aprendizado do aluno para a vida, não
5. voltado para prestar vestibular, porque muitos não vão.
(autobiografia da professora)

Apesar de possuir a crença de que a escola particular prepara melhor, PF acredita que a escola pública proporciona maior liberdade para se trabalhar a disciplina, propiciando a adoção de uma metodologia de ensino que melhor se adapte ao contexto em questão e às necessidades do aluno e, talvez por isso, não permite que os alunos desvalorizem o ensino público e sintam-se desmotivados nesse contexto escolar. Com esse posicionamento da professora, os alunos podem vir a se sentir mais propensos a se engajarem no processo de ensino e aprendizagem de inglês na escola em que estudam, pois percebem que têm contato com a língua no dia-a-dia e não ficam esperando uma situação idealizada de uso.

Além disso, a professora acredita que a natureza do inglês como disciplina escolar difere da natureza de outras disciplinas pelo fato de se tratar de uma língua nova. No inventário de crenças ela assinala que o inglês é diferente de outras matérias. Essa visão também é recorrente no seguinte trecho da segunda entrevista realizada com ela:

Excerto 14

1. PF: acho que a expectativa deles é a de aprender uma língua (+) é
2. a que diferencia das outras disciplinas (+) aprender uma língua.

Percebemos que para PF, o fato de ser uma nova língua é o que diferencia o inglês das outras disciplinas. Segundo Woods (1997, p. 186), essa é uma particularidade dos cursos de línguas, pois a língua é ao mesmo tempo objeto de ensino e o meio pelo qual a língua é ensinada.

Do que foi discutido anteriormente, além das crenças já apontadas, podemos mencionar resumidamente as seguintes crenças da professora a respeito da aprendizagem de uma forma mais geral:

Outras crenças relacionadas à aprendizagem escolar	
Inglês como disciplina escolar	Acredita que o inglês é diferente de outras matérias
A facilidade dos alunos para aprender	Acredita que na 5 ^a série todos têm uma facilidade muito grande e que as crianças aprendem muito facilmente
Escola pública	Aprende-se inglês na escola pública, mas ensina-se de modo diferente do ensino em escolas particulares.

Tabela 12: Outras crenças da professora

A seguir, discutiremos a perspectiva dos alunos a respeito do processo de ensino e aprendizagem de ILE.

3.3 A linguagem e o processo de ensino e aprendizagem de línguas sob o prisma dos alunos

Não apenas as concepções da professora, mas igualmente as concepções de linguagem e de ensino e aprendizagem de línguas dos alunos podem nortear a prática pedagógica e constituir um elemento influenciador de todas as questões pertinentes ao processo de ensino e aprendizagem, tal qual pudemos constatar na pesquisa de Wittrock (1986, p. 305), o qual menciona o fato de que as atitudes positivas dos alunos exercem influência sobre a formação de crenças realistas e propiciadoras de aprendizagem. Outros pesquisadores, tais como Abrahan & Van (1987, apud PAJARES, 1992), Erlbaun et al (1993, apud PAJARES, op. cit), Riley (1997) e Yang (1992, p. 48) sugerem, inclusive, que o conhecimento prévio dos alunos e as crenças sobre aprendizagem de línguas podem influenciar as estratégias de aprendizagem e estas, por sua vez, podem também gerar novas crenças. Essas visões determinam o que o aluno pode esperar das aulas de inglês e também sugerem que as crenças podem ser determinantes das possíveis atitudes que o aluno desempenhará durante as aulas.

Na mesma perspectiva de trabalhos como os de Leffa (1991) e Geraldini (1995), a análise dos dados obtidos revelou que os alunos não chegam totalmente vazios de concepções sobre o ensino e a aprendizagem de línguas no primeiro dia de aula, pelo contrário, pois carregam consigo algumas visões intrínsecas, as quais podem ser oriundas tanto do contato familiar (BARCELOS, 1999), como do contato com outros professores (PAJARES, 1992) ou mesmo do meio social em que estão inseridos.

Neste sentido, procuramos encontrar no discurso e nas atividades desempenhadas em sala de aula ocorrências que pudessem retratar as crenças dos alunos sobre esse processo. No entanto, só foi possível mapear essas questões fora do contexto de sala de aula, por intermédio de entrevistas, questionários e outros instrumentos de pesquisa, visto que, por se tratar de uma

aula em que as atividades estão centradas apenas na professora, os alunos verbalizam muito pouco suas opiniões. Sendo assim, as entrevistas constituem dados primários para esta análise e os demais instrumentos são usados para comprovação das asserções levantadas nas entrevistas.

Nas tabelas 13 e 14, elaborados a partir da triangulação do primeiro e do segundo questionário e dos inventários de crenças, podemos observar as crenças mais recorrentes dos alunos, referentes à natureza da linguagem e ao processo de ensino e aprendizagem de inglês:

Crenças e as concepções de linguagem dos alunos	
Natureza da linguagem	Visão estruturalista da linguagem: acham importante repetir diálogos em coro e com a fita cassete.
	Visão comunicativa da linguagem: querem conversar com os colegas durante as aulas

Tabela 13: Concepções de linguagem dos alunos

A concepção de linguagem não é homogênea em uma sala de aula com mais de trinta alunos como a sala pesquisada. Apesar disso, podemos separar os dados em dois distintos: o de alunos com uma concepção de língua estruturalista, convergente com a da professora, e um grupo de alunos com concepções comunicativas.

Ao responderem ao inventário de crenças, 75% dos alunos assinalou os itens referentes à prática e repetição de diálogos em coro e com CDs e fitas cassete. O mesmo pôde ser constatado nas respostas dos alunos ao segundo questionário, aplicado no final do primeiro semestre, em que 25% apontou gostar mais das “aulas com o som” do que das outras aulas. Pudemos observar, assim, que os alunos possuidores da mesma concepção estruturalista de linguagem que a professora representam a maioria. Em entrevista informal, realizada com os aprendizes, no primeiro dia de aula, estes mencionaram a importância de itens como

vocabulário, gramática (linhas 3 e 5), e tradução como parte importante da aprendizagem de línguas, conforme constatamos no excerto transcrito a seguir:

Excerto 15:

- 1.PESQ: como você gostaria de aprender inglês”
- 2.AA01: ah (+) eu gostaria de aprender tudo sobre o inglês (+) assim
- 3.eu queria que ela ensinasse a gramática
- 4.PESQ: porque você acha que a gramática é tão importante assim”
- 5.AA01: porque a gramática é o que mais usa
- 6.PESQ: você acha”e o que você espera aprender nas aulas além da
- 7.gramática
- 8.AA01: espero aprender muita coisa (+) muita coisa boa (+) e tudo
- 9.o que eu aprender meus colegas aprendem
(entrevista informal realizada com os alunos dia 14/02/2003).

Nota-se que, para o aluno, a importância do estudo do inglês recai sobre a gramática “porque é o que mais usa”, segundo ele.

Numa perspectiva comunicativa de ensino, o papel do aprendiz é negociar o significado e o do professor é facilitar a comunicação entre os participantes e entre esses participantes e as atividades e o texto (RICHARDS e RODGERS, 1986, p. 77). Contudo, percebemos que, talvez por não terem ainda uma visão crítica definida sobre a natureza da linguagem e da aprendizagem de línguas, os alunos aceitam as atividades propostas pela professora e podem incorporar suas concepções às deles. A professora, por seu turno, tem consciência tanto de seu papel centralizador na sala de aula, como da visão que os alunos possuem dela, na qual é considerada como a detentora de todo o conhecimento da língua inglesa.

São poucos os alunos que se encaixam explicitamente em uma perspectiva mais comunicativa de linguagem, mas encontramos alguns alunos críticos com relação às atividades implementadas em sala de aula por PF. Abaixo, no excerto 16 retirado da entrevista informal realizada no primeiro dia de aula, temos um exemplo de aluno com uma concepção

comunicativa de linguagem. Também nos desenhos dos alunos (serão analisados no item 3.2.1) encontramos a mesma visão.

Excerto 16:

1. PESQ: qual a sua expectativa de tá aprendendo inglês na sala de aula”
2. aula”
3. AV33: acho que aprende um pouco mais só o importante pra falá
4. no dia-a-dia
5. PESQ: só o do dia-a-dia então” e como você gostaria que essas
6. coisas do dia-a-dia fossem passadas pra você (+) ou seja (+) como
7. você gostaria que isso fosse ensinado pra você
8. AV33: como a professora ensina todos (+) eu também quero
9. aprender assim (entrevista informal realizada dia 14/02/2003).

De acordo com AV33, deveria ser ensinado “só o que for importante pra falar no dia-a-dia”. Em outras palavras, o aluno ressalta que o ensino deve focalizar a fala e as situações de comunicação que podem surgir no dia-a-dia. O mesmo ocorre com a fala da aluna AKA, durante aula no dia 09/06/2003, transcrita abaixo:

Excerto 17:

1. AKA: é muito cha::to ficar repetindo toda vez o diálogo do livro (+)
2. seria mais importante se a professora explicasse e deixasse a gente
3. sentar em grupos e conversar um pouco (+) ela só manda a gente
4. repeti::r (+)
5. PESQ: e você não gosta de repetir os diálogos”
6. AKA: ah:: é muito chato (+) eu queria fazer outras coisas na aula
7. PESQ: o que (+) por exemplo (+)
8. AKA: sei lá (comentário sobre a aula de 09/06)

Percebemos uma divergência entre o que a aluna considera como linguagem e o que a professora implementa em sua sala de aula, com os princípios do método audiolingual usados durante o trabalho com o diálogo trazido pelo livro no início de cada unidade. Na linha 01, a ênfase dada pela aluna à palavra “chato”, faz despontar o alto teor de desmotivação associada à repetição de diálogos. Além disso, em seguida, a aluna sugere que seria melhor se a professora adotasse uma visão mais comunicativa de linguagem, a qual repercutiria na prática de conversação e de trabalhos em grupos.

A asserção de que os alunos esperam sair da escola falando a língua pode ser confirmada no excerto abaixo, em que a mãe menciona o entusiasmo do filho para falar sobre o que aprendeu:

Excerto 18:

1. P02: ah (+) ele ficô bastante ((entusiasmado)) né' (+) porque ele
 2. queria falá inglês e:: de tudo quanto é jeito (+) chegô em casa até
 3. falando umas bobagens assim (+) falando que é inglês ((rindo)) mas
 4. (+) sem aprendê ainda (+) agora que ele começô (+) ele tá meio
 5. assim né' mais tá indo bem até, (...) ele tá conseguindo aprendê com
 6. os amigos
- (entrevista com a mãe de AV32, realizada no final do ano)

Ao observarmos os excertos 16, 17 e 18, percebemos que os alunos têm a expectativa de se comunicarem na língua estrangeira, mesmo que isso implique que eles falem “*algumas bobagens, mesmo sem aprender nada ainda*” e que gastem um tempo da aula para “*conversar um pouco*”.

Esses dados evidenciam a importância que os alunos atribuem às atividades de fala propostas pela professora. Notamos também que eles parecem incorporar em seu repertório de crenças a concepção da professora de que, para que ocorra a aprendizagem, é preciso repetir bastante os diálogos do livro, após ouvirem a gravação mais de uma vez. É importante ressaltar que nessa visão dos alunos, o professor tem papel central e ativo. Ele serve de modelo para ser imitado, controla e direciona a aprendizagem, monitora e corrige o desempenho dos aprendizes.

Essa valorização e aceitação das atividades desenvolvidas em sala de aula pela professora e, ao mesmo tempo, o questionamento e não-aceitação das mesmas atividades por um grupo de alunos pode estar relacionada à coexistência de duas crenças da mesma natureza em determinado momento. Percebemos que, quando os alunos iniciantes na quinta série entram em contato com as crenças da professora, a qual exerce um papel de autoridade em sala de aula, eles passam por um processo de assimilação dessas crenças, que muitas vezes

são novas para este perfil de alunos, e abandonam ou não a crença que trouxeram anteriormente. Antes de incorporarem ou não a nova crença e abandonarem a anterior, percebemos que ambas coexistem tanto no discurso quanto nas atitudes desempenhadas pelos alunos e estes, ora valorizam uma crença em detrimento de outra, ora valorizam ambas, em intensidades diferentes, como vimos nos excertos 17 e 18 citados anteriormente.

Porém, mesmo que os alunos acabem aceitando a crença da professora, que é uma pessoa que tem autoridade dentro da sala de aula, o que de certa forma, contribui para o desenvolvimento e a manutenção das crenças (cif. Scheib, 1970, p. 36), há um momento de conflito e de avaliação em que ambos, professor e alunos, influenciam-se mutuamente e constroem juntos uma teoria com base no que funciona melhor na prática de sala de aula.

Na tabela 14, podemos constatar o que os alunos pensam a respeito das estratégias usadas pela professora em sala de aula para facilitar a aprendizagem deles:

Crenças dos alunos sobre a natureza da aprendizagem de línguas	
Tradução	Acham importante, mas compartilham com a professora a concepção de que não é preciso fazer o tempo todo;
Exercícios de repetição oral	Gostam de prática da pronúncia e ênfase que PF coloca na oralidade;
As quatro habilidades	Acham a escrita a habilidade mais difícil.

Tabela 14: Crenças dos alunos sobre a natureza da aprendizagem de línguas

Podemos dizer que o mesmo que acontece com respeito às concepções de linguagem dos alunos, ocorre também com relação às crenças sobre a natureza da aprendizagem. Por exemplo, com relação ao uso da tradução como uma estratégia, apesar de os alunos acreditarem na importância dela para a aprendizagem, conforme constatamos por intermédio do inventário de crenças, em que 93,75% dos alunos acham importante saber tradução, eles reproduzem nas entrevistas o discurso da professora, embora na sala de aula queiram saber o significado das palavras, em português, como observamos no trecho da entrevista abaixo, feita

com o aluno AF09, após a aula de 17/11/03, em que uma professora substituta (PS) traduziu todas as palavras que ensinou aos alunos e escreveu na lousa para eles copiarem a tradução:

Excerto 19:

10. AF09: a PF não costuma fazer isso daí (+) ela costuma já ir
11. pra frente no livro pra ensinar outras coisas (+) porque isso aí a
12. gente já sabe (+) ((o aluno refere-se ao fato de escrever a tradução
13. do lado, que a seu ver não precisa porque eles já sabem)) porque
14. isso aí a PF já explicou pra gente que não precisa (+) pra gente
15. ficar craque (+) (entrevista comAF09 após a aula de 17/11)

Vemos no excerto supracitado que, por não estarem acostumados com esse procedimento de tradução por parte de PF, a qual enfatiza a não necessidade de tradução, ocorre um estranhamento nos alunos diante da aula da PS e a conseqüente desvalorização da atividade. Esta percepção está em consonância com o que Richards & Lockhart (1994, p. 54) discutem a respeito das diferenças entre as crenças do professor e dos alunos, as quais podem conduzir estes últimos a desvalorizarem uma atividade proposta pelo professor, neste caso, a professora substituta.

Nesse sentido, percebemos que PF, embora diga não acreditar na necessidade da tradução, utiliza-a como uma estratégia auxiliar do processo de ensino e aprendizagem e, assim, parece não frustrar a necessidade que alguns alunos ainda demonstram em saber as palavras em português. Dessa forma, nos parece inegável que a professora exerce uma grande influência nos alunos, mas também age influenciada por eles, conforme podemos constatar no excerto da aula de 20/10/2003, a seguir:

Excerto 20

16. AL: te::n ((em coro))
17. PF: ten (+) agora vamo lá no a (+) como vocês colocaram (+) é:: (+)
18. lembra como você pergunta a idade (+) você usa" (+) how old (+)
19. por exemplo (+) se eu quero perguntar a sua idade (+) pra você (+)
20. como é que eu pergunto" how old
21. [
22. AL: how old is
23. PF: como eu pergunto pra você (+) how old
24. AL: is
25. PF: are you (+) você responde (+) I'm eleven years old (+) I'm ten

26. years old (+) o que que significa mesmo years old”
 27. AL: como”
 28. PF: anos (+) lembra (+) anos (+) por exemplo (+) se você for
 29. perguntar pra mulher (+) how old is Ana (+) aí vai colocar he is ou
 30. she is”
 31. AL: she is
 32. PF: então vai ficar (+) she is (+) por exemplo (+) fifteen years old
 33. (+) se fosse Pedro (+) how old is Pedro” (+) he is (+) por exemplo
 34. (+) fifteen years old (+) então vamo lá (+) exercício da página
 35. sessenta e um (+) exercício dois (+) como vocês fizeram a
 36. pergunta pra Kate”
 37. AL: how old (+) is (+) Kate” (+ +) she is eight years old (+)
 38. PF: she is
 39. AL: eight (+) years (+) old

Observamos, neste fragmento, que a professora aproveita o momento de correção dos exercícios para explicar o tópico gramatical, já ensinado anteriormente, e no qual os alunos ainda sentem dificuldades. Percebemos que PF deixa espaço para os alunos fazerem suas próprias suposições sobre o que está sendo ensinado e, só depois deles levantarem hipóteses é que PF explica a forma correta. É notória a preocupação da professora em fazer com que os alunos reflitam sobre o conhecimento que já possuem e, assim, não oferece as respostas prontas para eles. Dessa forma, faz com que eles sintam-se responsáveis pela própria aprendizagem.

Com relação à tradução, vemos no excerto supracitado que os alunos a praticam em sala, de forma oral. Todavia, devido ao fato da professora não escrever a tradução na lousa e nem pedir que os alunos a façam no caderno, estes não percebem essa prática, como percebemos na fala de AF09, citada no excerto 20: “a PF não costuma fazer isso daí”.

A seguir, temos o diário de AR31 com suas impressões a respeito da aula discutida acima.

Excerto 21

1. Hoje a professora reveu as pronúncias, mostrou no livro cântico dos
2. parabéns em Inglês, cantando parabéns para um garoto chamado
3. Bens. Todo mundo gostou da aula, até eu gostei, foi muito legal. O
4. inglês é muito divertido eu acho e é para quem se interessa, mas eu
5. gostei bastante! (diário de AR31, aula de 20/10/2003).

Podemos perceber que o aluno sente-se motivado com os exercícios de prática oral trabalhados pela professora. Na linha 3 do excerto 21, o aluno menciona que “todo mundo gostou da aula”, inclusive ele. Logo em seguida, aponta que o inglês é muito divertido e, na linha 5 repete que gostou bastante da aula. Percebemos neste excerto que o aluno tem consciência de que é responsável pela própria aprendizagem, visto que, na linha 4 declara que o inglês é “para quem se interessa”. Essa afirmação pode contribuir para o engajamento do aluno como participante ativo do processo de ensino e aprendizagem, pois percebemos que o mesmo reconhece a necessidade de um esforço pessoal para aprender a LE.

Ainda que, em linhas gerais, os alunos sintam facilidade com a aprendizagem da língua inglesa, eles encontram maiores dificuldades na modalidade escrita da língua. A esse respeito, encontramos recorrência em vários instrumentos de pesquisa, como podemos perceber, por exemplo, no inventário de crenças, no qual 56,25% assinalou que acha mais difícil escrever do que as outras habilidades. Isso pôde ser comprovado também por meio das entrevistas realizadas com os alunos entre o dia 31/10/2003 e 03/11/2003, nas quais os mesmos apontam a dificuldade que têm com a escrita, como vemos na transcrição do excerto 22:

Excerto 22

1. AJ14:: só a escrita que eu acho muito difícil (+) às vezes esqueço
2. muita palavra (+) tenho muita dificuldade (+) (...) até lembrar
3. como escreve (+) eu lembro (+) mas às vezes eu escrevo errado (+)
4. porque uma palavra parece com a outra (+) o mistério delas é que
5. as palavras ficam parecidas com as outras no português (+) mesmo
6. na pronúncia (+) aí quando você vai pronunciar alguma coisa (+)
7. você pronuncia outra (+) quando você vai escrever alguma coisa
8. (+) você escreve outra (+)

Este excerto representa a visão que a maioria dos alunos possuem sobre a escrita do inglês. No discurso do aluno, fica evidente que ele sente dificuldade para escrever as palavras

em inglês porque, algumas vezes, ora se parecem com o português, ora são totalmente diferentes, podendo causar erros na escrita. Para os alunos, de um modo geral, essa é a habilidade mais difícil de ser aprendida. Podemos dizer, em linhas gerais, que os alunos compartilham com a professora a crença de que ouvir é mais fácil do que falar e escrever. Talvez esse posicionamento ocorra pelo fato da prática oral ser a atividade mais enfatizada na sala de aula. Vemos, pois, que a visão de linguagem dos alunos está relacionada também à concepção de aprendizagem dos mesmos.

No caso, como a maioria deles compartilha com a professora a crença de que a língua é um sistema fixo que deve ser aprendido primordialmente por meio da prática oral, percebemos que eles desenvolveram melhor esta habilidade e sentiram dificuldade nas outras que foram menos trabalhadas pela professora em sala de aula.

Além das crenças sobre a natureza da linguagem e da aprendizagem de línguas discutidas acima, constatamos ainda outras crenças a respeito do ensino e aprendizagem de ILE em contexto formal de ensino e, em escola pública mais especificamente, a saber:

Outras crenças dos alunos	
Inglês na escola pública	Acham possível aprender em escola pública
Inglês como disciplina escolar	Acham que inglês é diferente de outras matérias
Facilidade para aprender inglês	Acham que possuem facilidade para aprender inglês

Tabela 15: Outras crenças dos alunos

Com relação às concepções sobre escola pública, do mesmo modo que a professora acredita na possibilidade de ensino e aprendizagem eficazes neste contexto, os alunos também trazem para a sala de aula a concepção de que é possível aprender nela, como depreendemos da análise do inventário de crenças, no qual 68,8% dos alunos concordam com essa afirmativa, e também das entrevistas e das aulas observadas, como segue abaixo:

Excerto 23

1. uma aluna falou que estava querendo fazer inglês em escola
2. particular, outro aluno falou que também queria. Neste momento,

3.AF disse: “não precisa porque já aprende na escola, pra que fazer
 4.em escola particular?”, ao que a aluna KA respondeu: “na escola
 5.não se aprende nada” e a professora interferiu e buscou
 6.conscientizar os alunos da importância da aprendizagem de inglês
 7.na escola em que estudam: “na escola também se aprende inglês, só
 8.que em menor quantidade do que na escola de línguas, devido ao
 9.horário, (...) esta é a diferença”. (diário de 12/05)

Podemos notar que esse ponto de vista compartilhado entre professora e alunos pode contribuir para que os alunos sintam-se motivados para aprender inglês na escola onde estudam. A professora, por sua vez, busca sempre conscientizar os alunos de que, embora exista uma diferença entre o ensino na escola onde eles estudam e o das escolas de línguas “devido ao horário”, a escola pública também é um lugar em que os alunos podem aprender inglês. Acreditamos que essa conscientização contribui sobremaneira para manter a motivação dos alunos no decorrer do processo de ensino e aprendizagem.

Uma outra crença que os alunos compartilham com a professora e que pode ter reflexos no processo motivacional é a questão do inglês como disciplina escolar. A partir da análise da entrevista com os alunos (realizada entre os dias 30/10 e 03/11/2003) e do inventário de crenças, depreendemos que eles acreditam que o inglês é diferente de outras matérias porque é uma língua nova. No inventário de crenças, 81,25% assinalou o item correspondente à diferenciação entre o inglês e outras disciplinas. As entrevistas transcritas abaixo (excertos 24 a 26) permitem a confirmação disso, pois vários alunos voltaram a mencionar esse fato:

Excerto 24

- 1.AJ16: eu gostei mais de aprender inglês (...) porque assim né (+)
- 2.aprendê outra língua é diferente de aprender outra matéria.

Excerto 25

- 1.AF10: inglês (+) não é uma matéria qualquer (+) inglês é outra
- 2.língua que você vai falar (+) né” (+) agora maté::ria (+) por
- 3.exemplo (+) matemática (+) português (+) você já sabe (+) você
- 4.vai aprender em todas as séries

Excerto 26

1.AD05: eu acho ((que é diferente)) porque é uma língua diferente

Nos excertos citados anteriormente, observamos que os alunos possuem expectativas de que o inglês seja diferente de outras matérias porque é uma língua nova. Podemos pensar também que, se eles esperam que o modo de aprender também seja diferente de aprender outras matérias e, se encontrarem um ensino totalmente pautado nos moldes tradicionais, isso pode gerar uma certa desmotivação e, conseqüentemente, o desencontro com as suas expectativas.

Constatamos ainda por meio dos dados que, em geral, os alunos consideram o inglês como uma matéria muito fácil ou fácil. Construimos o gráfico abaixo a partir das respostas dos alunos ao inventário de crenças:

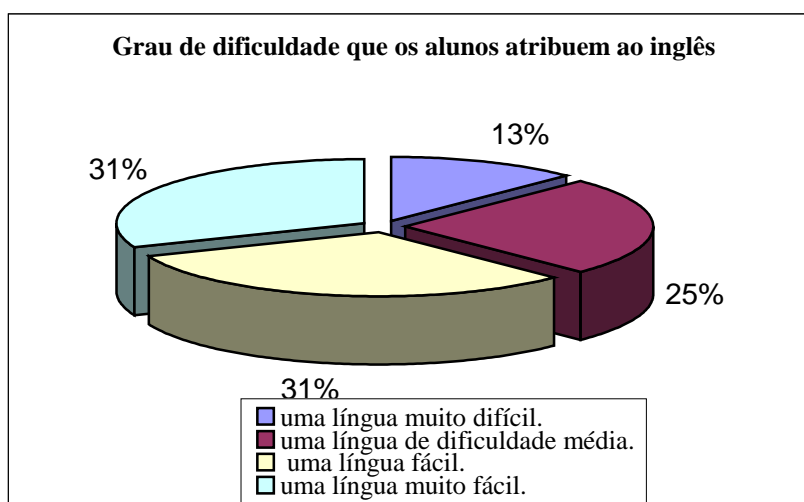


Gráfico 01: Grau de dificuldade atribuída ao inglês pelos alunos

Como é possível observar no gráfico acima, 62% dos alunos que responderam ao inventário de crenças (soma das respostas fácil e muito fácil) assinalou que o inglês é uma língua fácil de se aprender. Confirmamos esses dados por meio da triangulação com o questionário respondido ao final do primeiro semestre, em que apenas dois alunos apontaram

que foi mais difícil do que esperavam, ao passo que o restante menciona que foi mais fácil do que previam. Também nas entrevistas feitas com os alunos no final do ano letivo, constatamos que eles acreditam que sentem facilidade para aprender o inglês, como sugerem estes trechos:

Excerto 27:

AJ14: ah agora eu vi que é:: (++) bem mais fácil do que eu esperava

Excerto 28:

AJ16: achava que era difícil (+) que era um pouco difícil aprender inglês (+) porque é uma língua diferente (...) eu gostei mais de aprender inglês

Excerto 29:

AM25: ah esperava (...) que era mais difícil (...) é meio difícil (+) não é muito difícil nem muito fácil

Excerto 30:

AL37: eu esperava que era mais difícil (...) depois que eu comecei (+) eu achei fácil

Excerto 31:

Am23: português tem muitas coisas difíceis (+) e o inglês não tem muitas (+) é a matéria mais fácil que tem

Tais excertos nos mostram que a expectativa de que o inglês seria uma matéria difícil é compartilhada por vários alunos que iniciam a 5^a série, como percebemos na fala dos alunos AJ14, o qual acha o inglês “bem mais fácil” do que esperava; bem como dos alunos AJ16, AM25, AL37 e AM23.

Vemos que, no decorrer do processo de ensino e aprendizagem, a maioria dos alunos muda suas opiniões acerca da facilidade para aprender a língua.

Pelo que observamos com a análise do segundo questionário respondido pelos alunos no final do primeiro semestre, um número representativo de seis alunos atribuiu a facilidade que sentiram ao papel motivador do professor, como podemos ver na resposta de A21:

Excerto 32:

A21: foi fácil. A professora explica tudo muito bem, então não teve dificuldade.

Para o aluno, a facilidade que sentiu está relacionada à maneira da professora explicar. Em contrapartida, nove alunos relacionaram essa facilidade ao esforço ou a outra

característica sua, e não da professora. Esses alunos vêem-se como participantes ativos do processo de ensino e aprendizagem. Deprendemos essa compreensão de resposta tais como as transcritas a seguir:

Excerto 33:

A26: “foi mais fácil porque *eu* não tenho muita dificuldade”

A32: “foi fácil e *eu* entendi muito bem”,

Nos parece que esses alunos trazem para a sala de aula motivações intrínsecas e apresentam uma abertura para a autonomia na aprendizagem, pelo fato de não esperar somente da professora o papel de motivador e transmissor de conhecimento. Conforme salienta Noels et al (1999 e 2003), a motivação intrínseca está ligada às necessidades inatas e ao interesse em se engajar em uma atividade pelo prazer e satisfação que acompanham a atividade. No entanto, Bandura (1986, p. 241) salienta que nenhuma atividade traz uma recompensa em si, mas no desafio que proporciona ao indivíduo.

É exatamente a esse desafio que os alunos se referem ao mencionarem o que acharam da aprendizagem. Apesar de encontrarem facilidade para aprender o inglês, em contrapartida, de um modo geral, eles esperam que as próximas aulas sejam mais difíceis e desafiadoras. Treze alunos que responderam ao segundo questionário possuem essa expectativa. Percebemos pelos relatos que, ao contrário de sentirem-se desmotivados diante das dificuldades, eles encontram nelas uma motivação nova para continuarem aprendendo, pois, como os dados evidenciam, esperavam que a matéria fosse mais difícil e não foi, mesmo assim, eles continuam esperando que, no futuro, a disciplina seja sempre mais difícil:

Excerto 34:

A02: “cada vez vai aprofundando mais a matéria; vai aprender coisas novas e pronúncias mais difíceis”

A27: “o que já aprendeu foi difícil também.”. (Questionário II)

Percebe-se nessas falas que os alunos não esperam que a matéria seja sempre fácil, mas desafiadora. Pode ser esse desafio que mantém alta a motivação para aprendizagem de inglês ao longo do ano, visto que, se a disciplina for sempre fácil, não haverá necessidade de se dedicarem ao estudo e, assim, podem se sentir desmotivados para estudar. Para Bandura (1986, p.241), a recompensa pessoal do esforço está exatamente nisso, isto é, no desafio que a pessoa sente em realizar determinadas ações. No caso de nosso estudo, as ações dos alunos estão relacionadas ao esforço de atingir a aprendizagem de línguas.

Ao contrário de suas expectativas, pelo menos para a maioria deles, o inglês “*é a matéria mais fácil que tem*”. Por um lado, é bom que os alunos sintam essa facilidade em aprender a disciplina, mas a mesma pode ser um fator que contribui para a desmotivação se o aprendiz desenvolver a expectativa de que o inglês será sempre fácil e que ele não precisa se esforçar para aprender a matéria, podendo gerar, assim, baixas expectativas de aprendizagem. A dificuldade de aprendizagem funciona como um fator auxiliar para o desenvolvimento do que Bandura (1986, p. 240) caracteriza por automotivação e autodirecionamento.

3.3.1 Os desenhos dos alunos e a dimensão imaginária da sala de aula

Sabemos que o aluno vem para a escola com certas expectativas de como deve ser uma boa sala de aula e sobre o papel que o professor deve desempenhar nela. Sendo assim, é importante olhar para a sala não apenas pensando no senso comum de sala de aula, mas devemos perceber o modo como os alunos a vêem e o sentido que atribuem a esse ambiente. Com esse propósito, propusemos aos alunos que desenhassem a sala de aula que têm e a sala de aula ideal. Os desenhos são bastante reveladores não apenas da visão de sala de aula, mas também das crenças dos alunos relacionadas a esse ambiente e ao processo de ensino e aprendizagem e também da motivação.

Os desenhos revelam que a maioria dos alunos percebe a sala de aula que possuem de modo tradicional, voltada para a aprendizagem individual e com a interação centrada na professora. Ao contrapormos as duas propostas de desenho, percebemos que os alunos não têm expectativas de encontrar uma sala muito diferente da sala de aula tradicional. Essa asserção vai ao encontro do que Tudor (2001, p. 108) relaciona sobre a sala de aula. Segundo o autor, embora existam algumas divergências, há um consenso na visão da sala como um lugar em que certas hipóteses sobre aprendizagem de línguas são realizadas por meio da aplicação de atividades de ensino e aprendizagem.

É recorrente nos desenhos a indisciplina (desenhos 03, 04 e 05) e a desorganização da sala, que possui carteiras de diferentes formatos e a influência dessa desordem na motivação para a aprendizagem da língua. AV33 é um dos alunos indisciplinados que atrapalha os colegas. Sendo assim, a professora o encaminhou para a diretoria diversas vezes no decorrer do ano. Por esse motivo, no desenho 03, o aluno explora a diretoria, para onde vão os alunos indisciplinados na sala. Também o aluno AR31 (sorrindo no centro do desenho 04) faz muita desordem na sala de aula. Vemos no desenho dele uma sala em que a indisciplina atrapalha o processo de ensino e aprendizagem dos colegas e, por isso, no canto esquerdo do desenho, o aluno coloca a professora tentando controlar a indisciplina e restabelecer a ordem na sala de aula, dizendo a eles: “crianças, parem com isso”.


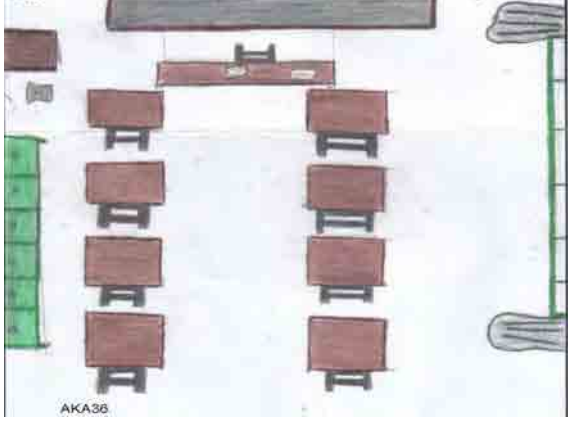


<p>AD05</p> 	 <p>AKA36</p>
<p>Desenho 01: AD05</p>	<p>Desenho 02: AKA38</p>
<p>AV33</p> <p>SECRETARIA</p> 	
<p>Desenho 03: AV33</p>	<p>Desenho 04: AR31</p>
<p>ATIVIDADE: Desenhe no espaço abaixo, com todos os detalhes que quiser incluir, a sala de aula de inglês QUE VOCÊ REALMENTE TEM aqui na escola.</p> <p>Letras: azuis Com membros azuis Com <u>Indicador</u> Com 2 <u>sentenças</u> Com <u>alinhamento</u> Com <u>resumo</u> Com <u>notas de</u> medicina.</p>	<p>ATIVIDADE: Desenhe no espaço abaixo, com todos os detalhes que quiser incluir, a sala de aula de inglês QUE VOCÊ REALMENTE TEM aqui na escola.</p> <p>Legal, quer dizer "eu" porque as palavras são todas super <u>alegradas</u>. O <u>chô</u> é de <u>medicina</u>. <u>tem</u> <u>perce</u> <u>todo</u> <u>o</u> só pode <u>ter</u> no <u>banho</u> <u>no</u> <u>anteced</u> <u>e</u> <u>no</u> <u>recuo</u>.</p> <p>AN28</p>
<p>Proposta de desenho 05: AA03</p>	<p>Proposta de desenho 06: AN28</p>

Figura 04: A sala de aula representada pelos alunos

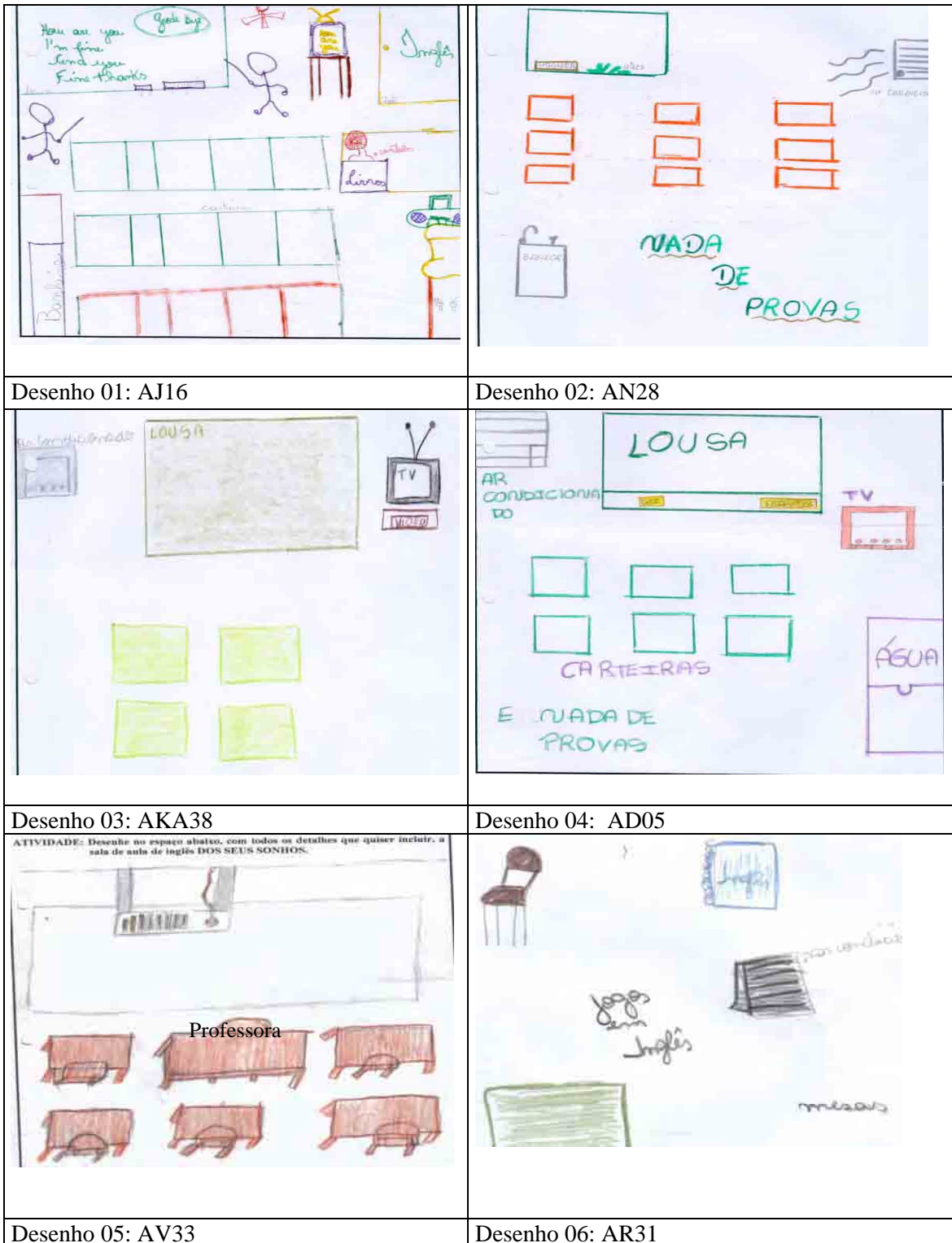


Figura 05: A sala de aula dos sonhos dos alunos

Ao retratar a dimensão imaginária da sala de aula, os alunos explicitam algumas crenças sobre a sala de aula ideal e retratam, como podemos perceber na figura 03, as suas concepções sobre uma boa sala de inglês.

Os desenhos dos alunos mostram que eles esperam melhorias físicas para a sala de aula, como, por exemplo, cortinas em boas condições para melhorar a visibilidade da lousa e ar condicionado para amenizar o calor da cidade. Embora a sala de aula dos sonhos dos alunos não esteja totalmente desconectada da sala de aula real, percebemos que os alunos retratam uma sala com poucas carteiras, reflexo da quantidade ideal de alunos em uma sala de inglês nos cursos particulares de idiomas.

É muito recorrente nos desenhos dos alunos (desenhos 01, 03, 04 e 05) a existência desses recursos audiovisuais, tais como vídeo e aparelho de áudio, ilustrando a necessidade que sentem de recursos audiovisuais para a aprendizagem.

De uma forma um pouco inesperada, em quatro dos desenhos agrupados na figura 03 acima, apareceu a frase “nada de provas”, o que evidencia que os alunos têm a crença de que a prova não deve ser o principal instrumento para a avaliação de seus conhecimentos, mas são favoráveis à prática de modelos avaliativos menos diretivos e que levem em conta não apenas a assimilação de conhecimento, pois, ao que percebemos, eles não acreditam que as provas sejam ferramentas eficazes para a avaliação de seus desempenhos. O mesmo dado foi observado no segundo questionário respondido pelos alunos, em que 16% deles mencionaram que não gostaram das duas provas que tiveram no primeiro semestre, pois acharam-nas difíceis. Também encontramos essa aversão às provas nas entrevistas feitas com os alunos no final do ano letivo:

Excerto 35:

PESQ: o que você gostaria que fosse diferente nas aulas de inglês”

AN28: não ter prova ((rindo)) (+) não ter prova e sempre ter filme pra gente aprender mais

O fato da prova escrita não corresponder às expectativas desses alunos pode ser devido à exigência de memorização de nomes de personagens e diálogos do livro, além de estruturas gramaticais. Além desse fato, a prova proporciona pouca liberdade para usarem de criatividade e aplicarem o conhecimento adquirido dentro e fora da sala de aula.

Notamos que a professora também compartilha com os alunos a opinião de que a prova não deve servir como único instrumento para a avaliação dos alunos, como observamos nos trechos a seguir, retirados da entrevista semi-estruturada II:

Excerto 36:

- 1.PF: acho que de um modo geral (+) é:: é o aluno tá ali (+) não só o
- 2.conteúdo a aprendizagem (+) né” acho que tudo ((deve ser levado
- 3.em conta)) (+) a interação (+) o conhecimento (+) a discussã::o dos
- 4.assu::ntos (+) e no final de tudo eles (+) sabê se realmente (+) é::
- 5.teve um proveito nisso (+)
- 6.(...)
- 7.você também tem que dar nota de atividades (+) isso você tem (+)
- 8.porque é uma coisa que você que ter (+) não adianta falar que é só
- 9.avaliação qualitativa (+) porque a quantitativa eu acho que (+)
10. mesmo que você não queira (+) eles fazem você criar (+) e há
11. uma incoerência (...) você tem que dar nota (...) então é uma
12. coisa também negativa (+) né”

No excerto acima, a professora mostra-se contrária à realização de avaliação formal, mas justifica a sua aplicação dessa forma de avaliação como uma das exigências do sistema de ensino em que leciona.

Affonso (2003, f. 115) sugere que mesmo a prática de uma avaliação informal, como a esperada pelos alunos de 5ª série desta pesquisa, é definidora das expectativas do professor sobre o desempenho dos alunos e também conduz à atribuição de conceitos formais. Esses conceitos, como podemos ver, são exigência da instituição de ensino, e não da professora. Encontramos aqui uma crença criada, conforme indicam Feiman-Nemser e Floden (op. cit. p. 515), em função da hierarquia na escola, que muitas vezes molda o conhecimento e o comportamento do professor. Em função disso, a crença na validade de uma avaliação formal

não é descartada pela professora, visto que suas crenças são justificadas não por preferências pessoais, mas com base em critérios de hierarquia na escola.

3.4 Como as crenças se relacionam com a motivação para a aprendizagem de inglês

Nesta seção, descrevemos e analisamos o modo como as crenças influenciam a motivação para a aprendizagem de inglês em escola pública e, assim, buscamos responder a pergunta de pesquisa sobre o modo como o encontro ou o desencontro das crenças de professor e alunos afeta a motivação para aprender e ensinar língua estrangeira.

Para tal, a transcrição de excertos de aulas servirá como dado primário e os demais instrumentos servirão como fonte de dados secundários para análise da motivação apontada pela professora e as entrevistas serão dados primários para análise da motivação dos alunos.

Começamos por analisar a motivação que os alunos trazem para a sala de aula e, a seguir, analisamos o modo como a professora vê a motivação dos seus alunos, por intermédio de seu discurso e também das estratégias usadas por ela em sala de aula para motivá-los. Sem perder de vista o modo como as crenças se relacionam com a motivação para ensinar e aprender inglês em escola pública, passamos agora a analisar os dados.

3.3.1 As expectativas e a motivação dos alunos

Se considerarmos que a maioria das coisas que gostamos de fazer tinha pouco ou nenhum interesse originalmente, mas adquirem esse valor com a experiência da aprendizagem (cf. BANDURA, 1986, p. 248), fica difícil classificarmos a motivação dos alunos de acordo com a terminologia proposta por estudiosos da motivação (DÖRNYEI e CLÉMENT, 2000;

DÖRNYEI, 1990, 1994, 2001; MASGORET e GARDNER, 2003; OXFORD,1999; entre outros) e mesmo concluímos se os alunos trazem alguma motivação inicial para a sala de aula ou se esta é construída a partir da influência mútua durante a interação entre professor e alunos na sala de aula. Apesar dessa dificuldade, podemos afirmar que os alunos da 5ª série têm como motivação inicial para a aprendizagem de inglês o fato de esta língua ser desconhecida por eles e, assim, aguçar a curiosidade dos mesmos. Podemos notar essa asserção na resposta de AF11 à entrevista realizada no final do ano letivo e transcrita abaixo:

Excerto 37:

1. AF11: ah (+) eu queria aprender mais (+) peraí (+) eu tava
2. entusiasmada que eu tinha curiosidade de saber como é o inglês (+)
3. na quarta série não tinha (+) né”então eu queria saber como era o
4. inglês (+) aprender a falar (+) pronunciar
(entrevista realizada no final do ano 2003.)

Vários alunos mencionam essa curiosidade inicial apresentada por AF11 para a aprendizagem do inglês. Na tabela abaixo, além de trazermos outros alunos com a mesma perspectiva, apresentamos os demais motivos apontados espontaneamente pelos alunos no primeiro questionário, aplicado no início do ano. Nesta tabela estão relacionados apenas os motivos mais recorrentes no questionário.

Motivos para aprendizagem do inglês na 5ª série	Número de respostas
Inglês é importante porque é uma língua universal;	8
A língua favorece o trabalho ou estudo no futuro;	6
Curiosidade porque estão aprendendo uma nova língua;	4
Importante para viagem;	4
Total de alunos que responderam ao questionário	33

Tabela 16: Motivos para aprendizagem de inglês na 5ª série

Como já dissemos acima, percebemos que o fato principal para a alta motivação na aprendizagem de inglês na 5ª série é a curiosidade dos alunos porque estão aprendendo uma língua diferente. A isso se alia o fato de considerarem o inglês como língua universal,

esperarem um bom emprego para o futuro e relacionarem a aprendizagem da língua com a possibilidade de viagem. Apesar de, nas entrevistas e nos questionários eles mencionarem fatores tais como emprego e viagem, essas coisas não têm vínculo imediato com a aprendizagem da língua, mas são valorizadas por eles em função de um fator extrínseco. Muitas vezes essas concepções advêm por influências de um adulto, que pode ser representado pelo professor, dentro da sala de aula, ou pelos próprios familiares e amigos, fora desta. Desse modo, as concepções são incorporadas no discurso dos alunos por acreditarem na autoridade das pessoas que os influenciam. Não vemos esses motivos como secundários à curiosidade intrínseca, mas complementares a esta, visto que essa curiosidade inicial parte dos próprios alunos e é alimentada por outros fatores.

Para discutirmos a classificação desses motivos relacionados pelos alunos no questionário, utilizaremos a terminologia adotada por Dörnyei (op. cit). O autor classifica a motivação em extrínseca e intrínseca e faz uma subdivisão dessas em vários outros motivos. No entanto, nos interessa a caracterização básica de motivação que o autor faz. Neste caso, o aprendiz tem um fim instrumental, ou um interesse externo à língua em si, enquanto que a motivação intrínseca caracteriza a identificação do aprendiz com a língua. Podemos dizer que a curiosidade do aluno pela língua está relacionada à motivação intrínseca, enquanto que os outros motivos relacionam-se à motivação extrínseca, visto que são externas à língua. Por outro lado, esses motivos podem se relacionar com os valores incorporados pelos aprendizes, aumentando o sentido da curiosidade pela língua e, conseqüentemente, a motivação.

Ao levarmos em consideração a observação de Bandura²⁴ a esse respeito, a regulação da atividade, a princípio externa, passa gradativamente a ser interna à medida que o indivíduo interioriza os incentivos externos e os incorpora em seu próprio sistema motivacional. Nesse

²⁴ Cf. nota anterior.

sentido, na medida em que o aluno interioriza motivos para a aprendizagem de inglês, esse motivo adquire o valor de crença e passa a ser uma força propulsora da aprendizagem. No caso dos alunos em questão, podemos dizer que eles acreditam que no futuro precisarão do inglês para a profissão e, assim, investirão esforço e tempo no estudo da língua para atingirem um fim instrumental e, durante esse investimento, poderão ou não desenvolver motivos intrínsecos para a aprendizagem da língua, como por exemplo, o gostar da aprendizagem.

Não apenas o autodirecionamento do aluno é responsável pela motivação, mas também as atividades desenvolvidas pela professora em sala de aula. A esse respeito, Jacob (2002, fs. 87-88) defende a posição de que as atividades desenvolvidas pelo professor em sala de aula poderão contribuir para a motivação dos alunos, desde que possuam uma determinada finalidade e que possibilitem o uso de vários recursos para a sua consecução. Acrescentamos que, além de possuir determinada finalidade, as atividades devem possuir um vínculo ao menos implícito com as expectativas dos alunos para que a motivação seja ainda maior.

No início do ano, aplicamos um questionário para colhermos informações gerais sobre os alunos e algumas perguntas direcionadas com o intuito de analisarmos o modo como os alunos vêem a motivação e quais as expectativas são trazidas por eles para a sala de aula. De acordo com a preferência inicial deles sobre as atividades mais importantes, obtivemos o seguinte gráfico a partir da resposta à pergunta 13 do questionário (ver anexo A):

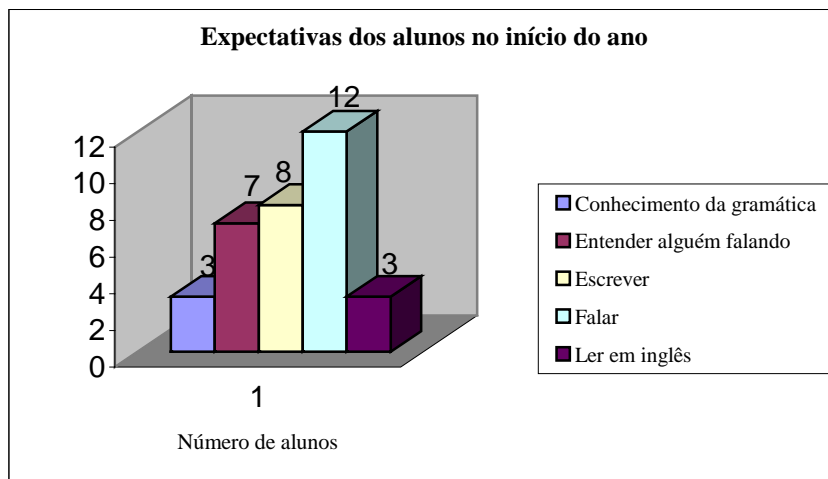


Gráfico 02: Expectativas dos alunos no início do ano

No gráfico 01, percebemos que 12 alunos, ou 36,36% esperava aprender a falar em inglês, enquanto 24,25% esperava entender alguém falando 21,21% esperava escrever e apenas 9,09% esperava aprender a gramática e 9,09% esperava aprender a ler em inglês. Dessa forma, podemos afirmar que se a professora abordasse atividades com o intuito de desenvolver a oralidade dos alunos, eles se sentiriam mais motivados para aprender inglês.

Podemos dizer que, de um modo geral, houve um encontro entre as expectativas trazidas para a sala pelos alunos e as atividades trabalhadas pela professora. Na tabela abaixo, resumimos as expectativas dos alunos discutidas acima e apontamos as atividades observadas pela pesquisadora na aula de PF:

O que os alunos achavam que seria mais importante nas aulas de inglês	Como foram as aulas de PF
Aprender a falar: 36,36%	Aulas com uso de aparelho de áudio, nas quais deveriam ouvir e repetir o diálogo do livro; No 2º questionário, 46% mencionou gostar mais das “aulas com o som”;
Aulas com música e atividades lúdicas: 28%	Aulas sem música ou atividades lúdicas;
Aprender a escrever em inglês: 24,25%	Maior ênfase na pronúncia. A escrita não foi muito enfatizada;
Aprender o básico: 22%	Aprenderam o básico, dentro do programa do curso;

Tabela 17: Expectativas dos alunos no primeiro questionário e as atividades desenvolvidas em sala de aula

Dos vinte e dois alunos que responderam à pergunta “do que você mais gostou nas aulas de inglês” no segundo questionário, aplicado no final do primeiro semestre, três alunos mencionaram que gostaram de tudo e, assim, mostraram-se motivados por todas as atividades desenvolvidas em sala de aula. Do mesmo modo, dez alunos, ou 46% deles, mencionaram que gostaram das aulas com o som, ou dos diálogos e das pronúncias. A motivação pelas aulas com o som também pode ser observada nos desenhos dos alunos, em que vários alunos desenharam o aparelho de som como um recurso para aprendizagem de inglês. Assim, podemos afirmar que, em parte, a expectativa inicial dos alunos foi atendida porque a professora trabalhou com atividades enfatizando a oralidade e, assim, gerou motivação na sala de aula.

No gráfico abaixo, obtido a partir das entrevistas com os alunos, visualizamos que os alunos perceberam uma proximidade muito grande entre o que esperavam aprender e as atividades desenvolvidas em sala de aula.

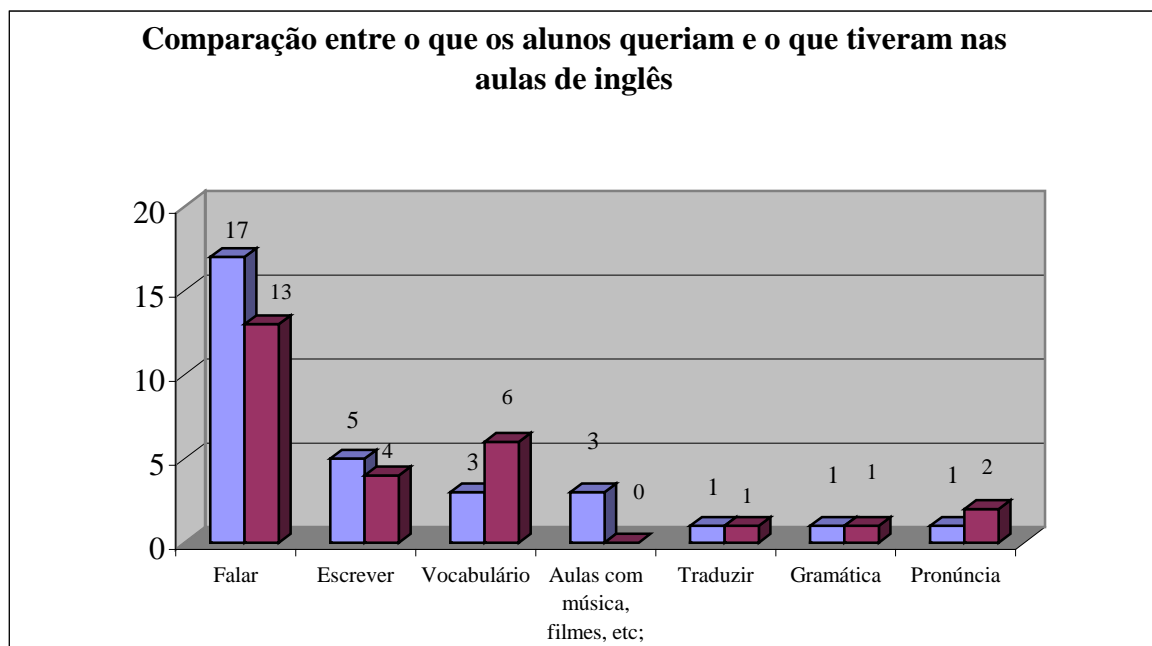


Gráfico 03: Entrevista com os alunos e comparação feita por eles entre suas expectativas e as atividades desenvolvidas em sala de aula

Apesar desse encontro entre as expectativas dos alunos e as atividades desenvolvidas pela professora, por outro lado, algumas expectativas dos alunos não foram atendidas pela professora, como o trabalho com músicas, filmes e atividades diferenciadas na sala de aula. Também a escrita não foi muito enfatizada e os alunos gostariam que fosse. Por hora, apenas apresentaremos a motivação inicial dos alunos. Voltaremos a esse assunto mais adiante, quando tratarmos da motivação sob o ponto de vista da professora. A seguir, discutiremos brevemente a motivação dos alunos sob a perspectiva dos pais.

3.3.2 As expectativas e a motivação dos alunos sob o ponto de vista dos pais

Dörnyei (op. cit. p. 34) aborda várias influências na motivação escolar, dentre as quais está a influência dos pais, que não estão envolvidos no contexto escolar, mas que lançam expectativas de que os filhos se espelhem neles ou mesmo que consigam algo que eles não conseguiram. Por esse motivo, os pais foram entrevistados para sabermos suas opiniões a respeito da importância do inglês para os filhos. A princípio, pensamos que os fatores motivacionais exteriorizadas pelos pais poderiam também fazer parte do repertório motivacional dos filhos e, por este motivo, procuramos uma recorrência nos dados, mas verificamos que este processo não é tão simples assim, visto que, o fator que funciona como motivador para as crianças pode não ser o mesmo para os pais e vice-versa. Dada essa diferença, discutimos abaixo o repertório motivacional atribuído pelos pais, que foi resumido no gráfico abaixo e contrapomos com os fatores motivacionais apontados pelos filhos:

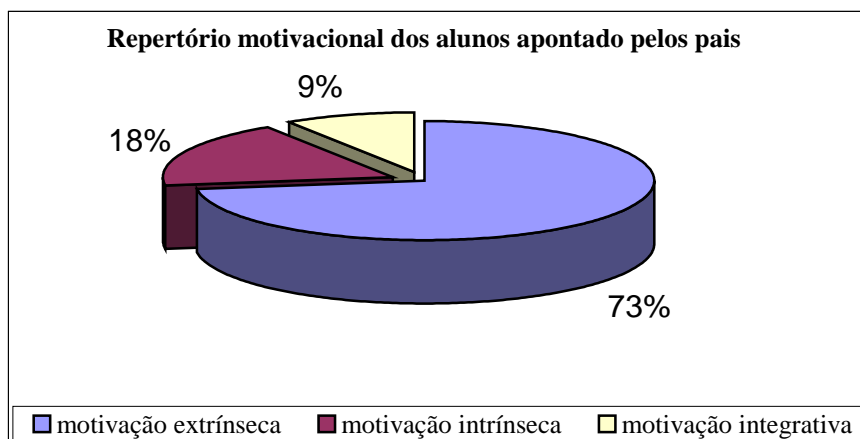


Gráfico 04: Repertório motivacional dos alunos apontado pelos pais

Como sugerido pelo gráfico, os pais atribuem 73% da motivação para aprender inglês a fatores extrínsecos. Os fatores extrínsecos são aqueles comumente associados às ações realizadas para atingir um fim instrumental (NOELS et al, op. cit) ou satisfazer controles externos ao indivíduo. No caso desta pesquisa, o fator que caracteriza a motivação extrínseca apontada pelos pais é a possibilidade de se conseguir um bom emprego, como notamos no trecho da entrevista feita com os pais, transcrito abaixo:

Excerto 38:

1. P 02: ah (+) eu acho ((importante)) porque geralmente agora *pro cê*
 2. *arrumá um emprego precisa sabê inglês geralmente* (+) né' (+)
 3. então *se não soubé fica mais difícil* (+) né' então é melhor aprendê
 4. (...) eu QUERO que ele aprenda né' porque eu (+) eu num pude
 5. aprendê (+) então pelo menos eu quero que ele saiba pra não ficá
 6. trabaiano fazendo qualqué coisa
- (entrevista com os pais, realizada no final do ano letivo)

Excerto 39:

1. P04: porque é uma língua que usa (+) né (+) direto (+) qualquer
 2. trabalho (+) em qualquer lugar que vai usa (+) precisa (+) (...) bom
 3. (+) eu nunca tive muito (+) eu nunca aprendi muito inglês porque eu
 4. num (+) num me entrava na cabeça ((rindo)) (+) mais ele eu espero
 5. o melhor que ele aprenda o melhor (+) porque é uma coisa que ele
 6. sempre vai usar (+) né (+) que ele vai ter que sabê pá/ pra ser
 7. *alguém na vida um dia* (+) né"
- (entrevista com os pais, realizada no final do ano letivo)

Nos excertos acima, temos a opinião de dois pais sobre a importância do inglês para os filhos. No caso de P02 e P04, verificamos que os pais têm a expectativa de que os filhos aprendam “porque eu (+) eu num pude aprendê (+) então pelo menos eu quero que ele saiba pra não ficá trabaiano fazendo qualqué coisa”, ou seja, para conseguirem um bom emprego e conquistar algo que eles não puderam conquistar sem o inglês e, de um modo mais geral, sem o estudo. Não apenas eles, mas outros seis pais concordam que o inglês é importante para o futuro profissional dos filhos e, assim, a motivação, para eles, está ligada à possibilidade de se conseguir uma boa profissão.

A motivação intrínseca, por outro lado, ligada às necessidades inatas e ao interesse em se engajar em uma atividade pelo prazer e satisfação que a acompanham (NOELS et al, 1999 e 2003) é apontada como um fator motivacional por apenas dois dos pais entrevistados, o que representa 18% do total, como verificamos na resposta abaixo:

Excerto 40:

- 1.MJ16: *ele gosta muito* (+) esses dias (+) *ele até ensinou o irmão*
- 2.*dele a falar* até vinte em inglês (entrevista com os pais, realizada no
- 3.final do ano letivo)

Quando perguntamos ao aluno o porquê dele ensinar o irmão mais novo, de apenas sete anos, a falar algumas palavras em inglês, este menciona que é para que o irmão sintasse mais inteligente, como observamos a seguir:

Excerto 41:

- 1.AJ16: aí ele chega na quinta série e já sabe mais inglês (+) fica mais
- 2.(+) sabe (+) com mais (+) *mais inteligente lá na escola* (+) e vai
- 3.falando mais ainda”

Como vemos, na opinião da mãe, o aluno gosta da atividade em si, mas notamos na fala do aluno um interesse ligado a fatores externos à atividade, como notas e elogios que possam vir por parte da professora e mesmo dos colegas de classe. Consideramos, então, essa

motivação que o aluno traz como um tipo de motivação instrumental, em consonância com o que aponta Dörnyei (1994, p. 520), o qual menciona que as recompensas financeiras ou de trabalho não são relevantes para as crianças em idade escolar, mas motivos externos à atividade em si, como as notas e os elogios.

Com os dados obtidos a partir da comparação entre o que o pai atribui como motivação do filho e entre o que o aluno aponta como fator motivador, vimos que as fronteiras que separam motivação extrínseca e intrínseca não são muito bem definidas pela teoria existente, o que nos leva a crer que a separação em dois construtos totalmente contraditórios não se sustenta, pois tratam-se de termos interdependentes, como podemos notar a partir do trabalho de Noels et al (2003, p. 33-63) e também de Bandura (op.cit) – exemplo do AJ16 – a mãe pensa que é intrínseca, mas é extrínseca a motivação do aluno.

Isso nos remete à questão levantada por Dörnyei (1990), o qual comenta que a motivação depende do contexto em que ocorre a aprendizagem e que os aprendizes de LE não têm contato suficiente com a comunidade estrangeira para formar atitudes sobre ela e, assim, desenvolver a motivação integrativa, a qual é determinada, segundo o autor, por atitudes e crenças sobre a língua e a cultura estrangeira. Para reiterar esse ponto de vista, encontramos em nossos dados apenas uma ocorrência de motivação integrativa. Como a pessoa entrevistada já teve a oportunidade de viajar para o exterior, como podemos constatar no excerto abaixo, isso nos leva a crer que o conceito de motivação integrativa é muito mais válido para o contexto de aquisição de inglês como segunda língua e de aprendizagem em contexto de imersão, mas não para o contexto de língua estrangeira.

Excerto 42:

- 1.P09: é muito bom (+) é gostoso lá (+) mas se você não sabe falar (+)
 - 2.tem hora que dá um nervoso assim (+) dá vontade de sumir de lá
 - 3.(+) porque todos fala (+) e você fica boiando (+) você não entende
 - 4.nada (+)
- (entrevista com os pais, realizada no final do ano letivo)

No excerto acima, o pai menciona o fato de ter viajado para o exterior sem ter feito um curso de inglês e sem saber entender o que as pessoas diziam, o que o fazia sentir o inglês como ruído. Percebemos subjacente a esse relato a comprovação da crença de que é possível aprender inglês somente no país onde a língua é falada como LM é desfeita. Essa comprovação, possivelmente, terá um reflexo positivo na motivação do aluno, pois fará com que, a partir da experiência do pai, ele possa valorizar a aprendizagem em contexto formal e passe a se esforçar mais na escola onde estuda.

A partir dessa análise, verificamos que, enquanto a maior preocupação dos pais é com fatores ligados ao futuro dos filhos, a motivação que impulsiona a aprendizagem dos alunos está ligada a outros fatores, tais como notas e as atividades em sala de aula.

Na próxima seção, buscamos discutir o dizer e o fazer da professora, evidenciando os encontros e desencontros entre as crenças apresentadas por ela e aquelas evidenciadas por seus alunos e como essas congruências ou incongruências geram a motivação ou desmotivação para se aprender uma língua estrangeira e contribuem para a construção do processo de ensino e aprendizagem de inglês.

3.3.3 As expectativas e a motivação dos alunos sob o prisma da professora

Na visão da professora, registrada por meio de uma entrevista realizada no final do primeiro semestre letivo, os alunos não trazem para a sala de aula uma motivação prévia para a aprendizagem, mas depende somente do professor o papel de motivador. Podemos perceber esse ponto de vista nas linhas 3 e 4 abaixo, transcritas da segunda entrevista realizada com a professora, no final do primeiro semestre de 2003:

Excerto 43:

1. PESQ: e em sua opinião (+) o aluno traz para a sala de aula
2. alguma motivação prévia para aprender inglês ou não”
3. PROF: não hoje em dia eu não vejo isso (+) nos alunos (+) muito

4. pouco (+) *eu acho que a motivação inicia na sala de aula* (+)
 5. dependendo do dia (+) da aula (+) de tudo (+) das pessoas (+) do
 6. humor deles
- (entrevista II, realizada no final do primeiro semestre de 2003)

A partir dessa constatação de que a motivação inicia na sala de aula, PF busca relacionar a matéria a fatos ligados ao cotidiano deles, tornando-a mais relevante para os alunos. Percebemos essa visão na entrevista da professora, transcrita no excerto 43 abaixo.

Excerto 44:

1. PESQ: qual a importância do inglês para você”
 2. PROF: bom (+) não sei se você viu eu comentando na sala” (+)
 3. pra mim é tudo aquilo que eu comentei com os alunos (+) né” (+) é
 4. esse negócio deles tarem em contato com a língua no dia-a-dia (+)
 5. que cê vê (+) mesmo sem (+) é (+) sem eles saberem tradução
 6. eles já sabem o que significa (+) já sabem o que que é (+) então
 7. isso meio que envolve (+) *futuramente* (+) *no emprego aí* (+) a
 8. *informática* (+) né” (+) esse negócio de tá se comunicando
 9. ((incompreensível)) *televisão* (+) eles entram em contato com (+)
 10. criança aí (+) *vídeo-game* (+) tudo isso (+) né” a *informática* que
 11. domina (+)
 12. PESQ: e qual a importância do inglês para o ALUNO, na sua
 13. opinião”
 14. PROF: ah (+) repito o mesmo (+) o que é importante para mim
 15. acho que vai ser para eles (+) né” porque falam tanto em
 16. cidadania (+) né” (+) cidadania o que que é” (+) é eles estarem se
 17. envolvendo com tudo isso e (+) estarem compreendendo a língua
 18. (+) os termos (+) tudo o que está em contato em volta deles (+) aí
 19. (+) *meio de emprego* (+) que eles futuramente (+) eles vão tá (+)
 20. mesmo agora (+) eles/ muita *informática* (+) muitos *jogos* (+)
 21. tudo (+) *informatizado* (+) tudo/ (+) e acho que (+) a: a: língua (+)
 22. acho básica (+) né” então acho que isso aí que é o que ajuda né”
 23. mas não seria o FALAR (+) mas mais a compreensão (+) eu
 24. penso (+) entendeu” (+) a compreensão (+) é o que eu falo pra
 25. eles (+) vocês não vão sair daqui falando (+) vai ter uma noção
 26. básica de compreender (+) entender o que está ao seu redor (+)
- (entrevista I, dia 14/02/2003)

Ao analisarmos a resposta da professora a respeito da importância do inglês, percebemos uma preocupação com o cotidiano do aluno. Por outro lado, entre as linhas 07, 09 e também 19, 20 e 21, a professora relaciona a importância do inglês com a questão do emprego, da televisão, do videogame e da internet. Na concepção da professora, fora da sala de aula, o aluno está em contato com o inglês e precisa dele para realizar essas atividades.

Assim, contrapondo-se ao que encontramos no excerto 43, a seu ver, os alunos vêm para a sala de aula com uma motivação instrumental. A motivação instrumental é caracterizada pela literatura como a motivação para aprender a língua com um propósito específico, como ter um trabalho melhor, ganhar mais dinheiro, entrar numa faculdade melhor e assim por diante (OXFORD, 1999, p. 3). No caso dos alunos em questão, a motivação está ligada à questão do emprego, da televisão, do videogame e da internet, sob o ponto de vista da professora. Nos parece que, ao considerar que o aluno não vem para a escola motivado para aprender, a professora refere-se apenas à motivação intrínseca, ao gosto pela língua, e não à motivação instrumental.

Tendo em vista o propósito de fazer com que os alunos valorizem a disciplina para arrumarem um emprego, a professora transmite a eles na primeira aula propriamente dita a visão que tem a respeito da importância do inglês e volta a reiterá-la no decorrer do ano.

Excerto 45:

1. AG12: *porque é a língua universal*
2. PF: *porque é a língua universal (+) que que é uma língua universal”*
3. AG12: *é uma língua falada internacional*
4. PF: *que mais*
5. AL?: *porque é uma língua internacional*
6. [
7. AL?: *porque é uma linguagem usada na informática*
8. PF: *isso (+) porque é a linguagem do (++) computador (+) que mais (+) ela é importante para arrumar (++)*
9. Als: *emprego*
10. [
11. Als: *um trabalho (aula 02, 14/02)*

No excerto supracitado, temos um trecho da discussão que ocorreu no início do ano letivo, em que a professora tenta conscientizar os alunos da importância de estudar inglês para arrumar um bom emprego no futuro e também por questões integrativas. Como, para a professora, o inglês é uma língua universal, o aluno deve aprendê-la para poder entrar em contato com outras pessoas de outros países e se comunicar com elas. Essa postura da

professora vai ao encontro do que Tudor (2001) propõe para que a aprendizagem seja efetiva. Segundo o autor, não é necessário que as realidades atuais de aprendizagem e as necessidades futuras coincidam, mas é preciso que exista uma conexão entre ambas na mente dos alunos e, como vimos, a professora busca estabelecer esta conexão.

Em entrevista informal realizada com alguns alunos no final da aula, pudemos constatar que os alunos incorporaram a visão da professora sobre a importância de aprender uma língua com a finalidade de se comunicar com outras pessoas. Podemos observar isso no seguinte excerto:

Excerto 46:

1. AA01: ah eu acho muito importante
2. PESQ: importante como”
3. AA01: da língua (+) porque tem estado que a gente vai que a gente
4. não entende as línguas e filme por exemplo que a gente não entende
5. (+) e inglês explica tudo (+) a gente sabendo inglês
(entrevista informal após a aula 02, 14/02).

O aluno incorpora a questão da motivação integrativa e a associa ao seu contexto imediato de aprendizagem, relacionando-a com a compreensão de filmes e à viagem para outros estados. Na realidade, a viagem para o exterior está um pouco distante da realidade do aluno e, talvez por isso ele associa o fato de não entender o que se fala em outros estados com o que se fala no exterior.

Masgoret e Gardner (2003, p. 172) conceituam integração em termos de abertura do aprendiz para se identificar com outra comunidade e como atitudes e reações individuais a respeito dessa comunidade. Dörnyei (1990, p. 49), propõe que as atitudes e crenças sobre a LE e a cultura em geral determinam a motivação integrativa. Mas, para ele, essas predisposições afetivas não explicam as variações de aprendizagem, deixando de ter importância crucial para o contexto de aprendizagem de LE.

A partir do repertório de crenças da professora, depreendemos que, devido a sua visão da língua como um sistema fixo, marcado por três fases independentes entre si, PF adota como verdadeira a concepção de linguagem originada a partir de sua experiência de aprendizagem de ILE em escolas particulares de idiomas com o método audiolingual de ensino. A partir desta constatação, percebemos que tanto as atividades desenvolvidas em sala de aula, como as concepções de linguagem e de ensino e aprendizagem do professor podem se relacionar com a motivação do aluno.

PF usa como estratégia motivacional, oriunda do método audiolingual, a prática de elogios. Dentro desse método, deve ser papel do professor monitorar a aprendizagem e o desempenho do aprendiz. O elogio funciona, assim, como uma ferramenta de monitoração e retorno positivo (*feedback*) que possibilita a formação de hábitos no aluno e incentiva a participação do mesmo nas atividades desenvolvidas em sala de aula e nos exercícios de repetição. Abaixo, nos excertos 47 a 49, temos uma visão parcial de como PF utiliza esse recurso em sala de aula:

Excerto 47:

Contextualização: A professora faz a chamada e, após cinco minutos de aula, inicia uma atividade em que os alunos deveriam fazer algumas suposições sobre o porque de estudar inglês e sobre as palavras que já sabem em inglês.

1. Al: big brother
2. PF: isso (+) vocês sabem inglês (+) *muito bem* (+) eu vou perguntar
3. se vocês sabem responder onde fala inglês
4. Al: Estados Unidos
5. (...)
6. PF: aquele país onde os homens usam saia
7. Al?: Escócia
8. (...)
9. PF: Escócia + outro país que fala inglês que ainda não falaram
10. (...)
11. PF: começa com I
12. (...)
13. Al: Irlanda
14. PF: Ir-la::n-da (+) *parabéns* (+)
(trecho da aula de 14/02)

Esta é uma aula em que há bastante participação dos alunos, pois a atividade de levantamento das palavras e informações que os alunos já conhecem abre espaço para que estes falem espontaneamente sobre algo que já têm domínio. A nosso ver, esta é uma atividade altamente motivante para o aluno. A professora faz um levantamento das palavras que os alunos já conhecem e os conscientiza de que o inglês é encontrado não apenas em outros países, mas também ao nosso redor, como na linguagem do computador, em rótulos de produtos nacionais e importados, nos brinquedos usados pelas crianças e em vários outros lugares. No trecho selecionado, PF enfatiza que não somente nos Estados Unidos, mas também em outros países o inglês é falado como LM. Na linha 02, PF faz uma espécie de elogio aos alunos, enfatizando que estes já sabem inglês. O uso de elogio se repete diversas vezes nesta mesma aula e em outras aulas, como no caso da aula transcrita no excerto abaixo.

Excerto 48:

1. PF: lembra quando vem aquela pergunta na nossa compreensão
 2. (+) sobre o que se trata o tema dessa unit
 3. Als: estudar fora do país (+)
 4. PF: estudar o que”
 5. AL?06: fora do Brasil
 6. PF: inglês fora do Brasil (+) *parabéns* (+) então nós vamos tratar
 7. nessa unit sobre esse tema (+) tá vendo aqui escrito em la::ra::nja
 8. (+) studying abroad (+) significa estuda::ndo (+) fora (+)
 9. escrevam aí o significado dessa frase em laranja (+) estudando
 10. fora (+) aí tão vendo a introdução (+) AM25 (+) você pode ler pra
 11. gente aí
 12. (...)
 13. PF: mom (+) porque ela quer que chama de mom
 14. AJ17: porque é uma forma mais carinhosa de chamar
 15. PF: *PA::rabéns AJ17* (+) porque é uma forma mais carinhosa (+)
 16. de se relacionar (+) não é (+) então please call me
 17. Als: mom
- (primeira aula com o livro, dia 31/03/2003)

Neste excerto da aula 11²⁵, a professora estimula os alunos a fazerem algumas suposições sobre o título da unidade do livro que estão começando e, por meio do elogio, incentiva o aluno a participar da aula ao mesmo tempo em que atribui um *feedback* positivo para a sua participação. No excerto abaixo também temos um exemplo de uso de elogio.

Excerto 49:

1. PF: por exemplo (+) agora (+) o que você vai ter que perguntar”
 2. (+) como eu pergunto em inglês qual é a SUA idade” (+) quantos
 3. anos você tem” tem no caderno
 4. AL: how old is
 5. PF: não (+) mas você não está perguntando a idade de alguém
 6. (+) ta perguntando pra pessoa (+) quantos anos voCÊ tem (+)
 7. como que é quantos anos você tem”
 8. AL?: are you
 9. PF: how old (+) are you (+) *parabéns* (+) quantos anos voCÊ tem
 - 10.(+) eu to perguntando pra você (+) aí a pessoa vai responder (+)
 - 11.I’m por exemplo (+) aí põe aqui eleven (+) twelve years old (+)
 - 12.depois tem que perguntar o endereço (+) vocês lembram como
 - 13.que é a palavra endereço em inglês” pode olhar lá no caderno (+)
 - 14.olha lá no texto da Ana e da:: (+)
- (trecho da aula de 20/10/2003)

Nos excertos 47 a 49 transcritos das aulas, percebemos o uso de elogios como forma de motivação. Em uma mesma aula, a professora fala diversas vezes “parabéns” para os alunos. Percebemos que, quando o elogio é usado de forma indiscriminada em sala de aula, ele perde seu papel de motivador. Isso foi muito recorrente no decorrer das aulas observadas e nos parece que os alunos deixaram de perceber os elogios como uma estratégia motivacional.

Dörnyei (1994, p. 520), incorpora o uso de elogios como uma forma de motivação instrumental, visto que são motivos externos à atividade em si, e reconhece o papel deste tipo de motivação para as crianças em idade escolar. A inclusão de elogios como forma de motivação externa em contexto de sala de aula, no entanto, deve ser feita com cuidado, visto que pode sofrer uma espécie de apagamento e tornar-se uma recompensa vazia, sem valor motivacional (cf.BANDURA 1986, p.235). Bandura, por outro lado, defende que a

²⁵ Ver tabela 06 na seção 2.4.7 do capítulo metodológico para uma visão geral das aulas

imprevisibilidade dos elogios faz com que os incentivos sociais e simbólicos não percam sua eficácia (BANDURA, p. 235).

Em nossa pesquisa, percebemos que apenas o elogio não justifica o aumento da motivação, pois deixa de ser visto como fator motivacional se usado de forma previsível e repetidamente. Por meio da análise das entrevistas com os alunos, dos diários e dos desenhos feitos por eles (cif. figura 03), percebemos outros fatores ligados à motivação. São estes as atividades em que a aprendizagem de coisas novas acontece, o uso de recursos audiovisuais, as notas, entre outros fatores. Abaixo temos um exemplo de motivação do aluno, relatada por AR31 em seu diário.

Excerto 50:

- 1.gostei muitíssimo porque a professora passou uma fita com as
- 2.pronúncias das nacionalidades. Eu não conversei e ouvi com
- 3.bastante atenção. Não tive dificuldades em nada. (Diário de
- 4.09/06/2003

Excerto 51:

- 1.Hoje eu gostei muito da aula. A professora passou pronúncias.
- 2.Gostei bastante aprendi muitas e muitas pronúncias. A professora
- 3.mostrou um diálogo muito legal entre Susan e Ana. Foi muito
- 4.divertido. A aula passou rápido e todo mundo leu as pronúncias
- 5.juntos. (diário de 29/09)

Podemos dizer que até mesmo a disciplina é controlada quando as atividades vão ao encontro das expectativas dos alunos. Essa asserção pode ser confirmada por meio do relato do aluno transcrito no excerto 41: “Eu não conversei e ouvi com bastante atenção”.

Se as expectativas forem atendidas, o aluno e o professor poderão sentir-se motivados a dar continuidade a uma atividade. Porém, se suas expectativas não forem atendidas, poderão surgir expectativas de fracasso ou novas expectativas que tendem a convergir os objetivos do aluno e com as atividades propostas em sala de aula.

Discutimos até o momento a questão das expectativas e da motivação dos alunos sob a perspectiva dos pais, da professora e deles mesmos. Passamos agora a discutir a questão da

relação entre as crenças da professora e dos alunos e as possíveis conseqüências dessas relações.

3.4 Encontros e desencontros entre as crenças da professora e as crenças e expectativas de seus alunos

Barcelos (2001) sugere que professor e alunos interagem e se influenciam mutuamente de diferentes modos e que o professor interpreta as crenças dos alunos e age de acordo com a interpretação dessas crenças. Do mesmo modo, os alunos interpretam as crenças dos professores e agem de acordo com suas interpretações. Nesse sentido, alunos e professores moldaram e foram moldados por essa inter-relação interativa, tal qual sugere o estudo de Woods (1996), o qual aponta para a natureza dinâmica das crenças.

Referindo-se à sala de aula, Wittrock (1986, p. 298) menciona que as crianças percebem as expectativas do professor com relação aos colegas de sala e essas percepções influenciam suas expectativas sobre seus futuros desempenhos escolares. Ainda, segundo o autor (op. cit. p. 299), os alunos sobre os quais o professor deposita baixas expectativas estão menos propensos a acreditarem no valor de seus esforços para atingirem sucesso na sala e, conseqüentemente, persistem menos em uma tarefa e atingem menor sucesso. Nesta mesma linha de raciocínio Stipek (1998) e Braun (1976, p. 189) apontam que os alunos modificam seus comportamentos e expectativas de acordo com as expectativas do professor.

Por meio da análise do terceiro questionário respondido por 30 alunos, construímos o gráfico abaixo, de acordo com suas expectativas de preferência por atividades em grupos ou individuais:

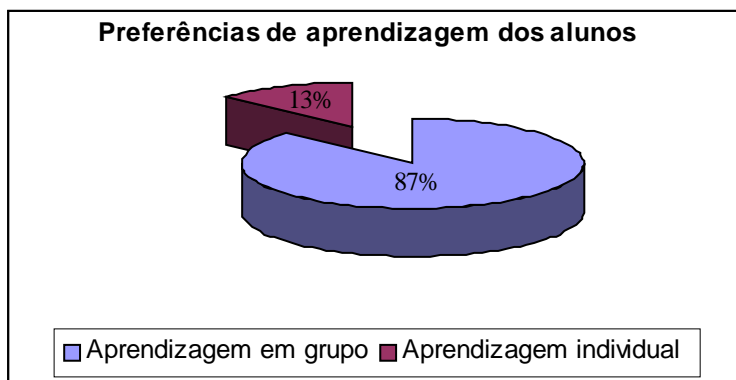


Gráfico 05: Preferências de aprendizagem dos alunos

Vemos que, enquanto 87% deles preferem atividades que possam ser feitas em grupo, apenas 13% mencionam que gostam e preferem estudar sozinhos.

Em informação colhida por meio de inventário de crenças deu para perceber que a professora compartilha com a opinião de que “é importante trabalhar em grupos” e que isso motiva o aluno. Essa opinião foi confirmada por meio da entrevista II, em que a professora afirma que depende da sala as atividades que serão enfatizadas na aula, como notamos no excerto abaixo:

Excerto 52:

1. PF: cada classe tem uma preferência (...) tem classe que não gosta
2. de trabalhar em grupo (+) quer fazer trabalho sozinho (+) é bem
3. individualista (+) tem classe que já é bem unida (+) eles vinham
4. me pedir até pra por mais gente no grupo (...) então minha atitude
5. era deixar à vontade (+) como eles quisessem (+) eu deixei eles
6. bem à vontade (+) eu pedi pra trabalharem em grupo aí vieram
7. aqueles que não queriam (+) aí eu falava (+) tudo bem (+) sabe (+)
8. não pode proibir (...)

No trecho acima, a professora refere-se aos trabalhos realizados, bimestralmente, como parte da avaliação do aluno. Porém, conforme observação feita em sala de aula, verificou-se uma certa preferência da professora por trabalhos individuais, embora no final do

ano, em entrevista com os alunos, eles tenham apontado que queriam que tivesse mais atividades em grupo na sala.

Pudemos ver, por meio de vários instrumentos de pesquisa, que os alunos demonstraram uma preferência por usar estratégias de aprendizagem em grupo. Apesar de haver um consenso de que o trabalho em grupo é mais motivante para os alunos, PF trabalha atividades em que a interação está centrada no professor e os alunos participam individualmente ou em coro da aula. PF nunca começou sua aula sem que as carteiras estivessem todas enfileiradas e com os alunos no lugar, para manter a ordem e a disciplina, mostrando uma postura de ensino tradicional.

Notamos que a expectativa de trabalho em grupos pequenos não é atendida pelo professor. Segundo Jacob (2002), “do ponto de vista dos alunos, se suas expectativas não são atendidas, haverá mais probabilidade de que a motivação que possuem seja minimizada” (f. 62) e exatamente isso pôde ser observado na resposta dos alunos, ou seja, eles sentem-se pouco motivados para a realização de algumas atividades porque estas não fazem parte da expectativa que têm. Isso pode conduzir a desmotivação dos alunos. Parte desse desencontro entre as expectativas dos alunos do que seja uma aula de inglês ideal e a aula que eles realmente têm foi constatado na contraposição dos desenhos dos alunos (cf. figura 01 e 02).

Retomando Wright & Tuska (1967); Pajares (1992), assim como Barcelos (1999), os quais assinalam que o professor de línguas tem papel crucial na formação de crenças sobre a natureza da linguagem, notamos que essa aceção aplica-se à sala de 5ª série pesquisada, pois nos momentos em que os alunos foram questionados sobre o que mais gostaram nas aulas, tanto nas respostas aos questionários quanto em seus diários e em entrevistas informais, repetiram que gostaram de procedimentos, como os diálogos e *drills*, praticados por PF em sala de aula.

Excerto 53:

1. Hoje eu gostei muito da aula. A professora passou pronúncias.
2. Gostei bastante aprendi muitas e muitas pronúncias. A professora
3. mostrou um diálogo muito legal entre Susan e Ana. Foi muito
4. divertido. A aula passou rápido e todo mundo leu as pronúncias
5. juntos. (diário de AR31, 29/09).

Excerto 54:

1. PESQ: o que te deixa mais entusiasmada para aprender”
2. AF10: acho que o texto que ela dá pra gente (+) ela fala uma
3. palavra e agente tem que repetir (+) a palavra que ela fala (+)
4. porque é nova pra gente

Por outro lado, enquanto os procedimentos de PF influenciam as crenças e expectativas de alguns alunos, gerando motivação para aprender ILE, as crenças de outros sobre o que é ensino e aprendizagem gera conflitos e, conseqüentemente, indisciplina de alguns alunos, como é o caso da aluna KA, como notamos no fragmento do diário da pesquisadora transcrito abaixo:

Excerto 55:

1. Os conflitos de estilo de aprendizagem estão começando a
 2. aparecer. Pensei que eles não fossem aparecer, pois os alunos, de
 3. um modo geral, estão assimilando o discurso de PF sobre a
 4. importância do inglês para eles e sobre a melhor maneira de
 5. aprender e ensinar a língua e incluindo-o em seu próprio discurso
 6. quando falam sobre a aula. Hoje me surpreendi com KA falando
 7. que a aula de PF é muito chata e, ao final da aula fui indagá-la
 8. sobre o porquê dessa fala. Para minha surpresa, KA questionou o
 9. método de ensino de PF: “é muito chato ficar repetindo toda vez
 10. o diálogo do livro (...) seria mais interessante se a professora
 11. explicasse e deixasse a gente sentar em grupos e conversar um
 12. pouco ... ela não explica, só manda a gente repetir.”
- (diário da pesquisadora para a aula de 09/06/2003)

A crença de que o inglês é uma matéria muito fácil também é muito recorrente no relato dos alunos em diversos momentos da pesquisa. A respeito desse assunto, 62% dos alunos que responderam ao inventário de crenças assinalaram a facilidade que têm para aprender inglês.

Ao mesmo tempo em que a professora influencia as crenças e a motivação dos alunos, a percepção que esta tem das expectativas dos alunos pode influenciar suas ações em sala de aula. Pelo menos é o que podemos notar em seu discurso, transcrito no excerto abaixo:

Excerto 56:

1. PROF: (+) o que eu uso é o que eu tive de conhecimento na
2. faculdade e coisas do dia-a-dia (+) que a gente vai moldando (+)
3. vai vendo (+) em cada classe aplica de uma forma pra ver como
4. que vai ser aceito (+) então (+) é mais ou menos por aí (+) mas em
5. relação ao que eu estudava assim (+) é muito pouco porque tudo
6. vai mudando (...)
7. PESQ: e como você acha que a língua estrangeira deveria ser
8. ensinada na 5ª série”
9. PROF: ah é difícil (+) não existe um modelo (+) eu acho que você
10. tem que primeiro conhecer as salas (+) os alunos (+) pra depois tá
- vendo CO::mo você vai ensinar (+) porque (+) por exemplo(+)
11. a (+) da forma que eu explico (+) eu ensino na 5ª D vai ser
12. diferente na 5ª E (+) na 5ª H (+) então cada uma tem um jeito
13. especial (+) não existe uma forma exata (+) então às vezes
14. naquela sala eu vou trabalhar mais com o oral (+) porque eu sei
15. que eu posso puxar mais porque eu sei que eles tem facilidade
16. (+) na outra eu vou praticar mais a compreensão é:: da leitura
17. (+) então eu vejo onde eles têm mais as dificuldades pra tá
18. trabalha::ndo é (+) naquelas que eu sei que eles não têm eu
19. procuro (+) sabe (+) dá de uma forma (+) como que se diz (+)
20. eu não fico ajudando muito (+) eu faço com que eles mesmos
21. (+) sabe é (+) vão (+) vão é:: me dando as respostas (+) agora
22. aqueles que têm mais dificuldade eu procuro *trabalhar mais*
23. *com aquilo entendeu (+) vai depender do que eles me (+) do*
24. *que eu descobrir no decorrer do ano (+) das aulas (+) mas é*
25. *uma mistura de tudo né’ é a mistura do oral (+) da prática oral*
26. (+) depois vem a compreensão escrita (+) e sabe compreensão
27. também oral que a gente trabalha (+) por causa da fita né’ (+)
28. então eu acho que envolve tudo (+) mas eu trabalho mais com
29. compreensão (+) pronúncia é trabalhado mas não numa escala
30. muito grande porque você vê (+) o número de aulas é muito
31. pouco (+) então é impossível trabalhar cê vê (+) trabalhar com
32. o oral (+) é assim (+) mais a parte da introdução mesmo do
33. conteúdo (+) e depois a gente fica mais na parte da
34. compreensão (+) porque eu acho que é:: não tem como você
35. aplicar cem por cento o que você gostaria com duas aulas
36. semanais de cinqüenta minutos (++) não tem como
37. PESQ: você falou mesmo (+) eu lembro que você nunca tinha
38. adotado o livro didático”
39. PROF: é (+) na aula que eu não dava
40. (+) eles perguntavam (+) você não vai dar o livro (+) então tinha
41. até cobrança (+) então se é positivo (+) porque não trabalhar”
42. acho que você não deve ficar seguindo uma abordagem só (+)
43. acho que você tem que seguir (+) o que é sério (+) porque eu
44. acho que não tem modelo perfeito ((entrevista II).

Podemos resumir o excerto acima no seguinte gráfico:

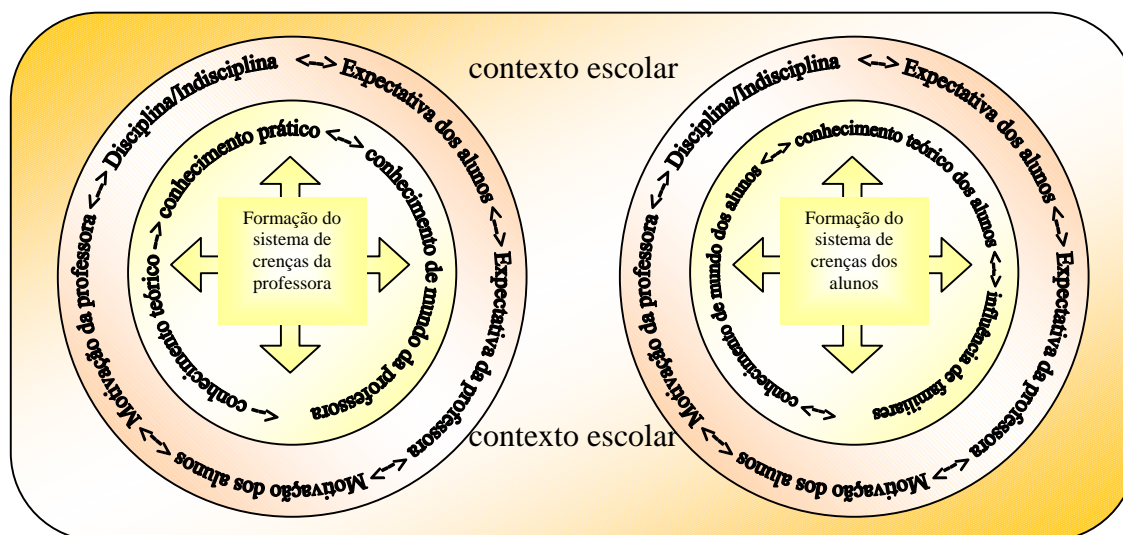


Figura 06: Formação do sistema de crenças da professora e dos alunos

Nele, podemos visualizar as interações que podem ocorrer entre o sistema de crenças e os fatores que o influenciam. Verificamos na fala da professora, transcrita no excerto acima, que seu sistema de crenças é composto por uma rede complexa de fatores, tais como seu conhecimento de mundo e seus conhecimentos teóricos, adquiridos na faculdade (linha 01 e 02 do excerto acima). Também o conhecimento prático, ou seja, aquele adquirido com a experiência de ensino é levado em conta pela professora e essas experiências incorporam-se em seu repertório de crenças, influenciando, assim, o uso que PF faz do conhecimento teórico em sala de aula. As expectativas dos alunos também parecem influenciar as expectativas e crenças da professora. As expectativas estão intrinsecamente ligadas à motivação, na medida em que estas são projeções futuras sobre as ações necessárias para se atingir um determinado fim. Não somente a expectativa, mas outras características pertinentes à motivação estão ligadas às crenças. Nos trabalhos de Horwitz (1985, 1998, 1999), por exemplo, motivação e expectativas fazem parte de uma das cinco áreas abrangidas pelo inventário de crenças

elaborado pela autora. Mantle e Bromley (1995, p. 381-382) também associam motivação às crenças e concluem em seu trabalho que os hábitos de estudo são influenciados pelas crenças. Para eles, se as atividades não tiverem ligação com as crenças dos alunos e quando os esforços convergentes com suas crenças não os ajudam a alcançar o sucesso, o potencial para a frustração aumenta, diminuindo, assim, a motivação. Richards & Lockhart (op. cit. p. 52), na mesma perspectiva, mencionam que as crenças podem influenciar a motivação do aluno para aprender, as suas percepções sobre o que é fácil ou difícil sobre a língua, bem como suas preferências determinado tipo de estratégia de aprendizagem. Vemos, assim, que uma atividade que privilegie uma estratégia específica pode ser altamente motivadora para um aluno, mas não necessariamente para outros e PF demonstra essa percepção nas linhas 9 a 14 do excerto acima. Para ela, não adianta apenas incorporar uma teoria e aplicá-la na sala de aula sem levar em consideração os fatores contextuais do meio de ensino em que os alunos estão inseridos.

Capítulo IV

Considerações finais encaminhamentos

4.1 Considerações finais

Neste capítulo, retomamos os principais pontos do trabalho e abordamos alguns aspectos relevantes para trabalhos futuros. Por tratarmos aqui das relações entre crenças e a motivação, a definição de crenças mais adequada aos nossos propósitos mostrou-se a defendida por Scheib (1970).

Ao relacionarmos os dois construtos, encontramos várias pesquisas que contribuíram para o nosso estudo, não apenas estudos da área de ensino e aprendizagem de línguas, mas também de outras áreas, como é o caso do trabalho de Bandura (1986), o qual relaciona diretamente a motivação à crença de que as ações particulares produzirão resultados específicos e aos valores atribuídos a esses resultados. Desse modo, as crenças estão ligadas ao comportamento do indivíduo frente a determinadas atividades e determinam o resultados das ações e, conseqüentemente, determina o nível de motivação individual para a realização de determinada atividade. Assim, percebemos que as crenças são elementos-chave para as atitudes individuais, mas estas são fundamentadas em valores atribuídos por outros indivíduos participantes de um mesmo contexto. Neste contexto, existe uma contínua construção e reconstrução do sistema de crenças dos indivíduos aí envolvidos, como ocorreu com os participantes desta pesquisa.

Podemos ainda afirmar que realmente existe uma relação entre as crenças e a motivação, visto que os alunos valorizam certas atividades em razão daquilo em que acreditam. Em decorrência disso, suas atitudes são influenciadas por essas crenças e a motivação final para determinada atividade, bem como as expectativas de sucessos e fracassos estão diretamente relacionadas às crenças, tal qual discutimos na seção 1.3 e, posteriormente,

no capítulo destinado à análise dos dados. Do mesmo modo, há uma relação entre as crenças da professora e a motivação para ensinar a LE. Mas essa não é uma relação direta e depende de vários fatores para que ocorra, tal qual discutimos na seção 1.3. Abaixo propomos uma nova figura para ilustrar a interação entre as crenças dos alunos e da professora no ambiente de ensino e como essas crenças podem propiciar a motivação ou desmotivação para aprender inglês na escola pública:

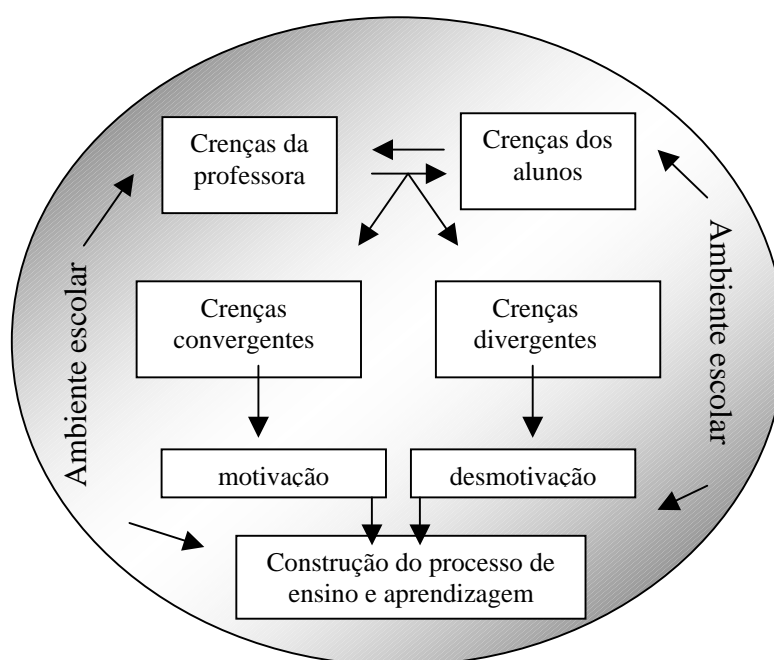


Figura 07: Relação entre as crenças e a motivação para aprender inglês

Na figura 05, estabelecemos relações entre as crenças da professora e as crenças de seus alunos. Essas relações podem ser convergentes ou divergentes. Quando há um encontro, a tendência é que exista maior motivação para a aprendizagem. Quando há divergência, a tendência é que exista desmotivação do aluno e do professor no ambiente escolar. O aluno poderá aprender da maneira como acredita que seja melhor aprender e se esforçará para aprender se acreditar que seu esforço propicia a aprendizagem. A percepção desse esforço

pela professora pode levá-la a valorizar determinadas atividades e incorporar o uso dessas atividades como propiciadoras de motivação no aluno.

Percebemos que há uma influência maior da professora nas crenças dos alunos do que destes nesta, mas essa influência é dialógica, e a professora também pode ser influenciada pelas crenças de seus alunos, como podemos perceber por meio do excerto 57, escrito pela professora após a leitura do capítulo de análise dos dados feita por ela. Neste excerto, notamos que houve uma reflexão da mesma acerca de suas crenças o que, possivelmente resultará em uma reconstrução das crenças:

Exceto 57:

1. A leitura da Análise e Discussão dos Dados me proporcionou uma
2. visão mais clara a partir da perspectiva dos alunos e fez com que eu
3. refletisse sobre minhas expectativas e atitudes. Assim sendo, passo a
4. adotar suas crenças de forma mais significativa e, juntamente com
5. suas motivações prévias, serviram como auxílio no ensino-
6. aprendizagem de ILE. (...) A tabela 17 e o gráfico 03 (cf. p. 125 e 126)
7. são excelentes “comparações entre as expectativas dos alunos e as
8. atividades desenvolvidas” as quais pude visualizar claramente e refletir
9. sobre estas questões. É importante destacar que sempre me deparei com
10. interesses conflitantes de mesclar o conteúdo do LD junto com atividades
11. extras (músicas, filmes etc.) devido à uma auto-cobrança de concluir o
12. conteúdo planejado até o encerramento do ano letivo, levando em conta
13. as poucas aulas e suas durações de 50 minutos, mesmo tendo consciência
14. de que isso não é o essencial. ((depoimento da professora após a análise
15. dos resultados da pesquisa)).

No entanto, apesar dessa leitura ter proporcionado à professora uma reflexão sobre suas expectativas e atitudes, como a mesma declara no excerto 57, linhas 3 a 6, sabemos que esse processo de construção e reconstrução do sistema de crenças dos indivíduos não ocorre de pronto, mas necessita de tempo para ocorrer. Portanto, um estudo que privilegie apenas um momento estático, no caso de estudos feitos com o uso de apenas um instrumento de pesquisa, como questionários fechados, não seria suficiente para dar conta dessas complexas relações existentes entre crenças e motivação.

Outros fatores também podem contribuir para a motivação/desmotivação, como o próprio ambiente de ensino. Este mostrou-se um dos fatores geradores de crenças, tanto na

professora quanto nos alunos, visto que é nele em que ocorrem as interações entre os indivíduos e estes podem se influenciar mutuamente. Em nossa trajetória de estudos sobre crenças, confirmamos que elas funcionam como um filtro através do qual passa toda e qualquer informação que se tornará conhecimento novo, o qual pode ou não resultar em nova crença.

4.2 Implicações educacionais

Pudemos perceber em nosso estudo que a interação entre as atividades propostas pela professora e as expectativas dos alunos pode ou não gerar motivação, visto que a motivação é, muitas vezes, controlada por fatores que estão além do controle externo do professor e das próprias atividades desenvolvidas em sala de aula.

Muitas vezes, o fator motivacional não está relacionado com o conteúdo ensinado e nem mesmo com as atividades desempenhadas por professor e alunos na sala de aula, mas com as expectativas que estes trazem para a sala. Nesse sentido, a crença que professores e alunos trazem para o contexto escolar é um fator que seguramente tem implicações na motivação dos alunos e professores, pois faz com que as expectativas e a ansiedade do aluno afetem a motivação destes para aprender e a motivação do professor para ensinar. Por entendermos que o conceito de motivação está relacionado às expectativas, a contribuição desse trabalho para a compreensão da professora sobre o que pode ser considerado motivação pode ter proporcionado uma mudança em seu sistema de crenças, como podemos perceber no excerto abaixo:

Exceto 58:

1. Ao definir os tipos de motivação (cf. p. 127, 128 e 129), a pesquisadora
2. colaborou para que eu compreendesse melhor o sentido da palavra. No
3. excerto 42 (cf. p. 131), quando “acho que a motivação inicia na sala de
4. aula”, não sabia que as expectativas dos alunos poderiam ser

5. consideradas uma forma de motivação. Por acreditar nestas expectativas
6. que eles trazem para a sala de aula, hoje acredito também na motivação
7. prévia deles. ((depoimento da professora após a análise dos
8. resultados da pesquisa)).

Se as crenças de professores forem convergentes com as crenças dos alunos ou se houver, por parte do professor, uma conscientização do aluno de que determinada forma de aprendizagem pode auxiliá-lo a aprender melhor, ambos estarão mais motivados em sala de aula. O professor pode ainda reconstruir as crenças dos alunos para que estas possam ir ao encontro de suas próprias crenças, pois é considerado como uma autoridade dentro da sala de aula, servindo de modelo para o pensamento do aluno. Porém, é importante que o professor não despreze as crenças que os alunos trazem para a sala de aula e as utilize como norteadoras do processo de ensino e aprendizagem. É necessário ainda que o professor tome cuidado para não impor aos alunos as suas próprias crenças, visto que não existem crenças errôneas. As crenças não têm como base a realidade em si e o conhecimento sistematizado, mas são formadas a partir de uma realidade alternativa, criada a partir das experiências individuais e da interpretação dessas experiências filtrada pelo repertório de crenças já existente, que faz com que o que cada um acredita seja a realidade. Nesse sentido, novas experiências podem ou não gerar novas crenças, dependendo da conscientização que o indivíduo tem da importância dessas experiências para sua vida.

Dessa forma, acreditamos que, se o professor direcionar as atitudes e crenças que os alunos trazem para a sala de aula sem, contudo, desrespeitá-las, pode haver maiores chances de sucesso e as crenças podem ser utilizadas, dentro da sala de aula, como um instrumento auxiliar para a aprendizagem.

4.3 Sugestões para trabalhos futuros

Os tópicos discutidos de forma menos aprofundada neste trabalho podem servir como objeto de estudo para trabalhos futuros, contribuindo, assim para as pesquisas na área de Lingüística Aplicada e ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.

Como exemplo, citamos o fato de os alunos chegarem na quinta série com uma grande motivação para aprender inglês, apesar desta ser uma disciplina escolar obrigatória, fato explorado neste trabalho. No caso dos alunos estudados, eles mantiveram a motivação alta até o final do ano letivo. Porém, o acompanhamento de uma mesma turma por mais de um ano poderia evidenciar a causa pela qual nem sempre esta motivação se mantém até o término do ensino médio e, muitas vezes, nem mesmo até o término do ensino fundamental.

Outro fato que merece ser melhor explorado e que foi apenas relatado neste trabalho sem um devido aprofundamento é a questão das influências dos pais na vida acadêmica dos alunos, em especial na motivação para aprender línguas estrangeiras e nas crenças que esses alunos trazem para a sala de aula. Foram bastante positivas as entrevistas com os pais para esta pesquisa, mas eles merecem um destaque maior em pesquisas futuras.

Referências bibliográficas

ABELSON, R., 1979. Differences between belief systems and knowledge systems. **Cognitive Science** 3, pp. 355-366.

AFFONSO, S.A.B. O papel das crenças e dos valores na construção de novos conhecimentos: um estudo na perspectiva dos modelos organizadores do pensamento. Campinas, [s.n], 2003. **Dissertação de Mestrado** – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

ALLEN, L.Q. Teacher's Pedagogical Beliefs and the Standards for Foreign language learning, **Foreign Language Annals**. Vol. 35, nº 5, 2002. P. 518-527.

ANDRÉ, M. E. D.A. **Etnografia da Prática Escolar**.(4a ed.) Campinas: Papirus, 1998.

BANDURA, A., **Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory**. Prentice-Hall: Englewood Cliffs, NJ.1986.

BARCELOS, A.M.F. A cultura de aprender línguas (Inglês) de alunos no curso de letras. In: Almeida Filho (org.). **O professor de Língua Estrangeira em Formação**. Campinas: Pontes, 1999, pp. 157-177.

BARCELOS, A.M.F. Understanding Teachers' and Students' Language Learning Beliefs in Experience: A Deweyan Approach. **Tese de doutorado**. Tuscaloosa, Alabama, 2000.

BARCELOS, A.M.F. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: Estado da arte. In: **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**, V.1, n.1, 71-92, 2001.

BIALYSTOCK E. and FRÖHLICH, M. Variables of Classroom Achievement in Second Language Learning.

BOGDAN, R.D. e BIKLEN, S.K. Qualitative research for education: an introduction to theory and methods. Boston: Allyn and Bacon, 1982.

BRAUN, C. Teacher Expectation: Sociopsychological Dynamics. In: **Review of Educational Research**. 46, 2, pp. 185-213, 1976.

BROWN, C.A; COONEY, T.J. Research on teacher education: A philosophical orientation. **Journal of Education**, 93, pp. 421-439.

BULLOUGH Jr., R.V. and Stokes, D.K. Analysing teaching metaphors in preservice teacher education as a means for encouraging professional development. **American Educational Research Journal** 31, 1, 1994, pp. 197-224.

CANÇADO, M. Um estudo sobre a pesquisa etnográfica em sala de aula. **Trabalhos de Linguística Aplicada** 23. Campinas, Jan./Jun. 1994, pp. 55-69.

CLANDININ E CONNELLY. Teacher's personal Knowledge: What Counts as personal in Studies of the personal. **Journal of Curriculum Studies**, 1987. Vol. 19 nº 6 pp. 487-500.

CLARK, C.M. Asking the right questions about teacher preparation: Contributions of research on teaching thinking. **Educational Researcher**, 1988, vol. 17 n° 2, pp. 5-12.

CLARK, C.M.; PETERSON, P.L. Teachers' thought processes. In: Wittrock (ed) **Handbook of research on teaching** (3rd ed. Pp. 255-296). New York: Macmillan, 1986.

COHEN & MANION, L. **Perspectives on classrooms and schools**. Londres: Holt, Reinehart & Wilston, 1981.

COTTERALL, S. Key variables in language learning: what do learners believe about them?. **System** 27, 1999, pp. 493-513.

CUNHA, P.J.S. Crenças de alunos sobre ensino/aprendizagem de inglês: Um estudo na escola estadual. **Dissertação de mestrado**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1998.

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

DAMIÃO, S.M. Crenças de professores de inglês em escolas de idiomas: um estudo comparativo. **Dissertação de Mestrado**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1994.

DENICOLO, P., Pope, M. Adults learning-teachers thinking. In: Day, C., Pope, M., Denicolo, P. (Eds.), **Insight into Teachers' Thinking and Practice**. The Falmer Press, Lewes, 1990, pp. 155-169.

DÖRNYEI, Z. Conceptualizing Motivation in Foreign-Language Learning. **Language Learning** vol. 40, no 01, March 1990, pp. 45-78.

DÖRNYEI, Z. Understanding L2 Motivation: On with the Challenge! **The Modern Language Journal**, 78, IV, 1994, pp. 515-523

DÖRNYEI, Z. Moving Language Learning Motivation to a larger platform for theory and practice. In: **Language Learning Motivation: Pathways to the new century**. University of Hawaii, 1996. pp. 71-80.

DÖRNYEI, Z. Psychological Processes in Cooperative Language Learning: Group Dynamics and Motivation. **The Modern Language Journal**, 81, IV, 1997, pp. 482-493.

DÖRNYEI, Z. **Teaching and researching motivation**. Edinburg: Pearson Education, 2001.

DÖRNYEI, Z. Attitudes, Orientations, and Motivation in Language Learning. **Language Learning** 53,01, 2003, pp. 03-32.

EDGE, J. and Richards, K. Why best practice is not good enough. **TESOL Quarterly** 32, 3, 1998, pp. 569-575.

ERICKSON, F. Advantages and disadvantages of Qualitative research design on language research. In: Freed, B. (org.). **Foreign language acquisition research**. 1991, p. 338-53.

ERICKSON, F. Qualitative Methods in Research on Teaching. In: Wittrock, M.C (ed.), **Handbbook of Research on Teaching**. (3rd ed.) 1986.

ERICKSON, F. Some Approaches to inquiry in school - community ethonography. In: Trueba, HT, Gutherie and Au (eds). **Culture and the Bilingual Classroom: studies in classroom ethonography**. Massachussets: Newbury House, Rowley, 1981, pp. 17-35.

FANG, Z. A review of research on teacher beliefs and practices. **Educational Research** 38, 1, 1996, pp. 47-65.

FEIMAN-NEMSER, S.; FLODEN, R.E. The cultures of teaching. In: Wittrock (ed) **Handbook of research on teaching** (3rd ed. pp. 505-526). New York: Macmillan, 1986.

FÉLIX, A . Crenças do Professor sobre o melhor aprender de uma língua estrangeira na escola. Campinas, SP [s.n]– **Dissertação de Mestrado**. Unicamp, 1998.

FÉLIX, A. Crenças de duas professoras de uma escola pública sobre o processo de aprender língua estrangeira. In: Almeida Filho (org.). **O professor de Língua Estrangeira em Formação**. Campinas: Pontes, 1999, pp.93-107.

FOX, C. A. Communicative Competence and Beliefs about Language Among Graduate Teaching Assistants in French. **The Modern Language Journal**, 77, III, 1993.

GARDNER, R.C, LALONDE, R.N. MOORCROFT, R. The hole of attitudes and motivation in second language learning: correlational and experimental considerations. **Language Learning** 35, 2, pp. 207-227.

GARDNER, R.C.; MACLNTYRE, P.D. A students contributions to second language learning. Part I. Cognitive Variables. **Language Teaching**, 25, pp.211-220. Cambridge University Press, 1993.

GIMENEZ, T. Learners Becoming Teachers: An exploratory study of beliefs held by prospective and practising EFL teachers in Brazil. **Tese de doutorado**, Lancaster, 1994.

GRADEN, E. C. How Language Teachers' Beliefs About Reading Instruction Are Mediated by their Beliefs. **Foreign Language Annals**, 20, 03, 1996.

GRIFFITHS, M. and Tann, S. Using reflective practice to link personal and public theories. **Journal of Education for Teaching** 18, 1, 1992. pp. 69-84.

GUTIÉRREZ, R. Practices, Beliefs and Cultures of high school mathematics departments: understanding their influence on student advancement. **Journal of Curriculum Studies**, 28,05, 1996, pp. 495-529.

HARVEY, O.J. Belief systems and attitudes toward the death penalty and other punishments. *Journal of Psychology*, 54, 1986, pp.143-159.

HERRON, C. Foreign-Language Learning Approaches as Metaphor. **The Modern Language Journal**, 66, 1982, pp. 235-242.

HOFER, B. K. and PINTRICH, P. R. The development of Epistemological Theories: Beliefs About Knowledge and Knowing and Their Relation to Learning. **Review of Educational Research**, 67, 01, 1997. pp. 88-140.

HORWITZ, E.K. Cultural and situational influences on foreign language learners' beliefs about language learning: a review of BALLI studies. **System** 27, 1999. pp. 557-576.

HORWITZ, E.K. The Beliefs about language Learning of Beginning University Foreign Language Students: **The Modern Language Journal**, 72, 3, 1998.

HORWITZ, E.K. Using student beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods course. **Foreign Language Annals** 18, 4, 1985. p.p. 333-340.

HUNTER, M. **Motivation theory for teachers**. USA: Corwin Press, 1996.

JACOB, L.K. Diferenças motivacionais e suas implicações no processo de ensino e aprendizagem de espanhol como LE. **Dissertação de mestrado**, UNESP, 2002.

JOHNSON, R.K. **Perspectives in communicative language teaching**. London: Academic, 1983.

JORAM, E. and Gabriele, A.J. Preservice teachers' prior beliefs: transforming obstacles into opportunities. **Teaching and Teacher Education** 14, 2, 1998 pp. 175-191.

KAGAN, D.M., 1992. Implications of research on teacher belief. **Educational Psychologist** 27, 1, pp. 65-90.

KALAJA, P.; BARCELOS, A.M.F. (eds.) **Beliefs about SLA: New Research Approaches**. Dodrecht: Kluwer, 2003.

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

LEFFA, V.J. Metodologia do ensino de línguas. In: H. Bohn e P. Vandersen (orgs). **Tópicos de Lingüística Aplicada**. O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. Da UFSC., 1988.

LEWIS, H. **A Question of Values**. Harper and Row, San Francisco, 1990.

LORTIE. D. **Schoolteacher: A Sociological Study**. Chicago: University of Chicago Press.1975.

LUPPESCU, S. & DAY, R.R. Examining Attitude in Teachers and Students: The need to validate questionnaire data. In: **Second Language Research**. 6, 2, 1990. pp. 125-134.

MAHLIOS, M. and MAXSON, M. Capturing preservice teachers' beliefs about schooling, life, and childhood. **Journal of Teacher Education** 46 3, 1995, pp. 192-199.

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

MASGORET, A.M. and GARDNER, R.C. Attitudes, Motivation, and second Language Learning: A meta-analysis of Studies Conducted by Gardner and Associates. **Language Learning** 53,01, 2003, pp. 167-210.

MCDIARMID, G.W. Challenging prospective teachers' beliefs during early field experience: a quixotic undertaking?. **Journal of Teacher Education** 41 3, 1990, pp. 12-20.

MOITA LOPES. L.P. **Da oficina de lingüística aplicada**. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

MOITA LOPES. L.P. Perceptions of Language in L1 and L2 Teacher Pupil Interaction: The Construction of Readers' Social Identities. In: SCHÄFFNER, C. & WENDEN, A. (orgs.). **Language and Peace**. Aldershot: Dartmouth Publishing, 1995.

MORI, Y. Beliefs about Language Learning and Their Relationship to the Ability to Integrate Information from Word Parts and Context in interpreting Novel Kanji Words. **The Modern Language Journal**, 83, IV, 1999, pp. 534-547.

MORI, Y. Epistemological Beliefs and Language Learning Beliefs: What Do Language Learners Believe About Their Learning? **Language Learning** 49:3 September 1999, pp. 377-415.

MOSKOWITZ, G. Effects of Humanistic Techniques on Attitude, Cohesiveness, and Self-Concept of Foreign Language Students. **Modern Language Journal**, 65, Summer 1981, pp. 149-157.

NESPOR, J. Curriculum and conversions of Capital in the acquisition of disciplinary Knowledge. **Journal of Curriculum Studies**, 1990 – vol. 22, n° 3, pp. 217-232

NESPOR, J. The role of beliefs in the practice of teaching. **Journal of Curriculum Studies** 19, 1987. pp. 317-328.

NISBETT, R.; ROSS, L. **Human inference: Strategies and shortcomings of social judgement**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1980.

NETTLE, E.B. Stability and Change in The Beliefs of Student Teachers During Practice Teaching. **Teaching and Teacher Education** 14 2, 1998. pp. 193-204.

NOELS, K.A., CLEMENT, R. PELLETIER, L.G. Perceptions of Teachers' Communicative Style and Students' Intrinsic and Extrinsic Motivation. **The Modern Language Journal**, 83, I, 1999, pp. 23-34.

NOELS, K.A et al. Why are you Learning a Second Language? Motivational Orientations and Self-determination theory. **Language Learning** 53,01, 2003, pp. 33-63.

OLIVEIRA E PAIVA, V.L.M. (ORG). **Ensino de Língua Inglesa: Reflexões e Experiências**. Campinas: Pontes; Minas Gerais: Departamento de Letras Anglo Germânicas - UFMG, 1996.

OXFORD, R. New Pathways of Language Learning Motivation. In: **Language Learning Motivation: Pathways to the new century**. University of Hawii, 1996. pp 1-8.

OXFORD, R. and Shearin. Language Learning Motivation in a new key. In: **Language Learning Motivation: Pathways to the new century**. University of Hawii, 1996. pp 121-144.

PAJARES, F. Self-Efficacy Beliefs in Academic Settings. **Review of Educational Research**, 1996, vol. 66, nº 4, pp. 543-578.

PAJARES, F. Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning up a messy construct. **Review of Educational Research**, 1992, vol 62 no 3, Pp. 307-332.

PEACOCK, M. Beliefs About Language Learning and Their Relationship to Proficiency. **International Journal of Applied Linguistics** 9 2, 1999, pp. 247-265.

PENNINGTON, M.C. Reflecting on teaching and learning: a developmental focus for second language classroom. In: Pennington, M.C., 1996. The "cognitive-affective filter" in teacher development: transmission-based and interpretation-based schemas for change. **System** 24 - 3, 1992, pp. 337-350.

PINTRICH, P.R.; SCHUNK, D.H. Motivation in education: theory, research and applications. New Jersey: Prentice Hall, 1996.

PUCHTA, H.. Beyond Materials, Techniques and Linguistic Analysis: the role of motivation, beliefs and identity. Plenary Session at the 33rd International IATEFL Annual Conference, Edinburgh, 28 March-1 April 1999.

RICHARDS, J.C.; LOCKHART, C. **Reflexive Teaching in Second Language Classrooms**. Cambridge, Cambridge University Press, 1994.

RIFKLIN, B. Revisiting Beliefs about Foreign Language Learning. **Foreign Language Annals**, 2000, vol 33, nº 04, pp. 394-408.

ROEHLER, L.R. et al. Knowledge structures as evidences of the 'personal': Bridging the gap from thought to practice. **Journal of Curriculum Studies**, 20, 1988, pp. 159-165.

ROKEACH, M. **Beliefs, attitudes, and values: A theory of organization and change**. San Francisco: Jossey-Bass, 1986.

SCHEIB, K.E. **Beliefs and Values**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1970.

SCHMIDT, R. et al. Foreign Language Motivation: internal structure and external connections. In: **Language Learning Motivation: Pathways to the new century**. University of Hawaii, 1996. pp 9-70.

SHAABAN, K.A. and GHAITH, G. Student Motivation to Learn English as a Foreign Language. **Foreign Language Annals**, vol 33 n° 06, November/December 2000, pp. 632-641.

SIEGEL, I.E. A conceptual analysis of beliefs. In: Siegel (ed). **Parental belief systems: The psychological consequences for children**. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1985, pp. 345-371.

SILVERMAN, D. **Doing Qualitative Research: A Practical Handbook**. London: Sage, 2000.

STIPEK, D. **Motivation to learn: from theory to practice**. Los Angeles: Universidade da California, 1998.

TILLEMA, H.H. Stability and change in student teachers' beliefs about teaching. **Teachers and Teaching: Theory and Practice** 4 2, 1998, pp. 217-228.

TUDOR, I. **The Dynamics of the Language Classroom**. Cambridge: CUP, 2001.

TSE, L. Student Perceptions of Foreign Language Study: A Qualitative Analysis of Foreign Language Autobiographies. **The Modern Language Journal**, vol. 84, n° I, 2000, pp. 69-84.

VAN LIER, L **The Classroom and The Language Learner**. Londres: Longman, 1988.

VIANA, N. Variabilidade da motivação no processo de aprender língua estrangeira na sala de aula. **Dissertação de mestrado**. Campinas: Unicamp, 1999.

VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. Um estudo da interação aluno-aluno em atividades em pares ou em grupos na aula de língua estrangeira. Campinas, 1992. **Dissertação de mestrado** - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. (org) **Prática de ensino de língua estrangeira: Experiências e reflexões**. Campinas, SP: Pontes, Arte-Língua, 2004.

WENDEN, A. (Ed). Metacognitive knowledge and beliefs in language learning. **System**, 27 (4), 1999, pp. 435-441.

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

WITTROCK, M.C. Students' Thoughts Procecess. In: WITTROCK, M.C. (ed.) **Handbook of Research on Teaching**. (3rd ed.). New York: Macmillan, 1986.

WOOLFOLK, A.E. **Psicologia da educação**. 7^a ed. Trad. Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Art Med: 2000, cap. 10 e 11, pp. 325-416.

ANEXOS

ANEXO A – INSTRUMENTOS USADOS COM OS ALUNOS

Questionário I - Alunos

Prezado aluno,

Este questionário é parte integrante de um projeto de pesquisa de mestrado. As informações coletadas por meio dele serão avaliadas sem menção do nome dos participantes. Por favor, responda ao questionário durante a aula e, em caso de dúvida, solicite ajuda. Sua contribuição será muito importante para a pesquisa.

Muito obrigada.

1. Dados pessoais

Idade: _____ anos sexo: M F

2. Qual o nível de escolaridade de seus pais?

Pai: _____

Mãe: _____

3. Você tem irmãos? Quantos? Qual a idade e escolaridade deles?

4. Você já fez curso de inglês antes? Sim Não

Se sim, informar:

Onde: _____

Por quanto tempo: _____

5. Em sua casa, há mais alguém que sabe falar inglês, mesmo só o básico? Quem?

6. Você acha importante estudar inglês? Sim Não

Justifique: _____

7. Você acha que vai ser fácil aprender inglês? Sim Não

Justifique: _____

8. Em sua opinião, vai ser possível aprender inglês na escola pública onde você estuda ou somente em cursos particulares de inglês? Comente sua resposta.

9. Quanto tempo você pretende estudar inglês fora da sala de aula?

Só o tempo necessário para fazer a lição de casa;

Pelo menos uma vez por semana;

Mais de uma vez por semana;

Pelo menos uma hora por dia.

10. Como você acha que serão suas aulas de inglês?

11. Como você gostaria que elas fossem?

12. O que você espera aprender nas aulas de inglês?

13. Numere (de 01 a 05), na ordem de sua preferência, o que você acha que vai ser mais importante nas aulas de inglês:

Conhecimento de gramática;

Entender alguém falando (em filmes, músicas, diálogos) em inglês.

Escrever;

Falar;

Ler textos em inglês.

Justifique o motivo de sua

escolha: _____

Questionário II - Alunos

1. O que você achou das aulas de inglês que teve até hoje?
 - a) O que você gostou ou foi mais motivante?
 - b) O que você não gostou? Isso foi desmotivante para a sua aprendizagem?
2. As aulas foram diferentes do que você esperava? Por que?
3. Você acha que vai ter mais facilidade para aprender nas próximas aulas
4. O que você achou do seu professor?
5. Qual o modo de trabalho da professora com os alunos que você prefere?
 - () trabalhos com a sala como um todo
 - () trabalhos em grupos
 - () trabalhos em duplas
 - () trabalhos individuais

Entrevista semi-estruturada – alunos

Nome: _____ número: _____ idade: _____ sexo: M: ___ F: _____

1. Antes do início das aulas, você estava entusiasmado para aprender inglês?
2. O que você esperava aprender?
(falar, ouvir bem, entender outras pessoas falando, escrever, ouvir música, etc.)
3. O que você já aprendeu?
4. O que você gostaria que fosse diferente?
5. Você continua entusiasmado com o inglês? Por quê?
6. O que você espera aprender no ano que vem?

Inventário de crenças – alunos

Nome: _____ número: _____ idade: _____ sexo: M: ___ F: ___

Concordo	Não sei opinar	Discordo	O objetivo deste inventário é coletar informações sobre suas crenças a respeito de linguagem, ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Abaixo você vai encontrar algumas crenças que as pessoas têm. Leia cuidadosamente cada uma das sentenças e decida se você concorda ou não com elas, assinalando o Tabela correspondente com a sua opinião.
			1. Aprender inglês é mais fácil para crianças do que para adultos.
			2. Algumas pessoas têm aprendem inglês mais facilmente.
			3. Algumas línguas são mais fáceis de aprender do que outras.
			4. Inglês é: a) uma língua muito difícil.
			b) uma língua difícil.
			c) uma língua de dificuldade média.
			d) uma língua fácil.
			e) uma língua muito fácil.
			5. Eu acredito que vou aprender a falar inglês muito bem na escola pública
			6. As pessoas do Brasil não aprendem línguas estrangeiras com facilidade.
			7. É importante falar inglês com pronúncia excelente.
			8. É preciso saber a cultura do outro país para aprender inglês.
			9. Você não deve falar nada em inglês até aprender a falar corretamente.
			10. É mais fácil para alguém que já sabe uma língua estrangeira aprender outra.
			11. É melhor aprender inglês no país onde a língua é falada.
			12. Eu gosto de praticar meu inglês com estrangeiros/americanos.
			13. Você pode tentar adivinhar o sentido de uma palavra estrangeira que você não conhece.
			14. Aprende-se inglês na escola pública
			15. É impossível aprender inglês em escola pública.
			16. Eu consigo aprender inglês e outras línguas com facilidade.
			17. A parte mais importante da aprendizagem é aprender o vocabulário.
			18. É importante praticar e repetir os diálogos em coro.
			19. As mulheres aprendem melhor do que os homens.
			20. No Brasil, as pessoas acham importante aprender inglês.
			21. Eu me sinto tímido falando inglês com os colegas de sala.
			22. Se o professor não corrigir os erros no início da aprendizagem, será difícil para os alunos falarem corretamente no futuro.
			23. A parte mais importante da aprendizagem do inglês é a gramática.
			24. É mais fácil falar do que entender.
			25. A parte mais importante da aprendizagem é saber tradução.
			26. É importante praticar o inglês com CDs ou fitas de áudio.
			27. Aprender inglês é diferente de aprender outras matérias.
			28. Se eu aprender inglês, terei melhores oportunidades de emprego.
			29. Pessoas que falam mais de uma língua são inteligentes.
			30. Eu gostaria de ter amigos estrangeiros.
			31. Qualquer pessoa consegue aprender a falar inglês.
			32. É mais fácil escrever e ler do que falar e compreender inglês.
			33. Eu prefiro praticar os diálogos com os colegas.
			34. Eu prefiro participar da aula quando falo com a professora.

(Instrumento adaptado de Horwitz, E.K. (1987). Apud Richards, J.C.; Lockhart, C. **Reflexive Teaching in Second Language Classrooms**. Cambridge, Cambridge University Press, 1994, p. 50-51- e aplicado com a autorização da autora).

Desenhos dos alunos - I

Nome: _____ número: _____ idade: _____ sexo: M: F:

Prezado aluno,

Esta atividade é parte integrante de um projeto de pesquisa de mestrado. Seu desenho será avaliado pela pesquisadora sem menção do nome do aluno. Por favor, capriche no desenho e, em caso de dúvida, solicite ajuda. Sua contribuição será muito importante para a pesquisa. Obrigada.

ATIVIDADE: Desenhe no espaço abaixo, com todos os detalhes que quiser incluir, a sala de aula de inglês **DOS SEUS SONHOS**.

Desenhos dos alunos - II

Nome: _____ número: ____ idade: _____ sexo: M: F:

Prezado aluno,

Esta atividade é parte integrante de um projeto de pesquisa de mestrado. Seu desenho será avaliado pela pesquisadora sem menção do nome do aluno. Por favor, capriche no desenho e, em caso de dúvida, solicite ajuda. Sua contribuição será muito importante para a pesquisa. Obrigada.

ATIVIDADE: Desenhe no espaço abaixo, com todos os detalhes que quiser incluir, a sala de aula de inglês **QUE VOCÊ REALMENTE TEM** aqui na escola.

Diários dos alunos

Guia para diários

Comente o que você achou da aula de hoje

O que você gostou?

O que você não gostou?

No que você sentiu dificuldades?

Como foi sua participação na aula?

Diário de AR31

(...)

19/05/2003

eu esperava aprender coisas novas, não sei o que. Na sala de aula, conversei um pouco, mas participei também. Eu não senti dificuldades em nada, tive facilidade em quase tudo.

23/05/2003

não gostei porque a aula hoje foi muito chata, sem graça. Eu esperava que tivesse coisas novas e legais e não teve. Eu só conversei e não entendi quase nada. Não tive facilidade porque não entendi.

26/05/2003

gostei da aula porque aprendi a fazer aqueles negócios de narrativa e interrogativa. Eu não esperava nada diferente, a aula foi boa. Eu não senti dificuldade em nada.

06/06/2003

gostei porque aprendi as nacionalidades. Eu esperava que fosse aprender coisas mais chatas, mas foi legal. Eu conversei muito e não tive dificuldade em nada.

09/06/2003

gostei muitíssimo porque a professora passou uma fita com as pronúncias das nacionalidades. Eu não conversei e ouvi com bastante atenção. Não tive dificuldades em nada.

13/06/2003

gostei da aula porque teve tarefa e revisão para a prova. Eu esperava por essa revisão, para tirar dúvidas. A aula foi boa e eu não senti dificuldades. Acho que é muito fácil e é por isso que eu acho que estou sentindo facilidade.

16/06/2003

gostei porque a professora não deu nada. Ela poderia ter dado alguma revisão, mas a aula foi boa assim mesmo.

23/06/2003 - prova

(...)

15/09/2003

eu gostei muito. Além da professora ter passado um monte de páginas do livro eu gostei muito foi muito divertido e não gostei de saber que ia ter prova semana que vem mas as aulas são muito divertidas é muito difícil aprender inglês mas é muito legal você saber que vai aprender coisas novas acho que é muito legal o inglês. Mas esse dia foi legal e eu não achei nada difícil. E eu gostei de ver todos os pronomes em inglês, quase todos.

22/09/2003

hoje era um dia de prova e não achei ela difícil. Até que ela era fácil gostei muito da prova e respondi rapidinho. Foi muito bom a prova não ter nada difícil. Foi super divertido a prova e era tão fácil que *nem precisava estudar*. Resumindo, a prova foi muito fácil.

26/09/2003

A aula foi muito legal. Hoje estava gostoso muito divertido a professora mostrou as notas da prova e eu tirei S. acertei bastante perguntas e errei poucas. Esse dia foi um máximo a aula passou rapidinho mas eu gostei muito da aula.

29/09

Hoje eu gostei muito da aula. A professora passou pronúncias. Gostei bastante aprendi muitas e muitas pronúncias. A professora mostrou um diálogo muito legal entre Susan e Ana. Foi muito divertido. A aula passou rápido e todo mundo leu as pronúncias juntos.

20/10

Hoje a professora reveu as pronúncias, mostrou no livro cântico dos parabéns em Inglês, cantando parabéns para um garoto chamado Bens. Todo mundo gostou da aula, até eu gostei, foi muito legal. O inglês é muito divertido eu acho e é para quem se interessa, mas eu gostei bastante!

24/10

Esse dia eu aprendi muitas coisas legais. Aprendi que *RU 18* significa are you 18?, eu entendi que isso significa que menores de 18 anos não podem entrar nos bares e maiores de 18 podem entrar. Esse dia eu gostei muito. Foi muito legal!!!

ANEXO B – Instrumento utilizado com os pais

Entrevista semi-estruturada – pais

1. O (a) senhor (a) acha importante que o seu filho aprenda inglês? Por quê?
2. O que o (a) senhor (a) acha que o senhor esperava que o seu filho aprendesse nas aulas de inglês?
3. O (a) senhor (a) acha que seu filho está aprendendo inglês na escola? Por quê?
4. O que poderia ser diferente?
5. Seu (sua) filho (a) ficou entusiasmado no começo do ano porque ia aprender inglês na escola?
6. E como ele (a) está hoje? Continua entusiasmado (a)?
7. O que o seu filho fala das aulas de inglês?

ANEXO C – Instrumentos utilizados com a professora

Inventário de crenças - professora

O objetivo deste inventário é coletar informações sobre suas crenças a respeito de linguagem, ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Abaixo você vai encontrar algumas crenças que as pessoas têm. Leia cuidadosamente cada uma das sentenças e decida se você concorda ou não com elas, assinalando o Tabela correspondente com a sua opinião.	Concordo plenamente	Concordo	Não sei opinar	Discordo	Discordo Plenamente
1. Aprender inglês significa principalmente adquirir estruturas da língua.				X	
2. O professor deve transmitir o conhecimento que tem aos aprendizes.		X			
3. O mais importante é saber falar uma língua estrangeira.				X	
4. O mais importante é saber a gramática da outra língua.				X	
5. O mais importante é saber se comunicar na outra língua.	X				
6. O papel do professor é ajudar os alunos a aprenderem como aprender.		X			
7. O papel do professor é ensinar a língua para os alunos.		X			
8. O papel do professor é compartilhar conhecimentos.		X			
9. O papel do professor é preparar o aluno para o futuro.	X				
10. O papel do professor é controlar a aprendizagem e o comportamento dos alunos.					X
11. Algumas línguas são mais fáceis de aprender do que outras.				X	
12. Pessoas que falam mais de uma língua são inteligentes.					X
13. Algumas pessoas têm habilidade especial para aprender uma língua.		X			
14. A capacidade de aprender língua é inata, nasce com a pessoa.					X
15. O inglês é importante para conseguir uma boa carreira.				X	
16. Aprender inglês é diferente de aprender outra matéria.		X			
17. Inglês é uma língua difícil de aprender.					X
18. As crianças têm mais facilidade em aprender do que os adultos.		X			
19. Mulheres aprendem uma nova língua com mais facilidade do que os homens.					X
20. Todos deveriam aprender pelo menos uma língua estrangeira.	X				
21. A explicação de estruturas gramaticais é algo muito importante.				X	
22. Qualquer pessoa tem capacidade para aprender uma língua estrangeira.	X				
23. É melhor fazer um curso de línguas do que estudar só na escola.				X	
24. Falar é mais fácil do que compreender inglês.				X	
25. É mais difícil aprender inglês em escola pública do que em escolas particulares.				X	
26. Ouvir e entender inglês é mais fácil do que falar.		X			
27. Ler em inglês é mais fácil do que escrever.				X	
28. É melhor aprender inglês em um país de língua inglesa do que na escola.				X	
29. É muito importante aprender vocabulário.		X			
30. É importante pensar em inglês.		X			

O objetivo deste inventário é coletar informações sobre suas crenças a respeito de linguagem, ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Abaixo você vai encontrar algumas crenças que as pessoas têm. Leia cuidadosamente cada uma das sentenças e decida se você concorda ou não com elas, assinalando o Tabela correspondente com a sua opinião.	Concordo plenamente	Concordo	Não sei opinar	Discordo	Discordo Plenamente
31. É importante repetir palavras e praticar muito.				X	
32. Pronunciar corretamente é muito importante.		X			
33. O aluno está pronto para falar somente quando sabe bastante palavras.				X	
34. Os alunos iniciantes devem ser corrigidos.				X	
35. É necessário conhecer a cultura do país para falar a língua bem.				X	
36. Se eu sei falar uma língua estrangeira, é mais fácil aprender outra.				X	
37. O livro didático contribui para melhorar o interesse e a aprendizagem do aluno.				X	
38. A maior parte das dificuldades dos alunos é em decorrência das carências que traz de casa.				X	
39. É importante praticar a língua com material gravado.		X			
40. É importante o aluno trabalhar em grupos.	X				
41. É impossível o aluno aprender inglês em escola pública.					X

(Instrumento adaptado de Horwitz, E.K. (1987).Apud Richards, J.C.; Lockhart, C. **Reflexive Teaching in Second Language Classrooms**. Cambridge, Cambridge University Press, 1994, p. 50-51- e aplicado com a autorização da autora)

Entrevista semi-estruturada I – professora

Prezada professora,

Este questionário é parte integrante de um projeto de pesquisa de mestrado. As informações coletadas por meio dele serão avaliadas sem menção do nome dos participantes. Por favor, responda ao questionário e devolva-o à pesquisadora. Sua contribuição será muito importante para a pesquisa.

Muito obrigada.

1. Dados pessoais

Idade: _____ anos

sexo: M

F

2. Onde você estudou inglês?

a) Faculdade: _____

b) Curso de inglês _____

c) Por quanto tempo: _____

3. Já viajou para algum país falante de inglês como língua materna?

Sim: Não:

Para onde? _____

Por quanto tempo? _____

Há quanto tempo você leciona inglês? _____

4. Onde você leciona inglês atualmente:

a) Só em escola pública

b) Em escola pública e em particular

5. Por quanto tempo você já deu (ou dá) aula de inglês em escolas particulares de línguas?

6. Qual a importância do inglês para você?

7. Em sua opinião, qual a importância do inglês para o aluno?

8. Você segue o livro adotado pela escola ou prefere trazer outros materiais elaborados por você?

Justifique sua resposta

9. Durante as aulas, o que você prioriza (gramática, vocabulário, leitura, compreensão, etc)? Por quê?

10. Com que frequência você fala inglês em sala de aula?

Entrevista semi-estruturada – II - professora

1. O que é ensino?
2. O que é aprendizagem?
3. O que é ser um professor de inglês eficiente em escola pública?
4. Que importância teve seu professor de inglês da 5ª série?
5. Você acha que, na 5ª série, o professor exerce alguma influência sobre o modo como os alunos pensam e agem em sala de aula?
6. Você adota em suas aulas algum procedimento usado por algum professor seu da 5ª série?
7. Como você acha que a língua estrangeira deveria ser ensinada na 5ª série?
8. Como você acha que a língua estrangeira é aprendida?
9. Em sua opinião, quais são os fatores que influenciam na aprendizagem de inglês em escola pública?
10. Qual o papel do professor nas aulas de inglês da 5ª série?
11. Qual o papel do aluno em sala de aula?
12. Em sua opinião, o aluno traz para a sala de aula alguma motivação prévia para aprender inglês, ou depende do professor motivá-lo?
13. Qual a sua opinião sobre a adoção do livro didático?
14. Como você avalia seus alunos? Qual a importância desse procedimento?

Entrevista III - semi-estruturada - professora

1. Como você caracteriza, de maneira geral, o ensino de inglês na quinta série?
2. Há alguma diferença entre o ensino público e o privado?
3. Quais eram suas expectativas de ensino de inglês para esta sala de 5ª série?
4. Suas expectativas foram ou não preenchidas? Justifique sua resposta.
5. Na sua opinião, quais eram as expectativas dos alunos?
6. Você vê alguma coincidência entre as suas expectativas e a dos alunos?
7. As expectativas dos alunos foram atingidas? Justifique sua resposta.
8. Até que ponto as expectativas e as crenças sobre ensino e aprendizagem de inglês trazidas pelos alunos interferiram na implementação das atividades planejadas?

ANEXO D – TRANSCRIÇÃO DA AULA 10

TRANSCRIÇÃO DA AULA 10 (Data: 31/03/2003)

➤ 1ª aula com o livro didático

PF: gente eu quero começá (+) vamo lá” aqui vocês têm o título e a pronúncia correta é have a nice day (+)

AL?01: have a nice day

PF: o que vocês acham que quer dizer aqui”que que vocês pressupõem que seja have a nice day”

AL?02: dia (+)

PF: ainda não (+) eles tão desejando pra você alguma coisa boa

AL?03: dia de estudo professora

PF: quase (+) não é (+) ainda não (+) day é dia ou noite”

Als: bom dia

PF: então (+) esse título significa que eles tão desejando um bom dia (+) então have a nice day (+) escrevam aí o significado dela (+) have a nice day (+) tenha um bom dia

AL?04: professora (+) aonde é pra escrever”

PF: aqui em cima a lápis ó ((aponta para o livro)) escreve no caderno se não tiver o livro (+) tenha (+) um (+) bom (+) dia (+) agora olha (+) vocês estão vendo esse garoto com essa mochila nas costas” ele está (+) o que vocês acham que ele está fazendo”

Als: estudando

AL?05: professora (+) é menina

PF: não (+) esse garoto com a mochila ((mostra a figura do livro)) (+) ele está estudando onde”

Als: nos Estados Unidos

PF: fora do Brasil”

Als: é::

PF: lembra quando vem aquela pergunta na nossa compreensão (+) sobre o que se trata o tema dessa unit

Als: estudar fora do país (+)

PF: estudar o que”

AL?06: fora do Brasil

PF: inglês fora do Brasil (+) *parabéns* (+) então nós vamos tratar nessa unit sobre esse tema (+) tá vendo aqui escrito em la::ra::nja (+) studying abroad (+) significa estuda::ndo (+) fora (+) escrevam aí o significado dessa frase em laranja (+) estudando fora (+) aí tão vendo a introdução (+) AM25 (+) você pode ler pra gente aí

AM25: “você conhece alguém que já viveu a experiência de estudar fora do país” Você toparia esse desafio”

PF: quem aqui na classe conhece alguém que já estudou fora do Brasil (+) ergue a mão (+++) tudo bem você (+) conhece quem

AL?07: meu tiu

PF: ele foi para qual país”

AL?07: Estados Unidos

PF: ele foi estudar ou trabalhar”

AR31: [professora

AL?07: ele foi estudar e depois ele foi trabalhar ele fez os dois

AR31: [professora

PF: ele ficou quanto tempo lá”

AL?07: ele tá:: (+) agora em maio ele vai completar três anos

PF: legal (+) e você AR31

AR31: minha mãe (+) minha mãe já foi pro Japão (+)

PF: para onde”

AR31: trabalhar (+) minha mãe (+) meu pai (+) minha tia (+) meu tio (+) minha outra tia e meu outro tio (+) já foram pros Estados Unidos

PF: a trabalho” certo (+)

[
AL?08 professora

PF: e você conhece alguém”

AL?08: meu amigo

PF: ele foi pra onde

AL?08: Estados Unidos

PF: ele foi estudar ou trabalhar”

AL?08: foi trabalhar e não voltou mais

PF: não voltou mais” certo (+) e você conhece alguém”

AL?09: minha tia (+) ela foi trabalhar

PF: já voltou”

AL?09: não

[
AR31: ah professora (+) e tem um outro primo que tá na Inglaterra também professora

PF: já faz quanto tempo”

AL?09: ((já faz um ano)) que ela fez intercâmbio

PF: e por acaso veio um americano pro Brasil também” no lugar também”

AL?09: com ela”

PF: com ela também (+) ou só ela que foi

AL?09: veio ((vários alunos querem falar ao mesmo tempo e fazem bagunça))

PF: alguém mais” (+) vamo respeitar a sua vez

AL?: e minha prima tá lá na Espanha (+) professora

((Vários alunos falam ao mesmo tempo.))

PF: foi fazer o que”

AL?:((incompreensível))

PF: vocês estão vendo aqui no livro esse personagem lembra (+) é a Ana lembra”

ALS: a A::na

PF: a Ana vai ser o personagem do nosso livro e ela tem a idade de vocês e ela foi fazer essa experiência lá fora do Brasil (+) nos Estados Unidos e ela vai contar pra gente toda a experiência dela na história do livro e é o seguinte (+) ela foi fazer intercâmbio (+) vocês sabem o que é intercâmbio”

Als: nã::o

PF: eu vou explicar (+) prestem atenção

AR31: professora ((incompreensível))

PF: eu vou explicar e vocês vão me falar se já conhece alguém que já fez intercâmbio (+) eu vou explicar depois vocês vão entender (+) por exemplo (+) o seu pa::i (+) a sua mã::e tá com vontade de mandar você pra estudar num outro país (+) certo” aí eles têm que mandar você pra um país em que você more por lá durante uns seis meses um ano com uma família americana por exemplo (+) mais pode ser da Inglaterra (+) Austrália (++) aí eles vão procurar uma agência de turismo que tem autorização para fazer intercâmbio (+) aí essa agência tem lá a relação de famílias e pessoas que querem que brasileiros vão lá estudar (+) e morar na casa deles (+) aí o que é que faz” seu pai e sua mãe vai saber onde mora a família (+) conhece o nome quantos filhos tem (+) TU::do (+) todos os dados (+) aí seus pais mandam vocês (+) é claro que vocês vão com um documento certinho (+) aí eles te mandam (+) você vai ficar morando na casa dessa família (+) seus pais (+) eles vão ser chamados de pais americanos (+) você vai ter um pai e uma mãe americano (+) porque vocês não vão estar na casa deles” e eles vão ter os filhos deles (+) e você vai aprender a falar a língua inglesa (+) com a família (+) você vai estudar na escola (+) eles vão te matricular (+) eles vão estar te mantendo lá (+) vão te dar comida (+) casa (+)

- AE07: [professora
- PF: certo” (+) aí
- [
- AE07: mas se eu falar alguma coisa e eles não entendê”
- PF: aí você vai lá pra aprender
- AE07: então (+) mas aí a gente nem aprendeu ainda (+) a gente fala uma coisa e eles não entendê”
- PF: ah mas aí (+)
- [
- AE07: a gente fala (+) vai pedir comida aí eles (+) o que” o que”
- [
- PF: nã::o:: gente no começo é
- AE07: vai ficar com fo::me e morre
- [
- PF: através de gestos (+) tal (+) aí (+) eles sabem que você não sabe nada (+) eles vão falando aos poucos (+) é igual a uma criança aprender a falar (+) lembra que eu falei pra vocês (+) aprender uma língua (+) não é igual uma criança aprende falar” não aprende do zero” primeiro ouve (+) depois pronuncia (+) entende (+) você não pode se comunicar também por gestos (+) não é só por fala (+) não é verdade (+) aí a pessoa (+) você fica lá (+) é claro que seu pai e sua mãe também vão mandar um dinheiro pra tá te ajudando (+) aí você volta pro Brasil (+) aí vai ser a vez dessa família americana mandar um dos filhos deles pra tá estudando no Brasil (+) aí vai ele vai fazer a mesma coisa (+) vai tá morando na sua casa (+) e vai aprender o (+) a língua portuguesa (+) então ele vai estudar (+) ele vai entrar na mesma escola que você e ele vai ficar aqui durante algum tempo aprendendo português (+) isso que é intercâmbio (+) não é uma troca (+) você vai primeiro e depois quem vem (+) o:: a:: o filho dessa família (+) e vocês já viram algum caso desses”
- AM23: não
- A?: eu já vi
- PF: fala
- AI?: eu tenho uma outra amiga (+) aí ela foi pra lá (+) pra casa da Ana (+) aí depo::is e::la veio pra cá pro Brasil (+) pra casa da Fabiana que é minha amiga
- PF: aí é um intercâmbio não é”
- AI?: é
- PF: foi uma troca (+)
- AI?: é ela veio
- PF: mas tem pessoas que vão pra lá por conta também (+) vai sozinha (+)
- AF: professora eu sei que uma pessoa foi pra lá e um meni::no tocou assim (+) o menino foi pra lá ele foi pro Rio
- PF: ele fez intercâmbio (+) então vamo lá AR31 (+) você pode ler pra gente aqui ó ((mostra o livro))
- AE07: deixa eu lê professora
- PF: vamo lá que depois é você (+) vamo lá AR31
- AR31: ((lendo)) conheça a Ana (+) uma garota brasileira da sua idade que estuda nos Estados Unidos (+)ela vai ajudar você a aprender inglês e porque não muitas outras coisas úteis (+)
- PF: ok (+) thank you (+) agora AE07
- AE07: abaixo você encontra algumas pessoas que convivem com Ana nos Estados Unidos (+) incluindo o casal que a recebeu como hospede (+) como hóspede
- PF: olhem aí embaixo (+) nós não temos os personagens
- Als: temos
- PF: (+) olha só (+) quem vocês acham que é o casal aí
- AR31: a Susan
- PF: não (+) quem é esse casal aí
- ALs: o pai e a mãe da Ana ((vários alunos falam ao mesmo tempo))
- PF: os pais
- Als: os pais americanos da Ana

PF: tudo bem (+) vocês acham que são os pais americanos da Ana (+) tudo bem (+) agora nós vamos descobrir (+) depois (+) quem é essa garotinha aqui (+)

Als: é uma amiga dela (+) é amiga

PF: como vocês sabem se é amiga ou não”

A?: é a Susan (+) tá aqui atrás professora

Al?: e a professora dela

PF: quem olhar atrás não vai poder falar (+) não vai valer (+) nós estamos indo por suposições (+) quem vocês acham que é essa mulher de vermelho ((vários alunos valam ao mesmo tempo. PF escolhe um aluno para falar))

AL?: é a mãe o pai a professora e a filha

PF: o pai a mãe e a filha (+) quem vocês acham que é essa mulher de vermelho aqui”

ALS: é a professora

PF: e essa aqui”

Als: a fi::lha

PF: agora (+) e tem até um cachorrinho aí (+) né”

Al?: é o Samba

PF: é o Samba (+) ó (+) vocês lembram desse desenho aqui com a orelhinha (+) o que significa”

Als: pra ouvir ((vários alunos))

PF: nós vamos ouvir as histórias e vocês vão ouvir as vozes dos personagens (+) nós vamos ouvir (+) só que nós vamos fechar o livro (+) a primeira vez tem sempre que ouvir com o livro fecha::do (+) e vocês vão tentar compreender tudo o que vocês conseguirem ouvir

AL?: professora

[

PF: é assim que a gente aprende inglês (+) quem olhar (+) não vai poder participar da nossa::

AL?: aula

AR31: é pra fechar o li::vro::

((toca o audio))

PF: vocês vão tá ouvindo pela primeira vez a voz dos personagens e vão tá respondendo quantos falaram nessa historinha e quais os nomes de cada um (+) então nesse primeiro momento vocês vão estar ouvindo (+) a primeira vez eu vou deixar vocês ouvirem inteiro (+) sozinhos

Al?: professo::ra (+) ahn (+) professora

((PF escreve na lousa duas perguntas: quantas pessoas falam? e Quais os nomes de cada uma delas?))

PF: posso começar”

ALS: po::de

PF: nesse primeiro momento então vocês vão estar só ouvindo (+) o que eu falei pra fazer”

Al?: fechar o livro

PF: tudo bem (+) assim não vai ser legal (+) quem tiver com ele aberto não vai poder tá participando

AR31: é pra fechar o livro de verdade professora” com o livro fechado

PF: porque é só assim que aprende (+) eu já falei que é de verdade (+) a primeira vez vocês vão ouvir inteiro depois eu dou pause (+) tudo bem” (+) vamo ver quem vai entender

audio: *pages thirteen and fourteen*

PF: aqui é as páginas que ele fala que vai tá falando (+) começando (+) um dois três(+)

audio: *good morning, Mrs Todd.*

good morning Ana. Please call me “mom”.

Ana: ok mom.

Mrs. Todd: Bye bye Ana. Have a nice day

Ana: Goodbye mom.

(+)

hi Ana

hello, Susan.
how are you?
I'm fine, thank you. And you?
fine, thanks.
 (+)
Good afternoon, class
good afternoon, Miss Rivers!
Good evening Mr. Todd
Good evening Ana. Please call me "dad"
 (+)
good night, mom. Good night dad.
good night Ana.
Good night samba.

Latidos de samba respondendo "good night"

PF: a primeira pergunta (+) quantos personagens"

Als: cinco (+)

Als: seis

PF: vamos ver (+) vocês conseguem lembrar o nome de alguns aqui (+) primeiro

Als: Susan

PF: quem começa

Als: Ana

PF: quem mais

Als: Samba (+) Susan (+) Mr Todd

PF: vocês lembram o que significa isso ((escreve Mr. Na lousa))

Al: mister

PF: como pronuncia"

Al: mister

PF: e esse

AL: misses

PF: e esse

Als: miss

PF: eu uso para quem" ((aponta para as palavras na lousa))

Als: homem

PF: e esse

Als: mulher casada (+) mulher solteira

PF: vocês ouviram o início da história" (+) eu uso essas formas de tratar as pessoas com o nome ou o sobrenome delas"

AL: sobrenome

PF: vocês lembram de algum desses"

AL?: Mr. Todd

PF: Mr. Toddy seria o que da Ana"

Al: o pai da Ana

PF: vamos ouvir de novo

AMarcelo: ((ri)) Mr. Toddy (+) vamo ouvir mais uma vez inteira professora

audio: *pages thirteen and fourteen*

PF: agora vocês vão me falar o que eles estão falando e vão falar o que eles estão falando em inglês mesmo (+) e vão me falar quem que é

AL?: professora (+) tem pra vender"

PF: o cd" (+) não (+) eles só entregam pros professores (+)

AL?: ma::s (+) quem tiver interesse pode me trazer uma fita cassete que eu posso gravar pro aluno depois

audio: *good morning, Mrs Todd.*

PF: quem é essa"

Als: Ana

PF: o que ela disse em inglês”

Als: good morning, Mrs Todd.

AR31: bom dia senhora Todd

AM26: bom dia senhora

PF: mister ou misses”

Als: mister

Als: misses

Als: mister

PF: vamo vê agora (+) vamo ver atenção

audio: good morning, Mrs Todd.

Als: misses

PF: misses

Als: Todd

PF: então ela está se referindo a misses (+) e vamo ver o que a misses Todd responde a ela”

Audio: good morning Ana.

Als: good morning Ana

PF: só que agora ela diz mais alguma coisa para Ana (+) vamos ver o que ela quer dizer (+) ela quer dizer uma outra coisa ó (+)

Audio: Please call me “mom”

Als: . please call me “mom”

PF: o que que é please”

Als: por favor

PF: e o que ela quer falar pra Ana

Al?: pra chamar de mãe (+) professora

PF: ela não quer que chama de Mrs Todd (+) ela quer que chama como”

Als: mãe

PF: mom (+) porque ela quer que chama de mom

AJ17: porque é uma forma mais carinhosa de chamar

PF: **PA::rabéns AJ17** (+) porque é uma forma mais carinhosa (+) de se relacionar (+) não é (+) então please call me

Als: mom

PF: continuando (+) vamos ver se a Ana vai concordar ou não

Audio: ok mom.

Als: ok mom.

PF: agora (+) vamos ver (+) se ela falou good morning é em que período”

Als: manhã

PF: bom (+) agora vamos ver a Ana cumprimentar uma outra pessoa

Audio: Bye bye Ana. Have a nice day

PF: o que que a misses To::dd deseja a ela

AF09: deu tchau

AA01: tchau Ana

PF: que que ela disse” Have a nice day

Al?: Have a nice day

A? tenha um bom dia

PF: então quer dizer que ela vai passar o dia fora não é” então vamo vê (+) ela tá saindo de casa (+) vamo vê pra onde que ela vai (+)

AM: pra escola

[

PF: com quem ela vai e com quem ela vai se encontrar (+) ela vai pra onde”

Als: pra esco::la

PF: vamo vê o que ela vai dizer agora

Audio:: Goodbye mom.

Als: Goodbye mom.

Audio: hi Ana

Als: hi Ana

Pf: quem tá falando”

Als: a Susan (+) oi Ana

PF: A Susan vai ser então irmã ou amiga”

Als: amiga

PF: elas vão estar se encontrando (+) vamo vê o que a Ana responde

Audio: hello Susan.

Als: hello Susan

PF: então a amiga se chama

Als: Susan

PF: que que ela disse a Susan pra ela”

Audio: how are you?

Als: how are you”

Aka: como vai você

PF: olha só how are you (+) que que a Ana vai responder

Als: I'm fine, thank you. And you”

AM22: i'm fine thanks

PF: peraí (+) vamo ouvir a voz dela

audio: I'm fine, thank you. And you?

Als: I'm fine, thank you. And you”

PF: que que vocês acham que a Susan vai responder aqui

Als: fine thanks

PF: vamo vê

Audio: fine, thanks.

PF: aí:: (+) agora (+) vamos ver ela (+) vai aparecer uma outra pessoa (+) e essa pessoa fala muito rápido (+) atentos

AL: a professora

Audio: Good afternoon, class

PF: good afternoon class

AJ16: good afternoon class (+) good afternoon class (+) good afternoon class

PF: good afternoon class (+) então quer dizer que a aula dessa professora é de manhã a tarde ou a noite”

Als: a tarde

PF: e ela se refere aos alunos de (+)

Als: class

PF: então ela chega assim e fala (+) good afternoon class (+) eu posso falar assim pra vocês não posso (+) que horas nós temos aula

Als: a tarde

PF: só que ela não fala good (+) after-noon (+) ela fala tudo junto (+)good afternoon, class (+) então pode falar assim também (+) tá” ó (+) respondam essa pergunta (+) a classe vai tratar ela de uma forma diferente

Al: é misses

[

PF: (+) lá nos Estados Unidos eles não tratam os professores de teacher como aqui no Brasil (+) vocês vão ver qual a forma de tratamento que os alunos usam pros professores (+) atenção

Audio: good afternoon, Miss Rivers

Als: good afternoon, Miss Rivers

PF: ela é misses ou miss”

Als: miss

PF: miss (+) e qual é o sobrenome dela”

Als: Rivers

PF: Rivers (+) miss Rivers (+) e como os alunos a tratam”

Als: miss Rivers
 [

PF: miss Rivers (+) porque lá nos Estados Unidos eles acham essa forma mais respeitosa tá”
 AR31: professora (+) então a senhora é miss PF ((nome da professora)
 PF: não mais aí você não vai poder usar o meu nome (+) vai ter que usar o meu sobrenome (+) mas eu sou miss ou misses”

Als: miss
 PF: misses ((mostra a aliança)) o sobrenome é Esteves (+) como vocês vão me chamar então”
 Als: misses Esteves
 Am22: misses Esteves (+) você é casada”
 AF09: não ela é solteira
 AN28: ela é casada
 PF: então vamo continuar (+) vamo vê o que a Ana (+) pra onde vai agora (+) o que que a Ana diz agora
audio: Good evening Mr. Todd
 Als: Good evening Mr. Todd
 PF: i::sso (+) ela está chegando ou saindo de casa”
 Als: chegando
 PF: e que período que é”
 Als: a tarde
 PF: e quem ela está cumprimentando
 Als: o pai
 PF: mr.
 Als: Todd
 PF: vamos ver o que ele responde a ela
Audio: Good evening Ana.
 Als: Good evening Ana.
 PF: só que ele complementa com algo
Audio: Please call me “dad”
 Als: Please call me “dad”
 PF: please (+) como ele quer que o trate
 Am22: por favor
 PF: de que”
 Als: pai
 PF: pai (+) porque ele quer (+) ele (+) ele deixa que ela o trate de forma carinhosa (+) certo e ela com certeza vai aceitar né (+) depois do entardecer já é noite não é (+) e você quando vai se deitar você diz
 Als: good night
 PF: olha o que a Ana diz
Audio: good night, mom. Good night dad.
 Als: good night, mom. Good night dad.
 PF: o que vocês acham que ela disse
 Als: boa noite
 PF: agora vocês vão ouvir vozes juntas ó
Audio: good night Ana.
 Als: good night Ana.
 PF: e agora a Ana termina
Audio: Good night samba.
 ((alunos riem e começam a fazer bagunça))
 PF: quantos personagens tem”
 Als: cinco (+) seis
 PF: quem falou cinco é porque não contou o Samba falando (+) não tem problema considerar o Samba como personagem tá (+) abram o livro na página quatorze
 AE07: ah professora se cachorro não fala como que ele é personagem”
 PF: atenção (+) observem o primeiro Tabela (+) a que horas Ana vai para a escola”

Als: sete e meia da manhã”

PF: vocês sabem o que significa isso aqui ((escreve A.M. na lousa))

AE08: eu sei (+) é manhã

PF: na língua inglesa (+) quando eles se referem a hora até o meio dia eles usam a.m (+) depois do meio dia eles usam p.m (+) se eu escrevo assim ó ((escreve na lousa)) é sete da manhã ou da noite”

Als: da manhã

PF: e se eu escrever assim ó

Als: da noite

PF: é sete da noite não é” (+) lá eles não falam sete da manhã e dezenove horas (+) eles usam a.m pra manhã e p.m pra tarde ou pra noite certo (+) olha (+) a que horas Ana tem aula de geografia”

Als: a tarde

AJ17: sete horas

AF09: uma (+) duas e::

AR31: uma e quarenta

Als?: duas e quarenta

PF: qual é o período”

Als: a tarde

PF: a tarde (+) vocês perceberam que ela vai para a escola

Al: a tarde

PF: não mas ela tá saindo pra escola que período”

Al?: de manhã

PF: de manhã (+) e ela tem aula de geografia que horas”

Al? a tarde

PF: então como vocês me explicam isso

AM22: é porque ela tem aula nos dois períodos ela fica

PF: nos Estados Unidos a aula (+) o horário é diferente (+) eles entram de manhã e saem a tarde (+) eles almoçam na escola (+) eles entram de manhã (+) e que horas que ela chegou em casa (+) olha aí (+)

Als: seis horas (+)

PF: seis da tarde não é (+) é seis da manhã ou seis da tarde” porque lá o período é diferente não é

Als: é::

PF: e que horas que ela vai dormir”

AM22: a noite

Als: hãã::

PF: a noite (+) que horário

Als: dez e quarenta

PF: atenção (+) vamos ouvir agora acompanhando (+) os alunos que não tiverem ((o livro)) podem ouvir com o colega do lado(+)) posso soltar o tape”

Als: pode

PF: então acompanhem aí (+) observem tudo o que eles falam (+) olha só one two three

((repete o áudio do diálogo e os alunos olham no livro))

Als: ehehehe (+) dinovo (+) dinovo (+) dinovo (+) dinovo (+) dinovo

PF: vamos fazer o seguinte (+) as meninas (+) as girls (+) as meninas vão ser a Ana e a Susan e os meninos vão ser o mister e a voz da misses Todd (+) pode ser” então vamo lá (+) as meninas vão ser o que

Als: a Ana e a Susan

PF: e os meninos”

Als: misses e mister Todd

PF: então vamo lá (+) vamos começar (+) one two three girls

Meninas: good morning, Mrs Todd.

Meninos: good morning Ana. Please call me “mom”.

Meninas: Ana: ok mom.

Meninos: Bye bye Ana. Have a nice day
 Meninas: Goodbye mom.
 PF: tá (+) agora a Susan
 Meninas: hi Ana
 Meninos:hello, Susan.
 Meninas: how are you?
 Meninos: I'm fine, thank you. And you?
 Meninas: fine, thanks.
 PF: agora a teacher (+) good afternoon, class
 Todos: good afternoon, Misses Rivers
 PF: miss Rivers (+)repitam comigo miss Rivers
 Todos: miss Rivers
 PF: agora Dad (+) dad
 Todos: Good evening Mr. Todd
 PF: ah (+) desculpe (+) primeiro é a Ana né" (+) Ana
 Todos: Good evening Mr. Todd
 Todos: Good evening Ana. Please call me "dad"
 PF: então ó não tão falando certo (+) vocês não estão falando no ritmo certo (+) vamo fazer assim (+) quando eu falar o nome do personagem que vai falar vocês falam junto (+) tudo bem" vamos retornar (+) Ana
 Meninas: Good morning Mr. Todd
 PF: dad
 meninos: Good evening Ana (+) Please call me "dad"
 PF: Ana
 Meninas: good night (+) mom (+) Good night dad
 PF: per aí (+) vocês não estão esperando eu falar (+) Ana
 Meninas: good night (+) mom (+) Good night dad
 PF: de novo (+) Ana
 Meninas: good night (+) mom (+) Good night dad
 PF: mister Todd
 Meninos: good night Ana
 Meninas:Good night samba
 Al?: professora (+) tá falando tudo junto
 PF: mas o que eu falei (+) quando eu disser o nome da pessoa aí o grupo fala junto
 AL?: professora (+) mas elas falaram e nós ainda não tinha falado
 PF: tudo bem (+) mas o balão que tá em cima sempre fala primeiro (+) entendeu (+) então vamos voltar (+) bem bonito (+) tudo de novo (+) Ana
Al?: ah não professora
 Meninas:good morning, Mrs Todd.
 PF: mom
 Meninos: good morning Ana. Please call me "mom".
 PF: Ana (+) agora é a Ana de novo
 Meninas: Ana: ok mom.
 PF: mom
 Meninos: Bye bye Ana. Have a nice day
 PF: Ana
 Meninas: Goodbye mom.
 PF: Susan
 Meninas: hi Ana
 Meninas:hello, Susan.
 Meninas: how are you?
 Meninas: I'm fine, thank you. And you?
 Meninas: fine, thanks.

PF: teacher (+) sou eu (+) good afternoon, class
 Todos: good afternoon, Miss Rivers
 PF: Ana
 Meninas: Good morning Mr. Todd
 PF: dad (+) dad
 meninos: good evening Ana (+) Please call me “dad”
 PF: Ana
 Meninas: good night (+) mom (+) Good night dad
 PF: per aí (+) vocês não estão esperando eu falar (+) Ana
 Meninas: good night (+) mom (+) Good night dad
 PF: de novo (+) Ana
 Meninas: good night (+) mom (+) Good night dad
 PF: mister Todd
 Meninos: good night Ana
 Meninas: Good night samba
 PF: agora (+) vamos responder sos exercícios da página quinze (+) exercício três leia os cumprimentos e as despedidas abaixo (+) retiradas dos diálogos (+) good morning (+) how are you (+) good night (+) hello/hi (+) good evening (+) have a nice day (+) good afternoon (+) good bye (+) bye (+) os balões trazem palavras ou expressões adequadas a diversas situações que ocorrem ao longo do dia (+) em que situações devem ser usadas cada uma delas” quando encontramos alguém e o cumprimentamos (+) usamos” (+) pela manhã
 Als: good morning
 PF: à tarde”
 Als: good afternoon
 PF: ao entardecer ou à noitinha
 Als: good evening
 PF: a qualquer hora do dia”
 Als: hi (+) hello (+)
 PF: quando nos despedimos de alguém usamos (+) à noite
 Als: good night
 PF: a qualquer hora do dia”
 Als: have a nice day
 PF: ao desejar um bom dia a alguém (+) usamos
 Als: have a nice day
 PF: ao perguntar como a pessoa está (+) usamos
 Als: how are you
 PF: exercício quatro (+) de acordo com as respostas ao exercício anterior (+) conclua (+) qual a diferença de good evening e good night (+) isso nós já falamos não foi”
 AA01: good evening é a noitinha e quando chega e good night é pra quando vai embora
 PF: parabéns (+) good evening é pra ser usado quando chega e good night é para se despedir (+) não é” exercício cinco (+) como os pais americanos de Ana querem ser chamados”
 Als: mom e dad
 PF: porque”
 AF11: porque é uma forma carinhosa
 PF: porque é uma forma carinhosa (+) parabéns (+) agora escrevam aí no caderno (+) quem já acabou traz pra mim ver e pôr o visto (+) quem não acabou (+) se não der tempo termina em casa (+) na próxima aula a gente corrige
 ((os alunos começaram a escrever as respostas nos cadernos e fazem um pouco de bagunça. A professora termina a aula após colocar vistos nos cadernos dos que acabaram de escrever as respostas dos exercícios)).

ANEXO E – DIÁRIO DA PESQUISADORA RELATIVO À AULA 10

DIÁRIO DA PESQUISADORA REFERENTE À AULA 10 (Data: 31/03/2003)

Hoje foi o dia de trabalho com a primeira lição do livro didático New Password, p. 18 e 19 do livro. Anteriormente, PF havia trabalhado com a unidade zero “Why to Learn English”, que compreende as páginas 6 a 12 do livro. Havia pedido também para os alunos fazerem o projeto com recorte e colagem de embalagens e propagandas de jornais e revistas com palavras em inglês.

Antes de iniciar o tópico do livro, PF fez algumas perguntas para levantar o conhecimento prévio dos alunos: perguntou se eles conheciam alguém que foi fazer intercâmbio. Poucos alunos disseram que sim. Então eles abriram os livros e PF explicou que o título da lição “studying abroad” significava que alguém estava viajando para fazer intercâmbio.

Eles fizeram suposições, em português, sobre o que se fala quando não se conhece pessoas de outros países e passa a conhecer naquele momento (por exemplo, prazer em conhecer, etc.).

Antes de ouvirem a gravação em áudio, a professora passou na lousa e os alunos copiaram as seguintes perguntas.

Quantas pessoas falam?

Quais os nomes de cada uma delas?

A seguir, os alunos fecharam os livros antes de ouvirem a seguinte gravação. Eles ouviram o diálogo em silêncio, com os livros fechados e riram no final, quando Ana falou boa noite para o cachorro.

Como era o primeiro dia em que trabalhavam com o livro, ficaram ansiosos para olharem logo as gravuras e os diálogos e cheios de expectativas de como seria a aula. PF explicou alguns diálogos e pediu que os alunos falassem o que haviam entendido. O aluno que olhasse no livro não poderia participar e responder oralmente às perguntas.

Ainda sem abrir o livro, PF explicou as formas de tratamento Mr. Mrs e Miss. Ela enfocou também os aspectos culturais do outro país, como, por exemplo, os horários de aula diferentes dos horários do Brasil e porque colocam am. ou pm. após a hora.

Só após as explicações, os alunos puderam abrir o livro e, mais uma vez, acompanharam os diálogos com a fita de áudio, desta vez olhando para o livro.

Os próprios alunos pediram para PF deixá-los ouvir a fita pela terceira vez e ela deixou. A seguir, pediu que eles lessem em voz alta os diálogos em forma de jogral, separados em homens e mulheres. Após esse exercício de leitura, PF explicou os exercícios do livro e pediu para que os alunos fizessem os mesmos, no próprio livro.

Nesta primeira aula com o livro, os alunos interagiram com a professora de forma descontraída e o aproveitamento da sala foi muito bom.

No final da aula, AK mostrou o cartaz que já havia feito para a professora ver se estava certo. Ele colou figuras de ponta cabeça e também colou coisas que não estavam em inglês. Sendo assim, a professora pediu para ele refazer o trabalho e ele me pediu ajuda, justificando que não conseguira encontrar as figuras e distinguir o que era inglês.

ANEXO F – UNIDADE 01 DO LIVRO DIDÁTICO DO PROFESSOR

UNIT
1

Have a Nice Day!

STUDYING ABROAD

Você conhece alguém que já viveu a experiência de estudar fora do Brasil?

Você toparia esse desafio?

Professor: Promover um breve debate sobre o tema, valorizando as contribuições dos alunos.

Conheça Ana, uma garota brasileira da sua idade, que estuda nos Estados Unidos. Ela vai ajudar você a aprender inglês e (por que não?) muitas outras coisas úteis!

Abaixo você encontra algumas pessoas que convivem com Ana nos Estados Unidos, incluindo o casal que a recebeu como hóspede.

 Ouça o diálogo entre Ana e essas pessoas e tente descobrir o nome delas.

Na página seguinte você vai conferir suas suposições.

Professor: Orientar os alunos a se concentrar no objetivo de identificar o nome das personagens. Ver sugestões metodológicas em
As personagens ilustradas são Susan, Mrs. Todd, Mr. Todd e Miss Rivers.

thirteen 13

READY TO READ



Professor: Toze novamente o áudio, enquanto os alunos acompanham o texto. Promova a interação coletiva das histórias levantadas na página anterior.

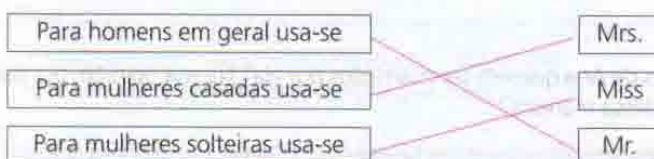


READ AND LEARN

1. Qual é o nome da professora de Geografia de Ana? Como os alunos se dirigem a ela? (Note que eles não utilizam a forma *teacher*!) *Professor: Destacar que os alunos se dirigem ao professor pelo sobrenome, precedido de Mr., Mrs., Miss ou Ms.*

Rivers: Miss Rivers.

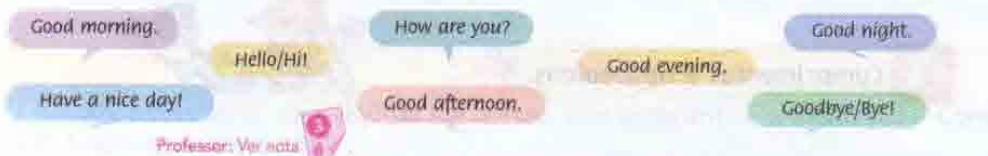
2. Há no texto três formas de tratamento diferentes. Relacione as colunas de acordo com o que você percebeu:



WHAT'S NEW?

Ms. é outra forma de tratamento usada para mulheres. A exemplo da forma masculina **Mr.**, não indica o estado civil da pessoa citada.

3. Leia os cumprimentos e as despedidas abaixo, retirados dos diálogos:



Professor: Ver nota 5

Os balões trazem palavras ou expressões adequadas a diversas situações que ocorrem ao longo do dia.

- Em que situações deve ser usada cada uma delas? Com a ajuda de um colega, preencha os quadros a seguir. *Professor: Destacar que as respostas deste exercício procuram resumir os usos de expressões de cumprimento e despedida.*

Quando encontramos alguém e o cumprimentamos, usamos:

- pela manhã → "Good morning."
- à tarde → "Good afternoon."
- ao entardecer ou à noite → "Good evening."
- a qualquer hora do dia → "Hello/Hi."

Quando nos despedimos de alguém, usamos:

- à noite → "Good night."
- a qualquer hora do dia → "Goodbye"/ "Bye."

Ao desejar um bom-dia a alguém, usamos → "Have a nice day!"

Ao perguntar como a pessoa está, usamos → "How are you?"

Reveja as cenas dos diálogos! Elas podem lhe dar algumas "dicas"!



4. De acordo com as respostas ao exercício anterior, conclua:

Qual é a diferença entre *Good evening* e *Good night*?

A partir do entardecer, usamos Good evening para cumprimentar uma pessoa. À noite, usamos as duas expressões: Good evening para cumprimentar alguém quando a encontramos, e Good night para nos despedir.

5. Como os "pais" americanos de Ana querem ser chamados por ela? Na sua opinião, por que eles pedem a Ana que os trate dessa maneira?

Resposta esperada: Eles querem ser chamados de mom e dad para estabelecer, assim, uma relação carinhosa com Ana.

Cumprimentos e despedidas.



CRAZY DAISY AND SILLY BILLY



UNIT 1 * Have a Nice Day!

1. O texto que você leu é uma pequena história em quadrinhos, também chamada de "tirinha". Em geral, qual é o principal objetivo desse tipo de texto?

Resposta esperada: Divertir o leitor.

2. Qual é o nome da tirinha? E das personagens?

"Crazy Daisy and Silly Billy," Daisy e Billy.

3. De acordo com a tira, coloque **V** para indicar se a frase é verdadeira e **F** para indicar se a frase é falsa:

(**V**) Billy encontra Daisy várias vezes ao longo do dia.

(**F**) Daisy cumprimenta Billy sempre que o vê.

4. Na sua opinião, por que Daisy usa duas expressões de despedida diferentes?

Resposta esperada: Porque ela quer deixar bem claro para Billy que ela está se despedindo e que ele deve ir embora.

5. O que Billy parece sentir por Daisy? Na sua opinião, esse sentimento é correspondido? Como você chegou a essa conclusão?

Billy parece amar Daisy, que o despreza. Ela não responde aos cumprimentos de Billy (com exceção de quando se despede).

6. Consulte o *Vocabulary* no fim do livro e descubra os significados de *silly* e *crazy*. Você acha que Billy é realmente *silly* e que Daisy é realmente *crazy*? Por quê?



Dramatizando.

Professor: Aqui se propõe que algumas duplas voluntárias dramatizem a tira. Enfatizar a experiência de começar a falar em língua estrangeira, sem se preocupar com a perfeição da pronúncia.



READ AND LEARN a bit more

Como muitos jovens de sua idade, Ana foi estudar nos Estados Unidos e mora com uma família americana.

Você sabia que há empresas que promovem essas viagens, que são conhecidas como “programas de intercâmbio”? As fotos apresentadas nesta página foram usadas por algumas dessas empresas para a divulgação de seus serviços.



Phil Schmitt/Corbis



Mary Kate Perry/Corbis



Eliot Stinson/Stone

Image Power!

Costuma-se dizer que uma imagem vale mais do que mil palavras.

Em alguns tipos de texto, como histórias em quadrinhos e mensagens publicitárias, as imagens têm papel fundamental e devem ser observadas com bastante atenção.

Leia as frases e dê sua opinião sobre cada uma (“Concordo”, “Concordo em parte” ou “Discordo”). Justifique suas respostas. *Respostas pessoais.*

1. As imagens apresentam aspectos positivos e negativos de um programa de intercâmbio.

2. Nelas são destacadas algumas diferenças culturais entre os países, como hábitos alimentares, preferências esportivas, formas de se vestir e de se relacionar, entre outros aspectos.

3. As imagens valorizam a troca de informações e a integração entre pessoas de diferentes culturas.

4. Elas valorizam sobretudo a cultura estrangeira.



Agora, reúna-se com um colega e discuta os seguintes aspectos:

- ▶ Quem costuma participar de programas de intercâmbio?
- ▶ De que outras formas podemos ter acesso a culturas de outros países?

Faça um breve resumo das idéias que vocês trocaram:

PROJECT ONE

Professor: Os projetos devem ser realizados de acordo com as possibilidades e os interesses de cada classe. Os grupos podem, por exemplo, escolher um projeto por ano. Desta forma, apenas dois ou três grupos realizarão projetos a cada bimestre.



Com alguns colegas, escolha um dos projetos apresentados no quadro (Units 1 a 4) e mãos à obra!

Interview

Vocês conhecem alguém que já estudou no exterior?

Que tal entrevistar essa pessoa?

Preparem um roteiro de perguntas com antecedência e procurem abordar aspectos como:

- ▶ diferenças culturais entre o Brasil e o país estrangeiro (envolvendo, por exemplo, hábitos alimentares, preferências esportivas e musicais, formas de se relacionar com os amigos e a família, entre outros aspectos);
- ▶ opinião dos moradores sobre o Brasil;
- ▶ aspectos positivos e negativos da experiência de intercâmbio cultural.

Unit 1:

✓ **Interview**

✓ **Role-Play**

Unit 2:

Exploring South America

English-Speaking World

Unit 3:

Atlas

Different People, Different

Cultures

Unit 4:

Brazilian People

Occupations

Sejam criativos na apresentação dos resultados da entrevista!

Uma boa opção é representá-la como se o entrevistado estivesse presente em sala.

Role-Play

Com base em alguma história que vocês já conhecem — ou usando apenas a imaginação —, construam uma situação engraçada ou curiosa que poderia ser vivida por um estudante brasileiro no exterior ou por um estudante estrangeiro no Brasil.

Elaborem um roteiro e distribuam os papéis entre os membros do grupo. Entreguem o texto final para o professor e façam uma dramatização para os colegas.

Autorizo a reprodução parcial ou total deste trabalho para fins de estudos acadêmicos.
Solange dos Santos Lima, fevereiro de 2005.