

MARCELA ORTIZ PAGOTO DE SOUZA

O ENSINO DA GRAMÁTICA DA LÍNGUA INGLESA EM UM CONTEXTO
DE ESCOLA PÚBLICA: CRENÇAS, ABORDAGENS E MOTIVAÇÃO

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista, Campus de São José do Rio Preto, para obtenção do título de Mestre em Estudos Lingüísticos (Área de Concentração: Lingüística Aplicada)

Orientador: Profa. Dra. Ana Mariza Benedetti

São José do Rio Preto
2007

Pagoto de Souza, Marcela Ortiz.

O ensino da gramática da língua inglesa em um contexto de escola pública: crenças, abordagens e motivação. / Marcela Ortiz Pagoto de Souza. São José do Rio Preto: [s.n.], 2007.

244 f. : il. ; 30 cm.

Orientador: Ana Mariza Benedetti

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

1. Língua inglesa – Estudo e ensino. 2. Escolas públicas – Ensino de línguas. 3. Formação continuada de professores - Crenças. 4. Abordagens de ensino. 3. Motivação na educação. I. Benedetti, Ana Mariza. II. Universidade Estadual Paulista. Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. III. T.

CDU – 8111.111-07

COMISSÃO JULGADORA

TITULARES

Profa. Dra. Ana Mariza Benedetti (Orientador)

Profa. Dra. Heliana Ribeiro de Mello (UFMG)

Profa. Dra. Maria Helena Vieira-Abrahão (UNESP – S.J. do Rio Preto)

SUPLENTES

Profa. Dra. Ana Maria Ferreira Barcelos (UF-Viçosa)

Prof. Dr. Douglas Altamiro Consolo (UNESP– S.J. do Rio Preto)

Dedico esta dissertação a todos aqueles que acreditam na Educação como caminho para transformação na vida do ser humano.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pelo presente da vida e por ter me concedido força e fé ao longo desta jornada.

Aos meus pais, José Luiz e Teresa, pessoas maravilhosas e grandes exemplos a serem seguidos, por nunca terem medido esforços para o alcance do meu sucesso.

Ao meu marido Peterson, pelo apoio incondicional, torcida e credibilidade em todas as fases deste trabalho e, acima de tudo, pela compreensão e paciência nos meus momentos de ausência e incertezas.

Às minhas irmãs, Fernanda e Clery, pela amizade, interesse quanto ao desenvolvimento deste trabalho e grande incentivo. Aos meus cunhados, meu muito obrigada pelo estímulo.

À Profa. Dra. Ana Mariza Benedetti, querida orientadora, que com imensurável paciência e dedicação me ajudou a amadurecer enquanto pessoa e pesquisadora. Agradeço-lhe pela oportunidade, amizade e incentivo.

À Profa. Dra. Heliana Ribeiro de Mello, pelas ricas ponderações feitas por ocasião da defesa.

Ao Prof. Dr. João Antonio Telles, pelas contribuições oferecidas no VI Seminário de Estudos Lingüísticos, realizado neste instituto em Agosto de 2006.

À Profa. Dra. Maria Helena Vieira-Abrahão, não somente pelas valiosíssimas contribuições por ocasião do exame de qualificação e defesa, mas também pela maneira carinhosa e encorajadora com a qual me acolheu neste programa.

Ao Prof. Dr. Douglas Altamiro Consolo, pelas riquíssimas ponderações na ocasião do exame de qualificação.

À Profa. Dra. Fernanda Ortale, pelas doces palavras.

À professora participante da pesquisa, profissional digna de respeito e admiração, que juntamente com seus alunos me acolheu em sua sala de aula.

Às companheiras de mestrado: Angélica, Lidiane, Fátima, Lídia, Suzi e Solange, por terem dividido comigo momentos de angústias, incertezas e conquistas.

Aos meus amigos, que mesmo distantes, fizeram-se presentes.

A toda minha família, pelo inabalável crédito em mim depositado.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Estudos Lingüísticos desta Instituição, pelos ensinamentos.

A todos os funcionários do IBILCE, pela dedicação e competência com que prestaram o seu apoio.

A todas as pessoas que, de alguma maneira, contribuíram para a realização desta pesquisa.

SUMÁRIO

Normas para transcrição	VIII
Lista de abreviações	IX
Lista de quadros e gráficos	X
Resumo	XII
<i>Abstract</i>	XIII
INTRODUÇÃO	14
Origem e delineamento da pesquisa.....	18
Justificativa.....	20
Objetivos e perguntas de pesquisa.....	22
Organização da dissertação.....	23
CAPÍTULO I: ARCABOUÇO TEÓRICO	25
1.1 Crenças no processo de ensino e aprendizagem.....	26
1.1.1 Definições de crença.....	27
1.1.2 Crenças de professores.....	30
1.1.3 Crenças de aprendizes.....	34
1.1.4 Crenças sobre gramática.....	37
1.2 Gramática: foco na forma.....	39
1.2.1 Definições de gramática.....	39
1.2.2 O ensino da gramática.....	41
1.3 Abordagens de ensino e aprendizagem de línguas.....	50
1.3.1 A gramática em diferentes abordagens de ensino e aprendizagem de LE.....	54
1.4 Motivação.....	63
1.4.1 Definição do termo motivação.....	64
1.4.2 Tipos de motivação.....	67
1.4.2.1 Motivação integrativa e instrumental.....	67
1.4.2.2 Motivação intrínseca e motivação extrínseca.....	69
1.4.2.3 Desmotivação e amotivação.....	71
1.4.3 Fatores que influenciam a motivação.....	73
1.5 A relação entre crenças e motivação	75
CAPÍTULO II: METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	78
2.1 Natureza da pesquisa.....	79
2.2 O contexto da investigação.....	82
2.3 Participantes da pesquisa.....	85

2.3.1 A professora.....	85
2.3.2 Os alunos.....	86
2.3.3 A pesquisadora.....	88
2.4 Procedimentos de coleta dos dados.....	89
2.4.1 Instrumentos de coleta de dados.....	90
2.4.1.1 Questionários.....	90
2.4.1.2 Entrevistas semi-estruturadas.....	91
2.4.1.3 Observações em sala de aula, notas de campo e diários da pesquisadora.....	92
2.4.1.4 Gravações em vídeo.....	93
2.4.1.5 <i>Logs</i> dos alunos.....	94
2.4.1.6 Sessões de visionamento.....	94
2.4.1.7 Reuniões do grupo de capacitação de professores.....	95
2.4.2 Fases da pesquisa.....	97
2.5 Procedimentos de análise dos dados.....	100
CAPÍTULO III: ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS	102
3.1 O ensino de gramática em sala de aula de LI.....	103
3.1.1 Crenças sobre gramática.....	104
3.1.1.1 Crenças trazidas por PP acerca de gramática.....	104
3.1.1.1.1 Gramática é estruturação.....	106
3.1.1.1.2 Gramática deve ser seguida pelo livro didático.....	108
3.1.1.1.3 Regras gramaticais devem ser decoradas.....	113
3.1.1.1.4 A gramática é importante, mas não é essencial.....	116
3.1.1.2 Crenças trazidas pelos alunos acerca de gramática.....	121
3.1.1.2.1 Crenças dos alunos da 6ª E.....	121
3.1.1.2.2 Crenças dos alunos da 6ª C.....	128
3.1.1.3 Interação entre as crenças da professora e as dos alunos acerca de gramática.....	132
3.1.2 Abordagem de ensino de gramática de PP.....	135
3.1.2.1 Apego ao livro didático.....	137
3.1.2.2 A professora se declara tradicional.....	142
3.1.2.3 A professora se considera estruturalista.....	148
3.1.2.4 A professora está aberta a mudanças?.....	156
3.1.3 Motivação dos alunos para aprender a língua.....	165
3.1.3.1 Motivação dos alunos da 6ª série E para aprender a língua.....	165
3.1.3.2 Motivação dos alunos da 6ª série C para aprender a língua.....	179
3.1.3.3 A percepção da motivação dos alunos pela professora	196
3.1.4 Interação entre a abordagem de ensinar e a motivação dos alunos para aprender língua.....	206

3.2	Relação entre as crenças sobre gramática dos participantes, a abordagem de ensinar gramática e a motivação para aprender.....	208
CAPÍTULO IV: CONSIDERAÇÕES FINAIS E ENCAMINHAMENTOS		211
4.1	Dificuldades no desenvolvimento da pesquisa.....	214
4.2	Sugestões para trabalhos futuros.....	216
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....		217
ANEXOS.....		229
ANEXO 1: Diário da pesquisadora.....		230
ANEXO 2: Questionário I.....		232
ANEXO 3: Questionário II.....		233
ANEXO 4: Entrevista semi-estruturada (professora).....		234
ANEXO 5: <i>Logs</i> dos informantes focais.....		236
ANEXO 6: Projeto de Capacitação Docente para Professores de Inglês de Escolas Estaduais de Ensino Fundamental.....		237
ANEXO 7: Avaliação de língua inglesa.....		238
ANEXO 8: Transcrição da aula.....		239
ANEXO 9: Unidade 11 do livro didático.....		244

NORMAS PARA TRANSCRIÇÃO

OCORRÊNCIAS	SINAIS
Sobreposição localizada de vozes	[]
Pausas	(+) – 0,5 segundo
	(++) – 1,0 segundo
Incompreensível	(inc.)
Dúvidas e suposições	[hipótese:]
Truncamento de palavras	/ (barra)
Ênfase ou acento forte	MAIÚSCULA
Comentários desta pesquisadora (())	(())
Interrogação	? (ponto de interrogação)
Citações literais, leituras ou discurso direto	“ “
Fáticos	ah, eh, hum-hum, tá, né, aí
Quebra na fala: (...)	(...)
Redução de texto ou fala no início de parágrafo	...

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

LISTA DE ABREVIACOES

PALAVRA	SIGLA ADOTADA
Professora Participante	PP
Professora (nos diários desta pesquisadora)	P
Pesquisadora	Pq
Coordenadora do Projeto de Capacitao	C
Professora da rede pública estadual, participante de Projeto de Capacitao	H
Aluna da pós-graduao em Estudos Lingsticos, participante do Projeto de Capacitao	L
Ensino de línguas	EL
Língua-alvo	L-alvo
Língua estrangeira	LE
Língua inglesa	LI
Segunda língua	L2
Aluno (não identificado)	A
Alunos (não identificados)	As

LISTA DE QUADROS E GRÁFICOS

Quadro 1: Definições de crença encontradas em Gimenez (1994).....	29
Quadro 2: Definições de crença encontradas em Pajares (1992).....	29
Quadro 3: Mitos sobre a gramática em Larsen-Freeman (1997).....	38
Quadro 4: Diferenças entre conhecimento explícito e implícito (Xavier, 2001).....	44
Quadro 5: O papel da gramática nas diferentes abordagens.....	62
Quadro 6: Definições de motivação.....	65
Quadro 7: Características dos informantes focais.....	88
Quadro 8: Instrumentos de coleta de dados.....	90
Quadro 9: Ações, datas e temas do projeto de capacitação docente.....	95
Quadro 10: Exercícios de revisão para a prova.....	107
Quadro 11: Exercícios gramaticais da prova.....	115
Gráfico 1: Conceitos de gramática para os alunos da 6ª E que gostam dela.....	122
Gráfico 2: Conceitos de gramática para os alunos da 6ª E que não gostam dela.....	122
Quadro 12: Crenças dos informantes focais acerca de gramática.....	123
Gráfico 3: Conceitos de gramática para os alunos da 6ª C que gostam dela.....	129
Gráfico 4: Conceitos de gramática para os alunos da 6ª C que não gostam dela.....	129
Quadro 13: Relação entre as crenças dos alunos da 6ª E e da 6ª C.....	131
Quadro 14: Interação entre as crenças da professora e dos alunos acerca de gramática.....	133
Gráfico 5: Interesse dos alunos da 6ª E em aprender LI.....	166
Gráfico 6: Justificativas dos alunos da 6ª E que têm interesse em aprender LI.....	166
Gráfico 7: Interesse dos alunos da 6ª E em estudar LI.....	168
Gráfico 8: A preferência dos alunos da 6ª E pela gramática.....	169
Gráfico 9: Justificativas sobre gramática para os alunos da 6ª E que gostam dela.....	170
Gráfico 10: Justificativas dos alunos da 6ª E que gostam de gramática em relação às aulas gramaticais.....	170
Gráfico 11: Justificativas sobre gramática para os alunos da 6ª E que não gostam dela.....	171
Gráfico 12: Justificativas dos alunos da 6ª E que não gostam de gramática em relação às aulas gramaticais.....	172
Gráfico 13: Atividades desenvolvidas em aulas de LI e atividades trabalhadas por PP na 6ª E	172
Quadro 15: O gosto dos informantes focais pelo estudo de LI.....	174
Gráfico 14: Justificativas dos alunos da 6ª E que gostam das aulas de LI.....	175

Gráfico 15: A motivação dos alunos da 6ª E para aprender LI.....	176
Quadro 16: A motivação dos informantes focais para aprender LI.....	177
Gráfico 16: Interesse dos alunos da 6ª C em estudar LI.....	180
Gráfico 17: Justificativas dos alunos da 6ª C que têm interesse em aprender LI.....	180
Gráfico 18: Interesse dos alunos da 6ª C pelo estudo de LI.....	182
Gráfico 19: A preferência dos alunos da 6ª C pela gramática.....	183
Gráfico 20: Justificativas sobre gramática para os alunos da 6ª C que gostam dela.....	184
Gráfico 21: Justificativas sobre gramática para os alunos da 6ª C que não gostam dela.....	185
Gráfico 22: Opinião dos alunos da 6ª C que gostam de gramática sobre as aulas gramaticais.....	186
Gráfico 23: Justificativas dos alunos da 6ª C que não gostam de gramática em relação às aulas gramaticais.....	187
Gráfico 24: Atividades desenvolvidas em aulas de LI e atividades trabalhadas por PP na 6ª C.....	187
Gráfico 25: Motivação dos alunos da 6ª C para aprender LI.....	189
Gráfico 26: Justificativas dos alunos da 6ª C que gostam das aulas de LI.....	189
Gráfico 27: Motivação dos alunos da 6ª C para aprender LI.....	190
Quadro 17: A motivação dos alunos das duas turmas.....	206

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo observar a concepção de ensino da gramática de uma professora de LI e de seus alunos em um contexto de ensino fundamental de escola pública bem como analisar como as crenças dos participantes com relação à gramática (BARCELOS, 1995, 2001, 2006; NUNAN, 1998, 1999; LARSEN-FREEMAN, 1993, 1997) interferiam em suas ações em sala de aula, ou seja, na abordagem de ensinar da professora e de aprender dos alunos (ALMEIDA FILHO, 1993, 2005) e suas influências na motivação (DÖRNYEI, 2001) para a aprendizagem da língua. Este estudo foi realizado em duas fases: a primeira, vinculada a um projeto de formação reflexiva de professores de língua inglesa em serviço, apresenta características de pesquisa-ação colaborativa e a segunda, realizada ao término das atividades de tal projeto, apresenta características de natureza etnográfica. Os instrumentos e procedimentos de coleta de dados utilizados no desenvolvimento desta pesquisa foram: questionários, entrevistas semi-estruturadas gravadas em áudio, observação e gravação das aulas em vídeo, diários da pesquisadora, sessões de visionamento, *logs*, gravação em áudio das reuniões do grupo de formação de professores ao qual o presente trabalho está vinculado, bem como os diários desta pesquisadora sobre estas reuniões. Os dados revelaram alguns encontros entre as crenças da professora e de seus alunos, porém detectou-se um desencontro entre a abordagem da professora e o gosto pela gramática em uma das turmas analisadas, na qual observou-se uma menor motivação. O trabalho de formação continuada implicou reforço de algumas crenças e mudanças pouco significativas na prática de ensino da docente participante.

Palavras-chave: crenças, gramática, abordagens, motivação, escola pública.

ABSTRACT

The present study aimed at observing a teacher's and her students' concepts of grammar teaching in an elementary public school, as well as analyzing how such beliefs (BARCELOS, 1995, 2001, 2006; NUNAN, 1998, 1999; LARSEN-FREEMAN, 1993, 1997) interfered with their actions in the classroom, i.e., with the teacher's teaching approach and the students' culture of learning (ALMEIDA FILHO, 1993, 2005), and influenced the motivation for language learning (DÖRNYEI, 2001). It was developed in two stages: the first one is linked to a reflective development project for in-service English teachers and presents characteristics of collaborative action-research. The second one, developed after the ending of the project, presents ethnographic bases characteristics. The instruments and procedures for data collection were: questionnaires, audio recorded semi-structured interviews, observation and video recording of classes, researcher's diaries, viewing sessions, logs, audio recording of the teacher development group meetings (to which this study is linked), and the researcher's diaries on those meetings. Data have shown some correspondence between the teacher's and her students' beliefs. However, less motivation was observed in one of the groups, where there was some conflict between the teacher's approach and the students' beliefs about grammar. The teacher's continuing development work suggested the reinforcement of some of her beliefs and some minor changes in her practice.

Key-words: beliefs, grammar, teaching and learning approaches, motivation, public school.

INTRODUÇÃO

A pessoa que se predispõe a aprender uma língua estrangeira é afetada por inteiro, uma vez que ela se esforça para alcançar metas além dos limites da nova língua. Uma língua estrangeira (LE) equivale à língua do outro, de uma outra cultura pela qual se desenvolve interesse em conhecê-la. Por isso, para aprender uma outra língua é necessário um grande envolvimento emocional, físico e intelectual para se obter êxito na construção de significados na / da LE / L2¹. Tal processo é complexo, envolve muitas variáveis e, por esta razão, poucas pessoas atingirão fluência na língua-alvo (L-alvo) se seu ensino e aprendizagem se limitar à sala de aula (BROWN, 1994; NUNAN, 2005).

Por outro lado, ensinar uma LE é viabilizar seu conhecimento em uma operação orientada por uma abordagem ou filosofia vigente. Para Almeida Filho (2005), o que acontece em uma sala de aula é muito mais do que a implementação de um método particular ou de técnicas específicas de ensino. O autor acredita ser preciso investigar o que ocorre em sala de aula e fora dela com o intuito de aprender e ensinar línguas para que se compreenda esse processo complexo. Tal compreensão guiará o ensino, que deverá interagir com os processos de aprendizagem.

Durante alguns séculos de história de ensino de línguas, a gramática e a tradução foram a base para a aprendizagem de uma LE, crença que permanece até os dias de hoje, pois para algumas pessoas envolvidas ou não no processo de ensino e aprendizagem, ao pensar em ensino de uma língua, é a gramática que vem à mente, seguida de exercícios de tradução. Esta crença é antiga e está embasada no método Gramática-Tradução.

Em oposição a tal método, originou-se o Audiolingualismo, criado a partir de uma combinação da teoria lingüística estruturalista, análise contrastiva e procedimentos de compreensão e produção oral. Neste método, a língua era vista como um sistema de

¹L2 é concebida como língua não-materna (quando, por exemplo, indivíduos de uma determinada língua residem temporariamente em outro país falante de outra língua ou quando indivíduos de um grupo étnico com uma língua própria precisam aprender uma outra língua no mesmo país); LE é a língua estrangeira, que equivale a outra língua em outra cultura de outro país (ALMEIDA FILHO, 2005, p. 65 e 66). Nesta pesquisa, porém, os termos L2 e LE serão usados como sinônimos.

elementos estruturalmente relacionados para codificar significados, fonemas, morfemas, palavras, estruturas e sentenças. Neste período, as teorias lingüísticas vigentes sofriam influência do Behaviorismo, o qual estudava o comportamento humano. Nesta corrente, o ser humano é um organismo capaz de apresentar vários comportamentos, dependentes de três principais elementos na aprendizagem: estímulo, respostas e reforço (que serve para marcar a resposta - como apropriada ou não - e encorajar a repetição a qual se tornará ou não um hábito). No audiolingualismo, aprender uma língua é basicamente um processo mecânico de formação de hábitos através da correção de respostas, para que os erros não se sedimentem (RICHARDS e RODGERS, 2001).

No início dos anos 70, questionou-se o ensino de línguas estrangeiras com ênfase na gramática e na memorização de estruturas, inaugurando-se, assim, a Abordagem Comunicativa. Os proponentes desta abordagem afirmavam que a simples prática gramatical e a memorização de estruturas eram mecanismos que não garantiriam a capacidade de comunicação. O ensino com base gramatical passou a ser “execrado” e associado ao fracasso em se aprender uma LE. (LOURENÇO, 2006).

Almeida Filho (2005) endossa o que foi dito, ressaltando, porém, que na realidade, o que tem ocorrido ao longo da história é uma forte tendência de se estudar a língua por meio de aspectos sistêmicos da L-alvo vestidos com roupagem situacional em diálogos e reconhecíveis em pequenos textos. Algumas tendências mais contemporâneas do estudo de uma língua são reconhecidas na Abordagem Comunicativa, que ocasionou uma mudança de perspectiva do ensino de línguas em razão da globalização, que passou a demandar falantes fluentes de línguas estrangeiras, fato que valorizou a língua oral, devido à necessidade de comunicação face a face. A Abordagem Comunicativa será vista mais detalhadamente na seção 1.3.1 neste trabalho.

Devido às mudanças de abordagens, Almeida Filho (op. cit.) propõe, então, que se mude o foco de ensino: de metodologias prescritivas para descrição e análise das abordagens; e de atividades de ensino para o ensino interagindo com processos de aprendizagem. O autor apresenta um diagnóstico a partir de suas observações do ensino de língua em salas de aula de sua cidade através de depoimentos dos professores e dos alunos participantes de sua pesquisa, descobrindo o que tais pessoas pensam a respeito do ensino e aprendizagem de línguas. Como resultado tem-se que para os participantes, cabe ao professor evitar que o aluno cometa erros e corrigi-los quando inevitáveis; prever a ordenação do conteúdo das lições e unidades; “dar para o aluno receber” (p. 68, 69). Por sua vez, o aluno tende a ser passivo e desenvolver a linguagem por meio de procedimentos mecânicos ou repetitivos.

Almeida Filho (op. cit.) sugere que em uma visão renovada, o professor minimize as diferenças de status entre ele e os alunos, agindo como orientador e não como autoridade e facilite as atividades de forma que os alunos aprendam com crescente independência. O aluno, por sua vez, deve assumir responsabilidades pelo seu aprendizado, ser ativo em sala de aula e regular seu ritmo de aprender. Percebe-se, então, que a partir da Abordagem Comunicativa, fez-se necessário conhecer melhor o aluno e também que o professor se conheça melhor.

A partir desta nova abordagem de ensinar e aprender língua, com alunos e professores “dividindo” responsabilidades para com a aprendizagem, na década de oitenta, as crenças sobre o processo de aprender e ensinar uma LE de ambos passaram a ser consideradas. Pode-se dizer que há um consenso entre vários autores e estudiosos de que as crenças são um dos principais fatores para o sucesso na aquisição de uma língua (HORWITZ, 1998; VIEIRA-ABRAHÃO, 1999; 2006; BARCELOS, 2004, 2006).

Com a abordagem comunicativa, outro componente que passou a ser bastante discutido foi o ensino da gramática, que deixou de ter papel essencial e, em uma fase mais radical dessa nova abordagem, foi fortemente questionada. Atualmente, discute-se a

importância de mesclar o foco na forma e o foco no significado, para que haja um equilíbrio entre esses dois elementos e para que os alunos possam usar a língua para se comunicar de maneira adequada, considerando não somente aspectos sociolingüísticos, mas também a acuidade lingüística (LARSEN-FREEMAN, 1997; NUNAN, 1999; ELLIS, 2001; HINKLEN e FOTOS, 2002; GIL, 2004).

Passou-se a ter também uma maior preocupação com o contexto no qual acontece o aprendizado e, então, a sala de aula, bem como seus componentes, passaram a ser cenário de investigações. Os acontecimentos em sala de aula passaram a ter importância e como os alunos e professores começaram a ser investigados, bem como suas crenças e seu comportamento, passou-se a questionar também a motivação destes participantes (GARDNER, 1985; DÖRNYEI, 2001; VIANA, 1999; JACOB, 2002).

Almeida Filho (1993) enfatiza que as crenças de aprender dos alunos e a abordagem de ensinar dos professores influenciam suas ações e seu discurso e que a discrepância entre elas afetará a motivação dos alunos. Por isso é importante que se conheça a fundo a cultura de aprender dos alunos e a abordagem de ensinar do professor.

Percebe-se que crenças, abordagens e motivação estão bastante interligadas e, por isso, considero relevante aprofundar o estudo destes três tópicos. Pretendo somar a tal estudo uma investigação sobre a relação entre eles e o ensino da gramática.

Origem e delineamento da pesquisa

A idéia de desenvolver uma pesquisa com o tema ora proposto surgiu a partir de um projeto de formação continuada de professores de inglês da rede pública estadual, coordenado por duas docentes de uma universidade pública do interior de São Paulo, do qual também participaram duas professoras de inglês de uma escola pública de ensino

fundamental; uma estagiária e uma aluna do Curso de Letras da referida faculdade e duas alunas do Programa de Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos da mesma universidade (sendo que uma delas é esta pesquisadora).

A relevância de tal projeto está no fato de que para avançar na qualidade profissional do seu trabalho, os professores precisam continuar a aprimorar-se após concluída a formação inicial, por meio da realização de seminários com vistas à sua formação continuada. Ao professor contemporâneo cabe refletir sobre sua ação e esta reflexão deve reconhecer que o ensino e aprendizagem de línguas têm uma natureza própria com estruturas que precisam ser reconhecidas para ajudar no processo de aperfeiçoamento refletido (ALMEIDA FILHO, 2005).

O mencionado projeto, intitulado “Compartilhando experiências e conhecimentos na (Co)Construção da Prática de Ensino de Inglês na Escola Pública” tinha por objetivo geral a (co)construção do ensino de inglês em uma escola pública, a partir da discussão de questões e / ou problemas da prática de sala de aula à luz das experiências e conhecimentos das professoras, das alunas de graduação, de pós-graduação, das docentes universitárias envolvidas e das teorias da Lingüística Aplicada e da Educação. Os objetivos específicos eram: o aprimoramento da prática de ensino de língua inglesa na escola em questão; a integração universidade e escola pública de ensino fundamental; a geração de dados para a pesquisa desenvolvida na universidade; e o aprimoramento profissional de todos os participantes envolvidos.

O grupo encontrou-se mensalmente durante um ano e meio, em reuniões com duração de aproximadamente oito horas. Nestas reuniões, as questões e / ou problemas que interferiam na construção da prática de ensino de inglês na escola pública, foco do estudo, eram mapeadas para que, então, fosse buscada fundamentação teórica que pudesse subsidiar a reflexão dos participantes sobre tais questões e problemas. A partir disto eram promovidas

discussões de grupo, visando-se encaminhamentos para os assuntos levantados. Por fim, desejava-se acompanhar a implementação de novas ações e refletir sobre seus resultados, reiniciando o ciclo, se necessário.

Através dos encontros do grupo, percebeu-se que os temas profissionais definidos como conflituosos eram: motivação, indisciplina e gramática. Aliás, um dos tópicos mais freqüentes nos relatos da professora observada por esta pesquisadora foi exatamente o ensino da gramática da Língua Inglesa (LI), fato que foi determinante na escolha do tema a ser desenvolvido no presente estudo.

Justificativa

De acordo com Barcelos (2001), o interesse pelo tópico crenças sobre aprendizagem de línguas em LA surgiu em meados dos anos 80 no exterior e no início dos anos 90 no Brasil, embora os estudos até então tenham focado a descrição delas e não o seu entendimento, no sentido de saber suas origens ou o papel que elas exercem no aprendizado de línguas. Barcelos (op. cit.) também afirma que muitos estudos têm sido publicados sobre as crenças, mas poucos deles têm examinado a metodologia de investigação das mesmas. Porém, a própria autora afirma que há uma tendência nos estudos recentes a se tentar entender a função das crenças no processo de ensino e aprendizagem, seja através da análise do papel que elas exercem no ensino reflexivo, na tomada de decisões dos professores, na sua identidade, ou em como elas interferem na relação professor-aluno (BARCELOS, 2006). Também, segundo a autora, há uma preocupação maior com o contexto, principalmente o das escolas públicas, uma vez que este faz parte da realidade brasileira de ensino de línguas, merecendo, portanto, ser foco de pesquisa.

O ensino da gramática aparenta ser, em ocasiões, pouco atraente e de difícil compreensão por parte dos alunos, o que pode gerar baixa motivação para o aprendizado. Segundo Johnson e Johnson (1998, apud TUDOR, 2001), é difícil manter a gramática no foco do ensino de línguas porque sua ligação com o mundo fora da sala de aula é muito abstrata. Para que seja um tópico mais atraente, o aprendiz precisa ter a oportunidade de ver a relação existente entre forma, significado e uso. Tal afirmação implica a necessidade de se averiguar a influência da abordagem de ensino do professor na motivação dos alunos para aprender a gramática da LI, uma vez que se apenas formas forem ensinadas, sem que os alunos possam entender o uso da língua, eles podem ficar desmotivados para o seu aprendizado.

Segundo Cunningsworth (1995), a gramática é o componente principal de qualquer curso de línguas, ou seja, é a base para se aprender uma língua. E, embora a abordagem comunicativa, em sua fase inicial, tenha dado menos protagonismo ao seu ensino, ela ainda tem grande destaque nas aulas de Língua Estrangeira (LE) atualmente, fato que pode ser positivo segundo Larsen-Freeman (1997), a qual acredita que o ensino explícito da gramática é importante e pode acelerar o processo de aquisição da língua. Por sua vez, Borg (2001) analisa quais estratégias os professores utilizam para apresentar tópicos gramaticais, observando as práticas individuais de cada professor, com o objetivo de discutir como as crenças influenciam o ensino da gramática, o que será também abordado sob a ótica do aluno.

Alguns trabalhos realizados na Área de Linguística Aplicada focalizando as crenças sobre gramática, seu ensino e aprendizagem merecem destaque. Em seu estudo, Dutra e Mello (2004) discutem os conceitos de língua que subjazem aos métodos mais populares no século XX e como a gramática e seu ensino são vistos por eles. Gil (2004), por sua vez, reporta-se às descobertas de um estudo de episódios gramaticais numa sala de aula de inglês como língua estrangeira, onde existe um tipo especial de interação com dois focos complementares: o foco-na-forma (refere-se à fala na língua-alvo com um objetivo

pedagógico formal) e o foco-na-comunicação (refere-se à fala na língua-alvo sem um objetivo pedagógico formal). A autora esclarece que a razão para se adotar esta perspectiva é que ela parece ser mais adequada para criar uma ponte entre a teoria e a prática pedagógica real, do que a oposição entre os dois focos. O estudo de Pinto (2004), cuja pesquisa de intervenção teve como foco as crenças de alunos e professores quanto ao ensino de gramática, enfatizou os desvios formais na comunicação de alunos de um curso de Letras. O trabalho de Lourenço (2006) aborda o sistema de crenças construído por aprendizes de LE a respeito do papel do enfoque explícito da gramática desde a vida escolar e o confronto dessas concepções com a maneira (explícita ou implícita) como as regras gramaticais eram evocadas na produção de texto escrito na L-alvo. Finalmente, o trabalho de Bassetti (2006), cujo objetivo era observar a prática de ensino da gramática de uma professora de uma escola Municipal de Ensino Fundamental e apontar as crenças e pressupostos sobre o ensino da gramática que norteavam sua prática. Em seu estudo, a autora mostrou os resultados da implementação de tal prática, por meio de atividades voltadas para a comunicação, através de um trabalho de intervenção.

A pesquisa que proponho apresenta um contexto e enfoque diferentes daqueles citados anteriormente. Analisando o ensino da gramática (foco na forma) por parte do professor, a motivação do aluno em aprendê-la e as crenças de ambos envolvidas no processo de ensino e aprendizagem, o presente estudo busca contribuir, ainda que de maneira singela, para o aprimoramento do ensino de LI na rede pública, podendo ser aproveitado nos demais contextos de ensino de LE.

Objetivos e perguntas de pesquisa

O objetivo da presente pesquisa é analisar como uma professora e seus alunos concebem e vivenciam o ensino da gramática da língua inglesa (LI) em sala de aula, e como a

abordagem de ensinar da professora, na perspectiva de ensinar gramática, e a cultura de aprender dos alunos influenciam a motivação para o aprendizado da língua.

Através da análise da abordagem de ensinar da professora e a de aprender dos alunos, busco apontar as crenças dos participantes acerca da gramática, uma vez que parto da premissa de que elas norteiam e influenciam o modo de agir dentro da sala de aula (ALMEIDA FILHO, 1993, 1995, 2005; BARCELOS, 1995, 1999, 2001; TUDOR, 2001). Após este levantamento, será observada a motivação dos alunos para aprender a LI a partir da maneira de ensinar da professora.

Este trabalho também tem por objetivo contribuir com novas perspectivas para o ensino da gramática no período pós-método, uma vez que seu ensino ora com instrução implícita ora explícita, ora com foco no significado ora na forma, ainda fomenta discussões.

A pergunta e sub-perguntas de pesquisa que orientam este trabalho são as seguintes:

- Como uma professora e seus alunos concebem e vivenciam o ensino de gramática em sala de aula de LI?
 - a) Quais crenças da professora e dos alunos sobre o ensino de gramática são trazidas para a sala de aula?
 - b) Como a abordagem de ensinar gramática e acultura de aprender dos alunos influenciam sua motivação para aprender a língua?

Organização da dissertação

Esta dissertação está organizada em cinco partes. Nesta primeira, apresento a introdução ao tema, a qual traz uma visão geral do problema da pesquisa, as justificativas e os objetivos para sua realização.

Na segunda parte, equivalente ao capítulo I, trago o Arcabouço Teórico que se divide em quatro seções: 1- crenças sobre o processo de ensino e aprendizagem, na qual, baseada na literatura, apresento as teorias sobre crenças de professores e alunos e crenças sobre a gramática; 2- gramática: foco na forma, no qual faz-se um panorama sobre o ensino da gramática e as questões concernentes ao seu ensino; 3- abordagens de ensino e aprendizagem de línguas, seção na qual discorro sobre teorias acerca do complexo processo de ensino e aprendizagem, fazendo um resumo sobre as diferentes abordagens de ensino de línguas ao longo dos anos e focando o papel da gramática em cada uma delas e 4- motivação, seção na qual são expostos os diferentes tipos de motivação, bem como as teorias sobre o assunto.

No capítulo II, enfoco a metodologia de investigação desta pesquisa, destacando as teorias sobre a pesquisa qualitativa e sobre dois de seus tipos, a pesquisa-ação colaborativa e a etnográfica. Além disso, apresento informações sobre os participantes da pesquisa, uma descrição do contexto e do projeto de capacitação de professores e os instrumentos utilizados para a coleta de dados, bem como suas finalidades no trabalho. Exponho, ainda, os procedimentos utilizados para a coleta e análise dos dados.

Em seguida, no capítulo III, a pergunta e as sub-perguntas de pesquisa são respondidas por meio da apresentação dos resultados obtidos na análise dos dados nas duas fases da pesquisa: as crenças dos participantes acerca de gramática, a abordagem da professora para ensiná-la, a cultura de aprender dos alunos e a motivação dos mesmos para aprender gramática.

No último capítulo, são apresentadas as considerações finais acerca deste estudo, bem como as limitações em seu desenvolvimento e algumas sugestões para possíveis pesquisas futuras nesta mesma área de investigação.

CAPÍTULO I: ARCABOUÇO TEÓRICO

1.1 Crenças no processo de ensino e aprendizagem

De acordo com Barcelos (2006), nos estudos recentes sobre crenças nota-se uma tendência em se tentar entender sua função no processo de ensino e aprendizagem de línguas, seja através da análise do papel que elas exercem no ensino reflexivo, na tomada de decisões dos professores, na sua identidade ou em como elas interferem na relação professor-aluno. Também, segundo a autora, foi a partir dos anos 90 que, no Brasil, percebeu-se uma preocupação maior com o contexto, principalmente o das escolas públicas, posto que este faz parte da realidade de ensino de línguas do país e, portanto, merece ser foco de investigações. Coelho (2006) salienta, porém, que fazer pesquisa sobre crenças em escola pública exige, do pesquisador, consciência sobre a abrangência deste contexto e percepção da influência dos fatores que terão repercussão sobre aquilo que acontece em sala de aula.

No que concerne às crenças, Pajares (1992), afirma que estas influenciam o modo como as pessoas organizam e definem suas tarefas e são fortes indicadores de como elas agem. A importância das crenças no processo de ensino e aprendizagem está relacionada principalmente à sua influência na abordagem de aprender dos alunos. De acordo com o autor, as crenças são formadas cedo e tendem a se perpetuar, sendo estáveis e resistentes a mudanças, são de natureza hierárquica e se interligam umas às outras. O autor cita Nibett e Ross (1980) para os quais também as crenças são difíceis de serem modificadas, mas não são necessariamente estáveis, podendo sofrer alterações quando necessário.

Não obstante, Barcelos (1995) discorda de Pajares (op.cit) ao acreditar que as crenças são passíveis de mudanças, devido a fatores como a abordagem de ensinar do professor, o material didático, a hierarquia com relação aos colegas e o ambiente escolar. A autora, apoiando-se em Murphey (1996), afirma que as ações podem influenciar e mudar as crenças, desde que haja tempo e um modelo adequado. Assim, as crenças não somente

influenciam as ações, mas estas, acompanhadas de reflexões sobre as experiências, podem mudar as crenças ou inclusive criar outras novas. A autora acredita existir uma relação entre crenças e comportamento, que depende de alguns fatores como, por exemplo: a experiência prévia de aprendizagem dos alunos, a abordagem de ensinar do professor, o seu nível de proficiência, a motivação e o contexto. Para Pajares (1992), as crenças devem ser inferidas através das afirmações verbais dos participantes (de um contexto de ensino e aprendizagem) e também de suas intenções e ações.

Segundo Araújo (2006), as crenças são consideradas uma das grandes forças que atuam na dinâmica da sala de aula e as ações e decisões dos professores podem ser um reflexo de suas crenças a respeito de si próprios e de seus aprendizes, sobre linguagem e língua estrangeira, e sobre o processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira. Para Moraes (2005), é importante que se tenha conscientização a respeito das crenças de professores e aprendizes, uma vez que, segundo a autora, ensinar e aprender uma língua estrangeira é, de certo modo, o resultado de experiências que trazem em si valores, crenças e tradições de uma abordagem de ensinar e de uma abordagem de aprender línguas.

Portanto, é necessário que as crenças sejam entendidas, por um lado, como filtros usados pelos alunos para dar sentido e lidar com contextos específicos de aprendizagem e, por outro, como uma investigação sobre as experiências e ações deles e dos professores, suas interpretações, o contexto social, e como todos os envolvidos neste contexto usam suas crenças na complexa tarefa de aprender e ensinar línguas.

1.1.1 Definições de crença

O conceito de crenças não é apenas foco de investigação específico da área de Linguística Aplicada. Outras áreas, como a Sociologia, a Filosofia, a Educação, a

Antropologia e a Psicologia, também têm focalizado crenças, razão pela qual o termo crença recebe diferentes definições. Baseado nisso, Pajares (1992) aponta a extrema dificuldade em se definir este termo e defende a necessidade de se adotar uma definição coerente com o foco de cada pesquisa. Neste estudo, o termo crença será visto no âmbito de ensino e aprendizagem de línguas.

De acordo com Almeida Filho (1993), as crenças são forças capazes de influenciar todo o processo de ensino e aprendizagem de LE. O autor foi um dos primeiros a tratar do termo, encontrado dentro da definição de *cultura de aprender* e usado para se referir ao conhecimento intuitivo do aprendiz, constituído de crenças, concepções e mitos sobre aprendizagem de línguas. Almeida Filho (op.cit.) acredita que pode haver a possibilidade de se detectar uma incompatibilização entre a abordagem de ensinar do professor e a forma de aprender dos alunos, o que poderia gerar desistência e dificuldade para o ensino/aprendizagem da língua-alvo, justificando também a importância de se saber sobre a *cultura de aprender*. Barcelos (1995, 1999), concordando com Almeida Filho, também faz uso do termo *cultura de aprender línguas* justificando a relevância de se estudar tal cultura de aprender, pois ela pode revelar possíveis divergências entre o que o aluno espera do ensino e o que o professor espera do aluno.

Em Lingüística Aplicada (LA), não existe uma definição única para este conceito. Holec (1987, apud BARCELOS, op. cit.) define crenças como “suposições dos aprendizes sobre seus papéis e funções dos professores e dos materiais de ensino” (p. 152). Para Gardner (1988, apud BARCELOS, op. cit., p. 110), crenças são “expectativas na mente dos professores, pais e alunos referentes a toda tarefa de aquisição de uma segunda língua”. Para Barcelos (2006) apoiada em Dewey (1933), “crença é entendida como uma forma de pensamento, construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos,

co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação” (p. 18).

Outras definições de crenças, propostas por vários autores podem ser encontradas em Gimenez (1994, p. 65):

Autor	Definição
Elbaz (1981)	Um conjunto complexo, praticamente orientado, de entendimentos que professores usam ativamente para moldar e dirigir o trabalho de ensino.
Janesick (1982)	Uma interpretação reflexiva, socialmente derivada de experiência que serve como base para uma ação subsequente.
Connelly & Clandinin (1984)	Estruturas conceituais e concepções que sustentam os professores com razões para atuar do modo como atuam.
Breen (1990)	Conceitualização pessoal do processo de ensino-aprendizagem. Acarreta um conjunto de justificativas para a ação na sala de aula.

Quadro 1: Definições de crença encontradas em Gimenez (1994)

Também em Pajares (1992, p. 313-314) são encontradas definições de outros autores, como:

Autor	Definição
Brown and Cooney (1982)	São disposições para a ação e principal determinante de comportamento.
Siegel (1985)	Construções mentais de experiência, frequentemente condensadas em um esquema ou conceito; verdades que guiam o comportamento.
Harvey (1986)	Representações individuais da realidade que tem validade suficiente, verdade, ou credibilidade para guiar pensamento e comportamento.
Rockeach (1968)	Qualquer proposição simples, consciente ou inconsciente, inferida do que uma pessoa diz ou faz, capaz de ser precedido pela frase: eu acredito que.

Quadro 2: Definições de crença encontradas em Pajares (1992)

Segundo Coelho (2006), crenças são “teorias implícitas e assumidas com base em opiniões, tradições e costumes, teorias que podem ser questionadas e modificadas pelo efeito de novas experiências” (p. 128). A autora também traz a definição de Clark e Peterson (1986), para os quais as crenças fazem parte dos processos mentais que influenciam e são influenciados pelas ações e por seus efeitos em sala de aula.

Com base em Siegel (1985), Harvey (1986) e Barcelos (1995, 2006), nesta pesquisa, o termo “crença” é definido como **pressupostos adquiridos de experiências**

prévias, construídas socialmente, a partir da percepção individual destas experiências, que têm valor de verdade e credibilidade para guiar o pensamento e o comportamento e que são passíveis de mudanças.

1.1.2 Crenças dos professores

As crenças são consideradas como umas das grandes forças que atuam na dinâmica de sala de aula. Assim, de acordo com Vieira-Abrahão (2005), os professores são altamente influenciados por suas crenças, que por sua vez, são reflexo de seus valores pessoais e de seus conhecimentos prévios. Os professores têm a tendência de recuperar suas experiências da época na qual eram alunos e construir seus conhecimentos e sua prática de ensino com base nessas lembranças.

Johnson (1994) considera a compreensão das crenças essencial para a melhora da prática dos professores e a preparação de programas de ensino. Ao refletir sobre suas crenças, eles são submetidos a um processo de reflexão que pode torná-los mais conscientes sobre elas e sobre as inconsistências de suas práticas. Porém, os professores podem entrar em conflito ao tentarem mudar suas crenças, pois geralmente eles não têm “imagens alternativas de ensino” (JOHNSON, 1994, p. 443). Segundo o autor, as crenças dos professores advêm das imagens que eles têm da experiência de aprendizagem, das imagens deles mesmos como professores e de seus formadores que servem de modelo para sua prática institucional.

Para Woods (2003), a relação entre crenças e ações é crucial para a pesquisa das crenças dos aprendizes e, de acordo com Barcelos (2006), principalmente das crenças e da prática dos professores. Porém, Garbuio (2006) cita alguns autores (FEIMAN-NEMSER e FLODEN, 1986; RICHARDSON, 1996; WOOLFOLK HOY e MURPHY, 2001; VIEIRA-ABRAHÃO, 2004; BARCELOS, 2001, 2004, e outros) que acreditam que pesquisar as

crenças dos professores seja uma tarefa complexa e que, muitas vezes, o professor não consegue articulá-las, uma vez que se encontram em permanente construção e reconstrução e, à medida que se deparam com novas situações de ensino e informações, outras crenças são formadas. Buchmm (1983, 1994, apud LIMA, 2005), por sua vez, aponta que as crenças permanecem abertas a mudanças por influência de fatores sociais e políticos.

Segundo Pennington (1995, apud PESSOA, 2006), a mudança do professor é tanto comportamental quanto cognitiva e pressupõe que ele perceba a necessidade de mudar ou, pelo menos, demonstrar o desejo de experimentação e as alternativas disponíveis. Pessoa (op.cit.) acredita que “uma mudança duradoura no comportamento do professor ocorre apenas quando os professores se sentem capazes e motivados para experimentar algo novo, refletir sobre as conseqüências, e, então, ajustar sua prática e seu pensamento com base nos resultados alcançados” (p. 45).

Para Willians e Burden (1997), os professores são altamente influenciados por suas crenças, as quais estão intimamente ligadas aos seus valores, às suas concepções de mundo e de seu lugar dentro dele. Os autores concordam com Woods (2003) e acham importante os professores refletirem sobre suas próprias ações para explicitar seus sistemas de crenças, visto que estas irão afetar tudo aquilo que fazem em sala de aula. Garbuio (2006) também compartilha desta opinião, acreditando que além de fazer um levantamento sobre as crenças dos professores, é necessário refletir sobre elas e sobre suas influências em sua prática, pois estas são importantes na condução de suas ações em sala de aula.

De acordo com Richards e Lockhart (1994), as crenças dos professores podem ser originadas de diferentes modos: de suas próprias experiências como aprendizes, de suas experiências práticas em sala de aula, da prática estabelecida e preferência dos professores por estilos de ensino, de fatores de personalidade, de princípios embasados em pesquisas e de princípios derivados de uma abordagem ou método. Lortie (1975, apud GIMENEZ, 1994)

propõe um modelo que demonstra que as crenças de professores de línguas podem ser formadas por suas experiências anteriores de aprendizagem de LE, pelo treinamento formal em programas de formação de professores e por suas experiências de ensino. Ao se referir ao modelo proposto por Handal e Lauvas, citados por Zeichner e Liston (1996), Vieira-Abrahão (2001) depreende alguns componentes que fazem parte da prática do professor e que interagem e se misturam para constituí-la. São eles: a experiência pessoal, o conhecimento transmitido e os valores pessoais. Tais componentes também se aproximam das opiniões de Gimenez (op. cit.) e de Richards e Lockhart (op. cit.).

Algumas crenças de professores são sugeridas por Woolfolk Hoy e Murphy (2001, apud GARBUIO, 2006): ensinar é cobrir o material, entreter os alunos, direcionar e envolver os alunos, é uma atividade melhor realizada através de tentativas e erros, é aprender a ensinar e a fazer. Os autores ainda afirmam que as crenças podem variar devido ao fato de suas origens estarem ligadas às experiências pessoais.

Para Tabachnick e Zeichner (1984, apud FÉLIX, 1999), as crenças de professores são uma interpretação reflexiva e socialmente definida das experiências que servem de base para ações subseqüentes e, de acordo com Clark (1988, apud FÉLIX, op. cit.), crenças de professores são pré-concepções e teorias implícitas.

De acordo com Almeida Filho (1993, p. 21), para que o professor usufrua de uma desejável abordagem consciente e mapeada, ele “necessita desenvolver uma *competência aplicada*”, aquela que “capacita o professor a ensinar de acordo com o que sabe conscientemente (subconsciência teórica) permitindo a ele explicar com plausibilidade porque ensina da maneira como ensina e porque obtém os resultados que obtém”. Para se elevar ao nível mais alto de consciência e fruição profissional, o autor afirma que o professor precisa desenvolver uma competência profissional capaz de fazê-lo conhecer seus deveres, potencial e importância social no exercício do magistério na área de ensino de línguas. Almeida Filho

(1999) acredita que é preciso permitir a tomada de consciência do professor a respeito das forças que estão envolvidas na operação de ensino: as abordagens de terceiros, dos autores do livro didático adotado, os filtros afetivos do professor e dos alunos e a cultura de aprender línguas dos alunos, pois, como visto anteriormente, pode haver incompatibilização entre a cultura de aprender e a abordagem de ensinar.

Félix (1999) diz que seria desejável que os professores tivessem conhecimento e desenvolvessem suas competências, o que significa estar em constante processo de formação a partir de uma tomada de consciência dos seus conhecimentos implícitos para que se tornem profissionais mais críticos e autônomos. No entanto, para a autora, esse mecanismo de mudança encontra-se ainda longe de ser resolvido, pois muitos professores de LE nem sempre têm condições de participar de cursos de extensão ou pós-graduação devido a fatores financeiros, falta de tempo, sobrecarga de trabalho ou falta de informação. A autora acrescenta que se o professor aprimora o seu conhecimento, estando em constante crescimento profissional, ele é capaz de sair do nível da intuição e das crenças e passar a explicar com explicitude e articulação porque ensina como ensina e obtém os resultados que obtém.

Moraes (2005) acredita ser importante que, primeiramente, os professores entendam e articulem suas próprias perspectivas teóricas para que, como educadores, estejam constantemente se reavaliando à luz do seu novo conhecimento ou repensando suas crenças sobre linguagem, sobre como a língua é aprendida, ou sobre educação. Concordo com a posição de Félix (op. cit.) e a de Moraes (op. cit.) quanto à importância de o professor participar de cursos e, principalmente, de projetos de capacitação docente de longo prazo, que o levem a refletir acerca de suas crenças sobre a língua e acerca de sua abordagem de ensinar. Porém, hei de acrescentar que nem sempre tais reflexões levarão a uma mudança de crença e, conseqüentemente, a ação / abordagem do professor também se manterá.

1.1.3 Crenças de aprendizes

Segundo o que se viu anteriormente na subseção 1.1.1, Almeida Filho (1993) e Barcelos (1995) utilizam o termo *cultura de aprender* para se referir ao conhecimento intuitivo do aprendiz, constituído de crenças, concepções e mitos sobre aprendizagem de línguas. Para Erickson (1987, apud BARCELOS, 1995), uma das razões para se adotar o termo cultura no contexto educacional é que este diz respeito à ação humana como principal agente das práticas educacionais. Barcelos (op. cit.) esclarece que ao se referir à *cultura de aprender* está enfatizando as maneiras de atribuir sentido à tarefa de aprender línguas, compartilhadas pelos alunos, salientando que as ações em sala de aula e na escola recebem influência do que ocorre numa esfera maior da organização social, ou seja, as crenças e as ações dos alunos em sala de aula estão relacionadas com seus hábitos familiares, escolarização e papéis culturais reservados a eles e aos professores naquela sociedade.

É importante citar novamente que, de acordo com Almeida Filho (1993), pode haver uma incompatibilização entre a *cultura de aprender* e a de ensinar línguas, o que poderia gerar resistência e dificuldade para o ensino e aprendizagem da língua-alvo e, por isso, é interessante que se saiba sobre a *cultura de aprender línguas*. Ao conhecer tal cultura, os professores desempenhariam um trabalho mais consciente, visando uma aprendizagem de sucesso.

Ao se referir à *cultura de aprender*, Barcelos (1995) utiliza o termo *mitos* no sentido de serem idéias falsas, sem correspondentes na realidade, e cita o trabalho de Viana (1993) que detectou alguns deles. O primeiro foi com relação ao tempo de aprendizagem, no qual boa parte dos alunos acredita que é possível aprender uma LE em pouco tempo. Outro mito apontado é acreditar que viver no país da língua-alvo é suficiente para aprendê-la. Um terceiro mito está relacionado ao desempenho: os alunos acham que vão atingir um bom

desempenho apenas com músicas e tradução, ou falando depressa um texto oral ou escrito, ou falando sem apresentar sotaque.

Larsen-Freeman (1998) acredita que uma investigação sobre o que os alunos sabem ou acreditam deve envolver suas experiências e ações, suas interpretações dessas experiências, o contexto social, e como ele molda suas experiências e suas crenças para lidar com a tarefa complexa de aprender línguas. De acordo com Cotterall (1995, apud BARCELOS, 1999), a experiência anterior de aprendizagem exerce um papel crucial tanto no desenvolvimento de crenças quanto na percepção que o aluno tem de si mesmo. Por isso há a necessidade de explorar melhor as crenças dos alunos e de ajudá-los a se conscientizar sobre elas, já que podem ser prejudiciais a sua aprendizagem.

Erickson (1986) se preocupa com o fato de que quando os alunos se comportam de uma maneira diferente das expectativas culturais do professor, esse comportamento possa causar dificuldades na interação entre eles, pois os professores podem perceber como frustrante, confuso e, às vezes, assustador, o fato de o aluno não agir de acordo com as suas expectativas culturais. Apesar dessa possível dificuldade na interação, Lima (2005), no entanto, acredita não ser necessário que o professor direcione as crenças dos alunos para obter sucesso no processo de ensino e aprendizagem, mas acha necessário que o professor se conscientize de que seu sistema de crenças pode não ser válido para os alunos. Barcelos (2004) julga, inclusive, que essas divergências entre crenças são necessárias e podem ser positivas, à medida que possam gerar reflexões por parte dos professores e dos alunos sobre suas crenças, visando aumentar as chances de sucesso no processo de ensino e aprendizagem. No entanto, segundo Richards & Lockhart (1994), as diferenças entre as crenças do professor e dos alunos podem fazer com que estes desvalorizem uma atividade proposta pelo professor. Sobre isso, Lima (op. cit.) acrescenta que tais diferenças fazem com que o professor deixe de satisfazer uma atividade esperada pelo aluno.

Através da definição de crenças proposta por Wenden (1986, apud BARCELOS, 1995) de que elas são como “opiniões baseadas na experiência e em opiniões de pessoas respeitadas que influenciam a maneira de agir dos aprendizes de língua”, pode-se inferir que a experiência educacional dos alunos pode fazer com que eles acreditem, por exemplo, que vão aprender toda uma língua em pouco tempo. Em sua pesquisa, Barcelos (1999) detectou 3 crenças dos alunos: aprender inglês é saber sobre a estrutura dessa língua; o professor é responsável pela aprendizagem do aluno; e o inglês que se aprende no Brasil não é o mesmo que se aprende no país em que ela é falada como língua materna. Essa última crença pode levar os alunos a não procurar criar oportunidades de uso da língua em contexto nacional e contentar-se com a realização de exercícios gramaticais e com o sonho de “passar um tempo fora” um dia.

Para Richards e Lockhart (op. cit.), “as crenças dos alunos são influenciadas pelo contexto social da aprendizagem e podem influenciar ambas as atitudes em relação à língua em si, como também a aprendizagem da língua no geral” (p. 52). As crenças dos alunos influenciam a motivação para aprender, as expectativas em relação à matéria, as percepções sobre a facilidade ou dificuldade em aprender a língua ou as estratégias de aprendizado (EA). A relação entre as crenças dos alunos e suas estratégias de aprendizagem foi discutida no trabalho de Piteli (2006). A autora traz a visão de Oxford (1990), que sugere que as atitudes e as crenças têm efeito sobre as estratégias dos aprendizes, sendo que as atitudes negativas e as crenças podem gerar falta de harmonia entre as mesmas. Barcelos (2003, apud PITELI, op. cit.) esclarece que não caracteriza esta relação como unidirecional, uma vez que se trata de um processo recíproco, ou seja, “não somente as crenças direcionam as ações, mas as ações e reflexões podem levar a mudanças ou até mesmo criar outras crenças” (PITELI, op. cit., p. 60).

Segundo Barcelos (1999), a consciência sobre as crenças dos aprendizes pode ajudar na compreensão da suas frustrações e dificuldades, permitindo aos professores a elaboração de um plano de ação mais efetivo com os seus alunos no propósito comum de aprender a língua. Pode-se perceber que as crenças dos professores e dos alunos estão intimamente ligadas à motivação de ambos, seja para aprender ou para ensinar. Devido a essa constatação, em seções posteriores (1.4 e 1.5), serão abordadas teorias sobre motivação e a influência das crenças no processo motivacional dos alunos, respectivamente.

1.1.4 Crenças sobre gramática

De acordo com o que se viu anteriormente, para Barcelos (2001), crenças são opiniões e idéias que alunos e professores têm a respeito dos processos de ensino e aprendizagem de línguas. Elas guiam os comportamentos, são adquiridas nas mais diversas situações desde cedo na vida das pessoas, são representações da realidade e surgem quando o conhecimento pessoal não é suficiente para lidar com uma determinada situação. Por isso, as crenças podem ser fatores determinantes nas decisões em sala de aula, influenciando o ensino e a aprendizagem da língua estrangeira ou segunda língua (L2).

Para Dutra e outros (2003), em muitos casos, as crenças refletem nas atitudes de professores, como, por exemplo, quais tópicos enfatizar em sala de aula e de que maneira abordá-los. Borg (1998) apresenta um estudo sobre a influência das crenças no ensino de gramática e, segundo o autor, o sistema pedagógico pessoal do professor é um sistema complexo que pode apresentar crenças conflitantes que influenciam as suas tomadas de decisão. Buscando uma maior compreensão do papel do ensino da gramática nas aulas de LE, Borg (2001) analisa quais estratégias os professores utilizam para apresentar tópicos gramaticais, observando as práticas individuais de cada professor. Borg (1998) argumenta que

é necessário retomar as raízes do aprendizado de LE e refletir sobre como toda experiência prévia do professor pode influenciá-lo, para que haja um entendimento de sua prática.

Larsen-Freeman (1997) aponta que a gramática é freqüentemente incompreendida no campo de ensino de línguas e aponta dez mitos² sobre ela:

Mitos	O debate de Larsen-Freeman (1997)
1- A gramática é adquirida naturalmente, não é preciso ser ensinada.	Isso não se aplica a todos os aprendizes.
2- A gramática é um conjunto de regras sem sentido.	Este termo engloba três dimensões: morfossintaxe (forma), semântica (significado) e pragmática (uso).
3- A gramática consiste em regras arbitrárias.	A razão para que se use uma forma gramatical em detrimento de outra nem sempre é arbitrária.
4- Gramática é entediante.	Ensinar gramática não significa repetir modelos ou memorizar regras.
5- Os alunos têm diferentes estilos de aprendizagem. Nem todos podem aprender gramática.	Os alunos podem até ter diferentes estilos e aptidões, mas todos podem aprender, porém de formas e em ritmos diferentes.
6- Estruturas gramaticais são aprendidas uma de cada vez.	Há uma constante interação entre formas novas e velhas; a aquisição não se dá de forma linear.
7- A gramática está relacionada apenas com os níveis de sentença e subsentença.	Nem sempre o uso e as diferenças entre duas estruturas podem ser entendidos em nível de sentença, mas sim em nível de discurso.
8- Gramática e vocabulário são áreas do conhecimento. Leitura, escrita, fala e compreensão auditiva são as quatro habilidades.	Saber as regras (<i>knowledge</i>) e não saber aplicá-las para fins comunicativos (<i>use</i>) não é realmente o objetivo do ensino da gramática.
9- Gramáticas fornecem regras / explicações para todas as estruturas de uma língua.	A língua é algo dinâmico e não estático. As línguas mudam e com elas mudam também as regras gramaticais.
10- “Eu não sei o suficiente para ensinar gramática”.	A autora sugere que os professores não se esqueçam das três dimensões gramaticais (forma, significado e uso) para checar os itens gramaticais.

Quadro 3: Mitos sobre a gramática em Larsen-Freeman (1997)

Ao desvendar estes mitos sobre o ensino da gramática, a autora conclui que se os objetivos de ensinar uma língua incluem ensinar os alunos a usarem gramática de maneira precisa, com significado e adequadamente, então há uma razão para se ensinar gramática. Compartilho da mesma visão e acredito que as aulas com foco nas estruturas gramaticais, embora importantes, podem ser repensadas pelos professores para que se tente mudar as crenças dos alunos quanto à gramática e seu ensino. Saliento a importância de ensinar

² Neste trabalho não se intenciona fazer a distinção entre os termos “mito” e “crença”, portanto, eles serão usados como sinônimos.

gramática considerando-se as três dimensões: forma, significado e uso. Desta maneira, os alunos estariam aptos a usar a língua para a comunicação com precisão gramatical, sem deixar de considerar os aspectos sociolingüísticos. Assim, retomando Johnson e Johnson (1998, apud TUDOR, 2001), a gramática poderia se tornar um tópico um pouco mais atraente, uma vez que teria uma ligação com o mundo fora da sala de aula, pois o aluno teria a oportunidade de relacionar forma, significado e uso.

Nas seções seguintes, serão expostas algumas teorias sobre a gramática, o seu ensino e o seu papel nas diferentes abordagens ao longo da história de ensino e aprendizagem de línguas.

1.2 Gramática: foco na forma

Segundo Nunan (1999), durante muito tempo da história do ensino de línguas, a gramática lidava com correções e o papel do professor era conferir as regras que deveriam ser usadas corretamente. A concepção de gramática tem sofrido algumas mudanças e seu ensino tem se moldado dentro das várias abordagens de EL. Por esta razão, julgo pertinente trazer algumas definições de gramática antes de discutir questões que enfoquem o seu ensino.

1.2.1 Definições de gramática

De acordo com Johnson e Johnson (1998, apud TUDOR, 2001), a gramática é um termo mutável, com diferentes significados para diferentes pessoas, mas que geralmente é usado com referências variadas pelo mesmo falante. Segundo Tudor (op. cit.), o termo, às vezes, é usado para se referir a aspectos do sistema lingüístico ou está relacionado a aspectos do processo de ensino ou a algumas atividades de aprendizagem. De acordo com o autor,

gramática está relacionada a regularidades ou padrões da língua através dos quais o falante organiza sua mensagem. Apresento, a seguir, algumas definições de gramática, que de acordo com Nunan (1999) tem sofrido alterações ao longo dos anos, uma vez que seu ensino tem se moldado aos interesses e necessidades dos aprendizes de língua, que tendem a ter uma maior preocupação com uma aprendizagem com foco na comunicação.

Larsen-Freeman (2003) define gramática como uma habilidade para se fazer algo e não simplesmente armazenar conhecimento sobre a língua em uso. Para a autora, a gramática não é apenas forma, mas possui outras dimensões, como significado (semântica) e uso (pragmática); é a quinta habilidade a ser desenvolvida no aluno, ao lado da escrita, leitura, compreensão oral e fala.

Em Nunan (1999) encontram-se as seguintes definições de gramática: (1) uma análise da estrutura da língua tanto em um corpus de discurso ou escrita (desempenho gramatical) quanto como um prognóstico do conhecimento de um falante (competência gramatical); (2) uma análise das propriedades estruturais que definem a linguagem humana (gramática universal); (3) um nível de organização estrutural que pode ser estudado independentemente da fonética ou semântica. A definição de gramática para o autor é: o estudo de como a sintaxe (forma), a semântica (significado) e a pragmática (uso) trabalham juntas para possibilitar que os indivíduos se comuniquem através da língua.

Na área de Linguística Aplicada também são encontradas algumas definições para o termo, como a de Richards, Platt e Platt (1997), para os quais gramática é a descrição da estrutura de uma língua e a forma como as unidades lingüísticas (como as palavras) e os sintagmas se combinam para produzir orações na língua. Geralmente, leva em conta os significados e as funções que as orações têm no conjunto do sistema da língua e que pode ou não incluir os sons de uma língua. Os autores também trazem a definição de gramática pedagógica, que seria a descrição gramatical de uma língua com fins pedagógicos, como por

exemplo, o ensino das línguas, a elaboração de programas ou a preparação de materiais didáticos. Uma gramática pedagógica pode embasar-se na análise gramatical e na descrição de uma língua; em uma teoria gramatical determinada; nos estudos dos problemas gramaticais dos que aprendem uma língua.

De acordo com Ferreira (2001, p. 108), “a gramática pedagógica pode ser construída a partir de materiais bastante diversificados, fazer parte do próprio método utilizado na sala de aula ou integrar outros instrumentos pedagógicos”. Além disso, o professor e sua intervenção pedagógica também constituem tal gramática, que serve para os aprendizes construírem a sua aprendizagem.

Neste trabalho, o termo gramática será definido como **uma quinta habilidade a ser desenvolvida, juntamente com a fala, escrita, leitura e compreensão oral, convergindo com Larsen-Freeman (2003) e com Nunan (1999), para os quais gramática é um estudo de como forma, significado e uso interagem para que ocorra a comunicação.**

1.2.2 O ensino da gramática

Segundo Cobbett (1819, apud NUNAN, 1999), a gramática nos ensina a usar as palavras, ou seja, nos ensina a fazer uso delas de uma maneira correta, nos ensina a sermos capazes de escolher as palavras que devem ser usadas e, para tal, devemos nos atentar a princípios e regras, que constituem o que se chama de gramática. Assim, surgiu uma gramática para escolas que reforçava que esta estava relacionada ao “fazer correto”, para que os pensamentos fossem expressos de maneira adequada, seja em forma de discurso ou escrita. De acordo com Nunan (op. cit.), para a maioria das pessoas, a essência da língua está relacionada à gramática, ou seja, quando se diz que “faltam habilidades lingüísticas” para

alguém, geralmente o que falta é habilidade para que as pessoas se expressem gramaticalmente.

Para Larsen-Freeman (1991), talvez a associação mais comum à palavra gramática seja a palavra *regra*. A autora faz, porém, duas qualificações para o uso de tal termo. A primeira é que as regras sempre têm exceções e a segunda é que as regras gramaticais sempre parecem ser formulações arbitrárias. Quanto ao fato de a gramática ser um conjunto de regras arbitrárias, Larsen-Freeman (1997) aponta que este é um dos mitos que se tem sobre o ensino da gramática e acrescenta que, ao contrário disso, a gramática é um conjunto de regras com sentido. Também de acordo com a autora, há três dimensões lingüísticas que se deve saber: forma, significado e uso, e como a gramática não se refere somente à forma, os professores de língua devem ajudar os alunos a usar as estruturas de acordo com o significado e de maneira apropriada. Portanto, as três dimensões explicitam a necessidade de que os alunos aprendam a usar as estruturas gramaticais com precisão, significado e de maneira apropriada. A autora acrescenta que é a favor de uma abordagem multifacetada do ensino da gramática, utilizando-se diferentes técnicas de ensino para cada uma das diferentes dimensões.

Ainda com relação às regras, Zozzoli (2001) faz uma distinção entre as regras gramaticais que pertencem a um construto teórico e as regras em constituição pelo aluno, dizendo que as primeiras são levadas pelo professor, pelo livro didático e pela abordagem subjacente às atividades propostas, presentes também no discurso normativo da escola ou sociedade, que defende a idéia de que saber sobre a língua proporciona saber usá-la. As segundas estão presentes nas etapas subjetivas da evolução da aprendizagem, mas não dependem somente de processos subjetivos, pois também são conseqüências de saberes veiculados tanto em ambiente formal de aprendizagem como em ambiente não institucional.

De acordo com Bon (1995), em gramática, é freqüente que se estabeleçam hierarquias entre as formas apresentadas e que se considerem algumas melhores e mais

corretas que outras. Geralmente, as consideradas melhores são as mais formais ou mais literárias, o que contradiz o funcionamento real dos idiomas, uma vez que não se leva em conta que não se fala da mesma maneira em todas as situações, pois existem diferentes registros. Ainda de acordo com o autor, um bom domínio do idioma consiste, entre outras coisas, em adaptar-se ao registro mais apropriado para cada situação. Essa análise do funcionamento de um idioma através de uma perspectiva que leve em conta a comunicação e que situa os interlocutores e a interação que existe entre eles é chamada, segundo o autor, de gramática comunicativa.

Além das regras gramaticais, outro ponto que se discute em relação à gramática é a maneira como ela é adquirida. De acordo com Ferreira (2001), do ponto de vista da pedagogia das línguas (maternas, segundas ou estrangeiras) há duas situações muito diferentes: a criança e o adolescente que, na escola, aprendem a refletir sobre o funcionamento da L1, fazem essa reflexão a partir de um saber internalizado prévio; já o adulto e o adolescente expostos a um sistema lingüístico que lhes é estrangeiro, para lidar com os dados de um novo sistema, devem contar com a gramática internalizada da L1, por vezes muito diferente da LE. Observa-se, então, que de um lado a gramática é vista como saber intuitivo, implícito e, do outro, como construtos metalingüísticos explícitos que se oferecem como um saber declarativo, explícito. O ensino da gramática, tanto de L1 quanto de LE, tem sido paradigmático das discussões a respeito das relações entre saber explícito e saber implícito. Para Bialystock (1978, 1981, apud XAVIER, 2001), há duas fontes de conhecimento no cérebro, o implícito e o explícito, que são considerados construtos hipotéticos, pois eles não representam em nenhum sentido psicológico a maneira como a informação da língua é ali armazenada.

Donaldson (1993, apud FERREIRA, op.cit.) aponta que uma definição para saber explícito e implícito consiste em distinguir entre *saber* e *saber que sabe*. Poder dizer o que se

sabe e investigar o nosso próprio conhecimento e refletir sobre ele, este é o saber explícito para o autor. Para Ellis (1994, apud FERREIRA, op. cit.), saber implícito é a aquisição de conhecimento sobre a estrutura subjacente de um estímulo ambiental complexo por um processo que ocorre naturalmente. O saber explícito é uma operação mais consciente, com a construção e testes de hipóteses pelos indivíduos que buscam uma organização estruturada.

A diferença entre eles é a maneira como o conhecimento é adquirido, como mostra Xavier (2001):

Conhecimento Explícito	Conhecimento Implícito
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Foco na forma. ▪ Conhecimento consciente. ▪ Informação analisada. ▪ Correção explícita. ▪ <i>Feedback</i> metalingüístico . ▪ Uso de materiais complementares para o estudo da gramática. ▪ O acesso à informação é deliberado e fácil. ▪ Conduz à precisão lingüística e ao monitoramento. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Foco no significado. ▪ A gramática é adquirida através do significado. ▪ Utilização de leituras, filmes, conversas com nativos. ▪ A aquisição da forma através do significado se dá de maneira implícita. ▪ O acesso à informação é fluente e automático. ▪ Conduz à fluência.

Quadro 4: Diferenças entre conhecimento explícito e implícito, extraído de Xavier (2001).

Segundo Pinto (2004), questiona-se, então, se na pedagogia de gramática de LE / L2 o aprendiz deve adotar uma conduta de aprendizagem consciente (explícito) ou assumir uma postura que privilegie a absorção da linguagem de forma incidental e intuitiva (implícita). De acordo com o que será exposto mais detalhadamente na seção a qual tratará das abordagens de ensino e aprendizagem de LE neste estudo, até meados do século XX, no Método Gramática-Tradução, predominavam as técnicas de ensino explícito. Com o audiolingualismo, um dos pioneiros na tentativa de se ensinar a LE para comunicação oral no Brasil, a abordagem explícita foi minimizada. A partir dos estudos de Krashen (1982, apud PINTO, 2004), o conceito de aprendizagem implícita transformou-se em aprendizagem irrefletida, com uma absorção inconsciente e a aquisição se dava através da exposição de forma incidental. Para Krashen (op. cit.), o termo explícito significa o conhecimento consciente das regras gramaticais e a aquisição ocorre quando os alunos estiverem expostos a

um insumo compreensível, que deve ser um pouco além do nível da competência atual e um filtro afetivo propício.

Segundo Xavier (2001), não se deve banir completamente das aulas de inglês as explicações gramaticais, uma vez que o ensino explícito da gramática pode acelerar o processo de aquisição, pois se o aprendiz souber um dado conteúdo gramatical, ele poderá identificá-lo na produção de outros e a aquisição implícita pode ocorrer; pode facilitar a aquisição de formas, que não foram explicitamente ensinadas; pode exercer um monitoramento na produção oral ou escrita; pode funcionar como um sistema para checar hipóteses feitas pelos alunos. A autora, porém, acredita que o ensino não deva ser centrado na gramática, posição convergente com o que se acredita nesta pesquisa.

Para Foto e Ellis (1991), a gramática pode ser ensinada para que situações comunicativas sejam desenvolvidas, ou seja, para que os alunos sejam capazes de utilizar os conteúdos gramaticais em situações reais de uso da língua. Esta é a chamada posição de interface forte. Por outro lado, os mesmos autores sugerem que na posição de interface fraca, a instrução gramatical chama a atenção dos alunos para características da língua e permite que eles desenvolvam seus conhecimentos, porém não os incorporem em sua interlíngua até que alcancem o estágio de desenvolvimento exigido e adequado. Através destes três pontos de vista, percebe-se que há muitas controvérsias em relação ao estudo da gramática. Nas propostas atuais de ensino de LE, a gramática pode oferecer ajuda aos alunos para que eles desempenhem sua função comunicativa.

Nunan (1998) aborda outra questão a ser tratada no ensino da gramática que é a maneira como ela é vista nos programas de língua estrangeira e materiais de ensino, que são baseados em um modelo linear de aquisição de língua, no qual ela é adquirida item por item, um por vez, em um modelo seqüencial de passo a passo. O autor, metaforicamente considerou este processo como a construção de uma parede, na qual, aos poucos colocava-se um “tijolo”

lingüístico. Os tijolos gramaticais fáceis eram colocados na parte inferior da parede, dando suporte aos mais difíceis, baseando-se na premissa de que os alunos adquirem um item gramatical de cada vez. Porém, ao observar os alunos, percebe-se que a precisão gramatical não acontece de uma maneira linear, pelo contrário, os vários elementos da língua interagem e são afetados por outros elementos lingüísticos (NUNAN, 1999).

Devido a essa observação, Nunan (1998, 1999) adotou o que se chamou de “abordagem orgânica” para a pedagogia de LE, na qual, a aquisição é vista como um jardim no qual as flores lingüísticas não aparecem ao mesmo tempo e nem crescem na mesma proporção. Através desta perspectiva, os alunos não aprendem um item perfeitamente, cada um na sua vez, mas vários itens simultaneamente e de maneira imperfeita. A precisão se desenvolve irregularmente e o ritmo do desenvolvimento é determinado por fatores pessoais, intervenções pedagógicas, processos de aquisição e ambiente em que o discurso ocorre. O autor, porém, não nega que alguns itens são adquiridos antes de outros ou que haja uma certa linearidade em seu desenvolvimento e se explica dizendo que aquisição de línguas é um fenômeno complexo e multifacetado no qual os itens são adquiridos tanto hierarquicamente como a partir de desenvolvimentos lingüísticos. Através da “abordagem orgânica”, os alunos aprendem as formas estruturais corretamente além de aprender como usá-las em um sentido comunicativo, ou seja, ensina aos alunos como atingir seus objetivos comunicativos através do uso de recursos gramaticais existentes na língua.

Lightbown e Spada (1993), referindo-se a algumas idéias populares sobre o ensino de gramática, criticam a crença generalizada de que “os professores deveriam apresentar regras gramaticais uma de cada vez e os alunos deveriam praticar exemplos de cada uma antes de ir para uma outra” (p. 113)³. A posição das autoras quanto a essa questão é a de que a aprendizagem não é linear e que os alunos devem aprender a usar adequadamente uma

³ Teachers should present grammatical rules one at a time, and learners should practise examples of each one before going on to another.

determinada forma em um estágio, errar seu uso em um outro estágio, para acertá-lo novamente em um nível superior. Para as autoras, é o que geralmente acontece ao se incorporar uma nova informação sobre a língua que se está aprendendo, o que se comprova que desenvolver uma língua não é apenas acrescentar regras e mais regras, mas integrar regras novas ao antigo sistema, reajustá-las e reestruturá-las até que todas as peças se encaixem. Concorda-se com as autoras e também com a posição de Nunan (op. cit.) quanto à abordagem orgânica: vários itens gramaticais podem ser ensinados de uma vez e o uso de tais itens levará à incorporação das regras.

Também de acordo com Nunan (1998), os livros de cursos geralmente apresentam a gramática fora de contexto e aos alunos são apresentadas frases isoladas, as quais espera-se que eles as internalizem através de exercícios de repetição, manipulação e transformação gramatical. Isso pode levar o aluno a ter um conhecimento “sobre” a língua e o que ele precisa é ter oportunidade de ver a relação existente entre forma, significado e uso. Os aprendizes não têm oportunidades de explorar a gramática em contexto e é difícil para eles ver como e porque formas alternativas existem para expressar diferentes significados comunicativos. Se o valor comunicativo e não o das formas gramaticais alternativas não se tornar claro para os aprendizes, eles podem sair das salas de aula com a impressão de que as formas alternativas só existem para dificultar as coisas.

Ainda com relação ao foco na forma ou no significado, Larsen-Freeman (1991) afirma que durante anos os professores de línguas alternaram entre ser favoráveis ao ensino baseado na forma ou no uso, levando-se à discussão de que um estudante estaria apto a usar a língua de maneira comunicativa a partir da comunicação real naquela língua ou aprendendo a *léxicogramática*, ou seja, aprendendo palavras e estruturas gramaticais. Segundo a autora, esta é uma questão de difícil solução, pois para alguns alunos, é possível aprender a se comunicar sem a exposição à instrução formal e, para outros, é necessário que haja tal instrução, embora

estes também atinjam uma boa proficiência comunicativa. Isto prova a versatilidade dos aprendizes e também o fato de que algumas pessoas têm uma aptidão natural para adquirir língua e obterão sucesso em qualquer circunstância. Por outro lado, há também os alunos para os quais nenhuma abordagem leva a um sucesso absoluto na aprendizagem de uma segunda língua. Portanto, talvez uma questão mais importante do que se focar na forma ou no uso seja como ajudar todos os aprendizes a obter sucesso naquilo que eles querem ou precisam. Para isso, o professor precisa atentar-se às várias abordagens de se ensinar gramática e às necessidades dos seus alunos. O arcabouço teórico deste trabalho, na seção 1.3, discutirá as abordagens de maneira mais aprofundada.

Widdowson (1991) faz uma distinção entre forma e uso. “O primeiro se refere à citação de palavras e frases enquanto manifestação de um sistema lingüístico e o segundo, à maneira pela qual o sistema se materializa com a finalidade de comunicação” (p. 36). Para se saber uma língua, não basta ter um conhecimento das formas corretas (gramática), mas o aprendizado deve ser complementado pelo conhecimento de uso (comunicativo). Porém, de acordo com o autor, o contrário não procede: é possível obter conhecimento de estruturas lingüísticas sem que se atinja um conhecimento de uso comunicativo. O professor deveria, então, preocupar-se com o ensino de ambas as formas de conhecimento, pois aparentemente, os aprendizes com bom conhecimento sobre as formas de uma língua sentem-se perdidos em situações de uso real desta língua, visão compartilhada por mim.

Seedhouse (1997) faz uma comparação entre as aulas focadas somente na forma ou somente no significado. Para o autor, algumas das desvantagens das aulas com foco na forma são: a falta de correspondência entre as formas praticadas e qualquer tipo de palavra de significado real; falta de desenvolvimento da fluência e o discurso natural não ocorre fora da sala de aula. O autor também cita as desvantagens de se focar somente no significado: as expectativas das formas lingüísticas produzidas pelos alunos são diminuídas pelos

professores, que fazem concessões para entender e aceitar sua interlíngua e o fato de o professor não corrigir os erros, pode levar à fossilização dos mesmos. Seedhouse (op. cit.) propõe, então, o chamado “foco duo”, uma maneira de focar simultaneamente na forma e no significado, idéia compartilhada com Ellis (1994, apud SEEDHOUSE, op. cit.), que sugere que as atividades podem ser comunicativas enquanto os aprendizes também prestam atenção nas formas lingüísticas, e com Widdowson (1990, apud SEEDHOUSE, op. cit), que propõe atividades gramaticais comunicativas com o objetivo de combinar “repetições lingüísticas” com o seu necessário foco na forma, e propósitos não-lingüísticos com seu necessário foco no significado. Seedhouse (op. cit.) considera, então, ser possível que os professores criem e mantenham o “foco duo”, unindo na sala de aula o foco na forma e o foco no significado.

O lugar da instrução gramatical na grade curricular de ensino de LE também tem sido fortemente debatido nos últimos 30 anos. Com o método Gramática-Tradução a gramática apresentava grande peso, que começou a declinar com a chegada do Audiolingualismo, perdendo quase que exclusivamente sua importância com o advento da Abordagem Comunicativa, proposta por alguns pesquisadores e lingüistas aplicados, que defendiam, no seu início, o abandono do ensino da gramática, em favor de se criar oportunidades para o uso natural da língua (ELLIS, 2001; HINKEL e FOTOS, 2002). Hinkel e Fotos (2002) propõem que a gramática seja incluída no currículo para ser usada inclusive junto a tarefas de base comunicativa, porém sugerem que se ensine gramática somente aos alunos que já desenvolveram base lexical e que são capazes de se engajar em atividades com foco no significado, embora tenham ainda uma língua gramaticalmente inadequada. Outra proposta das autoras é que a gramática seja ensinada separadamente, sem que haja tentativa de integrá-la a componentes baseados em tarefas e que os professores ensinem gramática focando a ajudar os alunos a desenvolverem o conhecimento explícito. Concordo com as autoras que a gramática também seja ensinada em aulas cujo objetivo seja mais comunicativo,

porém que esta seja ensinada sempre e desde os primeiros estágios, e não apenas aos alunos que já desenvolveram uma base lexical.

À guisa de fechamento desta seção, concordo com Hinkel e Fotos (op. cit.) para as quais o lugar da gramática na grade curricular será tema de debate por longos anos, bem como todas as questões aqui levantadas, como o conhecimento implícito e explícito, o foco na forma ou no significado e a abordagem linear ou “orgânica” de se ensinar gramática. Percebe-se que o ensino da gramática é um tema vasto e que ainda tem muito a ser pensado e estudado.

1.3 Abordagens de ensino e aprendizagem de línguas

O ensino de línguas (EL) é um fenômeno social influenciado pelo contexto sociocultural no qual ocorre. Por isso, as várias opções de escolhas em termos de materiais não garantem resultados prontos, pois ensinar é uma atividade humana complexa. Segundo a abordagem ecológica – o ensino de línguas entendido como fenômeno emergente da dinâmica interacional de pessoas atuando dentro de contextos específicos (TUDOR, 2001), para se entender o que se passa em sala de aula, é necessário entender os diferentes participantes (internos e externos) da sala de aula e explorar as suas identidades. Porém, a diversidade dos alunos e professores faz com que o EL seja um processo abrangente, uma vez que seus participantes têm diferentes percepções sobre ele, sobre a língua-alvo (L-alvo) e sobre si mesmos. De acordo com Tudor (op. cit.), se todos os participantes vissem o ensino e a aprendizagem de línguas da mesma maneira e definissem seus objetivos com os mesmos termos, uma abordagem tecnológica do ensino (que foca potencialidades e adquire uma relação bastante linear entre a produção e o processo) provavelmente seria bem adequada.

De acordo com Tudor (op. cit.), a sala de aula também é formada pelas racionalidades, conjunto coerente de crenças sobre a natureza e os objetivos do EL que podem ou não ser explicitamente formuladas, mas constituem a estrutura de referência dentro do qual os participantes interagem e o avaliam. Deve-se, portanto, considerar a racionalidade dos alunos, dos professores, bem como as metodológicas, as socioculturais e as institucionais e corporativas ao analisar-se uma sala de aula. Nesta pesquisa, porém, serão consideradas apenas as duas primeiras (alunos e professores).

De acordo com Almeida Filho (1993), “aprender uma nova língua na escola é uma experiência educacional que se realiza para e pelo aprendiz/aluno como reflexo de valores específicos do grupo social e/ou étnico que mantém essa escola” (p. 11). As tradições de ensinar línguas nas escolas exercem influências sobre o professor, que traz para o ensino disposições pessoais e valores desejáveis da sua própria abordagem. Para Almeida Filho (2005), o termo “ensinar”, concebido como dar, passar, transmitir conhecimentos, tem sentidos mais amplos “que se expandiu para construção de experiências válidas (re)afirmadoras de auto-estima, envolventes e motivadoras para e com os alunos no sentido de apoiar a aprendizagem (...)” (p. 63). Ainda é possível presenciar no contexto brasileiro salas de aulas organizadas de maneira que o ensino fique centralizado no professor. Um exemplo disso é a própria disposição das carteiras em sala de aula: enfileiradas, com os alunos virados de frente para a lousa e para a mesa do professor, que passa praticamente a aula toda em pé, com as atenções voltadas para a sua fala e suas ações, ou seja, sua abordagem.

Almeida Filho (1993) entende que abordagem “é uma filosofia de trabalho, um conjunto de pressupostos explicitados, princípios estabilizados ou mesmo crenças intuitivas quanto à natureza da linguagem humana, de uma língua estrangeira em particular, de aprender e de ensinar línguas, da sala de aula de línguas e de papéis de aluno e de professor de uma outra língua” (p. 13). Para o autor, a abordagem é capaz de orientar as decisões e ações do

professor, ou seja, é um conjunto de ideais, pressupostos e crenças que guia a operação global de ensino. Ela é, então, crucial na explicação de porque o professor ensina da maneira que ensina. Por isso, a análise da abordagem, seja ela auto-análise ou análise da aula de outros professores, permite a abertura de caminhos para a (auto) superação do professor, por isso, a importância das pesquisas na área de Linguística Aplicada. Almeida Filho (2005) acredita que uma abordagem é norteadora de ações como, por exemplo, a criação de materiais didáticos em uma operação de ensino de LE e que uma mudança de perspectiva produz efeito no planejamento das unidades do curso e dos materiais, nas técnicas de apresentação, prática e uso da língua-alvo em sala de aula.

A definição de abordagem encontrada em Brown (1994) consiste em: posições teóricas e crenças sobre a natureza da linguagem e da aprendizagem e a aplicabilidade de ambos os conceitos pedagógicos. Em Richards e Rodgers (2001), abordagem é definida como aquilo que define pressupostos, crenças e teorias sobre a natureza da linguagem e da aprendizagem.

Assim como o professor tem uma abordagem de ensinar, pode-se dizer que o aluno tem uma cultura (abordagem) de aprender, ou seja, eles lançam mão de maneiras de estudar e aprender determinada LE, que são típicas de uma região, etnia, classe social ou grupo familiar (ALMEIDA FILHO, 1993). Deve-se compreender a abordagem de aprender do aluno e a de ensinar do professor e mudar a visão que se tem sobre o processo de ensino e aprendizagem: a visão de que o professor é o emissor e o aluno o receptor está sendo superada. Portanto,

“(…)ensinar uma LE implica uma visão emoldurada por afetividades específicas do professor com relação ao ensino, aos alunos, à língua-alvo, aos materiais, à profissão e à cultura alvo, e aprender uma LE também abrange configurações de afetividade (motivação, capacidade de risco, grau de ansiedade, pressão do grupo) com relação à língua-alvo que se deseja/necessita aprender”. (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 15).

Paulo Freire (1970, apud LEFFA, 2001) entende a educação e o ensino como uma troca entre as experiências, em uma situação de interação na qual o professor aprende com os alunos e estes com o professor e com os colegas. Concordo com o autor e acredito que o grande objetivo da educação seja mesmo essa troca de ensinamento e aprendizagem entre todos os participantes do processo.

Para Almeida Filho (2005), o ensino de LE tem como objetivo viabilizar o conhecimento sobre esta/desta língua em um ambiente formal mediante uma abordagem vigente que pode ser espontânea, tradicional (explicitada em pressupostos teóricos) ou uma combinação entre elas. Tudor (2001) apresenta uma visão um pouco mais arcaica sobre os papéis do professor e do aluno no processo de ensino e aprendizagem de LE. Para o autor, ensinar LE é uma atividade que tem por objetivo ajudar o aluno a desenvolver a habilidade de usar língua estrangeira de maneira efetiva, com seu significado e uso. Com relação ao termo aprendizagem, para Almeida Filho (1997), aprender é reter informações e habilidades por meio da construção de conhecimentos e sentidos juntamente com colegas e professor (ALMEIDA FILHO, 1997), ponto de vista que é convergente com aquele citado por Paulo Freire (op. cit.).

Com base em Richards e Rodgers (2001) e Almeida Filho (1993, 2005), nesta pesquisa, entende-se abordagem como **um conjunto de crenças ou pressupostos sobre a natureza da linguagem, sobre língua estrangeira e sobre o processo de ensinar e aprender línguas que norteiam as ações de professores e alunos.**

A seguir, são apresentadas, de maneira sucinta, as diferentes abordagens de ensino de línguas e o papel dado à gramática em cada uma delas. De acordo com Almeida Filho (1993), no ensino de LE no Brasil há um predomínio da centralização de estruturas gramaticais, em torno da qual se montam os planejamentos escolares e as unidades dos livros didáticos. Por esta razão, surge o movimento comunicativo funcional do qual uma das

propostas é o deslocamento da atenção para as funções comunicativas dentro da fala. Desta maneira, cabe aos professores de LE fazer a transição do ensino de estruturas gramaticais para essa nova abordagem proposta.

1.3.1 A gramática em diferentes abordagens de ensino e aprendizagem de LE

Dutra e Mello (2004) discutem o valor atribuído à gramática através dos tempos e discorrem que certos métodos ou abordagens favorecem o foco ora na forma ora na análise da língua. As autoras discutem os conceitos de língua que subjazem aos métodos mais populares no século XX e como a gramática e seu ensino são vistos por eles, analisando desta maneira, como esses tratamentos dados ao ensino da gramática influenciaram as práticas pedagógicas atuais.

De acordo com Larsen-Freeman (1986), três grandes abordagens de ensino de línguas são propostas: a Tradicional, na qual as regras gramaticais da língua são enfatizadas; a Humanista para a qual os aspectos afetivos são mais importantes que os cognitivos na aprendizagem de uma língua; e a Comunicativa cuja finalidade é desenvolver a competência comunicativa do aprendiz (e o ensino da gramática com fins comunicativos). As três abordagens serão apresentadas mais detalhadamente a seguir.

I- A Abordagem Tradicional

No século XVIII, quando as línguas “modernas” começaram a fazer parte dos currículos escolares na Europa, elas eram ensinadas com os mesmos procedimentos que se ensinava o latim, ou seja, por meio de livros-texto que consistiam em regras gramaticais abstratas, listas de vocabulário e tradução de frases (RICHARDS e RODGERS, 2001). Não se

tinha por objetivo falar a língua e a prática oral se limitava à leitura em voz alta de frases que os alunos haviam traduzido. Dentro desta abordagem destacam-se os métodos gramática e tradução e o audiolingual.

No método gramática e tradução, o objetivo de se estudar uma LE era capacitar o aluno a ler a literatura estrangeira ou ajudá-lo a entender melhor as regras da gramática da LM, usada na sala de aula como referência em comparações feitas entre as línguas estrangeira e materna; os alunos deviam aprender as regras gramaticais que eram ensinadas de forma dedutiva, ou seja, com a apresentação e estudo de tais regras que deveriam ser praticadas em exercícios de tradução (RICHARDS e RODGERS, 2001).

O conceito de língua está embasado na valorização da linguagem escrita e o objetivo de aprender LE é a leitura, e os alunos fazem traduções de textos. Tal método valoriza a análise da língua e não o seu uso (DUTRA e MELLO, 2004). Neste método, exige-se pouco do professor, uma vez que regras gramaticais e traduções são fáceis de serem manipuladas e os alunos participam pouco, quase não há interação aluno-aluno (OMAGGIO, 1986; RICHARDS e RODGERS, 2001).

Por sua vez, o método audiolingual foi desenvolvido durante a Segunda Guerra Mundial quando, para atender exigências militares, era necessário que as pessoas aprendessem língua rapidamente, por isso ficou conhecido como “*the Army Method*”⁴. Entre as características deste método, destaca-se uma maior ênfase na compreensão da linguagem oral e na fluência do que na leitura e na escrita. Nele, o material é apresentado em forma de diálogos e há memorização de frases e exercícios de repetição, que se acreditavam ser essenciais para que se desenvolvesse a comunicação. Também para este método, o aprendizado é mais eficaz se os termos a serem ensinados forem apresentados na forma oral antes da escrita. Outra característica do audiolingualismo diz respeito à analogia, que envolve

⁴ O Método do Exército

o processo de generalização e discriminação e o uso de repetições de estruturas pode levar os alunos a formar analogias corretas.

O ensino da gramática é essencialmente indutivo e a explicação das regras não é dada até que os alunos tenham praticado um modelo em vários contextos e tenham adquirido percepção das analogias envolvidas, assim, as novas expressões da L-alvo seriam usadas inconscientemente. Quanto ao tratamento dos erros, a correção deve ser feita imediatamente para o erro não se tornar hábito. Stern (1992, apud PINTO, 2004) cita que “um dos princípios básicos do audiolingualismo é que a aprendizagem da linguagem deve ser vista como a aquisição de novas formas de comportamento que devem transformar-se em hábitos automáticos, em um processo mecanizado de associação estímulo-resposta” (p. 35). Assim, a aquisição da gramática deveria acontecer de maneira irrefletida e incidental.

De acordo com Richards e Rodgers (2001), nesta abordagem os alunos eram vistos como organismos que poderiam ser direcionados por técnicas de produzir respostas corretas e não eram encorajados a iniciar interação, pois isso podia induzi-los a erros. Em contrapartida, o papel do professor é central e ativo; o professor controla o ensino, monitora e corrige o desempenho dos alunos.

II- Abordagem Humanista

De acordo com Omaggio (1986), tal abordagem enfatiza o papel do domínio afetivo ao promover o aprendizado cognitivo. A premissa básica desta abordagem é que o indivíduo como ser humano precisa ser compreendido e ajudado em suas realizações e objetivos pessoais. O papel do professor, que é considerado um facilitador do processo, é essencialmente passivo e sua função é deixar o aluno se expressar livremente e ajudá-lo a dizer o que ele pretende dizer. Os alunos, por sua vez, são responsáveis pelo seu aprendizado,

devendo interagir em sala de aula. A gramática não é explicitamente mostrada, sendo adquirida pelo contexto e pelo uso, embora seja importante que se tenha precisão gramatical. Os principais métodos desta abordagem são o Silencioso, a Resposta Física Total, o Comunitário e a Sugestopédia.

De acordo com Richards e Rodgers (2001), no método Silencioso a aprendizagem é facilitada se o aluno descobre ou cria ao invés de memorizar e repetir o que foi ensinado, bem como se o aluno visualize objetos físicos ou solucione os problemas que envolvam o material a ser ensinado. Gattegno (1972, apud BROWN, 1994) acredita que os alunos devam ser independentes, autônomos e responsáveis pelo seu aprendizado e, em sala de aula, devam cooperar uns com os outros na resolução de problemas lingüísticos. O professor deveria permanecer em silêncio a maior parte do tempo, deixando que os alunos solucionem suas dificuldades.

No método Resposta Física Total, criado por Asher (apud RICHARDS e RODGERS, 2001), professor de psicologia, as aulas têm seu foco em atividades de compreensão oral (*listening*). Segundo Nassim (2003), apoiando-se em Asher, os processos de aquisição da LM e da LE são paralelos, por isso acredita que o estímulo-resposta é a chave para a pedagogia. O objetivo de tal método é produzir alunos capazes de se comunicar com desinibição. A gramática é ensinada de forma indutiva e as atividades de repetição da forma imperativa são importantes, nas quais os alunos escutam e respondem fisicamente aos comandos do professor, que tem como principal papel promover oportunidades para o aluno aprender.

Outro método é o Comunitário, no qual os aprendizes tornam-se membros de uma comunidade – seus companheiros e o professor – e aprendem na interação entre estes membros. A aprendizagem não é vista individualmente, mas sim como algo adquirido colaborativamente. O professor é visto como um conselheiro que responde e ajuda os alunos a

compreenderem melhor seus problemas. Neste método, o professor traduz algo pedido pelos alunos, que por sua vez, devem repetir o que foi dito. São desenvolvidos trabalhos em grupo, bem como gravação e transcrição de conversas na língua-alvo, que serão analisadas e discutidas em sala de aula. A compreensão oral é feita através de um monólogo conduzido pelo professor envolvendo elementos vistos nas interações em sala de aula. A produção oral é realizada através de conversas com o professor ou com os demais alunos e deve incluir discussões do conteúdo visto (RICHARDS e RODGERS, 2001).

Por fim, no método Sugestopédia o cérebro humano poderia processar inúmeras quantidades de material desde que em boas condições de aprendizagem (BROWN, 1994). A Sugestopédia direciona os alunos para os atos da fala e não para a memorização de vocabulário. De acordo com Richards e Rodgers (2001), o objetivo deste método é propiciar rapidamente fluência na L2. As atividades desenvolvidas incluem imitação, perguntas e respostas, representação de diálogos e, ocasionalmente, exercícios de compreensão auditiva. O aluno não deve manipular, estudar ou tentar compreender o material apresentado, mas deixar-se envolver por ele. Por sua vez, o professor deve mostrar confiança no método e criar situações para que o aluno se sugestione antes de apresentar o material.

III- A Abordagem Comunicativa

Para Almeida Filho (2005), a Abordagem Comunicativa não pode ser definida como um conjunto de técnicas ou um modelo de planejamento, mas como um conjunto de princípios que focalizam o processo e as maneiras como se aprendem ou ensinam línguas.

A abordagem Comunicativa teve seu início quando alguns teóricos sentiram necessidade de focalizar o ensino de línguas na proficiência comunicativa do que simplesmente no domínio de estruturas. Então, ao invés de descrever a língua através de

conceitos tradicionais de gramática e vocabulário, tentou-se demonstrar os sistemas de significado que estão por trás dos usos comunicativos da língua. O propósito de tal abordagem era que a competência comunicativa fosse o objetivo do ensino de língua e desenvolvesse procedimentos para o desenvolvimento das quatro habilidades lingüísticas que reconheçam a interdependência da língua e da comunicação (RICHARDS e RODGERS, 2001).

Tal abordagem apresenta como ponto principal a necessidade de se aprender a usar a língua e não apenas as estruturas e o vocabulário. Aposta-se na interação entre o aluno e o professor para que aquele aprenda a negociar significados.

O foco de ensino se orienta para o uso da língua em situações reais de comunicação e os erros são vistos com naturalidade dentro do processo de aprendizagem. De acordo com Larsen-Freeman (1986), nesta abordagem as estruturas lingüísticas e o vocabulário são importantes, porém a preparação para a comunicação será inadequada se apenas isso fosse ensinado, pois os alunos conheceriam as regras da língua (*usage*), não sabendo como utilizá-las (*use*). A gramática e o vocabulário são aprendidos de acordo com a função, situação e papéis dos envolvidos. De acordo com Pires (1997), na abordagem comunicativa, cujo objetivo da instrução de LE é a comunicação, o conteúdo gramatical pode auxiliar a aprendizagem de alguns alunos, ou seja, a instrução gramatical deve ser vista como um instrumento e ser apresentada de acordo com a necessidade de cada aluno.

Há nesta abordagem duas posições quanto à apresentação da gramática, a posição de interface fraca, na qual a gramática é ensinada para que os alunos atinjam um estágio exigido e adequado de uso da língua e a posição de interface forte, cujo objetivo de se ensinar LE é a comunicação e para isso, a gramática pode ser ensinada visando as situações reais de uso da língua.

Segundo Dutra e Mello (2004), um curso de línguas que segue os princípios da Abordagem Comunicativa não inclui no seu conteúdo somente as estruturas lingüísticas, mas

também as noções semânticas e sociais. Dessa forma, soma-se à idéia da língua como comunicação a idéia da gramática como regras de uso da língua. Mesmo que para alguns pesquisadores o objetivo do EL seja a comunicação (compreensão, expressão e negociação de significados na língua-alvo), não é necessário banir completamente explicações gramaticais das aulas de língua estrangeira. Como visto anteriormente, Xavier (2001) acredita que o ensino explícito da gramática é importante para acelerar a aquisição, bem como monitorar a produção oral ou escrita. Almeida Filho (2005) também compartilha desta opinião e acredita que os professores precisem redimensionar o papel da gramática, subordinando-a às necessidades de ou interesses pelo uso comunicativo da língua-alvo. O autor sugere que os professores não planejem seus cursos e aulas com roteiros de pontos gramaticais, mas em aspectos comunicativos associados ao uso da língua, que por sua vez, implicam em escolhas gramaticais e lexicais. O posicionamento desta pesquisa também é o de se buscar um equilíbrio entre a gramática e um ensino mais voltado para a comunicação, de acordo com Dutra e Mello (op. cit.)

Também segundo Almeida Filho (op. cit.), é possível adaptar muitos tipos tradicionais de exercícios. O autor afirma que o ensino da gramática será mais eficaz cada vez que se utilizarem textos autênticos com variedade de contextos lingüísticos e “experenciais”, os exercícios de *drills* não forem usados como mera aquisição da forma, os alunos tiverem oportunidades de estabelecer a relação entre forma, significado e uso e puderem desenvolver seus próprios conhecimentos de gramática. Para Gil (2001), as atividades com foco no significado e as atividades com foco na forma são complementares e não opostas. As modalidades do discurso com foco no significado e com foco na forma misturam-se, visto que o objetivo do discurso da sala de aula é ensinar / aprender e as duas modalidades não são compartimentos estáticos, elas se misturam na sala de aula. De acordo com a autora, a língua-alvo assume dois papéis: objeto e meio de comunicação, o que justifica sua natureza

metalingüística, e é um tipo altamente complexo de discurso. A dicotomia forma x significado fornece uma visão reducionista das interações em sala de aula, então, se os professores são conscientes e bem informados, ambas as modalidades podem caminhar juntas.

Ferreira (2001) argumenta ser comum o professor se perguntar quais os procedimentos que ele deve utilizar para maximizar o aprendizado dos alunos e acrescenta que a resposta para essa pergunta depende de situações específicas de cada contexto de ensino e aprendizagem como, por exemplo, as diferenças entre as línguas, a idade e maturidade dos aprendizes, sua motivação e necessidade para aprender tal língua e sua cultura de aprender. Para o autor, a questão do ensino da gramática de LE é incontornável e ilutável, ou seja, mais cedo ou mais tarde, o professor terá que se defrontar com ela. Essa questão engloba a abordagem de ensinar do professor, suas crenças e práticas em sala de aula e deve-se levar em conta que na organização de um currículo de um programa de ensino de LE, há desde a exclusão de qualquer conteúdo gramatical até o pesado investimento da Metodologia Tradicional. Acredita-se, então, que cabe ao professor ter consciência de sua abordagem e saber mesclar os conteúdos de suas aulas para que o aprendizado ocorra.

A idéia de encontrar um método ideal atualmente está fora de cogitação e foi criticada por especialistas e pesquisadores da era pós-método. Para Tudor (2001), na abordagem ecológica o ensino de língua é entendido como fenômeno emergente da dinâmica interacional de pessoas atuando dentro de contextos específicos e as decisões pedagógicas precisam se apoiar na análise crítica do contexto. Para se entender o que se passa em sala de aula, é preciso vê-la como uma entidade e entender o significado que ela tem para cada um de seus participantes.

Neste sentido, em seu artigo, Prabhu (1990) discute a não existência de um método ideal, uma vez que alguns métodos são mais adequados para determinados contextos de ensino e nos fala sobre o senso de plausibilidade do professor (o conceito de como

acontece a aprendizagem e a influência do ensino sobre ela), evidenciando que o importante para um bom aprendizado são as percepções pedagógicas dos professores, que tornariam o ensino mais real.

O quadro⁵ a seguir sintetiza o papel da gramática nas diferentes abordagens:

	Abordagem Tradicional	Abordagem Humanista	Abordagem Comunicativa
Gramática	<p>Método Gramática- tradução:</p> <ul style="list-style-type: none"> a gramática é ensinada de forma dedutiva, ou seja, com a apresentação e estudo de tais regras que deveriam ser praticadas em exercícios de preenchimento de lacunas e de tradução. <p>Método Audiolingual:</p> <ul style="list-style-type: none"> há pouca explicitação gramatical, ensinada de maneira indutiva e por meio de analogias; sua aquisição deveria acontecer de maneira irrefletida e incidental, ou seja, a gramática é incorporada às sentenças para serem praticadas e repetidas até que o modelo estrutural seja fixado, e assim, as novas expressões da L-alvo sejam usadas sem escolha consciente. 	<ul style="list-style-type: none"> a gramática não é explicitamente mostrada, sendo adquirida pelo contexto e pelo uso. 	<ul style="list-style-type: none"> a gramática é vista como um instrumento e deve ser contextualizada; não é o centro de ensino da língua. os alunos devem ser induzidos às regras gramaticais através do uso. em uma versão mais recente: há espaço para sistematização das regras, caso haja necessidade e o aluno manifeste interesse.

Quadro 5: O papel da gramática nas diferentes abordagens

Através do quadro, observa-se que ao longo dos anos de EL, a gramática deixou de ter importância primordial, com explicações dedutivas e exercícios que enfocavam repetições de suas estruturas passando por um período de não explicitação, no qual era adquirida pelo contexto e pelo uso. Na Abordagem comunicativa, seu papel é secundário e a gramática é vista como instrumento na interação comunicativa de situações de uso real da língua.

⁵ Extraído de Bassetti (2006, p. 37), modificado por mim.

Na próxima seção será tratado o tópico motivação, uma vez que esta exerce grande influência no processo de ensino e aprendizagem de LE.

1.4 Motivação

De acordo com Dörnyei (2005), alguns fatores como habilidade / aptidão lingüística, motivação, estilos de aprendizagem e personalidade são importantes para o sucesso do ensino de uma LE. Tais fatores variam de indivíduo para indivíduo, por isso, em seu trabalho, o autor aborda a questão das diferenças individuais, definidas como características ou traços que os indivíduos mostram para se diferenciar um dos outros, ou seja, qualquer aspecto que marca uma pessoa como um ser humano distinto e único. O autor acredita ser relevante o estudo das diferenças individuais, pois elas são consideradas os mais importantes prognósticos de êxito em aprender uma L2. Além dessas, outras características dos aprendizes que podem ser consideradas como variedades individuais e que influenciam a aprendizagem de L2 / LE são: ansiedade, criatividade, disposição para comunicação, auto-estima e crenças dos aprendizes.

Concordo com o autor sobre a importância de se considerar todas as diferenças individuais citadas na aprendizagem de línguas, porém, a presente pesquisa se aterá a desenvolver, de maneira um pouco mais profunda, somente a questão da motivação e das crenças dos aprendizes, estas últimas já tratadas anteriormente na seção 1.1.3. Dörnyei (op. cit.) acredita ser fácil compreender porque a motivação tem grande importância na aprendizagem de línguas, pois, além de proporcionar o ímpeto inicial para se estudar uma língua, ela direciona as forças que sustentam o longo processo de aprender. Sem motivação suficiente, até mesmo os indivíduos com as mais observáveis habilidades não conseguem atingir os objetivos. Dörnyei (2001) afirma que a motivação está relacionada a um dos

aspectos mais básicos da mente humana e que os professores e pesquisadores concordam que ela tem um papel importante no sucesso ou fracasso em qualquer situação de aprendizagem. Novamente compartilho a opinião do autor e acredito que a motivação seja realmente de grande relevância no contexto de ensino e aprendizagem de línguas, tanto para o início quanto para a continuidade do processo, até que os objetivos sejam alcançados.

Também para Viana (1990), o fator motivação é de grande importância no ambiente de sala de aula de LE, pois o contato do aprendiz com a língua-alvo ocorre principalmente (quando não exclusivamente) nesse cenário e, por isso, é necessário que o aluno se motive para interagir com o conteúdo introduzido, para que a aprendizagem se desenvolva. Ainda, segundo o autor, no contexto escolar, o termo motivação é quase sempre referente a uma disposição em forma de atenção, que o estudante deve revelar em suas atitudes em sala de aula, para ser tido como um aluno motivado. Dessa forma, o termo tem sido utilizado como sinônimo de estímulo, impulso, entusiasmo, interesse, vontade e prontidão. Antes de dar início às discussões sobre as teorias motivacionais, é necessário abordar o que se entende pelo termo, tanto em um sentido amplo como no contexto de ensino e aprendizagem.

1.4.1 Definição do termo motivação

Em seu estudo, Jacob (2002) traz o termo motivação tratado pela ótica da Psicologia, definido por Woolfolk (2000) como um estado interior que estimula, direciona e mantém o comportamento.

Por sua vez, Dörnyei (2001) alerta para a vaguidade do termo, sendo ele uma espécie de guarda-chuva, que cobre uma variedade de significados. Segundo o autor, “motivação” é um termo hipotético e abstrato que se usa para explicar porque as pessoas

pensam e agem da maneira como o fazem. Para Dörnyei (2003), a motivação é tida como um construto multifacetado e a natureza dos componentes de uma situação particular que depende de fatores contextuais, pois os humanos são seres sociais e suas ações estão inseridas em contextos físicos e psicológicos que afetam a cognição, o comportamento e a realização de uma pessoa.

Outras definições de motivação propostas por vários autores estão expostas no quadro abaixo:

Autor	Definição
Gardner e Tremblay (1994, p.557).	Um processo dinâmico que envolve uma seqüência de eventos, influências e respostas.
Masgoret e Gardner (2003, apud LIMA, 2005, p. 42).	O comportamento direcionado a um objetivo específico.
Gardner (1985, apud NOELS E AL, 1999, p. 23).	Uma combinação de esforços mais o desejo de realizar o objetivo de aprender uma língua.
Bergamini (1993, apud LIED, 2002, p. 19).	Uma força dentro de cada pessoa que pode ser conectada a uma vontade.
Bandura (1986, p. 230).	A junção das crenças 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.

Quadro 6: Definições de motivação

Do ponto de vista de Bergamini (1993, apud LIED, 2002), nunca uma pessoa pode motivar uma outra. O que pode acontecer é uma pessoa estimular a outra. A probabilidade de uma pessoa que segue a orientação de alguém para uma ação desejável está diretamente conectada ao poder da vontade. A motivação dos alunos depende basicamente de seu envolvimento espontâneo no processo que engaja a vontade de realizar as tarefas e atingir objetivos, e envolve três aspectos: fazer um esforço, continuar o esforço até que o objetivo seja alcançado e concentrar na energia necessária para atingi-lo. Por outro lado, de acordo com Medley (1992, apud BAGHIN, 1993), a “motivação é uma questão de atitude, atitude do professor” (pg. 47) e é de suma importância que os professores inspirem seus alunos para aprender. O autor acrescenta que a motivação é um condutor interno ou impulso para que se

atinga um determinado objetivo. Contudo, acredito que no contexto sala de aula de LE, o papel dos participantes envolvidos, professor e alunos, é fundamental para que haja motivação. O professor não pode ser considerado o único responsável pela motivação do aluno, que deve estar disposto a se engajar e encontrar suas razões e seus objetivos para atingir determinado objetivo. Por sua vez, o professor pode ser capaz de despertar o interesse dos alunos, empenhando-se em encontrar uma maneira de ensinar que seja convergente com os seus desejos.

Riley (1997, apud BARCELOS, 2001) acredita que as crenças sobre aprendizagem de línguas também podem influenciar diretamente a motivação, as atitudes e os tipos de estratégias utilizadas pelos alunos. Esta relação entre crenças e motivação, bem como o papel do professor na motivação dos alunos serão tópicos abordados ainda nesta seção da dissertação.

Gardner e McIntyre (1993, apud JACOB, 2002) consideram que um indivíduo motivado (no que diz respeito ao aprendizado de L2 / LE) é aquele que quer realizar uma meta, esforça-se para realizá-la e experimenta satisfação nas atividades associadas com a realização dessa meta. Para os autores, motivação é definida por três componentes: desejo para realizar um objetivo, esforço exercido nesta direção e satisfação com a tarefa.

Nesta pesquisa, serão adotadas as definições da psicóloga Woolfolk (2000) e Bandura (1986), pois acredito que **motivação é um estado interior que estimula, direciona e mantém o comportamento, guiado por crenças de ações particulares que produzirão resultados específicos mais os valores atribuídos a esses resultados**. A motivação está, desta maneira, ligada ao comportamento do indivíduo frente a determinadas atividades. Concordo também com os conceitos de Bergamini (1993) e Gardner (1985), para os quais **a motivação é um desejo / vontade interna de se realizar um objetivo, mas que também depende de fatores contextuais**, conforme Dörnyei (2003).

1.4.2 Tipos de motivação

Serão apresentados, a seguir, os diferentes tipos de motivação que podem ser encontradas no referente à aprendizagem de línguas. Gardner (1985) traz uma dicotomia entre motivação integrativa e instrumental que, sob o ponto de vista de Dörnyei (1990, 1994, 2001), são classificadas como motivação intrínseca e extrínseca. Sobre os temas propostos, serão discutidas também as visões de Bandura (1986), Jacob (2002), Noels et al (2003), Lima (2005), dentre outros. Os autores discutem também a adoção e distinção entre os termos desmotivação e amotivação.

1.4.2.1 Motivação integrativa e instrumental

Gardner (1985), um dos precursores no estudo da motivação para aprendizagem de línguas, estabelece uma dicotomia entre motivação integrativa e instrumental, que influenciou toda pesquisa relacionada à L2 nesta área. A motivação integrativa é tida por um desejo de obter reconhecimento social ou vantagens econômicas com a língua aprendida e é identificada com atitudes positivas em direção ao grupo que fala a língua-alvo, sua cultura, seus costumes e tradições; ela tem sido mantida como suporte superior para o aprendizado de línguas, no sentido de que uma pessoa integrativamente motivada provavelmente será melhor sucedida no aprendizado de uma língua do que outra que não apresente essa motivação.

Ainda segundo o autor, motivação instrumental, por sua vez, refere-se às razões mais funcionais de se aprender uma língua como, por exemplo, conseguir um emprego melhor ou uma promoção ou passar em um exame. Este tipo de motivação está relacionada a um caráter prático de uso da língua, ou seja, alguma vantagem específica trazida pelo conhecimento / domínio da língua-alvo.

Dulay, Burt e Krashen (1982), além de discutir as classificações integrativa e instrumental dadas anteriormente, acrescentam a chamada “*identificação com o grupo social*”, definida como o desejo de adquirir proficiência na língua ou variantes da língua falada por um determinado grupo com qual o aprendiz se identifica. A motivação do tipo da identificação com o grupo social é similar à motivação integrativa e vai mais além. Os alunos que apresentam este tipo de motivação desejam participar no grupo social e culturalmente, além de desejar ser reconhecidos como nativos desta língua.

Os termos “integrativa” e “instrumental”, muitas vezes, são vistos como opostos e não complementares entre si no processo de motivação para aprendizagem de línguas. A teoria de Gardner (1985) foi formulada com base na aquisição de L2, que para Dörnyei (1990 e 1994), como já foi visto, ocorre em contexto diferente daquele 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, alguns autores, ao contrário de Gardner, enfatizam a importância da motivação instrumental para o contexto de ensino e aprendizagem de LE (LIMA, 2005).

De acordo com Dörnyei (1990), a motivação integrativa é determinada por atitudes e crenças sobre a LE, a cultura em geral e as predisposições afetivas acerca da comunidade falante da língua-alvo não explicam as variações de aprendizagem, deixando de ter importância crucial para o contexto de aprendizagem de LE. Dörnyei (1994) reconhece o papel da motivação instrumental, mas aponta que se consideramos as recompensas financeiras ou de trabalho no conceito de motivação instrumental, no caso de crianças em idade escolar, isto não será relevante. Por isso, acredita ser interessante incluir as notas e elogios como motivos externos à atividade em si, ou seja, na categoria de motivação instrumental. Porém,

Bandura (1986) adverte que esta atitude deva ser tomada com cuidado, visto que, um elogio que não tenha um efeito tangível pode se tornar uma recompensa vazia.

Não concordo com a visão de Dörnyei (op. cit.), pois, dependendo da idade escolar da criança, ela já se preocupa com o futuro e com a importância de se conseguir um bom emprego. Nesta pesquisa, os dados confirmam tal afirmação, de acordo com o que será apresentado no capítulo de análise e discussão dos dados. Por outro lado, acredito que os elogios são importantes e podem funcionar como motivação instrumental.

1.4.2.2 Motivação intrínseca e motivação extrínseca

Outra terminologia discutida por alguns autores é quanto às motivações intrínseca e extrínseca, geralmente consideradas como desassociadas uma da outra. Para Brown (1987) motivação intrínseca é o desejo de se aprender uma língua por si só e motivação extrínseca depende de algum tipo de incentivo externo. Com base nessas definições, pode-se dizer que ambas as orientações se opõem. Porém, nada garante que numa sala de aula não se possam encontrar aprendizes orientados tanto intrínseca como extrinsecamente.

Noels et al (2003) acreditam que a motivação intrínseca está ligada às necessidades inatas e ao interesse de se engajar em uma atividade pelo prazer e satisfação que acompanham a atividade, ou seja, geralmente se refere à motivação de se engajar em uma atividade devido ao fato de ela ser agradável e satisfatória. Por outro lado, a motivação extrínseca está relacionada a ações que levam a algum fim, ou para ganhar algo ou para evitar uma punição, por exemplo.

Dörnyei (2001) amplia essas duas classificações ao subdividir as motivações intrínseca e extrínseca. Apoiando-se em Vallerand (1977), o autor defende a existência de três subtipos de motivação intrínseca a saber: 1- para aprender: engajamento em uma atividade por

prazer e satisfação em entender alguma coisa nova, satisfazendo sua própria curiosidade e explorando o mundo; 2- para realização: engajamento em uma atividade pela excelente satisfação de si mesmo, preferindo desafios e aperfeiçoando ou criando alguma coisa; 3) para estimulação ou experiência: engajamento em uma atividade para experimentar sensações agradáveis.

Já com relação à motivação extrínseca, o autor a subdivide em: 1- regulação externa: refere-se à primeira forma auto determinada de motivação extrínseca, originando-se inteiramente de fontes externas, como recompensas ou ameaças (por exemplo, elogio do professor ou confronto com os pais); 2- regulação introjectada: envolve papéis impostos externamente que o aluno aceita como norma a ser seguida para não se sentir culpado (por exemplo, seu papel em um jogo); 3- regulação identificada: ocorre quando a pessoa se engaja em uma atividade porque a valoriza e se identifica com o comportamento, vendo sua utilidade (por exemplo, aprender uma língua porque é necessária para seus *hobbies* ou interesses); 4- regulação integrada: é a forma mais desenvolvida da motivação extrínseca, envolvendo escolha de comportamentos que muito se identificam com os valores de outros indivíduos, necessidades e identidade.

Jacob (2002), não obstante, aponta que ao observar as subdivisões três e quatro de motivação extrínseca, pode-se perceber que elas são similares à motivação instrumental e integrativa propostas por Gardner (1985): na subdivisão três, encontra-se aquele aluno que procura pelo aprendizado da língua porque possui interesse externo e vê alguma utilidade na língua, o que caracteriza uma motivação instrumental; já na subdivisão quatro, os alunos estão procuram assimilar comportamentos, necessidades e identidade de outros indivíduos, o que caracteriza a motivação integrativa. Em outras palavras, pode-se reduzir o leque das classificações de motivação em intrínseca e extrínseca, uma vez que a instrumental e a

integrativa, por serem influenciadas por fatores externos, são consideradas por Dörnyei (2001) como motivação extrínseca.

1.4.2.3 Desmotivação e amotivação

Outra distinção proposta por alguns autores diz respeito aos termos desmotivação e amotivação. Dörnyei (2001), ao questionar o termo desmotivação, defende a existência de várias influências negativas que podem cancelar a existência da motivação. Para o autor, o aprendiz desmotivado é alguém que um dia foi motivado, porém, por alguma razão, perdeu seu interesse. Trata-se de uma força externa específica que reduz a base motivacional de uma intenção comportamental ou a implementação de uma ação. Segundo Dörnyei (op. cit.), a existência da desmotivação não significa que todas as influências positivas que originalmente formaram um comportamento tenham sido anuladas. Neste sentido, a desmotivação pode ser uma força resultante que tem sido amortecida por um forte componente negativo.

Jacob (2002), apoiada na visão de Pintrich e Schunk (1996), considera alunos motivados aqueles que têm interesse nas atividades, sentem-se eficazes, esforçam-se para serem bem sucedidos, persistem nas tarefas e usam tarefas efetivas e estratégias cognitivas. A autora acredita que a posição de Dörnyei (op.cit.) sobre desmotivação acima citada, pode ser questionada quando ele afirma que não há uma pessoa previamente desmotivada para a realização de uma determinada atividade, já que a motivação pode surgir ao longo do processo e ser sustentada, ou não, como também pode aparecer no início da aprendizagem e ser minimizada durante o processo. Para Jacob (op.cit.), através dessa visão, dentro da sala de aula “não teríamos alunos inicialmente desmotivados, mas a desmotivação que possa existir é sempre resultante de uma força externa ao aprendiz que faz por reduzir sua base motivacional. Do mesmo modo, não teríamos professores desmotivados previamente, mas alguma(s)

força(s) externa(s) reduziria(m) sua motivação para ensinar” (JACOB, op. cit. p. 39). A autora acredita que se o aluno não se sentir motivado para o aprendizado, qualquer tentativa tanto do professor quanto dele próprio para melhorar o processo de ensino e aprendizagem será inútil.

Concordo com a visão de Dörnyei (op.cit.) ao afirmar que um aluno, ou professor desmotivado, é aquele que foi motivado e que perdeu seu interesse. Não se é previamente desmotivado e acredita-se que professor e, principalmente aluno, apresente alguma motivação para aprender a língua: um aluno iniciante provavelmente terá curiosidade e expectativas, já um aluno em nível avançado ou adulto pode apresentar interesses pessoais e profissionais para aprender uma LE. Esses interesses e expectativas podem sustentar-se ou diminuir com o passar do tempo.

Segundo Deci e Ryan (1985, apud DÖRNYEI, 2001), 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 atividade. De acordo com Noels et al (2003), a pessoa sem motivação, ou seja, amotivada, 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 e fatores que estão além de seu controle.

Como apontado anteriormente, é difícil delimitar os conceitos de desmotivação ou amotivação no contexto de sala de aula. De acordo com Lima (2005), embora o segundo termo refira-se à ausência de motivação e o primeiro à perda da motivação inicial, seria difícil manter essas definições, observado o pensamento de Bandura (1986), pelo qual, inicialmente, as pessoas se sentem pouco ou nada atraídas por aquilo que desconhecem, adquirindo interesse com a experiência.

1.4.3 Fatores que influenciam a motivação

Dörnyei (2001) relaciona alguns fatores que influenciam a motivação do aluno na escola: os pais, o papel dos professores (características pessoais, imediaticidade do professor, comportamento motivacional, administração da sala de aula), o grupo e a dimensão temporal. O autor também considera fatores afetivos, como a auto-estima e a autoconfiança importantes para a motivação, pois para que os alunos sejam capazes de focar na aprendizagem com vigor e determinação, eles precisam de amor próprio e confiança em si mesmos como aprendizes.

Quanto à abordagem de ensinar do professor e sua influência na motivação do aluno, Pintrich e Schunk (1996, apud JACOB, 2002) acreditam que os planejamentos de muitos professores são fortemente influenciados pelas características de seus alunos, como necessidades, habilidades e motivação. Sendo assim, para que não haja desmotivação, fazem-se necessárias mudanças na abordagem do professor, que deve criar oportunidades para que os alunos supram a situação e implementem estratégias que eles (professores) acreditem ter melhor efeito na motivação e na aprendizagem. Outros fatores influenciadores da motivação enfocados pelos autores são: o tipo de agrupamento instrucional (o modo como os alunos são dispostos para a realização de atividades na sala de aula), o clima em sala de aula, o gerenciamento da aula e a organização da sala de aula.

Dörnyei (2001) concorda que a motivação do professor para ensinar afeta a motivação do aluno para aprender e afirma que isso ocorre em função de dois aspectos: suas expectativas e seu entusiasmo. Por outro lado, o autor considera que acima de tudo, os professores necessitam amar o que fazem e mostrar sua dedicação e paixão pelo trabalho aos alunos, pois acredita que o entusiasmo do professor é também o entusiasmo do aluno. Por isso, Calvin (1991, apud BAGHIN, 1993) trata da questão da motivação do professor, da importância de motivá-lo, uma vez que, como um dos “fatores externos” influenciadores da

motivação do aprendiz, o professor é um dos mais importantes. Sanchez Perez (1982, apud VIANA, 1990) também considera importante a função do professor como elemento que pode influenciar a motivação, reconhecendo, no entanto, que ele não é o único responsável pelo nível dessa variável, uma vez que se devem considerar também outros elementos como: a procedência do aluno, seus problemas familiares e pessoais, condição social, idade e outros. Concordo com Sanchez Perez (op. cit.) quanto ao fato de o professor não poder ser o principal responsável pela motivação dos alunos. Como já dito anteriormente, o aluno também é responsável por sua motivação.

No entanto, Lied (2002) acredita que o professor é o único responsável pelo desenvolvimento de atividades que motivem os alunos para aprender línguas. Porém, para Bartley (2002, apud LIED, op. cit), os educadores não podem forçar os alunos a aprender, mas podem empregar um número de estratégias, visando fomentar uma atmosfera adequada em sala de aula. Criar um ambiente positivo de aprendizagem encoraja tanto os alunos que já estão motivados (que ficarão ainda mais ansiosos para fazer algo), quanto aqueles que se esforçam em deixar de lado outros interesses e focar em suas tarefas. Poersch (1992, apud LIED, op. cit.) aponta alguns fatores que influenciam a motivação: o contexto, a atitude do aluno em relação ao professor / instrutor e a pressão do sistema educacional sobre o aluno. Também para o autor, os professores exercem o papel mais importante na realização da motivação dos alunos.

Dörnyei (2001) acredita que as estratégias motivacionais nem sempre podem ser empregadas, mas para ele, três condições motivacionais em particular são indispensáveis: comportamento apropriado dos professores e boa relação com os alunos; uma atmosfera agradável em sala de aula; grupo de aprendizes coesos com normas apropriadas. É claro que as três condições estão inter-relacionadas, pois, por exemplo, não se pode ter um clima agradável em sala de aula se há tensão entre alunos e professores. Porém, o autor conclui que

os professores devem ser “suficientemente bons motivadores” ao invés de tentar ser os “super-motivadores”, e que o importante é escolher bem algumas estratégias motivacionais para o professor e para os alunos. Ele ainda acrescenta que não há dúvidas de que a motivação do aluno pode aumentar usando-se técnicas criativas, mas que se sabe muito pouco sobre os detalhes de como isso poderia ou deveria acontecer.

As crenças também se relacionam diretamente com a motivação, de acordo com Viana (1990), Richards e Lockhart (1994), Mantle e Bromley (1995, apud LIMA, 2005), Bandura (1996) e Dörnyei (2001). Como esses dois tópicos fazem parte do arcabouço teórico desta investigação, julgo importante abordar a relação entre crenças e motivação em uma subseção separada.

1.5 A relação entre crenças e motivação

Mantle e Bromley (1995, apud LIMA, 2005) associam motivação às crenças e concluem que os hábitos de estudo são influenciados por elas. Para os autores, se as atividades não tiverem ligação com as crenças dos alunos e quando os esforços convergentes com suas crenças não ajudam a alcançar o sucesso, o potencial para a frustração aumenta, diminuindo, assim, a motivação.

Richards e Lockhart (1994) também mencionam que as crenças podem influenciar a motivação ou desmotivação do aluno em relação ao contexto escolar ou ao ensino da língua. O sistema de crenças dos aprendizes pode influenciar a motivação para aprender, as expectativas em relação à matéria e as suas percepções sobre o que é fácil ou difícil na língua, bem como suas preferências por determinado tipo de estratégia de aprendizagem. Acredita-se que os alunos tendem a gostar mais daquilo que eles consideram fácil ao estudar a língua, pois esta seleção faz parte das expectativas de aprendê-la. Outro fator importante é que os alunos,

principalmente os “iniciantes” (que geralmente tiveram contato com apenas um professor de LE), tendem a ser influenciados pelas crenças e pela abordagem do professor, tornando-se dependentes da motivação deles para sentirem-se motivados. As crenças, a motivação, os valores e as atitudes estão relacionados entre si e o ponto de intersecção entre crenças e motivação está nos valores, na expectativa e nas atitudes, presentes em ambos os conceitos. Ou seja, a crença age como um pensamento antecipatório, de modo a determinar as expectativas, os julgamentos de valor e atitudes que conduzirão à motivação ou desmotivação (BANDURA, 1996).

Segundo Kuethe (1977, apud VIANA, 1990, p. 61), “um indivíduo é motivado quando revela, por meio de palavras ou atos, que deseja alcançar alguma meta”. Motivar um indivíduo é, segundo ele, “aumentar a sua necessidade de alcançar uma meta, ou criar tal necessidade se ela não existia. A meta é o incentivo da conduta motivada, e a necessidade específica é o motivo dessa conduta”.

Por outro lado, Shor (1987, apud VIANA, op. cit.) acredita que “a motivação tem que estar dentro do próprio ato de estudar, dentro do reconhecimento pelo estudante da importância que o conhecimento tem para ele” (p. 69). Através dessa afirmação, Viana (1990) entende que a partir das atividades propostas, o aluno tem que reconhecer a importância daquilo que vai aprender, que dependerá dos objetivos do estudante e das concepções e idéias que ele próprio tenha da importância daquele conhecimento. Ao ver um significado na atividade proposta, o aluno vai interagir com o seu conteúdo e a motivação estará junto com essa interação.

Com o intuito de finalizar o arcabouço teórico sobre o tópico motivação, cito novamente Dörnyei (2001) para o qual a motivação explica porque as pessoas decidem fazer alguma coisa, quanto elas vão se empenhar nisso e por quanto tempo elas serão capazes de sustentar a atividade (DÖRNYEI, 2001).

Retomo o conceito de motivação adotado nesta pesquisa, segundo a qual motivação é um estado interior que estimula, direciona e mantém o comportamento, guiado por crenças de ações particulares que produzirão resultados, estando ligada ao comportamento do indivíduo frente a determinadas atividades. E, embora a motivação seja um desejo ou uma vontade interna de se realizar um objetivo, também acredito que ela dependa de fatores contextuais e que o professor pode sim estimular a motivação de um aluno, da mesma maneira que suas crenças e ações se influenciam. Por isso, acredito que as crenças de professores e alunos, bem como as abordagens de ensinar e de aprender e a motivação estão intimamente ligadas.

Este capítulo dedicou-se à revisão teórica de questões pertinentes a este estudo, e foi dividido em quatro seções. A primeira delas trouxe à luz um panorama das crenças de professor e alunos, bem como das crenças sobre gramática. A segunda tratou do conceito de gramática e de seu ensino. A terceira seção tratou de questões pertinentes às abordagens de ensino de LE e o papel da gramática em algumas delas. Na última seção, apresentei o conceito de motivação, bem como teorias sobre os tipos de motivação, alguns fatores que a influenciam e sua relação com as crenças.

O próximo capítulo trata de questões metodológicas, como natureza da pesquisa, caracterização do contexto, participantes, instrumentos e procedimentos de coleta de dados, entre outras.

CAPÍTULO II: METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Este capítulo dedica-se a expor a metodologia utilizada no desenvolvimento da pesquisa. A princípio, justifica-se a opção pela pesquisa-ação de caráter colaborativo na primeira fase da pesquisa, passando-se a apresentar o projeto de formação continuada de professores da rede pública ao qual este trabalho está vinculado, bem como o contexto e seus participantes (professora, alunos e pesquisadora). Posteriormente, notifica-se uma mudança na natureza do estudo, que em sua segunda fase, com o referido projeto finalizado, apresenta características de natureza etnográfica. Em seguida, expõem-se os procedimentos da coleta de dados, ilustrando-se os instrumentos utilizados e a que se destinavam. O capítulo finaliza-se com os procedimentos da análise dos dados, no qual explicito que na análise apresento os dados oriundos de duas classes diferentes: a 6ª série E (no ano de 2005) e a 6ª C (em 2006), dividindo, desta maneira, a coleta em duas fases, respectivamente.

2.1 Natureza da pesquisa

Esta é uma pesquisa qualitativa, que segundo Gillham (2000), é essencialmente descritiva e inferencial e os resultados obtidos devem ser descritos e interpretados. Ou seja, tal pesquisa tem por objetivo oferecer uma descrição, interpretação e esclarecimento sobre o contexto onde está sendo realizada, a partir do ponto de vista de seus participantes. Os tipos de pesquisa qualitativa são: a etnográfica, a pesquisa-ação (individual ou colaborativa) e estudo de caso.

Pode-se dizer que o presente estudo apresenta características de etnografia e também de pesquisa-ação colaborativa, dependendo da fase da pesquisa. A primeira fase é caracterizada como pesquisa-ação colaborativa, pois, conforme já mencionado, está vinculada a um projeto de formação continuada de professores de inglês da rede pública estadual, do qual uma das professoras participantes e seus alunos são foco de investigação. Na segunda

fase, o mencionado projeto já havia sido concluído e, embora eu tivesse continuado a observar as aulas de PP, o contexto da pesquisa também foi mudado, uma vez que passei a acompanhar as aulas da professora em uma outra 6ª série.

A pesquisa de cunho etnográfico, que considera o contexto social de ocorrência do processo e de realização da pesquisa (VAN LIER, 1988 e MOITA LOPES, 1989, apud CONSOLO e VIANA, 1997) é caracterizada pelo uso de técnicas como a observação participante (na qual o pesquisador tem um grau de interação com a situação estudada), a entrevista e a análise de documentos. Há, portanto, uma constante interação entre o pesquisador e o objeto de estudo, e os dados são mediados pelo instrumento humano, o pesquisador.

Outra característica da pesquisa etnográfica envolve o trabalho de campo, o que gera uma aproximação entre as pessoas e as situações. O pesquisador faz uso de dados descritivos das situações, das pessoas, dos depoimentos e dos diálogos, que são reconstruídos pelo pesquisador em forma de palavras ou transcrições literais (ANDRÉ, 2000).

Por sua vez, a pesquisa-ação colaborativa considera as perspectivas e as interpretações dos participantes sobre uma situação social, tem o foco tanto no processo quanto no produto e não tem por objetivo produzir resultados generalizáveis a outros contextos (MOITA LOPES, 1996; BURNS, 1999). A coleta de dados é sistemática e sua análise está relacionada ao aprimoramento de algum aspecto da prática profissional (WALLACE, 1998). As características da pesquisa-ação são: a análise, coleta de dados e conceituação dos problemas; planejamento da ação, execução e nova coleta para avaliá-la; repetição desse ciclo de atividades.

A pesquisa-ação é definida como uma reflexão sistemática feita pelo professor sobre a própria prática com o propósito de entender melhor questões relacionadas a ensino e vivência (BURNS, op.cit; ANDRÉ, 2000; NUNAN, 1990). De acordo com Richards e

Lockhart (1994), neste tipo de pesquisa, a investigação da sala de aula realizada pelo professor tem por objetivo melhorar a compreensão do processo de ensino e aprendizagem e trazer mudanças em sua prática, se julgar necessário.

O ciclo de uma pesquisa-ação inicia-se a partir de uma situação cotidiana sobre a qual se queira entender melhor (por exemplo, conflitos em uma situação de ensino). Em seguida, analisa-se a prática e, em um próximo passo, busca-se estabelecer relações entre o contexto observado e o objetivo de ensino estabelecido. Em um quarto momento, ocorrem as discussões e as observações da fase anterior e a busca por ações alternativas. Na quinta fase, as propostas coletivas são aplicadas, para uma nova avaliação da ação e geração de novas impressões e alternativas, de maneira que o ciclo recomece (KORTHAGEN, 1982, apud LUVIZARI, 2007).

André (op. cit.), apoiado em Perez Gomes (1995) e António Nóvoa (1992), discute a pesquisa-ação no âmbito da formação continuada de professores, caso no qual se insere o projeto que deu origem a este estudo. Portanto, esta pesquisa é de natureza etnográfica e apresenta característica de pesquisa-ação colaborativa, uma vez que está vinculada a um projeto de capacitação docente, cuja metodologia era a de pesquisa-ação, embora, ao longo de seu desenvolvimento, PP não tenha completado todo o ciclo. Ou seja, no projeto foram levadas situações do cotidiano de suas aulas, discutidas pelo grupo em busca de ações alternativas, porém, as propostas raras vezes foram aplicadas para reavaliação de sua prática e recomeço do ciclo. O mencionado projeto já foi descrito mais detalhadamente na introdução deste trabalho (p. 19).

2.2 O contexto da investigação

A coleta de dados por meio de observação das aulas foi realizada em uma escola da rede pública estadual de ensino fundamental, localizada em uma cidade de porte médio no noroeste do Estado de São Paulo. O motivo da escolha desta escola foi o perceptível engajamento e compromisso das duas e únicas professoras de língua inglesa que trabalham conjuntamente, uma vez que uma delas ministra aulas apenas para as quintas e sextas séries, e a outra para as sétimas e oitavas, o que possibilita que elas desenvolvam um trabalho contínuo.

É relevante mencionar, porém, que antes de se fazer a opção definitiva por esta escola, o grupo (coordenadoras, mestradas e graduandas) havia feito tentativas de trabalhar com professores de língua inglesa de outras escolas. Porém, em razão do grande número de profissionais de ensino de inglês disponíveis nestas outras escolas, observou-se um desencontro de agendas e um descomprometimento entre os professores e as escolas, fato que poderia comprometer o desenvolvimento do projeto.

Desta feita, quando o grupo apresentou-se para as professoras do presente contexto e detectou o empenho das mesmas, percebeu-se que poder-se-ia desenvolver um trabalho com mais êxito se fossem focadas apenas as duas professoras em questão, posto que elas demonstraram, naquele momento, maior interesse em discutir sua prática.

No contexto escolhido, segundo relato da própria professora participante, a clientela é heterogênea e os alunos que freqüentam a escola não fazem parte apenas da comunidade na qual ela está inserida. Outros alunos residentes em diversos bairros optam por esta escola em virtude da qualidade do ensino e da maior segurança nela encontrada.

O livro didático utilizado faz parte da coleção *Read and Learn*⁶ e foi escolhido pelas professoras e coordenadora da escola que, após considerarem o seu conteúdo e preço, decidiram adotá-lo. A grande maioria dos alunos possui o livro, sendo que alguns deles o compram, outros fazem fotocópia por não terem condições financeiras para adquiri-lo. De acordo com os autores do livro, ele apresenta as quatro habilidades lingüísticas (ler, ouvir, falar e escrever) de maneira integrada, valorizando a construção de sentido por meio da interação entre os participantes, embora a coleção privilegie a leitura, na qual o aluno é instruído sobre as estratégias de leitura adequadas aos seus objetivos. Os textos são ilustrados e os alunos devem utilizar elementos da linguagem não-verbal para antecipar e melhor compreender a linguagem verbal. Aspectos gramaticais relevantes para a construção de textos coesos e coerentes são sistematicamente trabalhados.

A compreensão oral é trabalhada como habilidade de apoio para o desenvolvimento das outras habilidades, principalmente a leitura, com a apresentação de textos que se encontram no Livro do Aluno. Devido à pequena carga horária das aulas de inglês, as atividades de produção oral são sugeridas ao longo das unidades, porém elas devem ser trabalhadas de acordo com as possibilidades, os interesses e as necessidades de cada turma. A produção da escrita é desenvolvida de maneira integrada às outras habilidades e funciona como uma forma de consolidação dos conhecimentos de estrutura e vocabulário. Grande parte dos exercícios propostos deve ser realizada por escrito.

Ao trabalhar com as quatro habilidades (com ênfase na leitura), na realização das atividades, os alunos são levados a utilizar estratégias de aprendizagem e de raciocínio crítico, para que desta forma, conjuntamente com o professor, o aluno construa o seu conhecimento. A metodologia do livro didático focaliza a interação professor-aluno na construção do

⁶ Marques, A. e Tavares, K. **New Password: Read and Learn**. São Paulo: Ática, 2002.

conhecimento comum. Pretende-se que o aluno torne-se cada vez mais autônomo e responsável pelo processo de ensino e aprendizagem.

A língua portuguesa é utilizada nos enunciados que seriam de difícil compreensão caso tivessem sido redigidos em inglês, na compreensão e aquisição de vocabulário.

O livro apresenta 16 unidades agrupadas em quatro grupos de quatro e ao final de cada bloco, há um *Flashback* (unidade de revisão), um *Vocabulary Study* (estratégias de estudo e aprendizagem de vocabulário) e um *Thinking about Learning* (reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem). No final de cada livro há um *Vocabulary* com significado em português da maior parte das palavras usadas no respectivo livro.

As unidades se iniciam com figuras ou ilustrações relacionadas ao seu título, que promovam discussões sobre o tema a ser explorado, trabalhado na língua materna. Depois, o áudio deve ser colocado, sem que os alunos acompanhem o texto escrito. Primeiramente, eles devem tentar compreender ou identificar alguns aspectos, forçando-se, desta maneira, a compreensão oral. Somente depois desta tentativa os alunos poderiam acompanhar o texto e verificar suas respostas, ouvindo o texto novamente, na seção chamada *Ready to read*. Em seguida, na seção *Read and Learn*, os alunos devem responder perguntas relacionadas ao texto. A seguir, a gramática é apresentada no *Focus on Grammar*, na qual os conteúdos gramaticais são trabalhados levando os alunos a tirar suas conclusões sobre regras e aplicá-las em exercícios contextualizados. Após, em *Crazy Daisy and Silly Billy*, há um tirinha humorística para ler e rever vocabulário e estruturas gramaticais. Em seguida, em *Read and Learn a bit more*, há a compreensão de textos autênticos com temática relacionada à da unidade, que se encerra com *Project*, propostas de projetos de pesquisa relacionados ao tema da unidade para os alunos desenvolverem em grupos, que devem escolher um projeto a cada quatro unidades.

Na escola em questão, trabalham-se apenas dois volumes da coleção, pois apesar de ser constituído por 16 unidades, as professoras dividem o conteúdo da seguinte maneira: o primeiro volume é utilizado nas quintas (unidades 01-08) e sextas séries (unidades 09-16) e o segundo, nas sétimas (unidades 01-08) e oitavas (unidades 09-16). Ou seja, cada série trabalha com apenas oito unidades de cada livro e o trabalho das professoras é sequencial.

2.3 Participantes da pesquisa

Esta investigação realizou-se tendo como participantes uma professora e seus alunos de duas turmas de 6^a série. Na primeira fase da pesquisa, por sugestão da própria professora, observei os alunos da 6^a série E, turma considerada por ela como exemplo de desempenho e comportamento. Dentre estes alunos, seis voluntários desempenharam a função de informantes focais.

A segunda fase foi realizada com os alunos da 6^a série C, turma escolhida de maneira aleatória, por melhor se ajustar aos horários desta pesquisadora e da professora, que considera “normais” o desempenho e comportamento dos alunos.

2.3.1 A professora

A professora participante desta pesquisa graduou-se em Letras em uma universidade pública do interior do estado em 1996, ano em que também viajou a Londres, onde estudou inglês durante um mês. Em 1999, fez um curso de estudos avançados de língua inglesa (especialização) com duração de um ano, em uma universidade pública estadual do interior de São Paulo. Trabalhou em escolas particulares de idiomas por um período de quatro anos e em 2000 ingressou na escola pública. Também é concursada pelo município e fez

vários outros cursos na área, mantendo-se sempre atualizada. Recentemente, em março de 2006, iniciou um curso sobre “Fortalecimento da Língua Inglesa dos professores da rede pública”, oferecido por uma parceria entre a universidade sede, juntamente com a Embaixada Americana, a Secretaria Municipal de Educação e a Diretoria de Ensino da região. O curso teve duração de um ano e uma carga horária de noventa (90) horas.

Segundo seu próprio relato, sua maior dificuldade foi adaptar-se ao contexto de ensino público estadual, principalmente no que se diz respeito à indisciplina dos alunos. É uma profissional bastante dedicada e, a princípio, através de seu discurso poderia se dizer que ela estaria interessada em aprimorar sua prática, características observadas durante as reuniões mensais do grupo de capacitação e por meio de conversas informais com esta pesquisadora. Porém, justamente por ser uma pessoa muito responsável e séria, pude perceber que PP também é bastante ansiosa e se preocupa com o cumprimento de suas metas e dos conteúdos programáticos, o que a faz sofrer muito. Ela exige demais de si mesma e está sempre lutando contra o tempo que, em sua opinião, é escasso demais, principalmente no que se refere ao conteúdo de inglês, segundo ela, sempre prejudicado pelas poucas aulas atribuídas pela grade curricular às disciplinas de língua inglesa.

2.3.2 Os alunos

A escola contém aproximadamente mil alunos, os quais possuem nível social médio (poucos não têm condições de comprar seu material e a maioria dos pais tem acesso a produtos de consumo, como o automóvel, por exemplo). A realidade dos alunos envolve acesso à internet e alguns freqüentam escolas de idiomas. Em casa, eles enfrentam problemas considerados “normais” (pais separados, criação por avós etc), sendo raros os casos de

problemas de convivência com os pais, como maus-tratos, por exemplo, que poderiam interferir na formação e no comportamento dos alunos.

Os dois grupos observados são turmas de sexta série, com idade entre 11 e 12 anos. O primeiro, composto por um total de 38 alunos, foi avaliado pela própria professora como sendo interessado e disciplinado, com alto aproveitamento no aprendizado. Por sua vez, o segundo, com 35 alunos foi considerado “normal” por ela, alcançando médio aproveitamento no aprendizado e maior indisciplina.

Como foi dito e apresentado anteriormente, na primeira fase da pesquisa contei com alguns informantes focais, que voluntariamente deram seus nomes. Dos vários alunos que demonstraram interesse, foram selecionados oito alunos, que deveriam apresentar características diferentes uns dos outros: a intenção era mesclar entre aqueles que gostassem ou não da língua, fossem disciplinados ou indisciplinados, alunos interessados ou mais dispersivos. No entanto, não foi possível obter alunos com perfis diferentes devido ao fato de, como a própria professora disse, a classe era atípica, com a maioria dos alunos apresentando bom aproveitamento da disciplina e bom comportamento em sala de aula.

Para a escolha dos alunos, contei com a ajuda de PP, que indicou o perfil daqueles que expressaram vontade de ser informantes focais. Pode-se levantar a hipótese de que esse fato tenha prejudicado e até mesmo “queimado” os dados em razão de a professora saber exatamente quem eram os alunos que a “avaliariam”, ou pelo fato de os alunos saberem que a professora conheceria suas identidades, possibilitando eventual temor de uma real avaliação. No entanto, tal possibilidade foi afastada pelo uso de nomes fictícios na identificação dos alunos sem o conhecimento da professora.

Logo no início da pesquisa, dois destes alunos desistiram de sua função de informante focal, finalizando-se o trabalho, desta forma, com um total de seis alunos, que escolheram seus nomes fictícios a partir de uma lista dos nomes mais comuns em inglês,

fornecida por mim. As características de tais alunos foram extraídas de seus discursos, através da entrevista com eles realizada e estão descritas no quadro a seguir:

Informantes focais	Características
Kate	Afirmou gostar de estudar inglês e a considera uma língua fácil, além de importante para o futuro (para trabalhar ou viajar para outros países).
Jack	Pode ser descrito como um aluno interessado em aprender a língua. Gosta de estudar inglês por achar interessante estudar um outro idioma e seu maior desejo é aprender a falar.
Tina	Afirmou que inglês é a disciplina que ela mais gosta atualmente, embora tenha confessado que no início do ano passado (5ª série) achava chato. Ela demonstra vontade de aprender a falar a língua.
Emily	Considera a língua inglesa importante, pois está presente em seu dia-a-dia (blusas, lojas, todos os lugares) e também para conseguir um bom emprego. A aluna considera a pronúncia da língua interessante.
Jennifer	Gosta de estudar a língua por considerá-la diferente e útil para conseguir um bom emprego.
Mary	Afirmou gostar de inglês e quando mais nova estudou em escola de idiomas. Estuda a língua com o pai (ele não é professor de inglês), que faz um acompanhamento do conteúdo visto em sala de aula.

Quadro 7: Características dos informantes focais.

2.3.3 A pesquisadora

Esta pesquisadora formou-se em Bacharelado em Letras com habilitação em Tradução em 2001, em uma universidade pública na cidade onde a pesquisa foi realizada. É professora de LI há sete anos, ministrando aulas em escolas particulares de idiomas. A escolha pelo magistério levou-a a interessar-se em aprofundar seus estudos em ensino e aprendizagem de línguas, fato que a motivou a procurar o curso de pós-graduação em Estudos Lingüísticos, na área de Lingüística Aplicada. Em 2004 foi aceita como aluna especial em uma das disciplinas, época em que se deparou com as mais diversas teorias sobre ensino e aprendizagem, antes desconhecidas por ela, devido a sua formação mais voltada para a tradução.

Naquele mesmo ano, ela começou a participar do Projeto de Capacitação Docente para Professores de Inglês de Escolas Estaduais de Ensino Fundamental, cujo título era

“Compartilhando experiências e conhecimentos na (Co)Construção da Prática de Ensino de Inglês na Escola Pública”, no qual entrou em contato com as professoras participantes e percebeu que os temas de conflito por elas levantados eram motivação, indisciplina e gramática. No ano seguinte, já como aluna regular no curso de Mestrado, os temas acima citados, principalmente a gramática, muito presente no discurso de PP e que despertava um interesse pessoal de estudo da pesquisadora, proporcionaram a escolha do tema a ser desenvolvido neste trabalho.

Atualmente, leciona em uma instituição particular de ensino superior e em uma escola particular de educação infantil e ensino fundamental na cidade onde mora (que não é a mesma onde a pesquisa foi realizada).

2.4 Procedimentos de coleta de dados

O grupo de formação de professores deu início a suas atividades em agosto de 2004, época em que já ocorriam as reuniões mensais, nas quais eram trazidas as questões e os problemas enfrentados pelas professoras no cotidiano de sala de aula. As observações das aulas por esta pesquisadora, porém, tiveram início um pouco mais tarde, em junho de 2005 e seriam finalizadas em dezembro do mesmo ano. No entanto, a partir de um questionamento levantado pela própria professora observada, sentiu-se que seria necessário continuá-la. Então, estendeu-se este período por mais um semestre, no ano seguinte. Desta maneira, a coleta foi realizada em duas fases, que serão descritas na subseção 2.4.2.

2.4.1 Instrumentos de coleta de dados

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

Participante	Instrumentos	Fase	Objetivos
Professora	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Observação e gravação das aulas. ▪ Observação e gravação das reuniões mensais do grupo de formação. ▪ Três entrevistas semi-estruturadas. ▪ Sessões de visionamento. 	1ª e 2ª	Inferir as crenças da professora, bem como observar sua abordagem e confrontar seu discurso com sua prática.
Alunos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dois questionários. 	1ª e 2ª	Inferir as crenças e a motivação dos alunos.
Informantes focais ⁷	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dois questionários. ▪ Uma entrevista semi-estruturada. ▪ Três logs. 	1ª	Inferir as crenças e motivação dos alunos e aprofundar algumas questões sobre tais temas.

Quadro 8: Instrumentos de coleta de dados.

A opção pelo uso de vários instrumentos de coleta de dados objetivava triangular e validar os dados, uma vez que não é possível acessar as crenças, a abordagem e a motivação dos participantes apenas pelas suas ações, identificadas através das observações e gravações das aulas. Justifica-se por isso a necessidade de utilizar instrumentos que possibilitassem a descrição do discurso dos mesmos, como por exemplo, questionários e entrevistas.

2.4.1.1 Questionários

Foram aplicados dois questionários para os alunos das duas sextas séries, inclusive aos informantes focais. Foram utilizadas questões abertas, com algumas opções de múltipla escolha. As vantagens do uso dos questionários é que eles são de fácil aplicação,

⁷ Esta pesquisadora considerou desnecessária a presença de informantes focais na segunda fase da pesquisa, de acordo com a explicação dada à página 100, posteriormente.

consomem pouco tempo e facilitam o levantamento de respostas similares dos participantes (BURNS, 1999).

O objetivo do primeiro questionário era fazer um levantamento das crenças dos alunos sobre a língua inglesa e sobre gramática, bem como averiguar a sua motivação para determinadas atividades, geralmente desenvolvidas em aulas de língua estrangeira, quais delas eram trabalhadas em sala de aula e qual era a abordagem da professora para desenvolvê-las. O segundo questionário, tinha como propósito investigar um pouco profundamente a motivação dos alunos. Para isso, foram feitas perguntas que verificavam o gosto deles em estudar a língua, sua opinião sobre as aulas e sua motivação para desenvolver as atividades propostas, além de se desejar saber sua opinião sobre a importância de se estudar a língua.

Através dos questionários, esta pesquisadora intencionava responder a pergunta e as sub-perguntas de pesquisa, as quais objetivam identificar a definição dos alunos sobre gramática, bem como suas crenças sobre tal tópico e a sua motivação.

2.4.1.2 Entrevistas semi-estruturadas

Segundo Burns (1999), a entrevista semi-estruturada apresenta flexibilidade quanto à ordem das questões ou quanto à extensão das respostas, permitindo-se que haja uma interação entre os interlocutores, possibilitando reflexão sobre as respostas obtidas e novos questionamentos.

Foram realizadas três entrevistas com a professora. A primeira ocorreu em outubro de 2005 e tinha por objetivo averiguar suas crenças sobre gramática, bem como sua opinião sobre sua abordagem dos tópicos gramaticais e sua percepção quanto à motivação dos alunos com relação a esses tópicos. Uma outra entrevista foi realizada em dezembro de 2005 e intencionava esclarecer alguns pontos do discurso e da ação de PP captados por mim ao longo

da investigação. Explorei um pouco mais sobre sua abordagem de ensinar gramática, bem como seus dilemas em relação à falta de tempo para se trabalhar e cumprir o conteúdo previsto na grade curricular.

A terceira entrevista foi realizada em setembro de 2006 e embora, nesta época, as observações das aulas já estivessem encerradas, senti necessidade de pesquisar um pouco mais qual era a opinião da professora sobre o conceito de motivação, sobre a motivação dos alunos das duas turmas investigadas, bem como sobre a influência de sua abordagem na motivação dos alunos.

Em dezembro de 2005, também realizei uma entrevista semi-estruturada com os informantes focais, com o objetivo de confirmar ou refutar dados encontrados nos questionários quanto às crenças sobre gramática e sobre a língua, bem como sua motivação para aprendê-la.

É importante ressaltar que tanto as entrevistas da professora quanto a dos alunos foram gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas de acordo com as normas de transcrição estabelecidas por Marcuschi (1986). As transcrições são importantes para que se tenha acesso ao exato discurso dos participantes.

2.4.1.3 Observação em sala de aula, notas de campo e diários da pesquisadora

As observações das aulas com as anotações têm grande importância para que se possa notar fatos comuns do dia-a-dia do contexto escolhido e, posteriormente, contribuir como base do relatório da pesquisa (BURNS, 1999). Os diários produzidos pelo pesquisador, elaborados a partir das observações de campo, são importantes por fornecer dados de eventos ocorridos em sala de aula, contendo as reflexões e opiniões do pesquisador (BURNS, op. cit.).

Foram observadas um total de 31 aulas (17 na 6ª E e 14 na 6ª C), nas quais foram registradas notas de campo de tais aulas, a partir das quais esta pesquisadora elaborou diários contendo informações relevantes sobre fatos ocorridos em sala de aula, questões levantadas pelos participantes, bem como suas ações. Os diários continham também as atividades realizadas pela professora, o comportamento dos alunos ao realizá-las e também em outros momentos das aulas, e a abordagem e a maneira de se portar em sala da professora. Tais informações foram importantes para responder as perguntas de pesquisa, além de fornecer especificações sobre o contexto e seus participantes.

2.4.1.4 Gravações em vídeo

A gravação é um instrumento de grande importância na pesquisa etnográfica porque fornece dados objetivos sobre o contexto e permite ao pesquisador visualizar pontos relevantes não percebidos em campo, ou seja, descobrir novos fatos que podem ser “revisitados” posteriormente, sempre que necessário (ERICKSON e WILSON, 1982). No entanto, as gravações em vídeo podem representar uma “ameaça” para os participantes que estão se expondo, podendo interferir, desta maneira, no processo de observação (CONSOLO e VIANA, 1997). Mesmo assim, optei por utilizar este recurso nesta pesquisa, pois as gravações em vídeo são registros mais exatos de informações, os quais não podem ser feitos com precisão durante as observações em campo pelo pesquisador (BURNS, 1999). Cumpre-se ressaltar, porém, que antes de se iniciar as gravações, solicitei o consentimento da professora e dos alunos. Além disso, devido ao fato de se tratar de crianças, que ainda não se responsabilizam inteiramente pelos seus atos e palavras, enviei a todos os pais ou responsáveis um comunicado, que deveria ser assinado, explicando a minha função e solicitando autorização para realizar as gravações.

Algumas aulas (um total de seis) da primeira fase (6ª série E) foram gravadas em vídeo com o intuito de se observar o comportamento e a atitude da professora e dos alunos com relação aos focos de estudo deste trabalho: crenças sobre gramática, abordagem de ensinar tópicos gramaticais e a motivação para aprendê-los. A razão para a não utilização deste recurso na 6ª C foi a não permissão de pais de dois alunos da turma para que se filmasse as aulas. Tentei argumentar e explicar os procedimentos pessoalmente, tendo finalmente conseguido a autorização, porém, este episódio fez com que a programação ficasse atrasada, optando-se pela não gravação.

2.4.1.5 Logs dos alunos

Os *logs* são questionários curtos e objetivos que foram aplicados aos informantes focais após a realização de algumas atividades, a fim de se obter dados mais precisos e relevantes para a pesquisa em relação à gramática e à motivação.

Nesta pesquisa, foram aplicados aos alunos três *logs*. Porém, este recurso não forneceu dados que acrescentassem informações importantes. Por esta razão, não foram utilizados na análise dos dados.

2.4.1.6 Sessões de visionamento

Foram realizadas duas sessões em dias de reuniões do grupo de capacitação de professores, por isso, o visionamento foi feito com a professora participante juntamente com os demais membros do grupo (conversou-se com PP previamente que concordou que assim fosse). Primeiramente, PP dava suas opiniões e fazia seus comentários e, somente depois, as

demais pessoas davam o seu parecer. Foi um trabalho interessante, porém de pouco acréscimo para os dados da pesquisa.

2.4.1.7 Reuniões do grupo de capacitação de professores

Antes de discorrer sobre as reuniões, exponho a seguir um quadro que apresenta, resumidamente, um cronograma⁸ com as datas das reuniões, as ações do projeto e os conteúdos discutidos⁹:

Datas	Ações promovidas pelo projeto	Temas discutidos
13/09/2004	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Construção da autobiografia dos participantes (atividade oral que procurou propor a atitude de relacionar experiências prévias e posturas/valores no momento presente acerca da atividade de ensino). 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Indisciplina.
18/10/2004		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Motivação nos estudos da língua inglesa.
08/11/2004	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mapeamento do contexto: a busca das crenças dos alunos, através de questionários e entrevistas, revelou o anseio por atividades mais motivadoras e dinâmicas, bem como maior rigidez em questões disciplinares. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Professor de inglês: questões ideológicas que envolvem o ofício.
13/12/2004		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Condições sociais dos alunos (questões familiares, financeiras, valores, atitudes etc...).
14/03/2005		
04/04/2005	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Visita ao centro de recursos (ERIC)¹⁰ e preparação de materiais lúdicos e comunicativos conforme solicitados. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Formato e conteúdo do livro didático (vantagens e desvantagens).
09/05/2005		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pressupostos sobre linguagem e ensino / aprendizagem de língua inglesa.
06/06/2005	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Crenças (influências em atitudes e posturas e aspecto dinâmico das crenças). 	
04/07/2005		
09/08/2005	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Realização de seminários relacionados aos temas profissionais definidos como conflituosos (motivação, indisciplina e ensino de gramática). 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aspectos conflituosos do ensino na escola pública: culpa e frustração.
13/09/2005		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Características do ensino público em outros contextos (Portugal, Estados Unidos, Chile, entre outros.).
11/10/2005	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Autonomia de aprendizagem (cultura e estímulo). 	
08/11/2005		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Leitura e discussão de artigo de revista recente – (Época, maio 2005) sobre o tema: indisciplina.
06/12/2005	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Incentivo à produção de documentos sobre experiências bem-sucedidas (projetos). ▪ Apresentação de pesquisa sobre cultura e motivação (jornal cultural na escola pública). ▪ Apresentação de conferências gravadas em 	

⁸ Luvizari (2007, p. 79, 81, 82)

⁹ As datas das reuniões citadas não correspondem, necessariamente, às ações e aos temas discutidos.

¹⁰ ERIC – Centro de línguas do IBILCE – UNESP ‘English Resource and Information Centre’

	<p>vídeo com discussões posteriores: prof^a dr^a Ana Maria Ferreira Barcelos e prof^a dr^a Maria Antonieta Alba Celani (tema: crenças e formação de professores).</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Sessões de visionamento e discussão de aspectos mais relevantes das aulas gravadas. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aulas centralizadas no professor / no aluno. ▪ Grau adequado de punição e rigidez do professor para com os aprendizes. ▪ Falta de autoridade de pais e professores sobre alunos (conselho tutelar, trabalhos de compensação de ausências, progressão continuada...). ▪ Questões físicas do ensino no contexto em questão (temperatura inadequada, número de alunos por sala etc...). ▪ Diferença de suporte para professores do Estado e Município. ▪ Ensino de gramática.
--	---	---

Quadro 9: Ações, datas e temas do projeto de capacitação docente.

As reuniões do grupo tiveram início no segundo semestre de 2004, época em que esta pesquisadora ainda cursava disciplinas de mestrado como aluna especial. Naquele momento, o grupo era composto por duas professoras coordenadoras, três professoras da rede pública estadual (duas de uma mesma escola e uma de outra), duas alunas (não regulares) do programa de pós-graduação, uma aluna mestranda e duas alunas da graduação. Naquele ano, já se faziam discussões mensais sobre questões e problemas levantados pelas professoras, porém, esta pesquisadora ainda não tinha seu foco de estudo definido.

No ano seguinte, já como aluna regular, esta pesquisadora continuava em contato com o grupo, que sofreu alterações: uma das professoras (a da outra escola), que seria foco desta investigação, desistiu de participar do projeto de capacitação docente. Para que eu pudesse continuar no grupo, uma das professoras remanescentes gentilmente aceitou ser foco desta pesquisa, cedendo suas aulas para observação e coleta de dados. Devido a esse contratempo, a coleta só teve início oficialmente no segundo semestre de 2005.

As reuniões foram fontes de dados importantíssimas para a pesquisa. O contato mensal (com duração de oito horas) trouxe dados riquíssimos, apresentados de forma muito espontânea por PP, que ao longo da pesquisa revelou-se uma pessoa bastante expansiva e expressiva, de opiniões fortes, que vive um grande conflito entre o seu discurso (bastante declarado nas reuniões) e sua prática (observada através das aulas), trazendo questões muito relevantes para serem analisadas e discutidas em grupo. Certamente, as reuniões, algumas das quais foram gravadas em áudio, constituíram-se em um dos melhores instrumentos de coleta de dados, que juntamente com as entrevistas e com as observações e diários de aula desta pesquisadora, permitiram que os dados fossem triangulados, validados ou refutados.

2.4.2 Fases da pesquisa

A pesquisa foi realizada em duas fases. A primeira, cujo enfoque era a 6ª série E, tinha por objetivo detectar as crenças da professora e dos alunos sobre gramática, bem como verificar a abordagem da professora para enfocá-la e a motivação dos alunos para aprendê-la. A segunda etapa surgiu diante do questionamento de PP sobre o quesito motivação: saber se os alunos da 6ª série E eram motivados ou apenas disciplinados.

Diante desta dúvida, julguei necessário investigar o comportamento dos alunos de uma outra turma, a 6ª C, bem como detectar suas crenças sobre gramática e motivação e a abordagem da (mesma) professora, que os descreveu como alunos que apresentavam um comportamento “normal”, ou seja, não eram tão disciplinados quanto os alunos da outra turma, considerada como uma exceção em comportamento tanto por PP quanto por outros professores.

Primeira fase da pesquisa

A primeira fase ocorreu no segundo semestre de 2005 (julho a dezembro) e teve como foco os alunos da 6ª série E, grupo de 38 alunos, avaliado por PP como interessado e disciplinado, com alto aproveitamento no aprendizado.

O objetivo desta fase era detectar como a professora e os alunos concebiam e vivenciavam o ensino da gramática de LI, identificar suas crenças com relação à gramática, analisando a abordagem de ensinar da professora e verificar como tal abordagem influencia a motivação para aprender dos alunos.

Nesta fase, foram realizadas observações em sala (num total de 17 aulas) todas com registro no meu diário, sendo que sete (7) delas foram gravadas em vídeo. Durante esse período, também foram aplicados dois questionários aos alunos: o primeiro tinha por objetivo detectar o interesse e o grau de conhecimento da língua-alvo, a definição de gramática e as crenças sobre ela, quais as atividades tipicamente desenvolvidas em sala de aula eles mais gostavam, quais eram trabalhadas pela professora e como eram trabalhadas. Desta maneira, esta pesquisadora também tencionava verificar a abordagem da professora e a motivação dos alunos. Depois, um outro questionário foi aplicado, buscando investigar mais sobre a motivação dos alunos.

Aos informantes focais foram aplicados *logs* ao final de três atividades que objetivavam detectar algum dado ainda não revelado. No final do ano (dezembro de 2005), foi realizada uma entrevista com estes alunos para que se confirmassem ou refutassem os dados já existentes.

Também ao longo do ano foram realizadas as reuniões mensais do grupo de formação de professores nas quais os ricos relatos de PP eram complementados com as entrevistas realizadas em outubro e em dezembro de 2005 e comparados com a prática em

sala de aula a partir das observações feitas por mim. Sessões de visionamento foram realizadas em duas destas reuniões, com participação de todo o grupo, o que foi previamente combinado com PP, a qual aceitou “revelar” sua prática para todos os membros em prol de contribuições ao projeto de capacitação e em razão da falta de tempo por ela alegada, uma vez que PP solicitou a mim que não requisitasse sua participação além dos horários disponíveis para as reuniões. O meu objetivo era tentar obter algum novo dado que fosse relevante e diferente dos já detectados por mim. Por sua vez, o grupo visava observar a prática de PP e ouvir o seu relato sobre as aulas. Alguns diários com o conteúdo destas reuniões também foram elaborados por mim.

A primeira entrevista (em outubro de 2005) tinha por objetivo levantar questões sobre a gramática (conceito, importância em aula, a reação dos alunos quanto aos tópicos gramaticais, a motivação dos alunos e sua abordagem de ensino). A outra (em dezembro de 2005) objetivava esclarecer alguns pontos da primeira, além de explorar mais sobre sua abordagem e tentar elucidar pontos sobre os dilemas da professora em relação à falta de tempo para cumprir o conteúdo.

Segunda fase da pesquisa

A segunda fase da coleta foi realizada no primeiro semestre de 2006 (março a julho) e fez-se necessária para tentar aprofundar a questão da motivação. Nesta época, já não participávamos mais do projeto de capacitação docente e, por isso, esta fase da pesquisa tem características etnográficas. Foi preciso mudar o grupo observado, pois, o objetivo era verificar o comportamento de outros alunos e também aquela 6ª E passou, no ano de 2006, a ser sétima série e já não estaria mais com PP. Por indicação da própria professora, escolhi a 6ª C, composta por 35 alunos considerados mais “normais” (com alunos menos interessados e

mais indisciplinados), a fim de verificar se os alunos da primeira turma eram motivados para aprender inglês ou se eram disciplinados e responsáveis, fazendo uma comparação entre eles, uma vez que a professora continuava sendo a mesma. Acredito ser importante retomar que a própria PP questionou o comportamento dos alunos da 6ª E, em dúvida quanto aos alunos serem motivados ou bem educados.

Houve também alguma mudança nos instrumentos utilizados, uma vez que achei desnecessária a presença de informantes focais, tendo em vista que seria feita uma pesquisa mais genérica, observando a classe como um todo, principalmente no que se referia ao comportamento dos alunos e sua relação com a motivação para aprender a língua. Também não fiz filmagens das aulas, uma vez que mães de dois alunos não me autorizaram a entrar com a câmera em sala de aula. Eu conversei com elas e mesmo tendo conseguido convencê-las, percebi que já não teria mais tempo hábil para isso. Também não foi realizada nenhuma entrevista com os alunos, aos quais apenas foram aplicados os mesmos dois questionários já utilizados na outra turma.

Em setembro de 2006, época em que as observações das aulas já estavam encerradas, achei necessário fazer uma outra entrevista com a professora, que prontamente se disponibilizou a contribuir. Tal entrevista tinha por objetivo detectar pontos sobre a motivação, como por exemplo, o seu conceito do termo e também sua opinião sobre a motivação das duas turmas.

2.5 Procedimentos de análise de dados

Os dados utilizados para responder à pergunta e à primeira sub-pergunta de pesquisa foram analisados com o objetivo de detectar a concepção dos participantes sobre o ensino de gramática em sala de aula, bem como suas crenças sobre o tema em ambas as

turmas. Para isso, os instrumentos disponibilizados foram as observações das aulas, os diários desta pesquisadora, questionários aos alunos, que permitiram que fatos relevantes fossem levantados.

Além destes instrumentos, foram utilizados dados de entrevistas com os participantes, bem como das reuniões do grupo, também gravadas em áudio e o diário desta pesquisadora a partir destas reuniões.

Para responder à segunda sub-pergunta, mais voltada para que eu detectasse dados sobre a motivação dos alunos, também foram utilizados as observações das aulas e os meus diários, além de um segundo questionário aplicado aos alunos das duas turmas.

Dessa forma, os dados de cada instrumento foram analisados, categorizados e comparados, sendo apresentados em gráficos ou tabelas, para facilitar a visualização e compreensão (BURNS, 1999). A partir da leitura destes dados, foi possível analisá-los e triangulá-los visando à formulação de asserções de maneira a responder às perguntas de pesquisa.

Neste capítulo foi explicitada a metodologia adotada para esta pesquisa. A seguir, apresento a análise e discussão dos dados, buscando explicitar aspectos considerados relevantes para a pesquisa, com o intuito de levar contribuições para o contexto investigado.

CAPÍTULO III: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Este capítulo, dedicado à análise e discussão dos dados coletados nas diferentes fases da pesquisa, visa elucidar como a professora e seus alunos concebem e vivenciam o ensino da gramática em sala de aula de língua inglesa no ensino fundamental e como a abordagem de ensinar da professora e a cultura de aprender dos alunos influenciam a motivação para o aprendizado da língua.

Com o intuito de responder à pergunta e às sub-perguntas de pesquisa, o presente capítulo está organizado em duas grandes seções: em um primeiro momento explicita-se o ensino da gramática da língua inglesa, o qual envolve um mapeamento das crenças sobre gramática de ambos os participantes do contexto (professora e alunos) e como elas interagem, bem como a abordagem da professora e a motivação dos alunos para aprender língua inglesa (seção 3.1 e respectivas subseções). Em um segundo momento, a título de fechamento da análise, é estabelecida uma relação entre crenças sobre gramática, abordagem de ensinar e motivação para aprender língua inglesa (seção 3.2).

3.1 O ensino de gramática em sala de aula de língua inglesa

Tendo em vista que este trabalho está orientado por uma pergunta de pesquisa que questiona a concepção e a vivência da professora e seus alunos em sala de aula com relação à gramática, faz-se necessário retomar o conceito desta adotado na presente pesquisa. Gramática é definida como uma quinta habilidade a ser desenvolvida, juntamente com a fala, escrita, leitura e compreensão oral, convergindo com Larsen-Freeman (2003) e com Nunan (1999), para o qual gramática é um estudo de como forma, significado e uso interagem para que ocorra a comunicação.

Por meio destes conceitos foi possível traçar um panorama do que seria a gramática para a professora e seus alunos, bem como a maneira de lidar com seu ensino e aprendizagem em sala de aula.

3.1.1 Crenças sobre gramática

No intuito de perceber a concepção de gramática dos participantes (professora e alunos) e sua vivência com seu ensino em sala de aula, faz-se necessário detectar as crenças de ambos, uma vez que, para se entender as instituições e os relacionamentos humanos, é preciso considerar suas expectativas¹¹, valores e crenças (BREEN, 1985, apud BARCELOS, 2004).

Como já visto, a definição de crenças adotada nesta pesquisa baseia-se nos postulados de Siegel (1985, apud PAJARES, 1992) e Harvey (1986, apud PAJARES, op. cit.) e Barcelos (1995, 2006), que consiste em: “pressupostos adquiridos de experiências prévias, ou seja, a partir da percepção individual destas experiências, construídas socialmente, que têm valor de verdade e credibilidade para guiar o pensamento e o comportamento, e que são passíveis de mudanças”.

Posto isto, a seguir, passa-se a apresentar e discutir as crenças da professora, mapeadas em seu discurso e ação, e as de seus alunos.

3.1.1.1 Crenças trazidas por PP acerca de gramática

As crenças influenciam as ações das pessoas e a organização e prática destas ações (PAJARES, op. cit.), bem como as decisões e ações dos professores podem ser reflexo

¹¹ Nesta pesquisa, o termo é utilizado como “crenças projetadas”.

de suas crenças sobre si mesmos, sobre seus aprendizes sobre linguagem e língua estrangeira, e sobre aprender e ensinar uma LE ou, até mesmo, de seus valores pessoais e de conhecimentos prévios ou de suas experiências de quando eram alunos (VIEIRA-ABRAHÃO, 2005; ARAÚJO, 2006).

Assim, elas devem ser inferidas através do discurso e da ação das pessoas, não podendo ser somente observadas ou medidas (PAJARES, 1992). Acrescento, porém, que neste estudo somente as crenças da professora realmente puderam ser inferidas através de seu discurso e de sua ação, não ocorrendo o mesmo para os alunos, que tiveram suas crenças inferidas apenas através de seu discurso.

Para tentar perceber as crenças da professora, utilizei instrumentos que me possibilitassem observar suas ações (observação das aulas e respectivos diários) e seu discurso (observações das aulas, reuniões do grupo de pesquisa e entrevistas com a professora). Estes dois últimos instrumentos citados foram muito úteis para confirmar as crenças da professora através de seu próprio discurso, o que ratifica que a combinação de observações com entrevistas é uma boa maneira de se investigar as crenças, para que estas possam ser tratadas dentro de um contexto específico (BARCELOS, 2001). As crenças da professora com relação à gramática são:

- Gramática é estruturação.
- Gramática deve ser seguida pelo livro didático.
- Regras gramaticais devem ser decoradas.
- A gramática é importante, mas não essencial.

De acordo com o exposto acima, percebe-se que as crenças apresentadas pela professora são convergentes com uma concepção mais tradicional. PP não considera as três dimensões (forma, significado e uso) propostas por Larsen-Freeman para o ensino de gramática, não desenvolvendo, desta maneira, a possibilidade de uso da língua para fins

comunicativos, considerando-se não somente a acuidade gramatical, mas também os aspectos sociolingüísticos.

Contudo, é interessante notar que as crenças de PP são condizentes com sua abordagem de ensino, que será vista posteriormente, ainda neste capítulo. As crenças de PP são apresentadas mais detalhadamente a seguir.

3.1.1.1.1 Gramática é estruturação

Depreende-se tal crença de excertos extraídos de entrevistas com a professora, dos diários das observações das aulas desta pesquisadora, bem como de reuniões do grupo de pesquisa e respectivos diários também elaborados por esta pesquisadora.

Na primeira entrevista, a professora participante conceitua gramática da seguinte forma:

Excerto 01

01 PP: É, na minha opinião, gramática é, você mostrar para o aluno a / a
02 **parte de estruturação, como funciona a língua** ((grifo meu)), a / na
03 questão de mostrar para eles a colocação das palavras em frases, nas
04 sentença dentro do contexto, é seria isso, ver a função de cada palavra
05 dentro disso e a... / quando é usada, por que é... / a colocação delas
06 dentro do contexto. (...) vamos dizer, a gramática funciona como um
07 suporte ah / não / não desmerecendo, eu / eu / eu valorizo a gramática
08 porque eu acho que **além dele ((o aluno)) estar aprendendo a língua**
09 **tudo, eu acho que ele tem que ter uma noção da / da estrutura da**
10 **língua...** ((grifo meu)).
(Entrevista do dia 11/10/05)¹²

Neste excerto, fica evidente que o conceito de gramática de PP está relacionado à estrutura da língua, com a qual o aluno terá contato por meio do seu “funcionamento”, ou seja, a maneira de se colocar as palavras nas frases (linha 02). PP admite que valoriza a

¹² As linhas dos excertos estão numeradas para facilitar a localização das informações.

gramática, pois acredita que para aprender uma língua, o aluno deve saber sua estrutura (linhas 09 e 10).

Esse discurso da professora é convergente com sua prática de ensino em sala de aula embasada em exercícios estruturais voltados para a forma da língua, como pode ser observado nos exercícios de revisão para a prova, no quadro a seguir:

<p>2- Use o caso possessivo: Ex: (<i>bag / João</i>): <i>João's bag</i>. a) (<i>bike / Carol</i>): b) (<i>hair / my brother</i>): c) (<i>eyes / Ana</i>): d) (<i>car / my sister</i>):</p>	<p>3- Complete as sentenças com <i>have</i> ou <i>has</i>: a) <i>I _____ a small family.</i> b) <i>Bia _____ a red bicycle.</i> c) <i>Pedro and Roberto _____ good teachers.</i> d) <i>We _____ many friends.</i> e) <i>You _____ blue eyes.</i> f) <i>He _____ black hair.</i></p>
--	---

Quadro 10: Exercícios de revisão para a prova, aula do dia 16/09/05

Os exercícios supracitados foram extraídos do diário desta pesquisadora em uma aula da sexta série E do dia 16/09/05, na qual a professora passou na lousa cinco exercícios como revisão para a prova, todos de completar ou circular, focando somente a estrutura, prática consciente e defendida pela professora, como demonstra o excerto 02:

Excerto 02

01 Um dos dados fortes de sua fala foi a questão do ensino da gramática.
02 Ela tem consciência de que suas aulas são bastante estruturadas, mas
03 acha que este é o melhor caminho para o aprendizado e disse que não
04 acha necessário mudar, ela disse gostar desta sua prática.
(Diário da pesquisadora sobre a reunião de Novembro de 2005).

Apesar de defender a explicitação da gramática, o que de certa forma contraria as primeiras tendências da abordagem comunicativa (que defende a não explicitação de tópicos gramaticais em sala de aula), PP acredita que tal explicitação não deve ser essencial, mas sim acontecer de forma contextualizada:

Excerto 03

01 PP: É, né? eu acho que assim, ah / é dentro das abordagens (inc) eu acho
02 que a gramática ela / ela tem / tem o / tem a parte que ela é essencial, que
03 ela tem que aparecer sim e tem que ser explicada, né? Não vamos colocar
04 ela como sendo essencial, mas ela tem que estar dentro do / do contexto.
(Entrevista do dia 11/10/05)

Segundo PP, a gramática é estruturação da língua e o seu funcionamento, em seu entendimento, seria “desmembrar” as sentenças para que os alunos possam visualizar a colocação das palavras na frase. Ela afirma apreciar essa sua abordagem mais voltada para a forma e realmente desenvolve aulas que focalizam essencialmente as estruturas gramaticais da língua. Ou seja, PP “desmembra” as frases, trabalhando cada item gramatical e sua função dentro das sentenças (de acordo com o que me foi possível observar nas aulas).

Concernente ao ensino de estruturas gramaticais para se aprender línguas, Luvizari (2007), em seu recente trabalho, detectou esta mesma crença da professora por ela observada, para a qual o ensino da língua se dá a partir de sua estrutura gramatical, apesar de não considerar a gramática como o aspecto mais importante da língua. Este ponto também será discutido posteriormente na seção 3.1.2.3 (excerto 44).

3.1.1.1.2 Gramática deve ser seguida pelo livro didático

Uma outra crença de PP é que a gramática deve ser seguida pelo livro didático (contextualizada), de acordo com o que se pode observar no excerto 04, extraído da primeira entrevista feita com a professora, realizada em outubro de 2005:

Excerto 04

01 PP: É, na minha opinião, gramática é, você mostrar para o aluno a / a
 02 parte de estruturação, como funciona a língua, a / na questão de mostrar
 03 para eles a colocação das palavras em frases, **nas sentença dentro do**
 04 **contexto**, é seria isso, ver a função de cada palavra dentro disso e a... /
 05 quando é usada, por que é... / a **colocação delas dentro do contexto.**
 06 ((grifo meu))
 (Entrevista do dia 11/10/05)

Após essa primeira entrevista, surgiu-me a dúvida sobre o que efetivamente seria “contexto” para PP, já que na minha visão, suas aulas de gramática não eram contextualizadas, conforme atestam os exemplos de exercícios citados no quadro 10 (p. 107) já mencionado. Sendo assim, em uma segunda entrevista, solicitei que ela esclarecesse o que significava ensinar gramática dentro de um contexto. O excerto 05 ilustra sua opinião:

Excerto 05

01 Pq: Na outra entrevista você falou bastante sobre ensinar a gramática
 02 dentro de um contexto. O que você quer dizer com isto? O que é
 03 gramática contextualizada?
 04 PP: Para mim, ela está **ligada, relacionada com / com o tema, o**
 05 **conteúdo** que você está inserindo ali para os alunos, né? é na forma
 06 de um diálogo, ou um texto, no caso, como a gente **usa o livro didático**
 07 ((grifos meus)) da própria unidade; seria isso, a ligação, então, fazer
 08 uma relação porque quando você está explicando e / esse conteúdo,
 09 gramatical, no caso, né? você vai estar dando exemplos ali do/do tema
 10 em si, né? do / da relação do texto, dando exemplos e aí até depois dando
 11 exemplos ali da... dentro da sala, né? de alguma coisa que faz parte ali
 12 dentro.
 13 Pq: Então, a gramática, no seu caso, é só por causa do material
 14 didático e o que o material didático daquela [unidade está pedindo].
 15 PP: [Não por causa, né?] é porque / é porque no caso ali é / é o que faz
 16 parte, né? da / do / do material deles, é o livro didático, então, a
 17 gramática **como tá ali dentro da / daquele conteúdo** ((grifo meu)) ela é
 18 explicada dentro do / do contexto ali da unidade, no tema proposto, né?
 (Entrevista do dia 06/12/05)

De acordo com o trecho da entrevista, a gramática contextualizada é aquela que deve fazer uma relação com o tema que está sendo desenvolvido e o tópico gramatical proposto pelo livro didático (linhas 04, 05 e 06). No caso específico do contexto desta pesquisa, na qual um material didático é adotado, o conteúdo da unidade, também denominado de “tema” por PP, é determinante nos itens gramaticais que serão apresentados. Essa crença pode ser observada também através das ações da professora, que em sala de aula, ao trabalhar com o livro didático e respeitar sua seqüência, explica a gramática de acordo com exemplos e situações retirados dos textos e diálogos das unidades, como exemplificam os excertos 06 e 07:

Excerto 06¹³

01 No item I (Caso Possessivo), P ((a professora)) colocou na lousa uma
02 definição: *Possessive case* é usado para indicar posse, ou seja, quando
03 algo pertence a alguém. Em seguida expôs exemplos: *Ana's hair* (o
04 cabelo de Ana); *My father's name* (o nome do meu pai). (...) No item II
05 (Adjetivos), também tivemos uma definição: *Adjective* é a palavra que
06 caracteriza um substantivo. É invariável, ou seja, mantém sempre a
07 mesma forma. Em seguida, citou exemplos como *blue eyes* (plural) e
08 *short blond hair* (singular).
(Diário da pesquisadora – 10/08/05).

Na aula citada no excerto 06, a professora trabalha a unidade 11 do livro didático, que tem por título *My family* e na qual a personagem, Ana (uma menina brasileira que morava nos EUA) descrevia sua família do Brasil, apresentando-os pelos nomes, usando o caso possessivo (*possessive case*) e descrevendo seus olhos e cabelos por meio de adjetivos. A professora aproveitou exemplos do próprio contexto, o livro didático, para explicar a gramática, o que também pode ser observado no excerto 07, a seguir:

¹³ Nesta época não havia iniciado as gravações, por isso não há no exemplo a transcrição da aula.

Excerto 07

01 P: ... então o verbo *have* é o verbo *ter*, correto? Vejam aqui em cima
 02 ((aponta o livro)) (...) observem a forma do verbo (...) *to have* escrevam
 03 aí o significado dele: *ter*. Ele tem duas formas de ser escrito (...) quais
 04 são elas? Quais são?
 05 A: *Have e has*.
 06 P: Parabéns ((diz o nome do aluno)), *have e has*. Observem no quadro
 07 que para cada eu uso uma forma. Para quais pessoa eu uso *have*? Olhem
 08 lá. *I...*
 09 As: *You...*
 10 P: *You*, o que mais?
 11 As: *We*
 12 P: *We*
 13 As: *You, They*.
 14 P: (...) E embaixo ((aponta o livro)), quando você usa *has*?
 15 As: *He, she, it*
 16 P: (...) Então você vai usar *has* para estas pessoas ou quando seguir uma
 17 palavra no singular, por exemplo, *Paulo has*, certo? Mas se for assim:
 18 *Paulo and Ana* / não são duas pessoas? Aí você vai usar o que?
 19 As: *Have*
 20 P: *Have, Paulo and Ana have* porque é plural (...)
 (Transcrição da aula – 14/09/05).

O conteúdo gramatical tratado na aula do dia 14/09/05 (excerto 07) também faz parte da unidade 11 (*My family*) que, além dos adjetivos, apresenta o verbo “ter” em inglês (*to have*), o qual possui duas formas de conjugação: *has* (para as terceiras pessoas do singular) e *have* (para as demais pessoas). PP reforça que *has* é usado para palavras no singular e *have* para palavras no plural.

Para confirmar se essa prática da professora era comum, trago também um exemplo sobre o que seria, para PP, gramática contextualizada, mediante um trecho extraído de observações das aulas da 6ª série C (do ano de 2006), na qual PP trabalha a mesma unidade 11 (*My family*). Foi possível observar a mesma forma de proceder observada nos excertos 06 e 07, ou seja, o conteúdo gramatical era apresentado aos alunos segundo o que o livro propunha:

Excerto 08¹⁴

01 P passou na lousa alguns exercícios da Unidade (*Unit*) 11 como revisão
 02 para a prova. Depois, a professora explicou o que deveria ser feito em
 03 cada exercício. No primeiro ((exercício)) era para associar os **adjetivos**
 04 ((grifo meu)) opostos (*intelligent, good, easy, beautiful, long, big, old,*
 05 *young, short new, small, old, bad, stupid, different, ugly*). No exercício
 06 número (2) era para ser usado o **caso possessivo** ((grifo meu)), seguindo
 07 o exemplo dado: (*bag / João*): *João's bag*. A professora disse que esse
 08 era o caso para indicar posse, quando algo pertence a alguém (...). Em
 09 seguida, no outro exercício, os alunos deveriam **completar as seguintes**
 10 **frases com have / has** ((grifo meu)): (a- *I ____ a small family*; b- *Bia*
 11 *____ a red bike*; c- *Pedro and Roberto ____ good teachers*; d- *We ____*
 12 *many friends*; e - *You ____ blue eyes*; f - *He ____ black hair*). No quarto
 13 exercício era pedido que se circulasse os adjetivos em cada frase: (a- *She*
 14 *has beautiful green eyes*; b- *I have a big white car*; c- *They have difficult*
 15 *long names*; d- *José is an intelligent student*; e- *It's a good school*. (...)
 (Diário da pesquisadora - 23/05/06)

Através do exemplo citado, pode-se observar que os exercícios pedidos abordam todos os itens gramaticais vistos na unidade: adjetivos, caso possessivo e verbo *to have*, o que demonstra, mais uma vez, que ao guiar suas aulas a partir do livro didático, a gramática apresentada será aquela presente na seqüência do livro. De acordo com PP, desta maneira, ela está apresentando a gramática de forma contextualizada. Nos livros didáticos para o ensino de inglês, observa-se uma hierarquia na seleção e organização do conteúdo. Os livros-texto estão divididos em níveis e em unidades ou lições que apresentam conteúdos “mais complexos” ou “menos complexos”. E esta relação de hierarquia e interdependência entre os conteúdos das unidades norteia e (de)limita a atuação pedagógica do professor de LE (SOUZA, 1996). Um exemplo desta delimitação está no fato de o professor dever respeitar a ordem crescente das unidades apresentadas pelo livro: a primeira “unidade” deverá ser apresentada ao aluno no início do curso e não após outras, uma vez que ela é considerada pré-requisito daquelas.

Pode-se dizer que a relação entre livro didático e item gramatical é uma das razões que torna o material didático tão importante para a professora. No contexto de ensino de

¹⁴ As aulas da 6ª série C não foram gravadas, por isso, o uso de dados do diário da pesquisadora.

inglês como LE na rede pública o conteúdo a ser transmitido ao aluno geralmente é vinculado ao uso de algum material didático (o livro didático ou livro-texto), que constitui um elo importante na corrente do discurso da competência: é o lugar do saber definido, pronto, acabado, correto e, dessa forma, fonte última ou única de referência. Supõe-se que o livro contenha uma verdade que deve ser reproduzida pelo professor e assimilada pelo aluno (SOUZA, op.cit.).

3.1.1.1.3 Regras gramaticais devem ser decoradas¹⁵

Na entrevista de outubro de 2005 (11/10/05), ao ser questionada sobre como seria sua abordagem dos tópicos gramaticais, a professora disse que a explicita na lousa por meio de regras e exemplos, e atribui essa abordagem à necessidade dos alunos da 6ª série de ter algo concreto para adquirir a gramática, de acordo com o excerto 09:

Excerto 09

01 PP: Bom, você sabe que a gente segue de acordo com o livro didático,
02 né?
03 Pq: Hum, hum.
04 PP: Então eu sigo assim: o / o / o / o / o que é explicado da gramática / de
05 acordo com o conteúdo de cada unidade do livro, isso você já sabe, mas,
06 é, geralmente, eu introduzo com exemplos com eles, ãh explicações ali,
07 ãh de acordo com o que está se falando e sempre **coloco alguma**
08 **explicação na lousa com alguma regrinha, exemplos** ((grifo meu)),
09 para eles terem a noção porque eu vejo alunos de uma 6ª série, no caso
10 que está sendo analisada, como alunos que necessitam de algo assim,
11 ainda concreto, ele ainda não sai daquela coisa do / do concreto, então, eu
12 acho que é / só falar e comentar fica um pouco vago para eles, então fica /
13 e **eles têm necessidade de estar enxergando aquilo** ((grifo meu)), então,
14 isso que / que eu faço, passo uma explicação na lousa do que foi dito ali,
15 oralmente.

¹⁵ O termo “decoradas” possui forte conotação. Entretanto, decidi usá-lo por entender que este representa exatamente a crença de PP sobre as regras gramaticais, ainda que eu não possua evidência do termo no discurso direto de PP. Referida crença foi inferida através de seu discurso indireto (ver excerto 10) e de sua ação (ver excerto 11).

16 Pq: Hum, hum. E como você... ?
 17 PP: Ou vice-versa, né? também pode ser que, dependendo, se a gente tá
 18 com o tempo curto de aula, atrasado, eu / eu faço o contrário, eu passo /
 19 eu passo às vezes a explicação na lousa, depois dou exemplo sobre algo
 20 (inc), né? **seguindo uma forma tradicional vamos dizer (inc) nessa**
 21 **parte da gramática.** ((grifo meu))
 (Entrevista do dia 11/10/05)

O uso da língua materna durante as aulas, a explicação explícita de regras gramaticais e exemplos que focalizam a estrutura, sem levar em consideração o significado das frases ou um contexto, são realmente características da Abordagem Tradicional, com o método Gramática e Tradução, no qual os alunos aprendem sobre a forma da L- alvo, as explicações de regras gramaticais são explícitas e pede-se que os alunos as memorizem. As atividades desenvolvidas são basicamente de apresentação de vocabulário e gramática para, em seguida, serem feitos exercícios escritos para aplicação das regras aprendidas.

Quanto ao fato de os alunos terem necessidade de “enxergar” a explicitação na lousa (linha 13), é importante citar o trabalho de Bassetti (2006, p. 127), que também investigou as crenças da professora sobre gramática, e detectou uma crença semelhante: “o aluno deve aprender gramática para poder aprender a língua”. A autora embasa-se em Richards e Lockhart (1994), Kern (1995), Prabhu (1995) e Tudor (2001), para os quais as crenças dos professores provém de suas experiências enquanto alunos e suas experiências de sala de aula. Bassetti (op. cit.) detectou também que os próprios alunos vêem a gramática como ponto de partida para o ensino de língua.

O apego da professora às regras e estruturas pôde ser percebido já no primeiro dia de observação das aulas da 6ª série E, na qual PP fez a correção e os comentários sobre a prova (aplicada no final do semestre anterior) e que continha essencialmente exercícios gramaticais descontextualizados, para serem respondidos por meio de respostas curtas (*short answers*), cujos objetivos eram: identificar os pronomes pessoais das frases, circular os

pronomes demonstrativos e dar os plurais de alguns substantivos. Cito a seguir um trecho do meu diário no qual comento que me chama a atenção o tipo de prova:

Excerto 10

01 Recebi uma das versões da prova e achei bastante interessante o fato de
02 que de um total de seis (6) questões, cinco (5) eram de exercícios que
03 exploravam itens gramaticais (...) a questão número cinco (5) retomava os
04 pronomes demonstrativos e **P disse que esse exercício tinha mesmo**
05 **que ser decorado** e que não tinha outra maneira de fazê-lo. Ela
06 acrescentou que os alunos tinham a tabelinha no caderno ((para
07 consulta)).
(Diário da pesquisadora – 03/08/05).

No quadro abaixo, esclareço o que foi exposto com exemplos de exercícios extraídos da prova:

<p>1- Responda <i>Yes, he/she is</i> ou <i>No, he/she isn't</i>; <i>Yes, they are</i> ou <i>No, they aren't</i>:</p> <p>a) <i>Are Madonna and Michael Jackson singers?</i> b) <i>Is Ana Paula Arósio a secretary?</i> c) <i>Are Ronaldinho and Roberto Carlos writers?</i> d) <i>Is Lula a politician?</i> e) <i>Are Daniela Mercury and Ivete Sangalo doctors?</i> f) <i>Are Antonio Fagundes and Lima Duarte actors?</i></p>	<p>5- Complete as frases com <i>this, that, these</i> ou <i>those</i>:</p> <p>a) _____ <i>are very famous actors.</i> (longe) b) _____ <i>is the map of South America.</i> (perto) c) _____ <i>are my American friends.</i> (perto) d) _____ <i>is a big monument.</i> (longe)</p>
---	---

Quadro 11: Exercícios gramaticais da prova.

Um outro exemplo que ilustra a crença de que “regras gramaticais devem ser decoradas” está descrito nos excertos extraídos de aulas de PP:

Excerto 11

01 (...) hoje ela ((a professora)) começou a aula com o foco na gramática.
02 Ela disse aos alunos que primeiramente iria falar sobre o *possessive case*
03 e que depoisalaria sobre os *adjectives*. No item I (Caso Possessivo), P
04 colocou na lousa uma definição: “*Possessive case* é usado para indicar
05 posse, ou seja, quando algo pertence a alguém”. Em seguida expôs
06 exemplos: *Ana's hair* (o cabelo de Ana); *My father's name* (o nome do
07 meu pai). Ela deixou claro que *s'* significa “de, do, da”. Ao final,
08 tivemos: **Regra: possuidor (elemento que possui) + 's + objeto / coisa**

09 **possuída (o que é possuído), em tons diferentes de giz, para ter**
 10 **bastante destaque.** ((grifo meu)) No item II (Adjetivos), também
 11 tivemos uma definição: *Adjective* é a palavra que caracteriza um
 12 substantivo. É invariável, ou seja, mantém sempre a mesma forma. Em
 13 seguida, citou exemplos como *blue eyes* (plural) e *short blond hair*
 14 (singular). Escreveu embaixo as traduções e demarcou o que era adjetivo
 15 e o que era substantivo em cada exemplo. No final também colocou:
 16 **Regra: adjetivo + substantivo.** ((grifo meu))
 (Diário da pesquisadora - 10/08/05).

Excerto 12

01 Ao iniciar sua explicação, P utilizou nomes dos próprios alunos para dar
 02 exemplos (*Suzana's pen*) e **chamou atenção para a regra** ((grifo
 03 meu)) que é inversa ao Português e para o fato do *'s* não ser o verbo *to*
 04 *be*.
 (Diário da pesquisadora – 10/08/05).

Nos excertos 09 (linhas 07 e 08) e 10 percebe-se a crença da professora (de que as regras gramaticais devem ser decoradas) através de seu discurso, seja ele direto (primeiro caso) ou indireto (sua fala foi relatada por mim, através do meu diário). Já nos excertos 11 (linhas 08, 09, 10 e 16) e 12 (linha 02), a crença pode ser inferida através de sua ação, ou seja, a professora escreve na lousa a definição de *adjectives* e de *possessive case* e destaca com diferentes cores de giz quais eram as regras (excerto 11) e, em seguida, ao iniciar a explicação do que estava na lousa, novamente em seu discurso ela dá bastante importância à explicitação das regras (excerto 12).

3.1.1.1.4 A gramática é importante, mas não é essencial

Ao ser questionada sobre a importância da gramática, a professora disse que a considera sim importante, uma vez que ela faz parte do conteúdo a ser ensinado e que funciona como um suporte para o aprendizado da língua. Apesar de acreditar que não há

como não apresentar a gramática de forma explícita, PP acredita que ela não seja essencial, como ilustra o excerto 13:

Excerto 13

01 PP: ... vamos dizer, a gramática funciona como um suporte ah / não / não
 02 desmerecendo, eu / eu / eu valorizo a gramática porque eu acho que além
 03 dele ((o aluno)) estar aprendendo a língua, tudo, eu acho que ele tem que
 04 ter uma noção da / da estrutura da língua...(...)
 05 PP: ... Como ele vai saber o como? ele tem que saber colocar as palavras.
 06 Pq: Tem que saber a estrutura.
 07 PP: É, na estrutura.
 08 Pq: (inc)
 09 PP: É / é / é assim, não tem como ficar sem ela.
 10 P: Hum, hum.
 11 PP: ... a gramática ela / ela tem / tem o / tem a parte que ela é essencial,
 12 que ela tem que aparecer sim e tem que ser explicada, né? **Não vamos**
 13 **colocar ela como sendo essencial, mas ela tem que estar dentro do /**
 14 **do contexto.** ((grifos meus)).
 (Entrevista do dia 11/10/05).

Segundo a professora, a gramática não deve ser essencial, no sentido de que ela não precisa ter importância sempre, em todas as aulas, mas deve estar dentro de um contexto. Acredito, porém, que neste caso, seu discurso e sua prática divergem, pois de acordo com o que foi observado, pude averiguar que sua prática está bastante voltada para a gramática, uma vez que faz uso de explicações na lousa, ensina as regras e propõe exercícios estruturais essencialmente. Tal crença, revelada em seu discurso, não se verifica em sua ação em sala de aula, conforme os excertos 14 e 15:

Excerto 14

01 P: Agora aqui nós vamos ver os pronomes possessivos. Vocês já
 02 aprenderam os pronomes pessoais, vocês já sabem eles todos em inglês,
 03 eu inclusive nem coloquei o significado porque vocês já conhecem e nós
 04 temos aqui os pronomes possessivos correspondentes a cada um. Então,
 05 por exemplo, quando eu me referir a *I*, o que é *I*?

06 As: Eu

07 P: Eu. Eu vou usar o pronome possessivo *my* na sentença. Quando eu me referir a *you*, o que é *you*?

09 As: Você.

10 P: Eu vou usar o pronome possessivo *your*. Quando eu me referir a *He*, 11 ele, homem, eu vou usar *his*, quando eu usar o *she*, eu vou usar o *her* que 12 se refere a ela, a dela, quando eu usar *it*, eu vou usar o pronome 13 possessivo *its* que vai sempre estar se referindo a um animal, a um objeto 14 ou ao nome de um lugar. Quando eu usar *our* que é nosso ou nossa, vai 15 estar se referindo a *we* nós, quando eu usar o *your* você está se referindo 16 a *you*, você, detalhe, tem dois *your* porque um é singular e outro é plural 17 e quando eu me referir a *they*, eles ou elas, eu vou usar o pronome 18 possessivo *their*, que é deles ou delas (...)

(Transcrição da aula - 19/10/05).

Excerto 15

01 P: *We*, olha só na tabela o pronome *we*, *we have* / qual é que faz par com 02 o pronome *we*?

03 A: Nós.

04 P: Ah? Quem não souber a pronúncia pode soletrar.

05 A: *Our*

06 P: Isso, *our*. Parabéns! Era esse aqui que tinha que completar, *we have 07 our pets*. *Our* se refere a qual pronome aqui, anterior?

08 ((silêncio)).

09 P: Qual você tinha que circular?

10 A: *We*. Certinho, porque são os que fazem pares, pronome pessoal e 11 possessivo. (...) Letra C: *Carol has a pet too. What's the name of tan,* 12 *tan, tan pet?*

13 A: (inc)

14 P: Está se referindo a Carol na frase. Carol não é ela?

15 A: É

16 P: Ela não é *she*? Então, qual é o pronome que a gente usa? ((uma pessoa 17 interrompe a aula)). Qual vocês colocaram aí?

18 As: *Her*

19 P: *Her*. Então aqui é *her* que se refere a (+) Carol. Tudo bem? (...) (Transcrição da aula- 16/11/05)

Os excertos 14 e 15 foram extraídos de observações de aulas da 6ª série E em 2005 e comprovam que, nestes dias, as aulas foram totalmente gramaticais. O excerto seguinte, extraído de uma aula observada em 2006, ou seja, na 6ª série C, também é um exemplo de aula bastante voltada para a gramática:

Excerto 16¹⁶

01 Primeiramente, P ((a professora)) colocou na lousa os pronomes no
 02 singular, com seu significado e escreveu na frente de cada um a que eles
 03 se referiam: *I* (eu) = eu mesmo; *you* (você) = com quem se fala; *he* (ele),
 04 *she* (ela) = pessoa; *it* = coisa, animal, lugar. Em seguida, fez o mesmo
 05 com o plural: *we* (nós) = eu e mais alguém; *you* (vocês) = você e mais
 06 alguém; *they* (eles, elas) = outras pessoas, animais, coisas, lugares. Então,
 07 P ((a professora)) colocou na lousa um subtítulo que falava sobre a
 08 substituição de nomes pelos pronomes. Ela deu alguns exemplos orais e
 09 depois colocou alguns exemplos na lousa, dizendo: “*Ana and I* eu
 10 posso trocar pelo que?” Os alunos responderam: “*we*”. Ela fez o mesmo
 11 nas frases seguintes: 2) *Pedro and you* e os alunos responderam *you* e 3)
 12 *Ana and Pedro* e eles responderam *they*. Em seguida, P recordou com os
 13 alunos as regras do plural. Os alunos se lembraram de três regras 1)
 14 acréscimo do “s”; 2) palavras terminadas em “ch, x, s, ss, sh, z, o” têm o
 15 plural feito em “es”; 3) palavras que terminam em “y” e são precedidas
 16 de consoante têm o plural feito em “ies”. Ao terminar, P disse que estas
 17 eram as três regrinhas que tinham sido vistas na unidade 9 e que na
 18 unidade de agora, eles iriam ver a quarta regrinha, deixando a quinta para
 19 ser vista mais para frente.
 (Diário da pesquisadora – 24/03/06).

É interessante notar que foi detectada a mesma prática de PP nos três excertos citados, ou seja, tanto nas aulas observadas em 2005 quanto naquelas observadas em 2006, quando o projeto de capacitação de professores já havia terminado. Ou seja, o excerto 16 demonstra que a professora não modificou sua prática, ainda que já tivesse passado pela experiência de participar de tal projeto de pesquisa, tendo a oportunidade de rever sua prática, e, desta maneira, talvez repensá-la.

Ainda no ano de 2005, observei que suas aulas se centravam na gramática e, por esta razão, solicitei que a professora me explicasse melhor o seu ponto de vista sobre o fato de a gramática não ser essencial, sendo que o observado foi, na maioria das vezes, aulas essencialmente gramaticais. Isso ocorreu na entrevista de dezembro de 2005:

¹⁶ As aulas da 6ª série C não foram gravadas, por isso, o uso de dados do diário da pesquisadora.

Excerto 17

01 PP: **O essencial que eu falo, não é só ficar falando dela** ((grifo meu)), é
 02 claro, né?
 03 Pq: Hum, hum.
 04PP: Você tem que falar de tudo um pouco, mas eu acho que tem um
 05 momento dela.
 06 Pq: Hum, hum.
 07 PP: Ela é tão importante quanto a compreensão oral, ela é tão importante
 08 quanto uma produção estrutural, tudo tem a sua importância.
 09 Pq: Isso não necessariamente dentro de uma aula, de repente você passa
 10 uma aula só falando da gramática, mas na unidade em si, [você passa por
 11 todos os outros tópicos].
 12 PP: [É, sempre a gente] começa com a parte da / da / do diálogo, né?
 13 Pq: Hum, hum.
 14 PP: ...é sempre assim, que é o enfoque do livro, né? (...) Porque sempre
 15 primeiro vai se falar daquele contexto do que a unidade vai falar (...) mas
 16 que não tem nada a ver com a gramática. (...)
 17 Pq: Hum, hum. Eu só queria entender aqui, o que você queria dizer com
 18 isso, que ela não / ela não é essencial, sendo que algumas aulas que eu
 19 observei sua, a gente per / passou (+) só pela gramática...(...)
 20 PP: O que eu quis falar que não é essencial, tipo você não vai falar só
 21 disso...
 (Entrevista do dia 06/12/05)

Fica evidente, pela entrevista, que em seu discurso, a professora atribui à gramática a mesma importância dada à compreensão oral ou à “produção estrutural”, acreditando que há um momento exato para se falar de um determinado assunto. Não se pode esquecer, porém, que ela é muito fiel ao livro didático e que, ao afirmar que há um momento exato para se trabalhar com todos os assuntos, muito provavelmente, ela está se referindo aos momentos impostos pelo livro didático, ou seja, a sua seqüenciação.

Woolfolk e Murphy (2001, apud GARBUIO, 2006) dizem que uma das crenças de professores mais freqüente é que ensinar é “cobrir” o material didático. Eles também afirmam que as crenças podem estar ligadas às experiências pessoais, idéia também compartilhada por Vieira-Abrahão (2005) e vários autores (JOHNSON, 1994; WILLIAMS e BURDEN, 1997; RICHARDS e LOCKHART, 1994, dentre outros). Segundo Vieira-Abrahão, os professores tendem a recuperar suas experiências como alunos e construir sua prática de ensino baseados

nestas lembranças. É preciso, então, que eles entendam suas próprias perspectivas teóricas e reavaliem suas crenças sobre língua, linguagem e educação (MORAES, 2005), uma vez que estas influenciam as crenças dos alunos.

3.1.1.2 Crenças trazidas pelos alunos acerca de gramática

As crenças no processo de ensino e aprendizagem estão relacionadas à maneira de aprender dos alunos e o que ocorre em sala de aula e na escola é influenciado por aquilo que ocorre em uma esfera maior da organização social, ou seja, as crenças e as ações dos alunos em sala estão relacionadas com seus hábitos familiares, escolarização e papéis culturais reservados a eles e aos professores na sociedade (PAJARES, 1992; BARCELOS, 1995).

3.1.1.2.1 Crenças dos alunos da 6ª série E

Com o propósito de detectar as crenças dos alunos acerca de gramática, no primeiro questionário¹⁷ perguntei a eles o que seria gramática, embora tal definição ofereça certa complexidade para alunos na faixa etária dos grupos investigados. As respostas foram separadas entre aqueles que declararam **gostar** e **não gostar** de gramática. Notou-se que dentre os 14 alunos que declararam **gostar de gramática**, várias justificativas diferentes foram dadas e agrupadas conforme as semelhanças.

Para os quatorze (14) alunos que responderam que **gostam** de gramática, seu conceito é:

¹⁷ Ver anexo 2

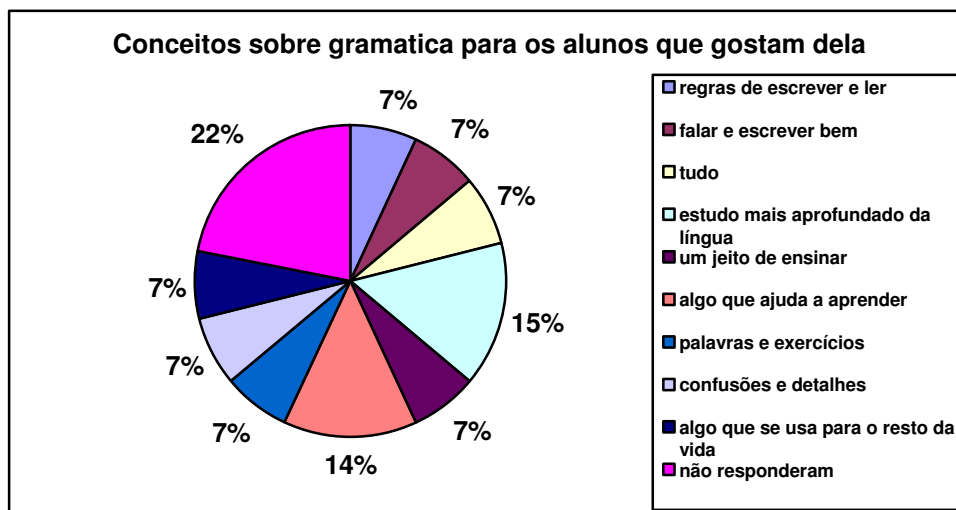


Gráfico 1: Conceitos de gramática para alunos da 6ª E que **gostam** dela.

Percebe-se que a visão que tais alunos têm de gramática está relacionada às habilidades lingüísticas tais como: a fala (produção oral), a leitura e a escrita, bem como a uma abordagem de ensinar e aprender línguas (*um jeito de ensinar; algo que ajuda a aprender*) ou, para alguns alunos, a gramática se resume a palavras e exercícios e à pronúncia e, como não poderia deixar de ser, ela é mistificada (LARSEN-FREEMAN, 1997); para alguns alunos, a gramática é cheia de “confusões e detalhes” ou é “algo que se usa para a vida inteira”.

Dentre os seis (6) alunos que declararam **não gostar** de gramática, os conceitos foram:

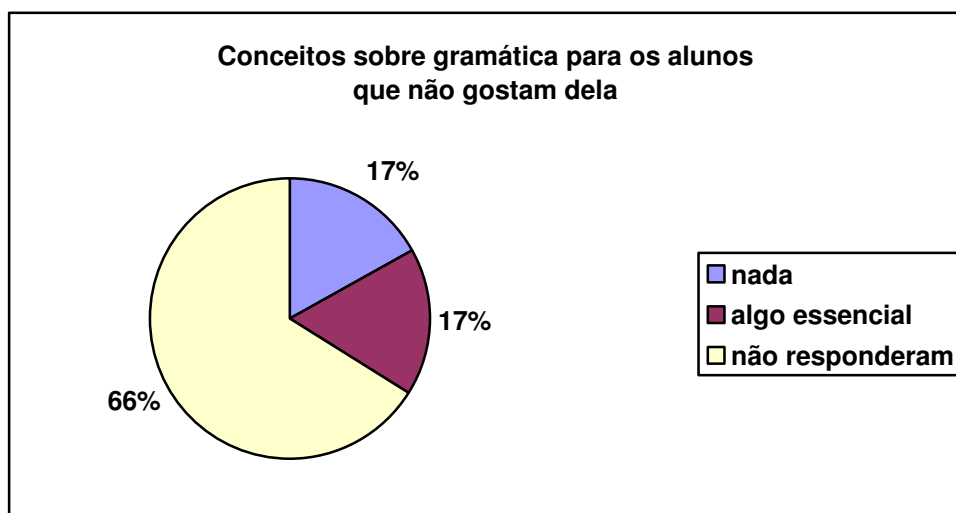


Gráfico 2: Conceitos de gramática para os alunos da 6ª E que **não gostam** dela

É curioso notar que dos seis alunos que estão na categoria dos que **não gostam de gramática**, apenas dois responderam a essa questão e, ainda assim, as justificativas são bastante diferentes e contraditórias: para um deles, gramática se resume a *nada* e para o outro, é algo *essencial*. Talvez seja possível inferir destas respostas que o fato de os alunos não gostarem de gramática possa estar relacionado com a motivação, ou mesmo com a falta de motivação para aprender a língua, pois de seis alunos que disseram não gostar, o fato de quatro não terem se manifestado em uma resposta pode ser reflexo da pouca importância atribuída à atividade apresentada (essa relação entre as crenças dos alunos e sua motivação será feita em uma seção posterior). Ou talvez os alunos não souberam responder a esta pergunta. Para o aluno que respondeu que gosta mais ou menos, “gramática é o estudo de uma língua”.

Tive também acesso às respostas fornecidas pelos meus seis informantes focais através de uma entrevista, pois à época em que foi aplicado o primeiro questionário eu ainda não tinha feito a seleção de quais alunos teriam esta função e os questionários não tiveram identificação (eu havia dito aos alunos que não era necessário colocar os nomes nas folhas a serem entregues). Entretanto, através da entrevista pude retomar alguns pontos que já haviam sido respondidos no questionário pelos informantes focais, identificando suas crenças acerca de gramática, mostradas resumidamente no quadro 12:

Informantes focais	Crenças sobre gramática
Kate	Atividades de completar, aquisição de vocabulário, uma forma de se aprender mais.
Jack	Palavras e verbos colocados e na lousa e um jeito de escrever.
Tina	Gramática é interpretação.
Emily	Estuda os pronomes, como se fala os pronomes, como colocá-los na frase e é importante para falar corretamente.
Jennifer	Gramática é explicação do que está no livro e é importante por causa da explicação para a prova.
Mary	Gramática é exercitar a escrita e é importante para não escrever errado.

Quadro 12: Crenças dos informantes focais acerca de gramática.

Apresento, a seguir, trechos da entrevista com os alunos focais, na qual eles expõem sua opinião sobre gramática. Através das respostas é possível perceber que em decorrência da pouca idade, nenhum dos alunos tem maturidade suficiente para conceituar gramática, o que é natural, devido à complexidade do termo:

Excerto 18

- 01 Pq: ... E como que você descreve as aulas de gramática?
 02 Kate: Ah, assim, tem **várias atividades interessantes, que a gente completa, fala sobre o nosso dia-a-dia, frases que a gente aprende no livro...** ((grifo meu))
 03 **livro...** ((grifo meu))
 04 **livro...** ((grifo meu))
 05 Pq: Hum, hum, e o que é gramática para você, então?
 06 Kate: (+) Ai, eu não sei te explicar. ((aluna fica um pouco sem graça)).
 07 (...)
 08 Kate: Ah, porque a aula de gramática fala... **a gente aprende palavras novas em inglês ((grifos meus))**, ela passa....é... tipo o caso possessivo...
 09 **novas em inglês ((grifos meus))**, ela passa....é... tipo o caso possessivo...
 10 **a gente vai aprender mais ...**
 (Entrevista com os informantes focais – 02/12/05).

Para **Kate**, a gramática está relacionada a *atividades de completar e a frases do livro*, bem como a *aquisição de vocabulário* e é uma *forma de se aprender mais*, porém ela não tem uma definição precisa para o termo.

Excerto 19

- 01 Pq: ... E você falou da gramática. O que é gramática para você?
 02 Jack: Ah ((aluno fica pensativo)) **as palavras lá em Inglês, o jeito de escrever... o verbo lá...** ((grifo meu)) (...)
 03 **escrever... o verbo lá...** ((grifo meu)) (...)
 04 Jack: Ah, ((na aula de gramática)) **ela vai escrever lá na lousa os verbos**, ((grifo meu)) a / as coisas que a gente ainda não aprendeu...
 05 **verbos**, ((grifo meu)) a / as coisas que a gente ainda não aprendeu...
 (Entrevista com os informantes focais – 02/12/05).

Um tanto pensativo, **Jack** descreveu a gramática como *palavras e verbos colocados na lousa* e como um *jeito de escrever*, provavelmente baseado nas ações da professora em sala de aula. Pode-se concluir que para o aluno, gramática está associada a

explicações de verbos e palavras na lousa, uma idéia convergente com a abordagem (falarei sobre isso posteriormente) e com as crenças da professora.

Excerto 20

- 01 Pq: Hum, hum. É... e você gosta das aulas de gramática?
 02 Tina: (+) Gosto ((a aluna não parece muito segura em sua resposta)).
 03 Pq: Gosta? O que é gramática para você?
 04 Tina: Nossa Senhora! Ai (++). **Vixe eu não sei explicar** ((diz meu
 05 nome)) ((grifo meu)).
 06 Pq: O que ela ((a professora)) estava fazendo ((na aula de hoje))?
 07 Tina: Ela estava passando uma gramática na lousa, certo? Então ela
 08 estava passando uma explicação de uma matéria. (...)
 09 Pq: ...Então...o que é gramática para você? (...)
 10 Tina: (+) **Quando ela passa alguma coisa para a gente interpretar.**
 11 ((grifo meu))
 12 Pq: Ah, interpretação?
 13 Tina: Isso.
 (Entrevista com os informantes focais – 02/12/05)

Não obtive muito êxito na tentativa de descobrir qual a crença sobre gramática da aluna **Tina**. Só foi possível identificar que para ela, *gramática é interpretação*.

Excerto 21

- 01 Pq: ... O que é gramática para você?
 02 Emily: Ai, não sei. ((meio sem graça)) Ai, gramática (+) ai, não sei. (+).
 03 (...)
 04 Pq: O que você estuda nas aulas de gramática?
 05 Emily: Ai, **eu estudo os pronomes, como fala os pronomes...** ((grifo
 06 meu))
 07 Pq: O que mais?
 08 Emily: ... em Inglês... Ah, como colocar eles (sic) em uma frase...
 09 (...)
 10 Emily: **É, para falar assim, corretamente também é importante**
 11 **porque, de uma certa forma, você sempre vai falar...** ((grifo meu))
 (Entrevista com os informantes focais – 02/12/05)

A outra informante focal, **Emily**, não soube defini-la muito bem, por isso foi preciso perguntar o que se estuda nas aulas de gramática para que ela formulasse uma

definição: *estuda os pronomes, como falar os pronomes e como colocá-los em uma frase.*

Outro dado que a aluna ofereceu é que a *gramática é importante para falar*. Neste caso também fica evidente a imaturidade da aluna para definir gramática.

Excerto 22

01 Pq: ... O que é a gramática para você?

02 Jennifer: **Gramática é a explicação, não é?** ((grifo meu))

03 Pq: A explicação?

04 Jennifer: É.

05 Pq: Hum, hum. Do que?

06 Jennifer: ((risos)) **Do... / das coisas lá do livro, das atividades**

07 ((grifo meu)) (...)

08 Pq: Hum, hum, tá bom. Você acha que as aulas de gramática
09 são importantes?

10 Jennifer: São.

11 Pq: São? Por quê?

12 Jennifer: Porque tem a explicação.

13 Pq: Porque tem a explicação. E o que você aprende na explicação?

14 Jennifer: Para a prova, né? ((risos)).

(Entrevista com os informantes focais – 02/12/05).

A definição de **Jennifer** é: *explicação da matéria que está na lousa*. A aluna também diz que as aulas de gramática são importantes por causa da explicação para as provas. Achei interessante que sua definição de gramática é convergente com as aulas de gramática de PP, única professora de inglês com a qual a aluna teve contato até então. Isso pode ser uma evidência do quanto as crenças e a abordagem de ensinar do professor influenciam as crenças e a abordagem de aprender do aluno.

No excerto a seguir, exponho a opinião de Mary quanto ao conceito de gramática:

Excerto 23

01 Pq: ... O que é gramática para você?

- 02 Mary: (++) Ai é **exercitar a escrita**. ((grifos meus)) (...)
 03 Pq: O que é uma aula de gramática para você? O que a professora F está
 04 explicando agora, está fazendo lá na sala de aula?
 05 Mary: Ela está explicando como que... responde e pergunta é... objeto /
 06 perguntar de quem é o objeto...de quem que é... de quem é a dona... do
 07 objeto.
 08 Pq: E isso é gramática para você ou não?
 09 Mary: É. (...)
 10 Pq: Mas na aula passada, que ela deu o *tape*, pôs o *tape*, vocês escutaram
 11 a historinha.... Foi aula de gramática aquilo também?
 12 Mary: Foi.
 13 Pq: Foi, para você? Então, o que é gramática?
 14 Mary: Ai... ((risos)). (...)
 15 Pq: Você acha importante treinar a escrita como você falou?
 16 Mary: Ah, sim, porque aí, **deixa de escrever errado...** ((grifo meu))
 (Entrevista com os informantes focais – 02/12/05).

No excerto 23, percebe-se que foi preciso “forçar” um pouco as respostas dadas pela aluna que não tem muito clara a definição de gramática. Porém, **Mary** dá um enfoque maior para o fato de a *gramática ser importante para exercitar a escrita*. Tentei que ela me explicasse melhor o que era gramática em seu ponto de vista, procurando perceber se ela diferenciava as aulas gramaticais daquelas de início de unidade, nas quais, como já foi dito antes, a professora explora um pouco a compreensão auditiva, interpretação e aquisição de vocabulário, mas, pude perceber que essa distinção não estava tão clara para a aluna, ainda imatura para lidar com um tópico complexo como a gramática.

Pode-se dizer que as crenças dos informantes focais acerca da gramática são bastante voltadas para a estrutura da língua e ligadas a uma Abordagem Tradicional de se aprender a gramática, pois eles citam atividades de completar, palavras e verbos colocados na lousa, uso dos pronomes e explicação do conteúdo do livro. Cito novamente Richards e Rodgers (1986), para os quais as características de tal abordagem são a ênfase nas regras e explicações explícitas, desenvolvendo mais a leitura e escrita, já que também alguns alunos relacionaram a gramática à interpretação e ao exercício da escrita. Um aluno ainda disse que a gramática é importante para falar corretamente. Não foi possível inferir o que significa “falar

corretamente” para o aluno, contudo, acrescento que através do meu contato com PP, percebi que para ela, falar é repetir em voz alta, uma característica do audiolingualismo.

3.1.1.2.2 Crenças dos alunos da 6ª série C

Na segunda etapa da pesquisa, os dados foram coletados na sexta série C, no primeiro semestre do ano de 2006. Também com o objetivo de averiguar as crenças destes alunos acerca de gramática, foi aplicado a todos eles o mesmo questionário (aplicado na 6ª E). Nesta fase da pesquisa eu não tinha informantes focais pois, na verdade, meu objetivo maior era fazer uma comparação entre o comportamento das duas turmas para, então, tentar analisar a motivação dos alunos em geral, sendo possível fazer uma análise das crenças dos alunos como um todo.

Com o objetivo de detectar as crenças dos alunos acerca de gramática, foi perguntado no primeiro questionário¹⁸ o conceito de gramática e, como feito na sexta série E, as respostas foram analisadas e agrupadas de acordo com os alunos que declararam **gostar** ou **não gostar** de gramática. Foi possível notar que, também na sexta série C, dentre os 11 alunos que declararam **gostar de gramática**, várias justificativas diferentes foram dadas e reunidas de acordo com as semelhanças.

Para os alunos que responderam que **gostam** de gramática, foram encontrados alguns conceitos mais precisos, como por exemplo, *escrever, regras, perguntas para responder, aprender a ler, escrever e falar, compreensão de texto e estudo das palavras*. Houve respostas mais genérica, como *várias coisas importantes* e também alunos que não responderam, de acordo com o gráfico a seguir:

¹⁸ Ver anexo 2

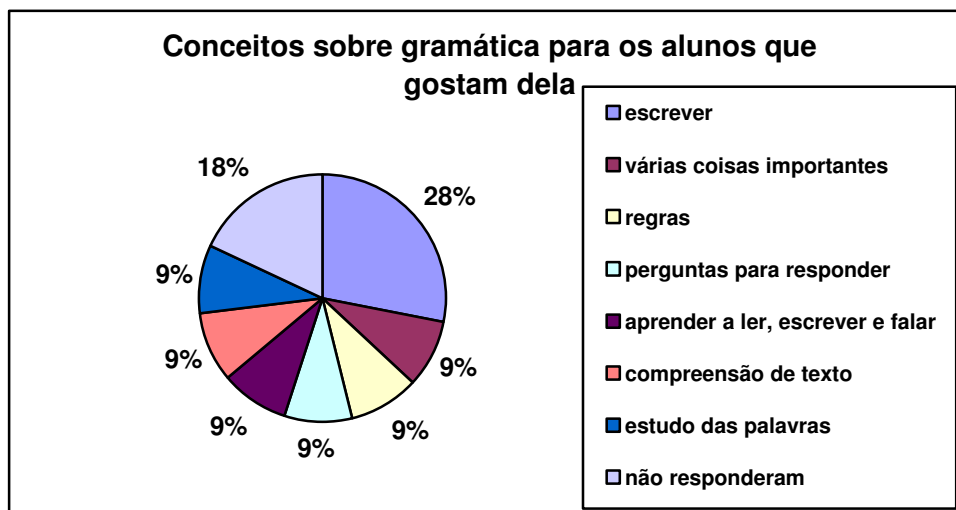


Gráfico 3: Conceitos de gramática para os alunos da 6ª C que **gostam** dela

Através dos dados, percebe-se que os alunos associam a gramática à escrita e ao estudo das palavras bem como a regras, perguntas para responder, aprender a ler, escrever e a falar, compreensão de texto. Acredito igualmente que as outras respostas também são reflexo daquilo que é presenciado em sala de aula e que eles sejam influenciados pelo discurso e pelas ações da professora.

Dentre os alunos que declararam **não gostar** de gramática os conceitos quanto ao tópico foram: *escrever, algo chato, exercícios uso de "a" e "an" e aula de português*. Alguns alunos disseram não saber e outros não responderam, de acordo com o ilustrado no gráfico:

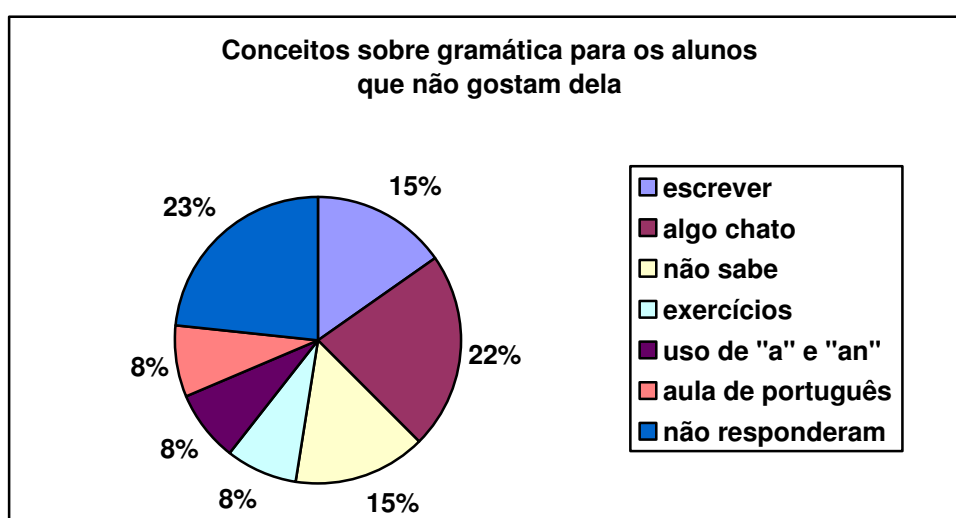


Gráfico 4: Conceitos de gramática para os alunos da 6ª C que **não gostam** dela.

Dos 13 (treze) alunos que declararam **não gostar** de gramática, 3 (três, 23%) não responderam a essa questão. As justificativas, que são bastante diferentes, são: gramática é escrever, é chato e não se aprende, são exercícios, é o uso de regras (mais especificamente do “a” e do “an”, ou seja, dos artigos definidos) ou, ainda, aula de português. Houve ainda a ocorrência de dois alunos que disseram não saber definir o que é gramática.

As respostas apontam mais uma vez que, para os alunos, a gramática está relacionada à escrita (talvez pelo fato de em aulas com explicação gramatical a professora passar matéria na lousa e pedir para os alunos copiarem) e também à prática de exercícios ou à aquisição de regras. Mais uma vez, o mito de que a gramática é entediante é mencionado, com o agravante de que além de ser “chato”, não se aprende gramática (“a gramática é um conjunto de regras sem sentido” (LARSEN-FREEMAN, 1997)).

Uma resposta que julguei bastante interessante foi a de que, para um aluno, gramática é aula de português. Acredito que isso seja reflexo da abordagem da professora, que ministra as aulas na língua materna (português), também característica da Abordagem Tradicional, de acordo com Richards e Rodgers (2001). É importante ressaltar que nas explicações gramaticais, PP sempre recorre às estruturas e especifica aquilo que é verbo, ou substantivo ou adjetivo. Essa prática talvez faça com que o aluno associe aulas gramaticais de inglês com aulas de português. Baseada nas crenças apresentadas pelos informantes focais (6ª série E) e nas crenças levantadas entre os alunos da 6ª C, exponho a seguir a relação entre elas, sem ter a preocupação de separá-las entre os alunos que disseram gostar ou não gostar de gramática:

Crenças dos informantes focais – 6ª série E	Crenças dos alunos da 6ª série C
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Atividades de completar. ▪ Aquisição de vocabulário. ▪ Uma forma de se aprender mais. ▪ Palavras e verbos colocados e na lousa. ▪ Um jeito de escrever. ▪ Gramática é interpretação. ▪ Estudo dos pronomes e como colocá-los na frase. ▪ É importante para falar corretamente. ▪ Explicação do que está no livro; importante por causa da explicação para a prova. ▪ Exercitar a escrita. ▪ Gramática é tudo. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ É importante para o presente e para o futuro. ▪ Aprende a falar, escrever e ler. ▪ Regras. ▪ Perguntas para responder. ▪ Compreensão de texto. ▪ Estudo das palavras. ▪ É confuso. ▪ Algo chato que se não se aprende. ▪ Exercícios.

Quadro 13: Relação entre as crenças dos alunos da 6ª E e da 6ª C.

Ao se contrastar as crenças das duas turmas, tentei associá-las segundo suas semelhanças de temas ou tópicos, chegando à seguinte acepção: os alunos acreditam que a gramática engloba as *habilidades lingüísticas* (“gramática é exercitar a escrita”; “aprender a falar, escrever e ler”), é *estudo das palavras* (“aquisição de vocabulário”; estudo das palavras), *regras* (“estuda como colocar os pronomes na frase”; “regras”), *exercícios do livro* (“atividades de completar”; “explicação do que está no livro”; “perguntas para responder”; “palavras e verbos colocados na lousa”; “exercícios”); *compreensão e interpretação* (“compreensão de texto”; “gramática é interpretação”), *importante para o presente e para o futuro, algo confuso, algo chato*.

Levantei, até o momento, as crenças da professora e de seus alunos sobre gramática, contrastando as crenças das duas turmas. A seguir, apresento uma relação entre as crenças dos participantes, chegando a um conjunto de crenças de todos os alunos, não mais separados por turma, e da professora.

3.1.1.3 Interação entre as crenças da professora e as dos alunos acerca de gramática

Como já foi visto no capítulo sobre o arcabouço teórico, Pajares (1992) acredita ser importante a observação das crenças no processo de ensino e aprendizagem, pois para o autor, elas influenciam as ações das pessoas e também a abordagem de aprender dos alunos.

Com relação às crenças do professor, Araújo (2006) afirma que pelo fato destas atuarem em sala de aula, as ações e decisões dos professores podem ser reflexo das crenças deles sobre a língua estrangeira a ser ensinada e sobre o processo de ensino e aprendizagem.

Quanto ao ensino de gramática, Borg (1998) apresentou um estudo sobre a influência das crenças no seu ensino e acredita ser necessário analisar e refletir toda experiência prévia do professor para que se possa entender sua prática.

No contexto específico desta pesquisa, embora a professora participante tenha tido contato com abordagens que davam menos enfoque ao ensino da gramática, como a Abordagem Comunicativa (a professora graduou-se em 1996), grande parte de sua formação (já que ela estuda inglês desde que tinha 8 anos) foi feita sob a perspectiva de abordagens tradicionais, como o método Audiolingual, e são estas experiências prévias para as quais deve-se atentar para que se compreenda suas crenças (BORG, op. cit.).

O quadro a seguir mostra de forma comparativa as crenças da professora e de seus alunos:

Crenças da professora	Crenças dos informantes focais – 6ª série E	Crenças dos alunos da 6ª série C
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gramática é estruturação. ▪ Gramática deve ser seguida pelo livro didático. ▪ Regras gramaticais têm que ser decoradas. ▪ A gramática é importante, mas não essencial. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Atividades de completar. ▪ Aquisição de vocabulário. ▪ Uma forma de se aprender mais. ▪ Palavras e verbos colocados e na lousa. ▪ Um jeito de escrever. ▪ Gramática é interpretação. ▪ Estudo dos pronomes e como colocá-los na frase. ▪ É importante para falar corretamente. ▪ Explicação do que está no livro; importante por causa da explicação para a prova. ▪ Exercitar a escrita. ▪ Gramática é tudo. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ É importante para o presente e para o futuro. ▪ Aprende a falar, escrever e ler. ▪ Regras. ▪ Perguntas para responder. ▪ Compreensão de texto. ▪ Estudo das palavras. ▪ É confuso. ▪ Algo chato que se não se aprende. ▪ Exercícios.

Quadro 14: Interação entre as crenças da professora e dos alunos acerca de gramática

Através dos dados do quadro, percebe-se que três das quatro crenças da professora são convergentes com as dos alunos. Em primeiro lugar, para ela, *gramática é estruturação*, crença facilmente comprovada também nas concepções dos alunos, pois para eles, gramática é: *atividades de completar, palavras e verbos colocados na lousa, estudo dos pronomes e como colocá-los nas frases, perguntas para responder e exercícios*. Todas essas crenças dos alunos têm características de uma abordagem calcada em modelos tradicionais de ensino de línguas, na qual a estrutura da língua é bastante enfatizada. Posso inferir que as crenças dos alunos sofrem influência daquelas da professora, pois além de eles serem crianças e ainda não terem suas crenças bem estabelecidas, a esmagadora maioria das duas turmas analisadas não tiveram nenhum contato com a abordagem de ensino de outro professor e tem aula com a mesma pessoa desde a quinta série, com exceção de três (3) alunos da 6ª série E, que estudaram a língua em escolas de idiomas.

Outra crença da professora também revelada pelos alunos, porém de uma maneira não tão explícita, é a de que *gramática deve ser contextualizada*. Ao analisar esta crença percebi que a professora se refere ao livro didático como contexto. Isto permitiu-me desvelar que as crenças dos alunos de que *gramática é explicação do que está no livro e é importante*

por causa da explicação para a prova, gramática é compreensão de texto e gramática é exercícios estão relacionadas ao livro didático, citado direta e indiretamente nos discursos dos alunos, pois os textos trabalhados em sala de aula para compreensão são aqueles presentes no livro.

Também segundo a professora, *regras gramaticais têm que ser decoradas*, crença encontrada naquelas dos alunos que disseram que *gramática é regras*.

À guisa de fechamento da seção, aponto que as crenças dos alunos podem ser influenciadas por aquelas dos professores. Sendo assim, é importante que professores e aprendizes se conscientizem sobre suas crenças, pois, o processo de ensino e aprendizagem é, de certo modo, resultado delas e de outros valores trazidos juntamente com tradições de ensinar e aprender línguas (MORAES, 2005). Outro dado importante é que de acordo com Barcelos (1999), as crenças dos aprendizes podem ajudar a compreender suas frustrações e dificuldades, permitindo aos professores maior atenção em suas ações.

Devo esclarecer que percebi que os alunos apresentaram grande dificuldade em conceituar “gramática”, termo complexo inclusive para adultos. As crianças apoiaram-se em aspectos da prática da professora para defini-la, uma vez que, para a grande maioria delas, esta era a única experiência com LE e PP a sua referência de ensino de LI.

Acredito ser importante evidenciar que as crenças dos alunos sobre gramática foram inferidas a partir de seu “discurso” através dos questionários e da entrevista, o que, possivelmente, pode tê-las deixado acuadas, levando-as a responder a primeira idéia que lhes vinha à mente. Desta forma, ao inferir as crenças dos alunos sobre gramática, precisei considerar a imaturidade decorrente da pouca idade, a complexidade do termo e a influência da prática de PP, única referência de ensino de língua inglesa até o momento da realização desta pesquisa.

3.1.2 Abordagem de ensino de gramática de PP

O objetivo deste trabalho é analisar como professor e alunos concebem e vivenciam o ensino da gramática de LI em sala de aula, e como a abordagem de ensinar da professora e a cultura de aprender dos alunos influenciam a motivação para o aprendizado da língua. Nesta subseção, serão expostos os dados sobre a abordagem da professora em sala de aula e, por esta razão, julgo importante retomar a definição de abordagem de Almeida Filho (2005, p. 78), para o qual, é “conjunto de pressupostos teóricos, de princípios e crenças, ainda que só implícitas, sobre o que é uma língua natural, o que é aprender e o que é ensinar outras línguas. É, portanto, a força que orienta o trabalho do professor”.

Antes de listar algumas características específicas encontradas quanto à abordagem de PP, acredito ser importante descrevê-la de maneira um pouco mais geral. A partir das observações das aulas, percebi que há uma divisão entre aquelas de início de unidade e as de enfoque gramatical.

PP segue o livro didático, apresentando todo o conteúdo das unidades, que se iniciam com um texto-diálogo. Em aulas de início de unidade, PP coloca a fita com o diálogo para que os alunos possam ouvi-lo, acompanhando o texto no livro. Ela também oferece a opção de os alunos tentarem ouvir o diálogo com o livro fechado. A professora permite que os alunos ouçam o diálogo mais umas duas vezes. Após isto, PP apresenta o novo vocabulário, trabalhando pronúncia (com repetição) e perguntado o significado das palavras e expressões. No excerto a seguir, exemplifico uma aula na qual PP inicia a unidade 13:

Excerto 24

01 P: *Unit 13: Thor's Joke*, então vamos lá, esta parte aqui ((aponta o livro))
02 nós podemos pular, então já vamos direto para cá, olha, *what's up?*,

03 *what's up*, pessoal é uma expressão que significa quando você pergunta
 04 assim, olha é... tipo, eu chego aqui na classe e está o maior auê entre
 05 vocês aí eu pergunto assim: *what's up?* O que vocês acham que é?
 06 As: O que está acontecendo?
 07 P: Isso, o que está acontecendo? *What's up?* Então, se vocês quiserem
 08 colocar aqui o significado desta expressão, *what's up?*, o que está
 09 acontecendo? ((pausadamente)).
 10 (...)
 11 P: OK, vocês podem já acompanhar se quiserem esta leitura. Não vai
 12 precisar nem a gente colocar palavras, assim, pelos / pelas ilustrações
 13 vocês já vão saber o que está acontecendo na história. (...) OK? Vamos
 14 lá, *one, two, three*. ((coloca a fita com o diálogo)). (...) Observem o
 15 primeiro quadro: quando a Ana pergunta assim para ele, *what's up? Is
 16 there a joke?*, o que ela está querendo dizer, vocês acham?
 17 As: O que está acontecendo? / Que brincadeira é essa?
 18 (...)
 19 P: Não. Aí ela fala assim: *Come on, Thor!*, *come on* é uma expressão do
 20 tipo / quando por exemplo na nossa língua portuguesa não acredita
 21 quando uma pessoa está falando alguma coisa, ela fala sério, mas você
 22 sabe que é brincadeira, a gente tem uma expressão também que a gente
 23 fala do tipo... (...) fala sério! Então quando alguém fala assim *come on*, é
 24 fala sério, você não está falando a verdade, correto? Por que *come on* ao
 25 pé da letra seria “venha”, mas aqui significa “fala sério”.
 (Transcrição da aula – 30/11/05)

A gramática é apresentada através da exposição teórica dos tópicos na lousa, seguidas de exemplos e explicações detalhadas das estruturas gramaticais. Todas as aulas são ministradas em português. Após, os alunos devem copiar o que está na lousa e, em seguida, fazer os exercícios do livro ou exercícios passados por PP. Depois, em uma próxima aula, os exercícios são corrigidos, de maneira minuciosa com a retomada da teoria vista em cada item.

Presenciei apenas uma aula na qual fosse desenvolvida alguma atividade extra. Nesta aula (observada na 6ª C), PP pediu que os alunos se sentassem em duplas para fazerem uma atividade com a música. PP preparou atividade de completar lacunas e antes de iniciá-la começar a atividade falou um pouco sobre a música e traduziu o seu título. Primeiramente, PP trabalhou a pronúncia das palavras. Então, os alunos ouviram a música uma vez, sem interrupção e, depois, novamente com pausas para completar os espaços. Na realização da atividade, PP perguntava o que os alunos haviam compreendido, quando eles não conseguiam

acertar, PP os ajudava tanto na localização quanto na pronúncia das palavras que estavam na lousa.

Após uma breve exposição dos procedimentos de sala de aula da professora, exponho algumas características específicas de sua maneira de ensinar.

3.1.2.1 Apego ao livro didático

De acordo com Richards (1998), para muitos educadores os livro-textos têm impacto positivo para os professores e para o ensino. Os benefícios dos professores usarem o livro estão relacionados ao tempo e ao acesso a recursos já checados anteriormente. Segundo Harmer (1991, apud RICHARDS, op. cit.), onde há um livro-texto, há vantagens para os professores e para os alunos, uma vez que é fornecida uma sensível progressão dos itens da língua. Ainda de acordo com o autor, bons livros aliviam a pressão do professor precisar pensar em materiais originais para todas as aulas.

Convergente com a teoria de Harmer (op. cit.), a professora participante revela um grande apego ao material didático adotado pela escola e acredita que os alunos também gostam das aulas ministradas com base no livro, uma vez que eles sempre solicitam seu uso. Por esse motivo, PP surpreendeu-se ao conhecer as respostas a um dos questionários aplicado aos alunos, no qual eles diziam querer mais atividades como música, jogos e vídeos, por exemplo. Em seu recente estudo, Maitino (2006) também identificou que para os alunos, as aulas com atividades lúdicas (brincadeiras e músicas) eram as que mais despertavam interesse e motivavam os alunos.

Também com relação ao “apego” ao livro didático, cito o trabalho de Luvizari (2007), no qual uma das crenças da professora detectada pela autora é: “atividades mais motivadoras devem ocorrer somente se houver tempo extra” (p. 95). De acordo com a autora,

às atividades extras é dada uma importância inferior às do livro didático e “quando ocorrem parecem funcionar como recompensa para o bom comportamento do aluno” (p. 96).

No excerto seguinte, exponho o discurso de PP e sua surpresa quanto ao dado novo:

Excerto 25

01 PP: E sabe o que eu estou observando assim nessas matérias aqui, né? que
 02 a gente tava; lembra quando a gente organizou aqui atividades diferentes
 03 (...) eu levei uma vez pra aula e até hoje não deu pra dar uma atividade
 04 diferente, eu preparei aquele monte de música e (...) tem feriado no meio,
 05 demos provas, depois tem reunião de pais, vai tendo coisas né?
 06 **engraçado, eles não cobram, eles não cobram, eles não pedem** ((grifo
 07 meu)) E eu comecei a pensar sobre isso (+) **que contradição com o que**
 08 **tem lá ((nas respostas dos questionários)) e o que eles fazem, eles**
 09 **querem isso (+) eles (hipótese: não) me pedem: “professora traz**
 10 **uma música pra gente hoje”, entendeu?** ((grifo meu)) E eu faço o que
 11 eles querem você está entendendo? Eu não estou entendendo o que está
 12 acontecendo.
 (Reunião de Junho de 2005).

Para PP, os alunos demonstrarem querer outras atividades além daquelas presentes no livro é uma informação nova. Segundo seu relato, o comportamento deles é outro e essa informação é contraditória, uma vez que eles cobram que se use o livro e não que se trabalhe com atividades “extras”.

Para ela, esse foi um fato novo que, na verdade, a deixou um tanto preocupada, pois ao mesmo tempo que ela quer agradá-los trazendo materiais diferentes, diz não ter tempo hábil para isso. Aliás, o fato de ter um material didático para cumprir e a vontade de mesclar outras atividades são pontos muito conflituosos para a professora, que sempre se depara com a questão da falta de tempo. Ela não consegue dar o mesmo valor para as atividades do livro e para as “extras”, e o fator decisivo deste valor é o cumprimento do conteúdo gramatical e a

matéria da prova, que necessariamente tem que conter aquilo que foi visto no livro, de acordo com os dados do excerto 26:

Excerto 26

01 PP: (...) preparo umas músicas aí que eu trouxe, mais eu perdi um final de
02 semana preparando tudo aquilo, xerocando material; as atividades tal,
03 tempo você leva. Tudo bem, não ligo, eu gosto; mas eu gostaria de ter
04 mais tempo pra isso (+). Falta de sugestões eu não tenho, eu tenho um
05 monte de livros lá de sugestões de atividades (...) **você tem que sentar e**
06 **ver e usufruir disso, desse material e aplicar aquilo ali e aí se resume**
07 **numa aula de cinquenta minutos que você tem que correr senão as**
08 **(hipótese: coisas) ficam atrasada e você; aí entra o conflito da questão**
09 **que eu tenho que dar alguma coisa pra dar uma avaliação e eu não**
10 **dei nada até agora** ((grifo meu)) (...), entendeu ((diz o nome da
11 coordenadora))? Então, eu chego a essa conclusão: você tem tudo em
12 mãos, eu quero usufruir disso, mas eu não consigo explorar do jeito que
13 eu gostaria (+) você entendeu?
(Reunião de Novembro de 2005).

Em minha opinião, esta fala da professora é uma das que melhor demonstram a sua aflição. Ela possui materiais e tem sugestões, mas não encontra tempo para preparar atividades extras. Também acredita que tentar aplicá-las tomaria toda uma aula de cinquenta minutos o que atrasaria o cumprimento do seu conteúdo com vistas à avaliação.

Em um outro trecho da reunião de novembro, uma das coordenadoras do projeto sugeriu que as professoras dessem o mesmo valor para as atividades do livro e para as chamadas atividades extras, porém, as professoras se manifestam contrárias a essa idéia:

Excerto 27

01 PP: ... eu quero, mas eu (+) não tenho a disponibilidade que eu gostaria
02 de ter (+). Por exemplo, eu quero; então às vezes, é igual eu me esforço,
03 eu preparo, eu tenho alguns materiais preparados, eu apresento da forma
04 como eu posso e tal. (...) Eles pedem na pesquisa, a gente sabe; quero
05 levar música mas não dá (+) pra levar, não deu. Eu dei uma; uma ou
06 duas? Uma entendeu? (...)

07 C: Posso provocar as duas agora? Daria se você atribuísse à música ou ao
 08 vídeo o mesmo valor (inc.).
 09 PP: Mas não é a questão do valor, a questão que eu falo, da questão; você
 10 tem o material em mãos, mas eu me exijo (hipótese: sempre) da
 11 preparação, eu não vou dar de qualquer jeito (+). Eu vou preparar aquilo e
 12 é isso que eu me exijo; (...) Eu gostaria de ter (++) / tudo pra mim é o
 13 tempo; tanto isso, e a questão das minhas aulas...
 (Reunião de Novembro de 2005).

PP argumenta que o fato de não trabalhar outras atividades em sala de aula não significa valorizar mais o material didático em detrimento das atividades extras e insiste na falta de tempo, pois não usar o material didático exige que ela prepare atividades para as quais não dispõe de tempo. Também de acordo com seu próprio relato, PP revela exigir bastante de si mesma e que jamais daria uma aula sem ter preparado bem o material.

Outro motivo muito forte pelo qual a professora é tão apegada ao material didático é o compromisso assumido com os alunos e, principalmente, com os seus pais que, na maioria das vezes, compraram o livro com esforço e, por isso, exigem da professora que ele seja usado. Tal afirmação pode ser observada nos dados do excerto 28:

Excerto 28

01 PP: (...) Então é difícil, que quero e ao mesmo tempo, assim, tem outros
 02 empecilhos, quer dizer, não depende dali. Igual, eu tenho os materiais, eu
 03 tenho material, eu tenho bastante coisa em casa (+) (...) e eu queria mais
 04 aulas / eu queria mais aulas pra eu poder trabalhar mais legal com eles (+)
 05 (...) E o livro que os pais investiram R\$38,00 e que vai ser cobrado e eles
 06 estão me questionando: “nós não vamos acabar o livro professora?” Já tão
 07 me perguntando e eles sabem; e eu fui clara: “não, nós não vamos”. Eu já
 08 tenho consciência de que eu não sou obrigada a acabar, que depois ela ((a
 09 outra professora participante, que ministra as aulas para a 7ª e 8ª séries))
 10 pode dá seqüência de onde eu parei. (++) (...) Então, eu estou deixando
 11 eles conscientes disso pra depois não vir pai (+) falar (+).
 (Reunião de Novembro de 2005).

No excerto supracitado, PP deixa claro que se preocupa com o investimento dos alunos na compra do livro, bem como com a cobrança dos pais para com o seu uso. Apesar

disso ser uma preocupação, PP diz que tem deixado os alunos conscientes de que não há tempo suficiente para ver todo o conteúdo programado, tentando assim, isentar-se de culpa, a qual realmente não tem, dizendo já estar ciente que eles não finalizarão o livro.

Em uma outra entrevista realizada com PP, ao explicar-me, segundo o seu ponto de vista, o que era ser tradicional no ensino da gramática, citou o livro didático dizendo que este a apresenta através de pressupostos, ou seja, extraindo exemplos do próprio texto introdutivo, o que para ela, é ensinar a gramática em contexto. Portanto, este é mais um dos fatores para que sua prática seja tão apegada ao livro didático. Embora PP modifique a abordagem do livro, por não concordar com a maneira como a gramática é apresentada (os alunos devem tirar suas conclusões sobre as regras e aplicá-las em exercícios), ela segue o conteúdo previsto em cada unidade. Os dados que ilustram tais afirmações estão expostos no excerto a seguir:

Excerto 29

01 Pq: Ah, o livro não traz / não traz a gramática com regrinha? (...)
 02 PP: Dificilmente. Eles ((se refere ao livro)) vão explicando com
 03 exemplos, tirando do texto, tal, a questão da contextualização mesmo. É,
 04 não dá / é nomes em si, **o aluno é que vai pressupondo, descobrindo, só**
 05 **que eu já tentei ir direto ao livro, assim, eles indo por pressuposições,**
 06 **eles têm muito mais dificuldade de fazer exercícios do que quando**
 07 **você** ((grifo meu)) / não quero dizer que eu dou pronto, mas eu acho que
 08 você tem [que ser um apoio]...
 09 Pq: [Facilita]
 10 PP: **...e passar, então, isso eu não mudo. Pode existir várias teorias,**
 11 **tal, tal, mas eu sinto que o resultado, a eficiência, é melhor.** ((grifo
 12 meu)). (...)
 13 PP: E se você já adotou o livro didático, não tem como você também é / é
 14 / deixar de seguir aquilo que foi proposto ali. Porque aí, você é que vai
 15 estar fugindo, porque a partir do momento que você adotou, você tem...
 16 que ter a consciência de que você / você tem que / não vou mudar o
 17 enfoque...
 (Entrevista – 06/12/05).

A professora defende a sua prática, mesmo mudando a abordagem proposta pelo livro didático, pois acredita ser necessário explicar detalhadamente na lousa os tópicos gramaticais. Para ela, o ensino através de pressupostos (que de acordo com PP é a explicação indireta da gramática, através da dedução e não de maneira explícita) não terá a mesma eficiência no aprendizado e os alunos terão mais dificuldade na realização dos exercícios. Desta forma, de acordo com sua convicção, mesmo que ela contrarie algumas teorias sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas, que condenem a sua prática, PP afirma que há uma maior eficácia no aprendizado com explicações na lousa dos conteúdos a serem ensinados.

Ela também defende o uso do material adotado alegando que não se deve “fugir” daquilo que ele propõe e que é necessária a consciência do professor em não mudar o enfoque do livro. Acredito que para ela, “enfoque” significa “assunto”, ou seja, o professor tem autonomia para usar o material do modo como achar conveniente, desde que não mude o seu enfoque e cumpra os assuntos nele propostos.

3.1.2.2 A professora se declara tradicional

A abordagem da professora pôde ser analisada a partir das observações das aulas e diários desta pesquisadora, bem como através das reuniões do grupo e respectivos diários desta pesquisadora ou das entrevistas realizadas com a professora participante.

A própria professora afirma ter uma abordagem tradicional de ensino de línguas e de gramática, alegando que os alunos de 6ª série precisam de “algo concreto”, ou seja, de explicação na lousa, o que, de acordo com sua opinião, facilita na visualização dos tópicos. Retomo Richards e Rodgers (2001) para os quais no método gramática e tradução um dos

objetivos de se estudar uma LE era ajudar o aluno a entender as regras da gramática, que deveriam ser praticadas em exercícios de tradução.

O trecho do excerto 29 aborda uma conversa entre a professora (PP), uma das coordenadoras do projeto (C) e a outra professora participante (H), na qual PP “confessa” ser tradicional, expondo suas razões:

Excerto 30

01 PP: Eu (hipótese: eu ainda sou a) tradicional, lido com a parte teórica
02 primeiro pra depois ir pra prática. Não consigo assim (hipótese: sair do
03 contexto) e também essa idade ainda quer o concreto, né? (...)

04 **C: Porque eles querem exercícios esquematizados, talvez eles não
05 consigam né? (inc.).**

06 H: Se você não colocar exercícios esquematizados na lousa ele acha que
07 você não ensinou.

08 PP: Ou será que isso vem da própria / tipo como quando eles aprendem
09 na própria língua portuguesa?

10 **C: É, eu acho que sim; talvez eles já tenham esse hábito né? essa
11 forma de aprender, essa cultura de aprender (...)**

(Reunião de junho de 2005)

De acordo com a opinião de H, se não há a explicação na lousa, o aluno pode pensar que a matéria não foi ensinada. PP também levantou a hipótese de os alunos sofrerem influência do aprendizado da língua portuguesa, fato com o qual a coordenadora concorda e diz que isso pode acontecer devido à cultura de aprender dos alunos, que transferem para a língua estrangeira o modo como aprenderam na língua materna. A cultura de aprender diz respeito ao conhecimento intuitivo do aprendiz, constituído de crenças, concepções e mitos sobre aprendizagem de línguas, ou seja, à maneira de se atribuir sentido à tarefa de aprender línguas (ALMEIDA FILHO, 1993; BARCELOS, 1995).

Ao ser questionada sobre sua abordagem dos tópicos gramaticais, em uma das entrevistas, PP também dá uma resposta que descreve sua abordagem tradicional, como exemplificado no excerto a seguir:

Excerto 31

01 Pq: É, como é que você dá essas aulas de gramática?
 02 PP: **Bom, você sabe que a gente segue de acordo com o livro didático,**
 03 **né?** ((grifo meu))
 04 Pq: Hum, hum.
 05 PP: **Então eu sigo assim: o / o / o / o / o que é explicado da gramática /**
 06 **de acordo com o conteúdo de cada unidade do livro, isso você já sabe,**
 07 **mas, é, geralmente, eu introduzo com exemplos com eles, ãh**
 08 **explicações ali, ãh de acordo com o que está se falando e sempre**
 09 **coloco alguma explicação na lousa com alguma regrinha, exemplos...**
 10 ((grifo meu)) (...)
 11 PP: Ou vice-versa, né? também pode ser que, dependendo, **se a gente tá**
 12 **com o tempo curto de aula, atrasado, eu / eu faço o contrário, eu**
 13 **passo / eu passo às vezes a explicação na lousa, depois dou exemplo**
 14 **sobre algo (inc), né? seguindo uma forma tradicional vamos dizer**
 15 **(inc) nessa parte da gramática.** ((grifo meu))
 (Entrevista do dia 11/10/05).

No excerto acima, PP afirma sempre apresentar o conteúdo gramatical a partir de exemplos e explicações, finalizando com regras e mais exemplos. Quando o tempo é escasso, ela inicia a aula com explicação diretamente na lousa e, em seguida, dá exemplos, o que, segundo sua opinião, é abordagem tradicional: explicações e exemplos. Pareceu-me que, em um primeiro momento, o que ela dizia fazer era justamente tentar mudar um pouco sua abordagem, o que somente seria possível quando ela dispunha de mais tempo para dar sua aula, já que ela alegou começá-las com pressupostos. De acordo com seu relato, ela assume uma postura mais tradicional quando há falta de tempo e há a necessidade de ir “direto ao ponto”, iniciando a exposição de tópicos gramaticais pelas explicações e finalizando-a com os exemplos. Como ainda não estava muito claro para mim o que era “ser tradicional” para PP, em uma outra entrevista foi pedido que esclarecesse seu ponto de vista em relação a essa questão, conforme o excerto 32:

Excerto 32

01 PP: O tradicional para mim seria **colocar a teoria na lousa, eu explicar a**
 02 **regra** ((grifo meu)), o uso dela pra que serve. É isso, para mim isso é ser
 03 tradicional. (...) Não você partir de pressupostos da lousa, EU dar para
 04 eles ((os alunos))... ((grifo meu)) (...) **[Isso é o tradicional] e o que eu**
 05 **falei que eu não vou mudar...** ((grifo meu))

06 Pq: Hum, hum.

07 PP: ...porque eu acho que eu sa / eles têm essa necessidade (+) porque eu
 08 já fiz experiências por suposições e a / o número de / de alunos / de
 09 compreensão foi bem menor atingido, alcançado. (...) em específico na
 10 série que eu estou dando, 5ª e 6ª, que eles estão mais é... ligados ao
 11 concreto.

12 Pq: Tá.

13 PP: Então, eles sentem a necessidade de ver e de ler, escrever, de ver
 14 exemplo...

(Entrevista do dia 06/12/06).

De acordo com o excerto anterior, ser tradicional para a professora é “colocar a teoria na lousa” e **ela** explicar, sem partir de pressupostos, porém, **ela**, a própria professora, “dar (a teoria) para eles”. É possível observar que PP apresenta uma visão bastante centralizadora do ensino de línguas: o professor é o detentor do conhecimento, transmitido a partir das teorias, enquanto a função do aluno é copiar a matéria que está na lousa, para depois, ouvir a explicação do professor e, em seguida, realizar os exercícios.

Percebe-se que PP não aprova a idéia de ensinar gramática a partir de pressupostos como sugere, por exemplo, a Abordagem Comunicativa, na qual os elementos gramático-estruturais seriam combinados dentro de um evento de fala, de comunicação, ou seja, as funções lingüísticas recebem maior ênfase que as formas sem, contudo, explicitar as regras gramaticais. A professora prefere ser mais explícita e realmente se considera tradicional, alegando que não vai mudar sua prática e justificando que a abordagem por ela adotada surte bons resultados com seus alunos que, pela idade (11 e 12 anos), ainda sentem necessidade de ver, ler e escrever aquilo que o professor está explicando. Tal afirmação pode ser comprovada no excerto a seguir:

Excerto 33

01 PP: ... então, isso eu não mudo. Podem existir várias teorias, tal, tal, mas
 02 eu sinto que o resultado, a eficiência, é melhor ((ensinado do seu jeito)).
 03 Pq: Tá.
 04 PP: E eu não acredito que eles vão ficar só presos a isso / que eu / eu
 05 deixo claro para eles que eles não podem / que isso aí eles vão estar
 06 utilizando depois, em outros contextos, eles têm que saber é associar um
 07 contexto com outro de / de tópicos gramaticais com o que eles tiverem
 08 aprendendo num outro tema... (...)
 09 PP: É, você entendeu? Então, isso eu já deixo consciente porque eles
 10 sabem que isso depois vai aparecer em outros contextos...
 (Entrevista do dia 06/12/05).

Embora PP tenha consciência de que algumas teorias repensem o ensino da gramática, ela insiste em não mudar sua maneira de ensinar e afirma tentar deixar claro para as crianças que os tópicos gramaticais vistos em determinado momento em sala de aula também serão utilizados em outros contextos e que por isso, os tópicos já vistos não podem ser esquecidos. Com isso, PP tencionava mostrar aos alunos a não linearidade do ensino da gramática, teoria convergente com a abordagem orgânica para a pedagogia de L2 / LE, proposta por Nunan (1998), na qual a aquisição da língua é comparada ao cultivo de um jardim, ou seja, não ocorre com um item de cada vez, mas sim, numerosos itens simultaneamente.

Através das observações das aulas feitas nas duas turmas, nos anos de 2005 e 2006, foi possível perceber que PP realmente tinha uma abordagem fortemente marcada por práticas tradicionais no que se refere ao ensino da gramática. Também pude observar que sua prática em sala de aula é completamente convergente com o seu discurso detectado nas entrevistas e nas reuniões do grupo. Os excertos seguintes, extraídos dos meus diários em observações feitas nos dois semestres e nas duas turmas, exemplificam a prática em sala de aula da professora participante:

Excerto 34

- 01 P: Vamos fazer a frase A do exercício 8 para ver se vocês entenderam?
 02 Por exemplo ((vai a lousa)) *Ana* alguma coisa ((deixa a lacuna)) *long*
 03 *brown hair and [brown] eyes ...*
 04 As: [*brown*]
 05 P: ... observem aqui: (...) *Ana*, é singular ou plural?
 06 As: Singular.
 07 P: Singular. Você vai pôr qual forma do verbo *have*?
 08 As: *Has*
 09 P: *Has*, parabéns! (...)
 (Transcrição da aula - 14/09/05).

Na aula descrita no excerto 34 (6ª série E), a professora apresentava o verbo *ter* (*to have*), explicando a forma correta de se usar para os determinados sujeitos. Primeiramente PP explicou a teoria e em seguida, explicou um dos exercícios do livro, mas sem antes realizar o primeiro item com eles, com explicações minuciosas, desmembrando a frase.

Essa mesma prática repetiu-se na aula do dia 24/03/06, conforme ilustrado no excerto 35, extraído do diário desta pesquisadora:

Excerto 35

- 01 Primeiramente, P colocou na lousa os pronomes no singular, com seu
 02 significado e escreveu na frente de cada um a que eles se referiam: *I* (eu)
 03 = eu mesmo; *you* (você) = com quem se fala; *he* (ele), *she* (ela) = pessoa;
 04 *it* = coisa, animal, lugar. Em seguida, fez o mesmo com o plural: *we* (nós)
 05 = eu e mais alguém; *you* (vocês) = você e mais alguém; *they* (eles, elas) =
 06 outras pessoas, animais, coisas, lugares. Então, P colocou na lousa um
 07 subtítulo que falava sobre a substituição de nomes pelos pronomes. Ela
 08 deu alguns exemplos orais e depois colocou alguns exemplos na lousa
 09 (...). Em seguida, P recordou com os alunos as regras do plural. (...) P
 10 colocou algumas palavras na lousa e pediu que os alunos dissessem a
 11 qual regra de plural elas pertenciam: *journalists*, *boys*, *actresses*,
 12 *secretaries*. (...) Ao terminar sua explicação, P pediu que todos
 13 copiassem a matéria da lousa, enquanto ela carimbava as atividades da
 14 aula anterior.
 (Diário da pesquisadora - 24/03/06).

Nesta aula, na qual os alunos participaram recebendo as explicações sobre os pronomes pessoais, apresentadas de uma maneira bastante detalhada (teoria), bem como sobre as regras de plural (regular) e os plurais irregulares. Após as explicações, com exemplos, os alunos deveriam copiar a matéria da lousa.

3.1.2.3 A professora se considera estruturalista

Ao analisar as crenças da professora, detectei que para PP “gramática é estruturação”. Como é sabido que as crenças guiam o pensamento e o comportamento das pessoas e influenciam suas ações, é possível notar que a própria professora se considera estruturalista. Através do excerto abaixo, percebe-se que na definição de gramática, segundo PP, encontra-se a sua crença sobre gramática ser estruturação:

Excerto 36

01 PP: **É, na minha opinião, gramática é, você mostrar para o aluno a / a**
 02 **parte de estruturação, como funciona a língua,** ((grifo meu)) a / na
 03 questão de mostrar para eles a colocação das palavras em frases, nas
 04 sentença dentro do contexto, é seria isso, ver a função de cada palavra
 05 dentro disso e a... / quando é usada, por que é... / a colocação delas dentro
 06 do contexto. (...) vamos dizer, a gramática funciona como um
 07 suporte ah / não / não desmerecendo, eu / eu / eu valorizo a
 08 gramática porque eu acho que além dele ((o aluno)) estar
 09 aprendendo a língua, tudo, eu acho que ele **tem que ter uma**
 10 **noção da / da estrutura da língua...** ((grifo meu)).
 (Entrevista – 11/10/05).

A mesma autodenominação estruturalista aconteceu na reunião de novembro de 2005, como pode ser observado através do excerto 37, extraído de um trecho do diário desta pesquisadora sobre aquela reunião:

Excerto 37

01 P: (...) A gente discutiui, refletiu, assim, algumas coisas aplicamos ou
 02 não, de sugestões, mas não assim que a gente vai MUDAR alguma
 03 coisa (inc.) (...) na verdade a gente reflete, mas assim, tem coisa que eu
 04 não vou mudar e vai ser sempre assim apesar de você ouvir os teóricos,
 05 de vocês fazerem as pesquisas, mas para mim é melhor assim, eu acho
 06 que para eles ((os alunos)) é melhor assim e eu não vou mudar (...)A
 07 questão do ensino da gramática eu falo também que eu acredito na
 08 ligação do assunto da gramática com o tema (...) então eu acho que
 09 quando ela está ligada a um tema, a um conteúdo ou a um contexto até
 10 da unidade do livro em questão (...) a compreensão deles ((dos alunos)) é
 11 maior porque está ligada a alguma coisa e se está ligada a alguma coisa,
 12 você percebe isso na produção deles que eles não cometem tantos erros
 13 (...) então eu creio isso e falo que eu acho importante um momento
 14 voltado para ela, quanto a questão teórica e prática. Eu acho que tem um
 15 momento da estruturação gramatical...
 (Reunião de Novembro de 2005).

No excerto 36, a professora define gramática como “mostrar para o aluno a parte de estruturação”, que para ela é “como funciona a língua”, ou seja, “a colocação das palavras na frase”. PP também diz que valoriza a gramática porque acha importante que o aluno aprenda a estrutura da língua.

No excerto seguinte, extraído da última reunião, PP afirmou acreditar haver um momento de apresentar a gramática de maneira estruturada e assumiu sua prática, acreditando que esta maneira de ensinar seja o melhor para o aprendizado dos alunos.

Observa-se uma convergência com seu discurso e sua prática, pois suas aulas e, principalmente, suas provas apresentam características fortemente estruturalistas, de acordo com o que pude notar a partir das observações de suas aulas, tanto na sexta série E (2005), quanto na sexta série C (2006), conforme os excertos a seguir:

Excerto 38

01 P: ...lembrando, adjetivo é o que?

- 02 As: Palavras que caracterizam...
 03 P: Isso! Isso, algo que caracteriza e pode ser o que?(++) Cor é adjetivo?
 04 As: É
 05 P: Tá, quando você estiver dizendo bonito, feio, grande, pequeno...
 06 A: Gordo, magro...
 07 P: E agora quando você fala carro, escola e estudante, é adjetivo?
 08 As: Não, é substantivo.
 09 P: É substantivo (...) é a mesma coisa que na língua portuguesa, só que
 10 em inglês, o que acontece, o adjetivo / qual é a posição?
 11 As: ((silêncio))
 12 P: Vem antes ou depois do substantivo?
 13 As: Antes.
 14 P: Antes, é o contrário da língua portuguesa, né? (...)
 (Transcrição da aula -16/09/05).

Excerto 39

01 No livro deles ((dos alunos)) havia um quadro com o verbo *to be*, que
 02 eles já tinham tido contato, mas que só agora apareceu com a
 03 denominação “verbo *to be*”. P falou que cada verbo fazia par com uma
 04 pessoa, ela disse, por exemplo: “O *am* vai usar com que pessoa?” E os
 05 alunos responderam: “com o *I*”. A professora pediu que eles prestassem
 06 atenção no exercício número 6, o qual pedia que se completasse com
 07 verbo *to be*. Ela fez o primeiro item com eles: *I _____ Chitãozinho,*
 08 *but my real name _____.* (...) como ela percebeu que eles
 09 continuavam sem entender, ela fez o segundo item também. Ela
 10 perguntou qual pronome substituiria *my brother*, os alunos responderam
 11 *he*. P continuou e perguntou qual verbo fazia par com *he* e as crianças
 12 responderam *is*. Os alunos entenderam. P os deixou fazendo exercícios.
 (Diário da pesquisadora - 24/03/06)

Na aula descrita no excerto 38, PP relembra a definição de adjetivos e substantivos e mostra a ordem deles na língua inglesa, frisando que a regra é o contrário da língua portuguesa. Esse pode ser considerado um exemplo do que a professora considera ser gramática: mostrar para o aluno “a colocação das palavras nas frases”.

No excerto 39, a professora está explicando o verbo ser / estar (*to be*) e relaciona cada sujeito com sua forma correta do verbo, pedindo que, através de exemplos, os alunos completassem os espaços com o verbo. Esse tipo de aula, com explicação seguida de exemplos e exercícios, é “bastante tradicional” e, neste caso, também “bastante estrutural”,

pois as frases usadas como exemplos estão completamente descontextualizadas. Nessa concepção, o que importa é realmente aprender a forma, ou seja, a estrutura gramatical.

Outro fator que chamou minha atenção foram os tipos de prova que PP aplica aos seus alunos. Tive a oportunidade de ver algumas delas e percebi que são completamente estruturais, com todos os exercícios voltados para a gramática, em sua maioria de completar lacunas ou fazer associações.

É prática de PP sempre dar uma aula de revisão antes da prova, que geralmente é uma prévia de como ela será, com praticamente os mesmos tipos de exercícios. Como a prova é completamente elaborada a partir de exercícios gramaticais, a aula de revisão, por consequência, também é totalmente estrutural, na qual a professora coloca os exercícios na lousa, os alunos copiam, ela explica o que deve ser feito em cada um deles e, em seguida, pede que os solucionem.

Geralmente, não há tempo para se fazer a correção na mesma aula, então, a seguinte também é completamente voltada para a estrutura da língua, uma vez que PP faz uma correção demasiadamente detalhada e minuciosa. Segundo seu próprio relato, a correção é um dos momentos mais importantes da aula, pois é a oportunidade de sanar todas as dúvidas para não mais cometer o mesmo erro. Os excertos seguintes ilustram o que foi dito sobre as provas e sobre a correção:

Excerto 40

01 ... P refez a prova com os alunos e pediu que, em uma folha separada, eles
02 corrigissem os exercícios que haviam errado. Ela disse que alguns alunos
03 deixaram exercícios inteiros em branco e que isso nunca tinha acontecido
04 antes. P também disse que o inglês da 6ª série não é o mesmo da 5ª e que
05 não era mais possível fazer provas em estudar. Recebi uma cópia da
06 prova¹⁹ e achei bastante interessante o fato de que de um total de seis (6)
07 questões, cinco (5) eram de exercícios que exploravam itens gramaticais.
(Diário da pesquisadora – 03/08/05).

¹⁹ Ver anexo 7

Neste excerto, extraído de uma aula da 6ª série E, a professora está fazendo a correção e os comentários sobre a prova que os alunos haviam feito no final do primeiro semestre (essa era a primeira aula na qual eu fazia observações). É uma prova com seis exercícios sendo que cinco deles são para completar com tópicos gramaticais. Achei interessante o fato de a professora estar preocupada com o desempenho dos alunos e ter dito a eles que agora, na 6ª série, já não era mais possível fazer prova sem estudar e que o inglês já não era mais o mesmo do da 5ª série.

Excerto 41

01 Na primeira questão da revisão os alunos tinham que identificar nas
02 sentenças a quais elementos se referiam os pronomes *she, he, they*. As
03 frases eram: a) *Rock and Pop are kinds of music. They are very good*; b)
04 *Susan is from the USA. She is American*; c) *Look at these tigers. They are*
05 *from Asia*; d) *That man is not Brazilian. He is Mexican*. No exercício
06 seguinte, a proposta era que se completassem os espaços com *that, this,*
07 *those, these*, baseados na frase estar no singular ou no plural e na dica
08 entre parênteses. Os itens eram: a) _____ *is a famous singer*. (perto);
09 b) _____ *are good students* (longe); c) _____ *is a Canadian actress*
10 (longe); d) _____ *are my teachers* (perto). A terceira questão era sobre
11 respostas curtas, na negativa ou afirmativa, usando apenas os pronomes
12 *he, she* e *they*. As perguntas eram: a) *Is Ronaldo a politician?*; b) *Are*
13 *Bruno and Marrone singers?*; c) *Is Gisele Bündchen a model?*; d) *Are*
14 *Eliana and Angélica presenters?* Na quarta e última questão devia-se
15 circular a palavra correta em cada sentença: a) *That/ Those is a good*
16 *actress/ actresses*; b) *This/ These are American writer/ writers*; c)
17 *Those/That are big countries/country*; d) *These/ This is a picture of my*
18 *family*.
(Diário da pesquisadora -07/04/06).

Na aula relatada acima, referente à 6ª C, PP fez a revisão para a prova usando a lousa. Os exercícios englobavam todo o conteúdo visto nas aulas anteriores e eram de completar ou associar um elemento da frase a outros. São totalmente estruturais, voltados para a gramática e apresentados de maneira descontextualizada, ou seja, seu objetivo era somente ensinar a estrutura da língua. Característica também percebida no excerto 42, no qual PP fazia

a correção de exercícios feita de maneira bastante detalhista, explicando tudo o que considerava relevante em termos de gramática e vocabulário:

Excerto 42

- 01 P: Então vamos lá, oh, *Malu and Paulo have two cats*. Está se referindo
 02 a quem, aqui?
 03 A: Aos gatos.
 04 P: Aos gatos. Não são dois? *Two cats*? Então, como eu vou falar “os
 05 nomes deles”, está se referindo aos dois gatos e como que seria o
 06 “deles”, qual destes que é o “deles”?
 07 As: *Their*
 08 P: *Their*, parabéns! ((escreve na lousa)). E o exercício quatro pede para a
 09 gente CIRCULAR aqui no exercício de cima qual elemento é o elemento
 10 que se refere ao *their*. Qual é?
 11 As: *Two cats*.
 12 P: *Two cats*. Então, vocês tinham que CIRCULAR este aqui, correto?
 (Transcrição da aula – 16/11/05).

Neste excerto descrevo a ação da professora em uma aula de correção de exercícios. A correção do primeiro exercício possibilita perceber que ela realmente é bastante detalhista ao destrinchar a frase *Malu and Paulo have two cats* para se conseguir chegar à resposta desejada, já que o objetivo do exercício era substituir o sujeito da frase pelo pronome possessivo (*possessive adjective*) correspondente a ele. É importante lembrar que a professora desenvolveu o mesmo raciocínio com todos os itens do exercício.

Ao prestar atenção nas aulas da professora e nos tipos de prova com as quais ela estava acostumada a trabalhar, questionei suas ações e, em uma entrevista, perguntei porque as suas provas eram compostas somente por exercícios gramaticais e se ela acharia interessante inserir um texto ou algum outro tipo de exercício. Eis sua resposta:

Excerto 43

01 PP: Não, eu já cheguei até a fazer assim na 5ª série, minitextinhos, tal...
 02 é... / o que que eu faço. / Porque é o seguinte: o texto eu teria que / é
 03 procurar um outro texto não igual ao do livro, é claro você tem que por
 04 uma coisa diferente, né?
 05 Pq: Hum.
 06 PP: E tem que ser dentro daquilo que eles aprenderam, assim... e eu acho
 07 que aí a dificuldade fica maior. (...) e tem a questão também é / até
 08 espaço, viu? de folha ((risos)) porque, por exemplo, eu só posso xerocar
 09 uma folha de prova por questão de espaço (...)
 10 Pq: Por aquela questão [de gasto]...
 11 PP: [E gera a questão do gasto] (...)
 12 PP: É... aí / aí eu acabo não colocando porque a gente trabalha em sala
 13 esses daí, né? então eu / vejo assim, que não... / é complicado colocar na
 14 prova um texto / como é que eu vou colocar um texto numa
 15 página? (...)
 16 PP: Então, e a minha prova é o que você falou, às vezes, realmente, o
 17 enfoque está mais no gramatical, realmente, é até uma falha, tem que ter
 18 um texto (...)
 (Entrevista – 06/12/05).

De acordo com a resposta da professora, ela concorda que suas provas são estruturais e diz que já colocou alguns pequenos textos nas provas da 5ª série. Porém, para ela, a 6ª série já exigiria textos maiores, o que é inviável devido à falta de espaço (da folha de papel), pois ela só pode fotocopiar uma folha por prova.

Outros motivos para a prova ter apenas uma folha são a questão financeira (em um outro momento a professora disse que não poderia pagar do próprio bolso as cópias das provas para todos os alunos e ela também não se sentia bem cobrando isso deles) e a questão do tempo, alegando que alguns alunos ocupariam toda a aula para terminar a prova. Embora PP tenha suas razões para optar por este tipo de prova, ela concorda que estas apresentem enfoque essencialmente gramatical, considerando que talvez isso fosse uma falha e afirma que gostaria de poder trabalhar com outro tipo de prova.

Apesar de todos os indícios apontando para o fato de a professora ter uma abordagem bastante estruturalista, porém, na reunião de setembro de 2005, minha colega de mestrado (L) trazia as crenças mais recorrentes encontradas nos dados coletados nas aulas da

professora H, como por exemplo: “o aspecto mais importante no aprendizado da língua é a estrutura da língua”, afirmação com a qual as professoras participantes não concordaram:

Excerto 44

01L: “o aspecto mais importante no aprendizado da língua é a estrutura da
02 língua”, como que cada uma de vocês entende, vê?

03 PP: Não, não é o mais importante. (...) porque você tem que ter alguma
04 coisa para te amparar (ensino da gramática). Porque se você deixa (++)
05 não é deixar, mas se você dá menos importância ela ((gramática)) vai
06 sumindo com o tempo. Você acaba não tendo nada para te amparar. Acho
07 tudo tem alguma coisa (inc.), acho que faz parte. (...) vamos ver (++) um
08 aluno que está interessado em aprender uma segunda língua (+) vamos
09 ver (+) ele quer aprender a falar logo, mas como ele vai aprender a falar
10 se ele não souber usar a estrutura? Aí entra! Não tem como você separar
11 (+) uma coisa envolve a outra. Chega um aluno e fala: “Quero aprender
12 conversação”. Você vai deixar ele só falando? Como que você vai
13 ensinar... os tempos? (...)

14 L: ... se a gente tivesse que eleger um aspecto mais relevante, existe um
15 aspecto que é mais relevante no aprendizado da língua?

16 PP: Não porque eu acredito não dá para separar (...) porque ao mesmo
17 tempo que você está ensinando a comunicação vai surgindo dúvida de
18 vocabulário, de estrutura. Vão perguntando, uma hora ou outra vai chegar
19 a hora que você vai ter que apresentar ((a estrutura)). (...) Nós, por
20 exemplo, como nós pegamos tudo assim, de forma tradicional que dava
21 muito valor a isso, apesar de ter freqüentado a faculdade com a
22 abordagem comunicativa já, você vive em um dilema e não tem como se
23 desvencilhar disso, é como a H falou: você viveu isso, você aprendeu
24 assim. Como você vai mudar? Você pode mudar, mas não pode falar que
25 é mais ou menos ((importante)). Tanto quanto. É isso. Eu acho que não
26 pode nem deixar de ver, nem falar muito.

(Reunião de Setembro de 2005).

A professora participante se contradisse quanto à importância da estrutura, pois, através desse trecho, percebi que ela acredita que todos os aspectos da língua estão interligados e que “tudo tem sua vez”. Segundo seu relato, uma aula não pode ser totalmente comunicativa a ponto de abolir a gramática, uma vez que, haverá um momento em que o aluno vai ter dúvidas quanto à estrutura. Também não seria possível uma aula ser somente voltada para a gramática.

A sua contradição, neste ponto da análise do perfil de PP, está de fato entre seu discurso e sua ação, ou seja, entre o que diz fazer e o que realmente faz. Embora afirme em seu discurso acreditar haver um momento da aula que deva ser voltado para a comunicação, suas aulas são muito voltadas para o ensino formal da gramática, exposta com características calcadas na abordagem tradicional. Percebi também que para PP, praticar a fala é trabalhar com a repetição de palavras e correção da pronúncia, características do audiolinguismo. Com certeza, sua maneira de ensinar é apoiada no modo como aprendeu a língua enquanto aluna, uma vez que PP assume seu aprendizado de acordo com as perspectivas da abordagem tradicional. Por esta razão, é muito difícil mudar sua maneira de ensinar, embora na faculdade (graduação) ela tenha estado em contato com outras abordagens, como a comunicativa, por exemplo.

PP acrescenta que um professor pode até mudar sua maneira de ensinar, mas não pode dizer o que é mais ou menos importante no processo de ensino e aprendizagem de línguas.

3.1.2.4 A professora está aberta a mudanças?

No início da pesquisa, PP demonstrou um grande interesse em participar da investigação e em questionar sua prática, repensá-la e até mesmo mudá-la em alguns aspectos. Acredito que o fato de ter aceito participar deste projeto e, mais ainda, do projeto de capacitação, já seria um grande indício dessa conscientização. É importante recordar que o projeto de capacitação docente teve início em agosto de 2004 e que, nesta época, a professora ainda não era participante desta pesquisa, passando a sê-lo somente no primeiro semestre de 2005, época na qual eu já me atentava para o seu discurso, mas ainda não freqüentava sua sala de aula, ou seja, ainda não podia observar a sua prática.

Em maio de 2005, o grupo já estava há quase um ano junto e, por isso, já era possível que se tentasse fazer algumas análises sobre prováveis mudanças que estariam ocorrendo na prática ou no discurso das professoras, como ilustra o excerto 45:

Excerto 45

01 C: você quer fazer...vamos fazer o seguinte ((diz o nome da professora)):
 02 faz uma análise, assim... do que você tem, do que você desenvolveu.
 03Tenta fazer um relato, por exemplo, da ação que você desenvolveu nesse
 04 período(...) Então não se sintam, nesse momento, cobradas. Porque nós
 05 entendemos perfeitamente como as coisas se desenrolam.
 06 PP: Mas é interessante falar... o que funcionou e o que não funcionou...
 07 C: Isso, ((diz o nome da professora)). Então vamos ver, por exemplo, a
 08 ação. Como você descreveria sua ação. Vamos seguir esse roteiro.
 09 PP: Não, primeiro eu gostaria de falar... lembra quando a gente discutiu
 10 sobre jogos aqui... para aplicar dentro das unidades. Na unidade 7 eram
 11 comandos, que a gente discutiu lá de fazer com eles, aí eu fiz os cartões
 12 dos comandos e eu falava, dividia a sala em grupos... E os outros dentro
 13 disso eram eles criarem *the ideal Schedule*. **Eu apliquei esse**
 14 **comandos na sala, eles gostaram, deu certo**, ((grifo meu)) tal...vou falar
 15 bem generalizado porque essa aula porque eu não fiz o diário, guia... deu
 16 certo.
 (Reunião de Maio de 2005).

O trecho relata um diálogo entre a professora participante e uma das coordenadoras do projeto que pede àquela para refletir sobre o que ela já havia desenvolvido até o momento. PP relata uma aula na qual aplicou uma atividade “extra” sugerida em uma das reuniões e que tinha apresentado resultado positivo, pois os alunos gostaram. Este era um dos objetivos do projeto de capacitação de professores: auxiliar as professoras participantes para que elas pudessem encontrar alternativas para desenvolver e, até mesmo, melhorar sua prática, por meio de novas idéias e propostas.

Porém, na mesma reunião, a professora demonstra estar bastante angustiada mais uma vez com a questão do tempo: para trabalhar com atividades diferentes em sala de aula, ela precisaria dispor de mais tempo para prepará-las, o que não acontece. Julgo importante

levantar essa questão novamente devido ao fato de essa angústia da professora seja relevante para que se analise se ocorrerá ou não mudanças em sua abordagem. No exemplo a seguir, PP assume essa sua angústia:

Excerto 46

01 PP: Agora é complicado, eu já te falei, eu dou quarenta e tantas aulas,
 02 tem um monte de coisas; então eu fico nessa preocupação, nessa
 03 ansiedade, nessa coisa, tem que dar prova, tem que dar avaliação, tem que
 04 dar nota, tem que não sei o que; então eu fico doidinha; então é a questão
 05 da minha cobrança você entendeu?(...)
 06 C: ... essa questão do tempo pra você é crucial, e é algo que de certa
 07 forma te atrapalha. (...) Você gostaria de fazer melhor algumas coisas,
 08 você não faz por causa do tempo (...) Mas isso, a pergunta é, o fato de
 09 vocês estarem ambas ((as duas professoras participantes)) dentro de um
 10 único projeto né? vocês estão em constante contato né? isso pra você não
 11 é o suficiente?
 12 PP: É suficiente, mas eu sinto que falta, parece que eu não cumpri
 13 com tudo que eu tinha que cumprir. (...). Eu estou seguindo essas
 14 orientações, eu estou fazendo, não estou deixando de fazer. Dei a
 15 música, estou dando jogos, estou fazendo, estou tentando aplicar pra
 16 mim (sic) mudar entendeu? **Eu estou fazendo isso, mas eu sinto que**
 17 **falta alguma coisa, que não está completo...** ((grifo meu))
 (Reunião de Maio de 2005).

Através do excerto 46 parece que a professora está bastante disposta a acatar as sugestões oferecidas pelo grupo, decisão esta feita à base de muito sacrifício, pois para ela, é difícil mudar. Quando diz que está seguindo as orientações, tentando trabalhar com atividades como jogos e músicas, PP se angustia ainda mais ao constatar que a aula não está completa e que deveria trabalhar melhor o conteúdo com os alunos.

Pode-se perceber que, em seu discurso, PP sente que há necessidade de se implementar algumas mudanças. Na reunião de junho de 2005, exatamente um mês após os trechos citados anteriormente, esse contraste entre discurso e ação também pôde ser percebido. O grupo conversava novamente sobre as possíveis mudanças advindas destes encontros e a professora admite que estava, sim, percebendo algumas mudanças:

Excerto 47

01 PP: **É essa troca que ajuda a gente. Igual, nossa eu acho que eu**
 02 **progredi bastante depois da mudança, é assim, dessas discussões.**
 03 ((grifo meu)) Já começou desde quando houve a pesquisa ((PP se refere a
 04 uma pesquisa anterior da qual ela já havia participado)); eu acho que a
 05 gente é... / **eu acho que eu tenho que melhorar muito ainda, mais eu**
 06 **que acho que eu já progredi bastante.** ((grifo meu))
 (Reunião de Junho de 2005).

Através da fala da professora, é possível notar que ela acreditava estar havendo um progresso em sua abordagem, após o início das reuniões com o grupo de pesquisa, ou até mesmo em um período anterior, quando participou de uma outra pesquisa. Porém, PP mostra-se consciente de que muito de sua prática ainda deve ser mudado.

Em um outro momento, em novembro de 2005, a professora ainda parece ver o aspecto positivo de sua participação na pesquisa, de acordo com os dados do excerto seguinte:

Excerto 48

01 PP: (...) Eu acho que esse aprimoramento (+) assim né? aí vai atingir o
 02 objetivo diferente de cada um (+). É assim, eu vejo aprimoramento do
 03 professor, **eu vejo como aprimoramento nosso se a gente refletir e**
 04 **mudar alguma coisa sobre / se não refletir e não mudar não vai ter**
 05 **aprimoramento.** ((grifo meu)) (...). Por exemplo, se eu tento modificar
 06 aquilo (+) pra tentar melhorar ou se o aprimoramento melhora / **se eu**
 07 **passei por tudo isso e mantive depois isso eu não vejo que teve**
 08 **aprimoramento** ((grifo meu)) [vozes sobrepostas]. Não, vai ficar só pra
 09 mim, mas eu tenho que passar; eu tenho que passar, eu tenho que
 10 modificar...
 (Reunião de Novembro de 2005).

Para PP, a mudança faz parte do aprimoramento profissional, ou seja, se nada em sua prática se modificar é porque ela não se aprimorou. Tenho a sensação de que até mesmo chegar a essa conclusão é motivo de angústia para ela, pois parece que após tanto tempo de

reuniões e discussões, PP conseguiu mudar muito pouco em sua prática e, então, sente-se frustrada por isso.

Porém, essa sensação de frustração se desfaz na reunião de dezembro de 2005, última reunião do ano e também do grupo, na qual PP mudou completamente seu discurso e disse já não mais se preocupar com o tempo ou em utilizar outros materiais além do livro didático bem como com os alunos que não fazem as tarefas. Ela mostrou estar satisfeita com o tipo de trabalho que vem desempenhando, de acordo com o que se pode inferir através do excerto 49:

Excerto 49

01 Ela ((a professora)) disse que já não tem mais a preocupação com o
 02 tempo para utilizar outros materiais em sala de aula além do
 03 material didático e que chegou conclusão de que não vale a pena
 04 abrir mão dele. ((grifo meu)) Ela disse que trabalhou com um pouco de
 05 música no primeiro semestre, mas que depois não teve mais tempo. (...).
 06 Depois falamos um pouco sobre a questão das tarefas de casa. PP disse
 07 que não se estressa mais com os alunos que não fazem a tarefa, pois não
 08 vale a pena. Em seguida, retomando a questão de dar alguma atividade
 09 extra, ela disse que não está insatisfeita e que não sente necessidade de
 10 trabalhar de maneira diferente. ((grifo meu))
 (Diário da pesquisadora sobre a reunião de Dezembro de 2005).

Em entrevista realizada após a reunião desse dia, novamente se verifica essa mudança no discurso de PP, de acordo com o excerto a seguir:

Excerto 50

01 Pq: ... você disse que seu dilema sempre foi conciliar o material didático
 02 com o tempo e com outros materiais (...) O que você acha que seria
 03 necessário fazer para acabar com essa sua angústia?
 04 PP: No começo ((a professora admite que estivesse um pouco
 05 angustiada)), mas agora eu tomei uma posição (...) eu não vou abrir
 06 mão, eu acho que não quis / não é tirar o livro, eu acho que não é

07 **bem por aí, porque eu acho que eles se adaptaram, eles gostam, é, é,**
 08 **entendeu? Então, é uma / é algo assim que eu acho que não tem que**
 09 **ser tirado.** ((grifo meu)) Eu lembro que até a ((diz o nome da
 10 coordenadora)) comentou é mesclar, né? um pouco de cada ((um pouco
 11 de material didático e um pouco de materiais extras)). Só que ali tem a
 12 questão de tempo, né? (...) **Então, eu prefiro continuar com o livro e**
 13 **mesclar quando for possível (+) ao invés de retirá-lo.** ((grifo meu)) (...)
 14 PP: [E ficar trabalhando só com material que eu leve, leve, leve]...Porque
 15 isso vai gerar OUTRAS / outros problemas. A questão de você ter que (+)
 16 / não dá para você bancar estes materiais, fica complicado com dez salas
 17 de aula.
 (Entrevista com a professora- 06/12/05).

Nesse trecho, PP admite que no início da investigação ela estivesse um pouco angustiada com a questão de administrar o tempo para cumprir o planejamento, a programação do conteúdo e tentar trabalhar atividades diferentes daquelas do livro. Porém, seu discurso neste momento é outro e ela explica as razões pelas quais diz não mais se preocupar com o uso exclusivo do material didático. Sua opção foi continuar com ele, uma vez que os alunos gostam de usá-lo e gostam de seu conteúdo. PP disse que prefere mantê-lo também pelo tempo que deveria dispor para preparar outras atividades.

Percebe-se, que o tempo, ou melhor, a falta dele, é outro fator que dificulta a tentativa de mudança de sua abordagem. Na opinião de PP, este é o maior problema enfrentado pelo professor na atualidade, como exemplificado no trecho a seguir, extraído daquela mesma entrevista:

Excerto 51

01 PP: **...você perde muito tempo (inc) e o maior problema do professor**
 02 **hoje é TEMPO.** ((grifo meu)) (...) [Agora eu não estou mais]
 03 ((angustiada))... ((grifo meu))
 04 Pq: [Então eu acho que agora você está mais tranquila]
 05 PP:...eu já tomei a minha posição e a minha posição é essa.
 06 Pq: Tá.
 07 PP: Agora, a gente torce, né? para que se aumentar o número de aulas...
 (Entrevista com a professora- 06/12/05).

Tenho a impressão de que sua posição já está bastante definida. PP assume que talvez fosse possível trabalhar mais conteúdos em sala de aula, mas acredita que essa questão não depende apenas dela e conclui: são os fatores como a falta de recursos financeiros (das instituições, professores e alunos) e a falta de tempo dos professores que atrapalham o seu bom desenvolvimento em sala de aula. Por isso, em uma atitude de “conformismo”, acredita ser melhor aceitar as condições e esperar que o sistema educacional mude e que se aumente o número de aulas de inglês nas grades curriculares.

Em outro momento da mesma entrevista, PP assume que ainda pode melhorar muito sua abordagem, mas diz acreditar que essa mudança é decorrente do tempo de serviço e da experiência em sala de aula e que, por enquanto, não quer comprometer-se com a afirmação de que irá de fato mudar. Ela insiste em acreditar que para as turmas com as quais trabalha (5ª e 6ª séries), sua abordagem, assumidamente tradicional, é a maneira mais eficaz de aprendizado. Tal afirmação está ilustrada no excerto 52:

Excerto 52

01 Pq: Não pensando só na parte de gramática, mas você gostaria de mudar
02 algo em sua prática como professora? O que você mudaria? Você acha
03 que alguma mudança seria viável?

04 PP: **Não, muitas coisas têm que ser mudadas, mas isso só com o**
05 **tempo ((de serviço)), com o seu aperfeiçoamento, com as**
06 **experiências dentro da prática pedagógica...** ((grifo meu))

07 Pq: E você acha que alguma mudança vai ser viável? Por causa de tudo
08 isso que a gente está falando, de pouca aula de inglês...

09 PP ... **é difícil falar hoje, eu não posso falar o que vai acontecer**
10 **amanhã, se / o que vai mudar, se eu vou mudar, eu acho um risco eu**
11 **falar isso para você hoje...** ((grifo meu)) (...)

12 PP: **[Eu não posso falar que eu vou mudar o meu pensamento, minha**
13 **forma de ensinar, igual a gramática, igual ao ensino tradicional, mas**
14 **hoje eu vejo que para a série que eu estou dando aula é [assim]...**
15 ((grifo meu))

(Entrevista – 06/12/05).

Faz-se necessário observar que os trechos citados nos excertos 49 a 52 foram extraídos de instrumentos utilizados na primeira fase da coleta, ou seja, no ano de 2005. De acordo com o que pude constatar, no decorrer do ano, a professora mudou o seu discurso em relação a possíveis alterações em sua prática e, até mesmo, em relação à validade de sua participação no grupo de pesquisa. É evidente que sua relutância à mudança de abordagem se fortaleceu nos últimos meses da pesquisa, ou seja, no final do ano, época em que todos os professores estão muito cansados e contam os dias para encerrar suas atividades. Esta é a fase de rever o rendimento do ano, das várias avaliações e de emitir as notas dos alunos, um período muito estressante para o professor. Parece-me que essa última entrevista, a de dezembro, foi um desabafo da professora, não em relação à manutenção de sua abordagem, mas na aparente despreocupação com o tempo e com a impossibilidade e inviabilidade de se utilizar outros materiais além do livro didático e, principalmente, com o cumprimento do seu conteúdo.

Abaixo são citados alguns exemplos da sua abordagem na 6ª série C, turma observada no primeiro semestre do ano de 2006, nos quais, pode-se notar que as preocupações da professora continuaram angustiando-a:

Excerto 53

01 (...) **A professora continua brava por causa do tempo que ela estava**
02 **perdendo** ((grifo meu)) com as advertências e com **as tarefas que eles**
03 **não faziam.** ((grifo meu)) (...). Ela aproveitou para ficar brava com um
04 aluno que não tinha feito a tarefa...
(Diário da pesquisadora – 31/03/06)

Excerto 54

01 (...) **Na aula de hoje a professora estava muito afobada e estressada,**

02 **pois segundo ela, estava com a matéria muito atrasada.** ((grifo meu))
 03 (...). Ao retomar suas atividades, P se assustou ao lembrar que a última
 04 aula dada a eles tinha sido a do dia 06/06 e disse: “Nossa há quanto
 05 tempo eu não dou aula!” ((houve vários contratempos que prejudicaram
 06 os dias de aula)). Enquanto ela esperava os alunos terminarem de copiar a
 07 matéria da lousa, **ela veio me dizer que a aula de hoje seria corrida**
 08 **que ela mesma iria fazer a correção na lousa, já ajudando nas**
 09 **respostas, para ganhar tempo.** ((grifo meu)) Normalmente, a professora
 10 deixaria alunos voluntários colocarem as respostas na lousa, para só
 11 depois fazer a correção.
 (Diário da pesquisadora – 20/06/06).

O trecho descrito no excerto 53 relata um episódio no qual a professora precisou chamar a atenção dos alunos por causa da indisciplina. No momento do “sermão”, ela mencionou sua preocupação com o tempo que estava sendo gasto com as advertências e com as tarefas que os alunos deixavam de fazer. Realmente, foi possível a esta pesquisadora perceber que com estes alunos, a professora “perde” bastante tempo falando e repetindo inúmeras vezes o mesmo conteúdo devido à indisciplina, uma vez que os alunos desta turma são muito mais agitados do que os da 6ª série E.

O excerto 54 descreve uma aula dada após um longo período de suspensão de aulas devido a contratempos como a Copa do Mundo e feriados. Através da observação desta aula juntamente com o comportamento da professora e seu discurso, foi possível perceber que PP estava muito agitada e afobada por causa do atraso no conteúdo. Ela mesma dirigiu-se à pesquisadora para dizer que aquela aula seria mais “corrida” e que as respostas dos exercícios seriam colocadas na lousa por ela com o intuito de ganhar tempo.

Ao expor estes exemplos, meu objetivo era mostrar que em seu discurso, e também em sua prática, a professora ainda continua apegada ao tempo para cumprir o conteúdo programático (os tópicos presentes no material didático) e os contratempos do ano letivo ainda a deixam bastante angustiada. Na realidade, PP não mudou sua abordagem e nem mesmo deixou de ter as preocupações apresentadas no final do ano de 2005.

3.1.3 Motivação dos alunos para aprender a língua

Na primeira fase da investigação, o foco era apenas os alunos da 6ª série E, que a própria PP descrevia como muito disciplinados e participativos. Ela os considera exceção em comportamento e participação e, por isso, questionou se essa boa postura ocorria devido à motivação ou à disciplina.

Em razão dessa dúvida levantada pela professora, a coleta de dados se estendeu por todo o primeiro semestre de 2006, porém com mudança de foco. Nesta época, eu observava a 6ª série C, turma considerada mais “normal”, de acordo com as próprias palavras da professora. O período de observação desta sala foi caracterizado como segunda fase da investigação e seus dados foram analisados com maior ênfase na motivação, uma vez que a dúvida entre o que é motivação e o que é disciplina, ou responsabilidade, foi levantada pela própria PP.

3.1.3.1 Motivação dos alunos da 6ª série E para aprender a língua

Dois questionários foram aplicados a todos os alunos da turma para que eu tentasse detectar se eles eram motivados ou não para aprender a língua inglesa.

No primeiro questionário²⁰, do qual um dos objetivos era averiguar a motivação dos alunos para algumas atividades geralmente desenvolvidas em aulas de LE, aplicado em setembro de 2005, eu ainda não possuía a relação com os nomes dos informantes focais, por isso, nestas respostas não foi possível detectar quais eram as deles. Porém, esse fato não comprometeu a análise, posto que um segundo questionário²¹ foi aplicado em novembro e as repostas dos informantes focais foram separadas daquelas dos demais alunos. O objetivo deste

²⁰ Ver anexo 2

²¹ Ver anexo 3

segundo questionário era detectar o gosto dos alunos em estudar LI, sua opinião sobre as aulas e sua motivação para desenvolver as atividades propostas por PP. Além dos dois questionários, em dezembro de 2005 também foi realizada uma entrevista com tais alunos, que permitiu esclarecer alguns quesitos quanto à motivação e à disciplina.

A princípio, eu objetivava levantar se os alunos apresentavam ou não algum interesse em aprender a língua inglesa antes de estudá-la na escola, uma vez que a maioria deles teve o seu primeiro contato com ela no ano anterior, quando estavam na quinta série. Analisando as respostas dos 21 alunos (no total eles eram 38) chegou-se ao seguinte gráfico:

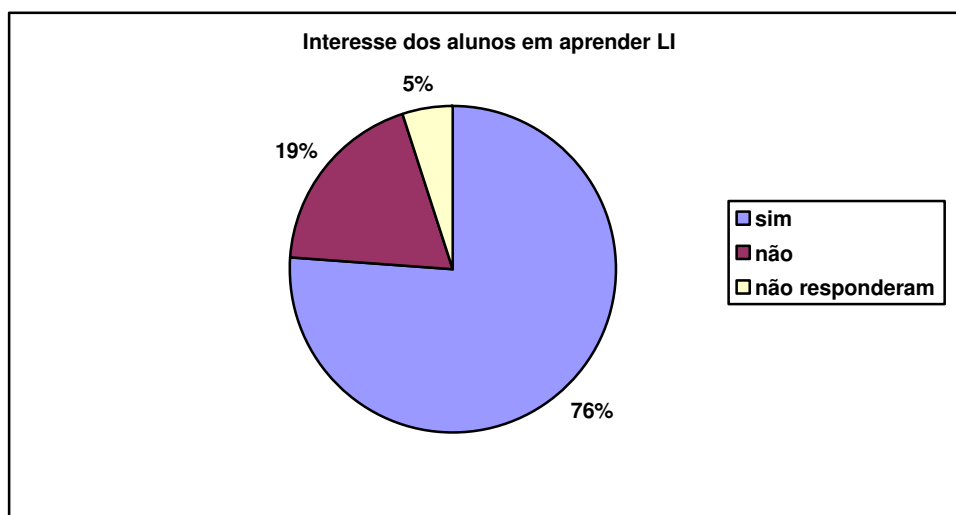


Gráfico 5: Interesse dos alunos da 6ª E em aprender LI

Dentre os alunos que disseram ter interesse, as justificativas foram:

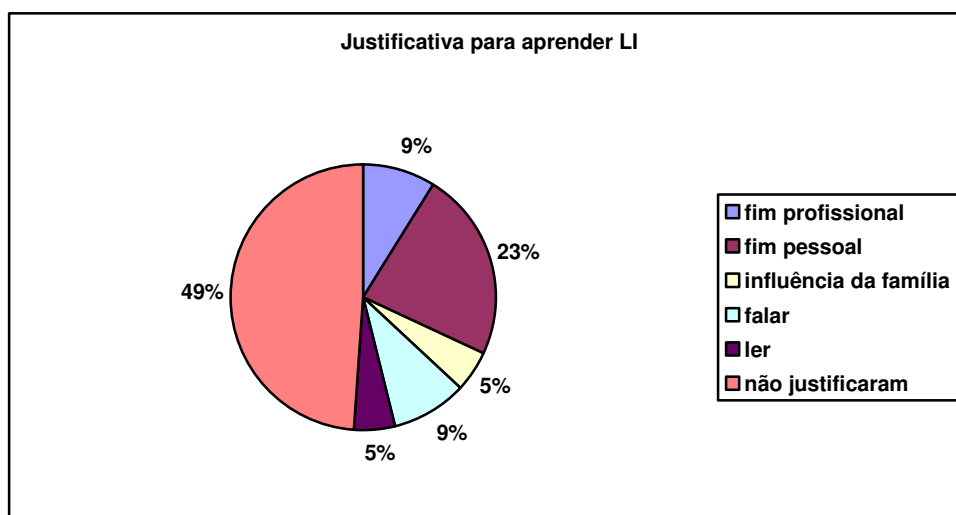


Gráfico 6: Justificativas dos alunos da 6ª E que têm interesse em aprender LI.

Através das respostas à primeira pergunta, verifica-se que a grande maioria dos alunos (76%) diz ter interesse em aprender a língua, sendo que as justificativas para tanto variam entre fins profissionais e pessoais, influência da família e o interesse na língua em si, ou seja, falar e ler.

De acordo com as justificativas, observa-se dentre os motivos pessoais: a possibilidade de *ir para os Estados Unidos*; considerar a *língua diferente e usar melhor a internet*. Dentre os motivos profissionais, as respostas foram: a *busca por um melhor emprego* ou *sair do Brasil*. Através das respostas, observa-se que os alunos apresentam motivação instrumental (GARDNER, 1985) e / ou extrínseca (DÖRNYEI, 2001). Achei estranho o alto número de alunos (49%) que não justificaram suas respostas ainda que pudessem ser considerados motivados para aprender LI.

Os alunos (19%) que alegaram **não ter interesse** em aprender inglês não se justificaram, o que me faz pensar que isso já seja uma prova de amotivação, segundo Dörnyei (2001), pois dá a impressão de que os alunos responderam o questionário “fazendo pouco caso dele”.

Dentre as respostas encontradas no primeiro questionário, percebi que alguns alunos não entenderam a pergunta, que se referia exclusivamente à língua inglesa. Destes, um (1) respondeu ter interesse pelas línguas espanhola e francesa; um (1) pela língua italiana e dois (2) pela língua inglesa. Através de tais dados, pode-se inferir que a motivação destes alunos talvez fosse maior se estudassem outra língua estrangeira, que não a inglesa. Há também um (1) aluno que não respondeu nem sim nem não e também não se justificou.

Em seguida, abordei se tal interesse havia aumentado ou diminuído ao longo do ano letivo e as respostas foram agrupadas entre os que responderam que **tinham interesse** em aprender a língua e que este interesse **aumentou**; aqueles que responderam **não ter interesse**,

mas que este **aumentou**; os que disseram que **tinham interesse**, mas este **se manteve o mesmo**, conforme o gráfico abaixo:

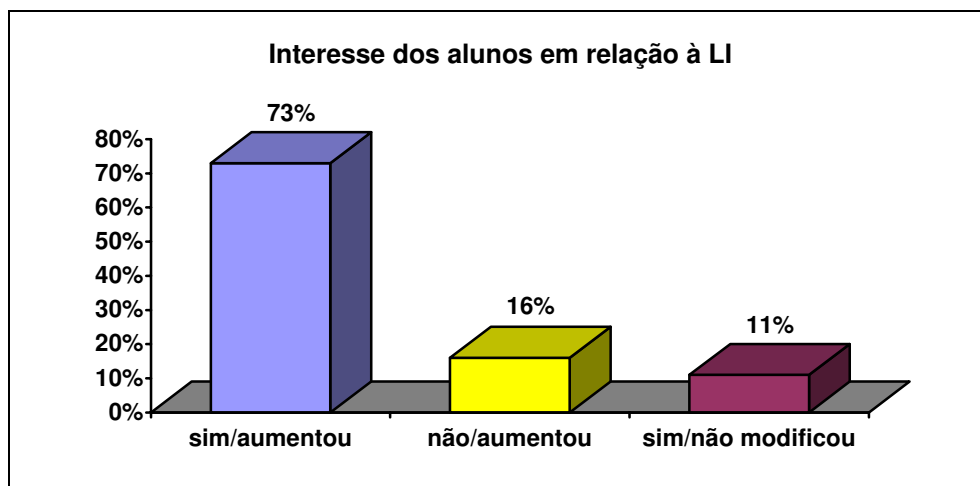


Gráfico 7: Interesse dos alunos da 6ª E em estudar LI.

A partir do gráfico, observa-se que dentre os alunos que responderam que **tinham interesse** em estudar a língua (16 deles), a grande maioria (73%) afirmou que esse **interesse aumentou** e as justificativas estão relacionadas à *influência da professora* (3 alunos), *motivos pessoais* (1 aluno), por *conhecer a língua* (4 alunos), pela *aquisição de vocabulário* (3 alunos) e pelo *livro* (1 aluno). A maior ocorrência foi, então, o fato de os alunos terem tido maior contato com a língua ou a professora (3 alunos).

É interessante notar que para 16% dos alunos, a situação mudou positivamente, ou seja, eles **não tinham interesse** em aprender a língua, mas *a influência da professora* (1 aluno) e *o conhecimento da própria língua* (1 aluno) fizeram com que eles passassem a ter interesse pelo inglês (um outro aluno para o qual o interesse aumentou não se justificou). Então, dos quatro alunos que, a princípio, responderam não ter interesse, apenas um (1) não mudou de opinião.

Ocorreu ainda que para alguns alunos (11%) que responderam que **tinham interesse** em estudar a língua, este **não se modificou** ao longo do ano, não sendo apresentadas justificativas.

Constatei também que um (1) aluno disse **não ter interesse**, e não se manifestar quanto ao fato de este ter aumentado ou diminuído ao longo do ano letivo. Verifiquei, por fim, a ocorrência de um (1) aluno que disse **ter interesse**, mas não respondeu se ele se manteve ou diminuiu.

A seguir, serão analisadas as opiniões dos alunos quanto à gramática. No primeiro questionário²², perguntei se os alunos gostavam ou não de gramática e as respostas estão ilustradas no gráfico a seguir:

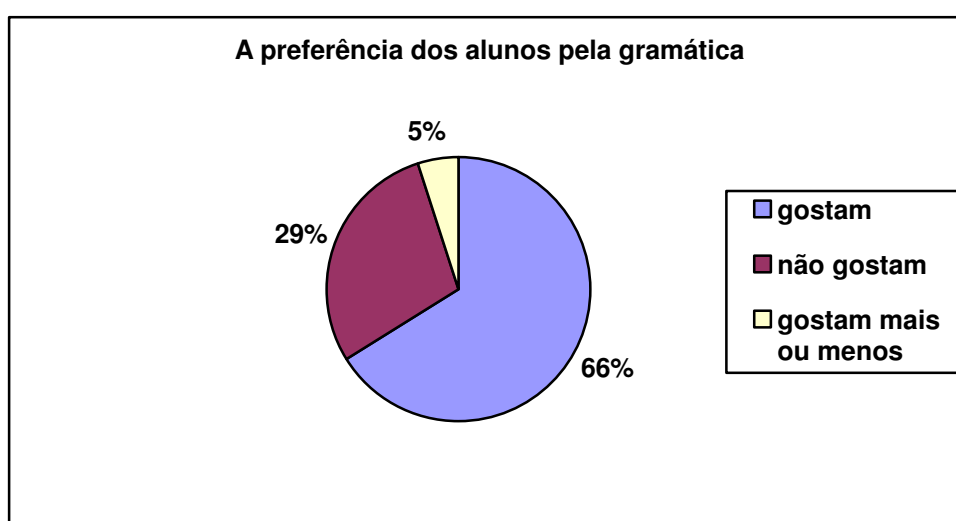


Gráfico 8: A preferência dos alunos da 6ª E pela gramática.

Dos 14 alunos (66%) que disseram **gostar** de gramática, as justificativas para tal foram:

²² Ver anexo 2

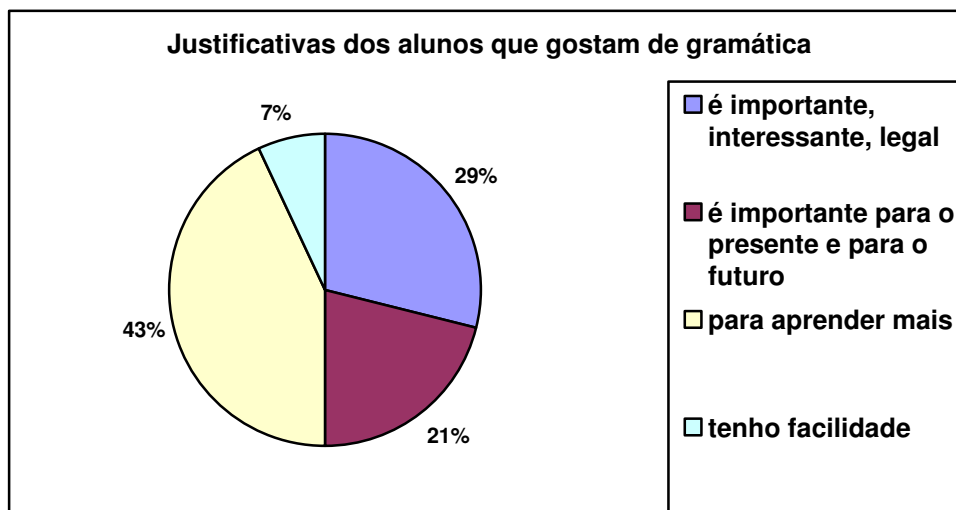


Gráfico 9: Justificativas sobre gramática para os alunos da 6ª E que **gostam** dela.

Para a maioria desses alunos (43%), gramática é uma maneira de *aprender mais rápido e melhor*, ou seja, ela ajuda no aprendizado e é uma forma de se aprender mais rápido. Eles a consideram *importante, interessante* e “*legal*”, acreditam ser *importante para o presente e para o futuro* e, alguns alunos afirmam *ter facilidade*.

Ainda com relação aos alunos que **gostam** de gramática, pedi a sua opinião com relação **às aulas gramaticais** e as respostas estão ilustradas no gráfico a seguir:

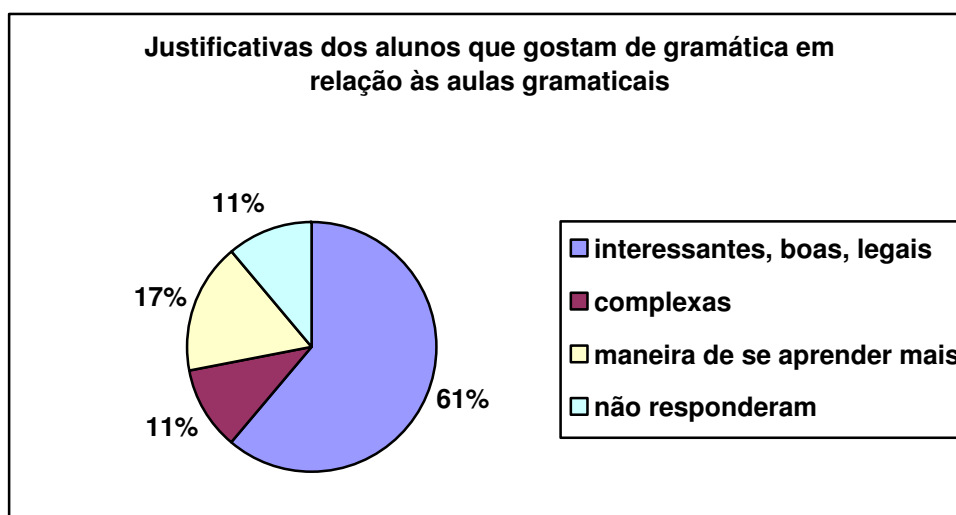


Gráfico 10: Justificativas dos alunos da 6ª E que gostam de gramática em relação às aulas gramaticais.

Certamente, as respostas para a pergunta sobre as aulas de gramática estão intimamente relacionadas às crenças e à motivação dos alunos, uma vez que crenças

influenciam como as pessoas organizam e definem suas tarefas e são indicadores de suas ações (PAJARES, 1992), e a motivação seria justamente se ter um motivo para a realização desta ação. Por isso, as justificativas para os alunos que responderam gostar de gramática são bastante positivas e, embora a maioria das ocorrências seja de âmbito pessoal, há aqueles que disseram gostar das aulas de gramática, apesar de considerá-las complexas e os que alegaram que se aprende mais com as aulas de enfoque gramatical.

Dentre os 6 alunos que disseram **não gostar** de gramática, as justificativas foram:

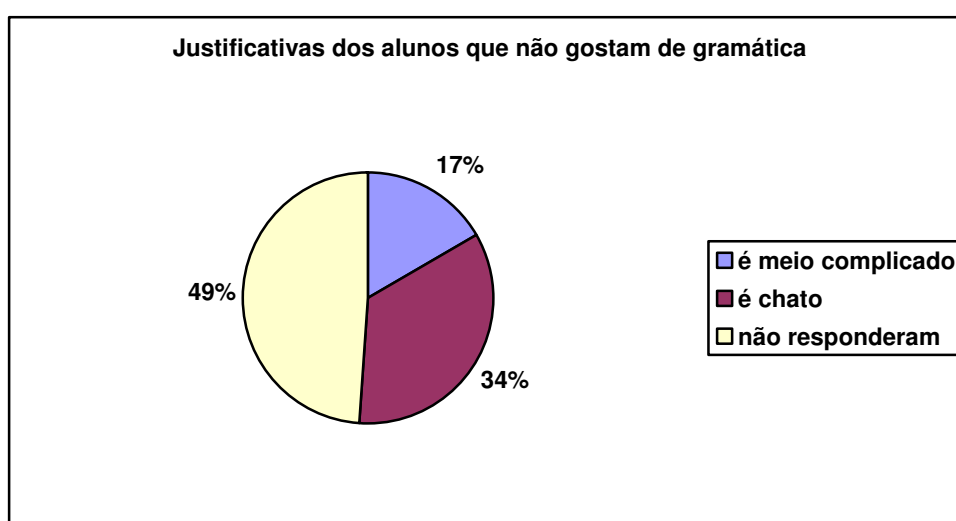


Gráfico 11: Justificativas sobre gramática para os alunos da 6ª E que **não gostam** dela.

Dos alunos que declararam **não gostar** de gramática, apenas três (3 alunos) se justificaram, utilizando as mesmas palavras que estão no gráfico, sendo que 34% disse considerar a gramática chata e 17% acreditar que ela seja complicada. Um grande número de alunos (49%) não justificou. Houve também a ocorrência de um aluno que declarou gostar **mais ou menos** de gramática por considerá-la muito complexa.

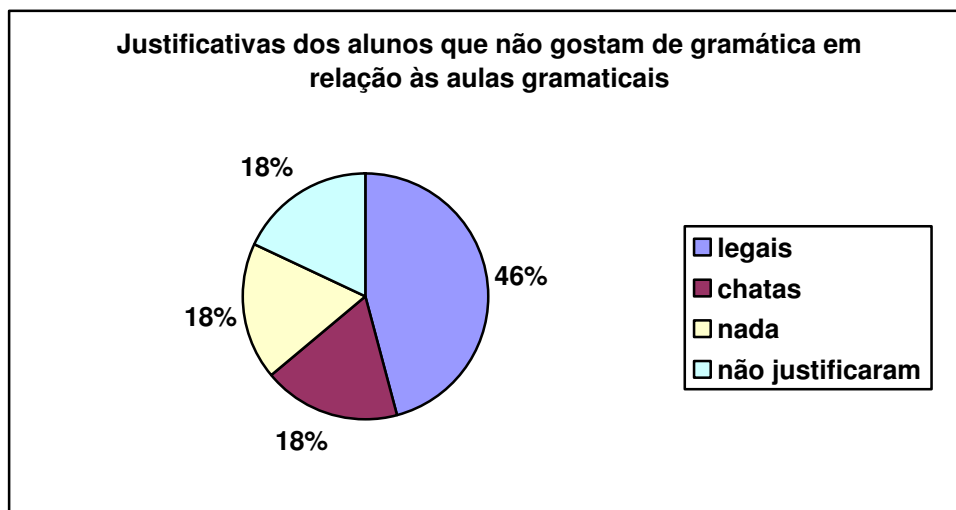


Gráfico 12: Justificativas dos alunos da 6ª E que não gostam de gramática em relação às aulas gramaticais.

É curioso constatar que dos alunos que disseram não gostar de gramática, 46% deles consideram as aulas gramaticais legais, 18% as consideram “chatas” e 18% disseram não achar nada e a mesma quantidade (18%) de alunos não se justificaram. Há também a resposta de um (1) aluno que disse gostar mais ou menos de gramática, mas acha as aulas “legais”.

Investiguei também quais atividades geralmente desenvolvidas em aulas de língua estrangeira os alunos mais gostam. E dentre elas, quais a professora trabalha em sala de aula:

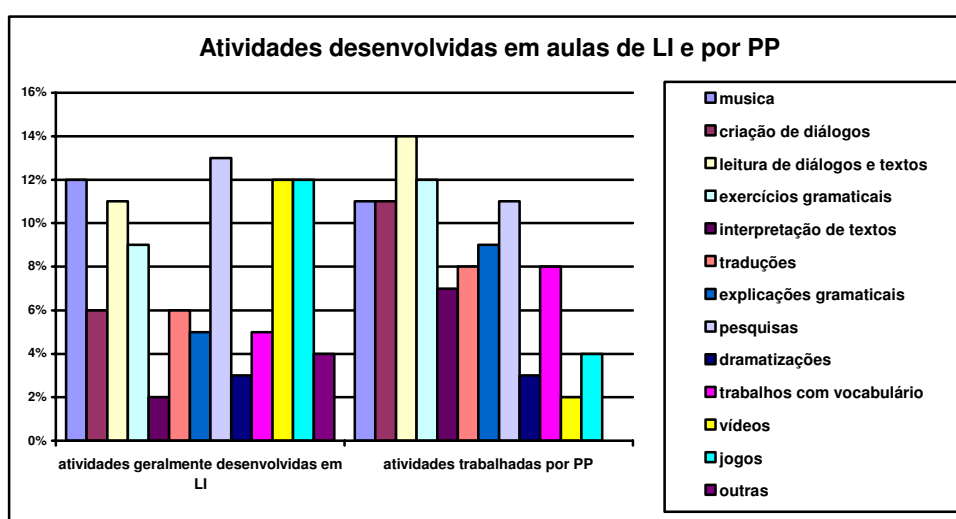


Gráfico 13: Atividades desenvolvidas em aulas de LI e atividades trabalhadas por PP na 6ª E.

Através do gráfico, percebe-se que as atividades de maior interesse dos alunos são: pesquisa (13%), música, vídeo e jogos (12% cada uma), leitura de diálogos e textos (11%), exercícios gramaticais (9%), criação de diálogos e traduções (6% cada), explicações gramaticais e trabalhos com vocabulário (5% cada), dramatizações (3%), interpretação de texto (2%). Os alunos também mencionaram gostar de atividades como “brincar” e desenvolver trabalhos em grupo (4%).

É um tanto curioso constatar que 11% dos alunos apontou o fato de a professora trabalhar **música** ou **criação de diálogos**, posto que uma das grandes angústias da professora era justamente não ter tempo para trabalhar com atividades extras. Talvez este fato esteja relacionado a atividades trabalhadas raras vezes, porém que tenham marcado os alunos.

Também é interessante que a atividade **leitura de diálogo e textos** tenha sido citada por 14% dos alunos, uma vez que realmente a professora tenta trabalhar desta maneira ao pedir que eles leiam os diálogos introdutivos das unidades. Os **exercícios gramaticais** também foram bastante citados (12%), porém esta pesquisadora esperava deparar-se com uma maior ocorrência de alunos que tivessem escolhido esta opção, uma vez que, de acordo com a abordagem da professora, a maioria das aulas se volta para a resolução de exercícios gramaticais, bem como para as **explicações gramaticais**, atividades que foram citadas por ainda menos alunos (9%). Uma hipótese minha para estes dados é o fato de talvez os alunos realmente não terem consciência exata daquilo que é trabalhado em sala de aula, novamente devido à sua imaturidade em decorrência da pouca idade.

Provavelmente, a **pesquisa e trabalhos com vocabulário** apresentaram-se com ocorrências de 11% e 8% (respectivamente) pelo fato de os alunos relacionarem a atividade de pesquisa aos trabalhos bimestrais: antes de confeccioná-los, PP sempre pede que os alunos façam uma breve pesquisa sobre o assunto em casa e o vocabulário realmente é trabalhado de acordo com o conteúdo do livro didático.

Atividades como **vídeos** (2%) e **jogos** (4%) foram citadas por poucos alunos, fato coerente com o que ocorre em sala de aula. Por outro lado, atividades como **interpretação de texto**, **traduções** e **dramatizações** terem sido citadas (7%, 8%, 3%, respectivamente) chamou-me a atenção, uma vez que não presenciei estes tipos de atividades serem desenvolvidas por PP em nenhuma ocasião. Mais uma vez, atribuo a este fato, a falta de consciência do conteúdo visto por parte dos alunos.

Ainda com o objetivo de detectar a motivação para aprender LI, no segundo questionário²³, perguntei aos alunos se eles gostavam ou não de estudar inglês e o motivo. A princípio analisei as respostas da sala como um todo e, posteriormente, confirmei aquelas dos informantes focais através da entrevista, ilustradas no quadro a seguir:

Informantes focais	Respostas	Justificativas
Kate	Sim	A língua é legal e bem fácil.
Jack	Sim	É legal aprender a falar outro idioma.
Tina	Sim	Acho a língua super legal.
Emily	Sim	É interessante aprender outras línguas, principalmente o inglês.
Jennifer	Sim	É divertido e fácil de aprender.
Mary	Sim	A língua é fácil e universal.

Quadro 15: O gosto dos informantes focais pelo estudo de LI.

Todos os informantes focais gostam de estudar inglês e as justificativas variam entre opiniões pessoais, vontade de aprender a falar, interesse em aprender outra língua.

Eu também intencionava saber se os alunos gostavam ou não das aulas de inglês da escola e o motivo. As respostas estão nos gráficos a seguir:

²³ Ver anexo 3

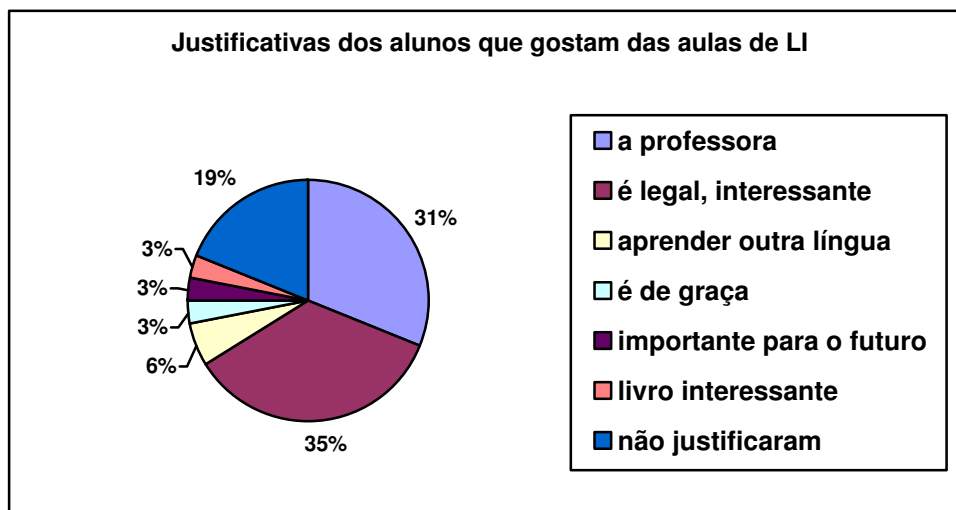


Gráfico 14: Justificativas dos alunos da 6ª E que **gostam** das aulas de LI.

Dos alunos que gostam das aulas de LI da escola (28 alunos), a maioria (35%) alega *motivos pessoais* (“é legal, é interessante”) e elegeram *a professora* como responsável por esse gosto, alguns ainda citaram que *o livro é interessante*, o fato de *o curso ser de graça* e também ser *bom aprender outra língua*, pois *é importante para o futuro*.

Dentre aqueles que alegaram gostar mais ou menos das aulas (2 alunos), as justificativas são considerar as aulas complicadas ou cansativas. Já o aluno (1 ocorrência) que disse não gostar das aulas se justificou dizendo que não gosta da LI, mas que a professora explica bem a matéria.

Perguntei também se os alunos sentiam-se motivados para a realização das atividades propostas e as razões para isso. As respostas foram divididas entre os alunos que disseram **gostar de inglês e sentir-se motivados; gostar de inglês e sentir-se mais ou menos motivados; gostar de inglês, mas não sentir-se motivados; não gostar de inglês, mas sentir-se motivado e não gostar de inglês e não sentir-se motivados**, conforme os gráficos a seguir:

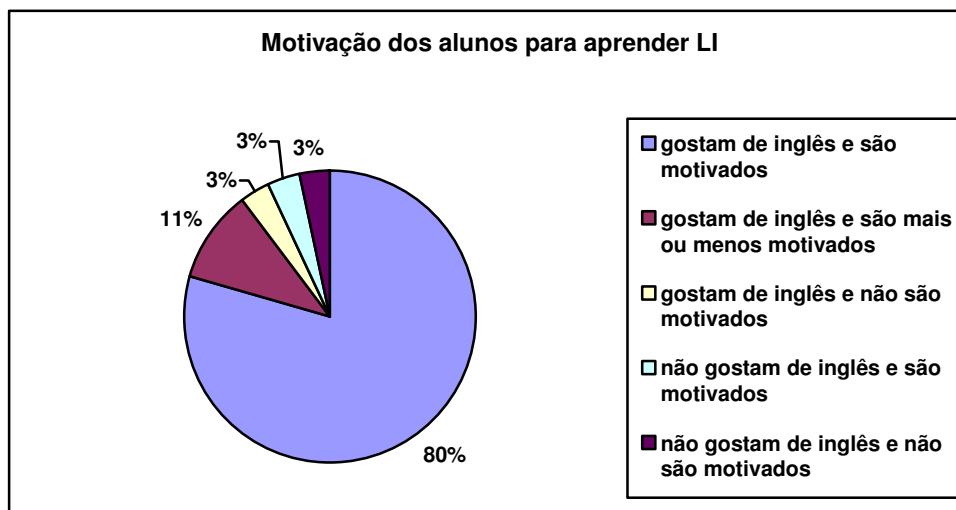


Gráfico 15: A motivação dos alunos da 6ª E para aprender LI.

A grande maioria dos alunos (80%) **gosta de inglês e se sente motivada** para a realização das atividades propostas em sala de aula. Para estes, *a professora* é positivamente apontada como responsável pelo fato de eles gostarem e serem motivados, tendo apresentado seis (6) ocorrências; outra justificativa é pelo fato de *gostarem da língua*, também com seis (6) ocorrências e por motivos menos citados como *gostar das atividades, influência dos pais, motivos pessoais, ter nota* (a professora sempre carimba as atividades feitas e estas valem nota no final do bimestre), *para aprender* e também *o livro didático* (cada uma delas com um voto). Dentre estes alunos, seis (6) não se justificaram.

Algumas crianças (11%) disseram **gostar de inglês, mas não se sentirem muito motivados** para fazer as atividades propostas, alegando *gostar somente quando a atividade é legal* ou *quando aprendem algo novo*. Um aluno (3%) disse **gostar de inglês, mas não se sentir motivado**, pois *não gosta das atividades*. Por outro lado, também observei a ocorrência de um aluno que **não gosta de inglês, mas sente-se motivado** (3%), pois *tem vontade de aprender*. E para finalizar, um aluno **não gostar de inglês e não se sentir motivado** (3%) para realizar as atividades sem, contudo, ter justificado.

Ao serem questionados se eles se sentem motivados para a realização das atividades de inglês em sala de aula, os informantes focais deram as seguintes respostas, conforme o quadro a seguir:

Informantes focais	Respostas	Justificativas
Kate	Sim	Adoro a língua.
Jack	Sim	Acho interessante.
Tina	Sim	A professora está sempre de bom humor e é legal.
Emily	Sim	A professora é paciente, calma e explica bem.
Jennifer	Um pouco	Quando a atividade é legal.
Mary	Sim	Sem o inglês, não se consegue emprego.

Quadro 16: A motivação dos informantes focais para aprender LI.

Mais uma vez, observa-se uma situação de quase unanimidade entre os informantes focais, que disseram sentirem-se motivados para a realização das atividades. Suas justificativas ficaram entre as opiniões pessoais, o bom relacionamento com a professora e a preocupação em conseguir um bom emprego no futuro. Apenas Jennifer respondeu que se sentia motivada somente quando a atividade era “legal”. Ela disse gostar de estudar inglês por considerar uma língua diferente e útil para ter um bom emprego, embora considere as aulas cansativas. Porém, ela também disse que gosta de fazer as atividades quando são “legais”, ou seja, quando as atividades são fáceis; as difíceis são consideradas “chatas”. Percebe-se que Jennifer é a única aluna que, às vezes, apresenta um pouco de desmotivação, ou seja, é motivada, mas algo faz com ela perca a motivação (DÖRNYEI, 2001), como por exemplo, uma atividade difícil, que ela considera “chata”. Porém, apesar de apresentar uma visão um pouco negativa do conteúdo das aulas, Jennifer gosta da professora e de sua explicação.

As observações das aulas também permitiram perceber o comportamento dos alunos em sala de aula, relatado nos diários e mostrado em alguns exemplos de trechos que explicitam tal comportamento no dia-a-dia em sala de aula. Acredito ser importante ressaltar

que, segundo a professora, os alunos da 6ª série E são considerados “exceção”, de acordo com suas próprias palavras, pois são bastante comportados e participativos. Através dos excertos percebe-se um comportamento normal de crianças que conversam e, às vezes, ficam um pouco mais agitadas, porém respeitam muito a professora, como se mostra a seguir:

Excerto 55

01 ... A professora (P) teve uma certa dificuldade para poder começar a falar,
02 pois as crianças estavam impossíveis. (...) Depois, P disse que eles iriam
03 escutar a fita e deviam prestar atenção no diálogo para tentar responder
04 algumas perguntas sobre os olhos e os cabelos do pai, mãe, irmão e irmã
05 da Ana (personagem). Eles podiam acompanhar a fita com o livro aberto
06 se quisessem. A maioria leu o texto enquanto ouvia o diálogo. Enquanto a
07 fita tocava, os alunos ficavam todos em silêncio. Após ouvirem uma vez,
08 P perguntou qual era o nome de todos os membros da família de Ana
09 (*What's Ana's father name?*) e os alunos iam respondendo corretamente.
(Diário da pesquisadora – 05/08/05).

Excerto 56

01 ... No início da aula P comentou a matéria da prova e em seguida pediu
02 que alguns voluntários colocassem as respostas dos exercícios da aula
03 anterior na lousa. (...) Então, a professora chamou alguns alunos para dar
04 visto no caderno. Mais uma vez a disciplina da sala me chamou a
05 atenção. Enquanto os exercícios estavam sendo postos na lousa, os
06 alunos permaneciam calmos, tranquilos, aguardando o momento da
07 correção pela professora. Algumas crianças brincaram com a câmera, mas
08 nada de maneira exaltada.
(Diário da pesquisadora – 16/09/05).

No excerto 55, mesmo que PP tenha apresentado um pouco de dificuldade para poder iniciar a aula, conseguiu controlar os alunos, que começaram a prestar atenção e também a participar da aula. No excerto 56, a boa disciplina dos alunos chamou a atenção desta pesquisadora, pois até mesmo no momento de se colocar as respostas na lousa, ou seja,

quando apenas alguns alunos estavam ocupados, os demais aguardavam calmamente pela correção.

Chamou-me a atenção também o respeito dos alunos para com a professora, de acordo com os dados de um diário da aula do dia 19/10/05:

Excerto 57

01 Enquanto ela fazia as correções, os alunos estavam bastante agitados e
02 falando muito, quase não estavam prestando atenção. P chamou a atenção
03 deles de uma maneira bastante enérgica, porém educada, e os alunos
04 ficaram quietos no mesmo minuto. Achei muito interessante a autoridade
05 da professora, embora eu já soubesse que os alunos a respeitam, eu ainda
06 não tinha presenciado uma aula na qual os alunos estivessem mais
07 agitados a ponto de a professora ter que dar uma bronca neles. Após o
08 episódio, os alunos ficaram quietos e participaram mais da aula.
(Diário da pesquisadora – 19/10/05).

Na aula exposta acima, no excerto 57, descrevo parte da aula na qual a professora fazia a correção de exercícios na lousa enquanto os alunos estavam dispersos e bastante agitados. PP precisou chamar a atenção dos alunos, que ficaram quietos imediatamente: é nesse sentido que se pode observar que estes alunos têm um comportamento bastante normal, de criança. Eles até conversam um pouco, distraem-se, porém respeitam muito a professora, que em um simples pedido ou “leve bronca” consegue sua atenção e silêncio de volta.

3.1.3.2 Motivação dos alunos da 6ª série C para aprender a língua

O objetivo principal de se incluir na pesquisa a 6ª série C foi investigar a motivação destes alunos para aprender LI, em razão do questionamento de PP se a 6ª série E seria motivada ou se o seu comportamento e desempenho eram uma questão de disciplina.

Para investigar a motivação desse outro grupo, foram aplicados os mesmos questionários da fase anterior. Dos 35 alunos dessa turma, 25 responderam ao primeiro questionário²⁴. A primeira pergunta objetivava saber se os alunos tinham interesse ou não em estudar a LI, conforme o gráfico a seguir:

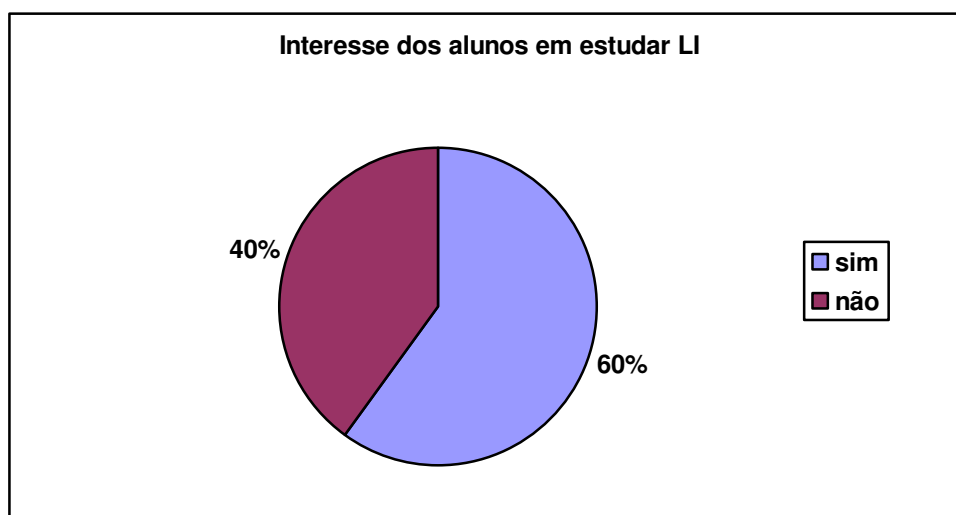


Gráfico 16: Interesse dos alunos da 6ª C em estudar LI.

Dentre os alunos que disseram **ter interesse**, as justificativas foram:

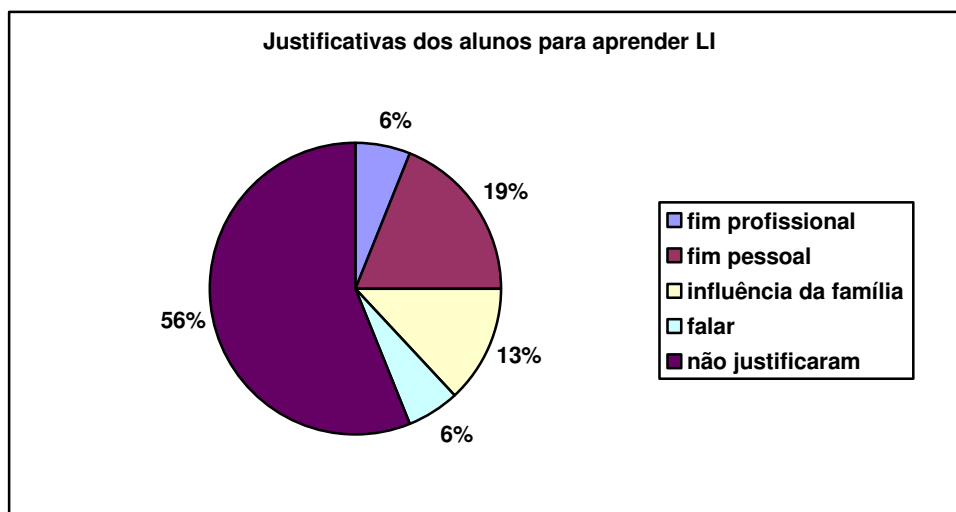


Gráfico 17: Justificativas dos alunos da 6ª C que têm interesse em aprender LI.

Ao analisar as respostas da primeira pergunta, percebi que dos 25 alunos, apenas quinze (60%) disseram ter interesse em aprender a língua, dentre os quais, 56% não

²⁴ Ver anexo 2

apresentou nenhuma justificativa. Dentre aqueles que se justificaram, alegaram-se *fins profissional* (6%) e *peçoal* (19%), *influência da família* (13%) e o *interesse pela língua*, ou seja, *para poder falá-la* (6%). Dentre os motivos pessoais, *a escolha da profissão* (na qual será necessário saber a língua) e o *interesse em saber mais* foram as justificativas mais freqüentes, característica da motivação instrumental (GARDNER, 1985) e / ou extrínseca (DÖRNYEI, 2001).

Dez alunos disseram **não ter interesse** em estudar LI e, destes, apenas um aluno justificou sua resposta alegando ser *difícil e chato*. O baixo número de alunos que se justificaram nesta turma pode ser um indício de amotivação (DÖRNYEI, 2001), pois tive a impressão de que os alunos responderam ao questionário com pouco interesse.

Foi possível perceber que também nesta turma alguns alunos, seis (6) no total, não conseguiram entender que a pergunta se referia exclusivamente à língua inglesa: e um (1) deles respondeu que tinha interesse pela língua inglesa e também pela língua espanhola. Esses dados podem significar que, talvez, se estudassem uma outra língua estrangeira, a motivação destes alunos fosse maior.

A segunda pergunta tinha por objetivo saber se o interesse pela língua havia aumentado ou diminuído ao longo do ano letivo. As respostas foram agrupadas de acordo com aqueles que responderam que **tinham interesse** em aprender a língua e disseram que este interesse **aumentou**; aqueles que responderam que **não tinham interesse**, mas que o interesse **aumentou**; os que disseram que **tinham interesse**, mas este **se manteve o mesmo** e os que **não tinham interesse** e este **diminuiu**. As respostas estão expostas nos gráficos a seguir:

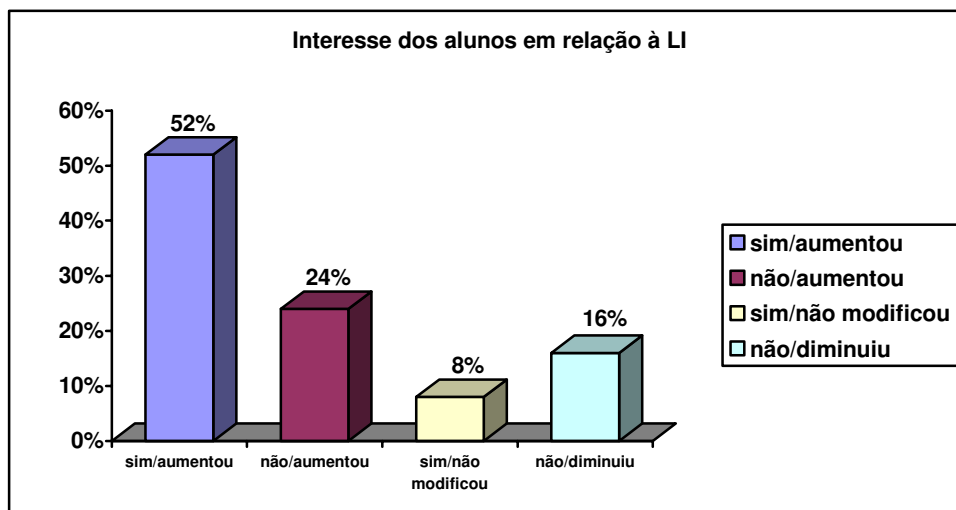


Gráfico 18: Interesse dos alunos da 6ª C pelo estudo de LI.

Dentre os alunos que responderam à questão, 52% alegou que **tinha interesse** em aprender a língua e que este **aumentou** durante o ano. As justificativas estão relacionadas à *influência da professora* (5 ocorrências), *motivos pessoais* (3 ocorrências) e por *conhecer a língua* (1 ocorrência).

É interessante observar que para 24% dos alunos, a situação mudou positivamente, ou seja, eles **não tinham interesse** em aprender a língua, mas a *influência da professora e de amigos* e a *possibilidade de usar a língua no futuro* os fizeram **mudar de opinião**.

Para alguns alunos, (8%) que **tinham interesse** em estudar a língua, este **não se modificou** e uma das justificativas foi que por mais dificuldades que apareçam, esta não é motivo de desânimo (“Vai ficando complicado, mas isso não desanima”). Pode-se constatar que, neste caso, a situação se manteve, ou seja, o interesse não aumentou, porém, também não diminuiu, o que me faz entender como um bom indício de motivação mais do que de desmotivação.

Nesta turma, houve a ocorrência de alunos que disseram **não ter interesse** em aprender a língua e, além disso, o agravante deste **desinteresse ter aumentado** (16%). As justificativas foram: *não saber se vai usar a língua* (1 aluno) e *motivos pessoais – advertência*

(1 aluno). As respostas destes dois alunos foram interessantes, uma vez que eles apresentam características de amotivação (no primeiro caso) e de desmotivação - uma influência negativa pode ter cancelado a existência da motivação (no segundo caso), de acordo com Dörnyei (2001).

As perguntas seguintes, ainda encontradas no primeiro questionário, abordavam a questão da gramática. Primeiramente, perguntou-se se os alunos gostavam ou não de gramática, conforme o gráfico abaixo:

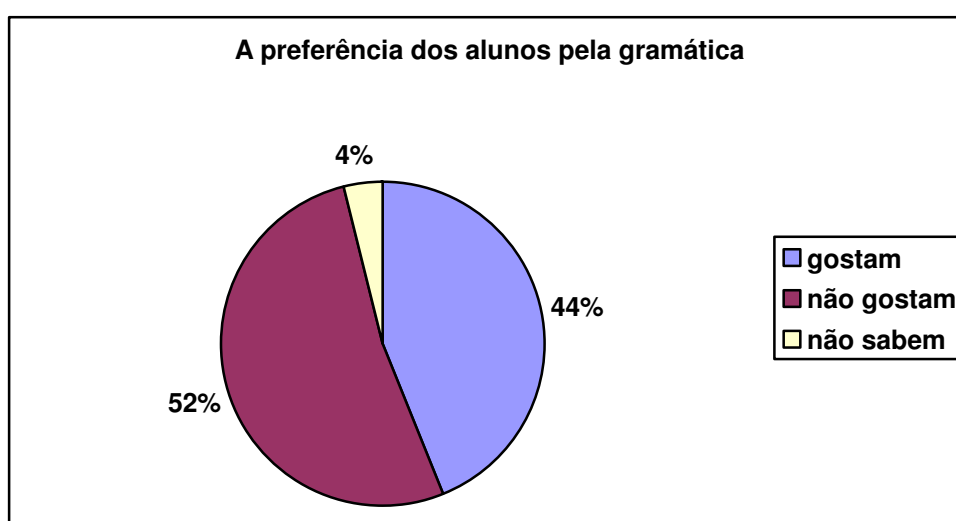


Gráfico 19: A preferência dos alunos da 6ª C pela gramática.

Ressalta-se que é maior o número de alunos que **não gostam** (52%) do que o número daqueles que **gostam** (44%). Alguns alunos (4%) apresentaram dúvida. Dos 44% que disseram **gostar** de gramática, as justificativas foram:

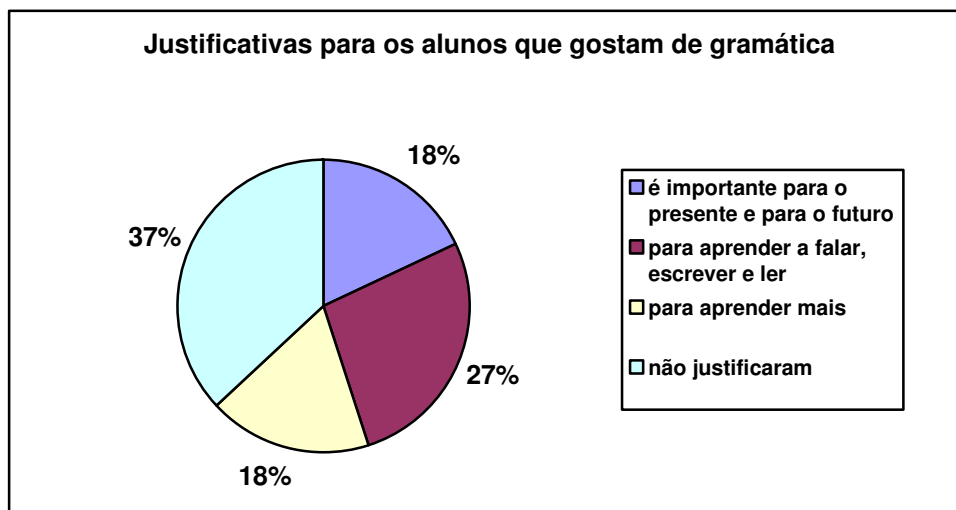


Gráfico 20: Justificativas sobre gramática para os alunos da 6ª C que **gostam** dela.

Para a maioria dos alunos que se justificaram (27%), a gramática é *aprender a falar, escrever e ler*, ou seja, ela ajuda no desenvolvimento de algumas habilidades como a produção oral (fala), produção escrita e leitura. Os alunos estão acostumados a trabalhar em sala de aula justamente a questão da escrita e da leitura. Isso me leva a crer que eles tenham sido influenciados pelo tipo de aula a que estão acostumados, ou seja, a abordagem de ensinar da professora. Quanto ao fato de alguns também terem dito que a gramática é aprender a falar corretamente, isso pode estar relacionado ao trabalho da professora de correção de pronúncia de algumas palavras. As outras justificativas formam: *ser importante para o presente e para o futuro* (18%) e *para aprender mais* (18%). Um grande número de alunos (37%) não se justificou.

Dentre os 52% que disseram **não gostar** de gramática, as justificativas foram:

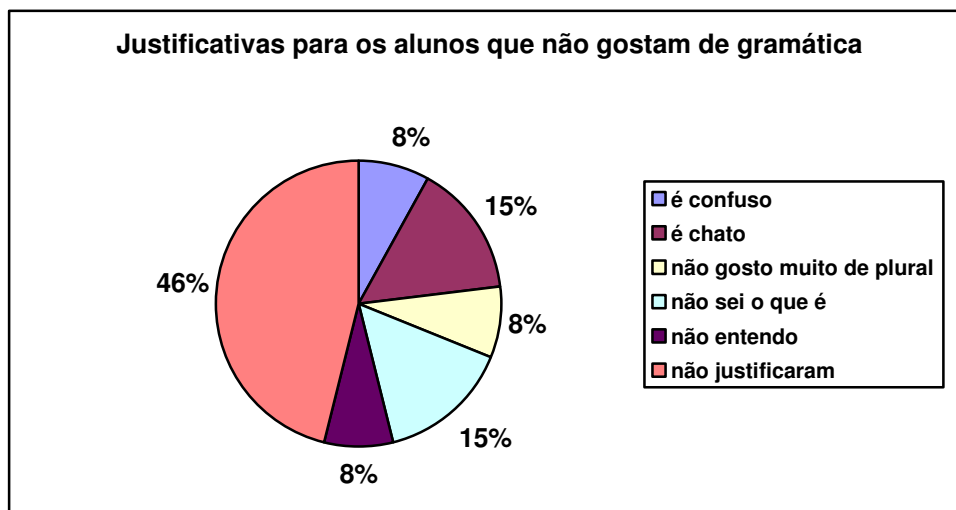


Gráfico 21: Justificativas sobre gramática para os alunos da 6ª C que **não gostam** dela.

Dos alunos que declararam **não gostar de gramática**, as duas maiores ocorrências apareceram na mesma proporção: os alunos a consideram *chata* (15%) - um dos mitos que Larsen-Freeman (1997) tenta combater e também não *sabem o que é* (15%), ou seja, tem dúvida quanto à identificação do que seja a gramática.

Comparando-se a preferência pela gramática nas duas turmas, é importante observar a presença de uma inversão nesse aspecto: o número de alunos que disseram **não gostar** de gramática (52%) é maior do que aqueles que **gostam** (44%); já na 6ª E, a grande maioria (66%) disse **gostar** contra menos da metade (29%) que disse **não gostar**.

Os dados mostram que as justificativas para os que **gostam** de gramática estão relacionadas à importância do aprendizado tanto no presente quanto no futuro, sendo que alguns deles a consideram como uma forma de se aprender a falar e a escrever. Para aqueles que disseram **não gostar** de gramática, as justificativas encontradas foram considerar a gramática “chata” e confusa, não gostar de plural ou não saber defini-la e não entendê-la. Achei interessante que um destes alunos generalizou um tópico gramatical visto em sala de aula (plural e singular) para justificar porque não gosta de gramática. Parece que para ele,

gramática se resume ao ensino do singular e do plural e como ele não gosta deste tópico, também afirma não gostar de gramática.

No intuito de continuar a investigação sobre a motivação dos alunos, fiz uma pergunta com relação ao que eles achavam das aulas de gramática. As respostas foram separadas entre aqueles que disseram gostar e os que disseram não gostar de gramática.

Para os que **gostam** de gramática, ou seja, para 44% deles, as justificativas foram:

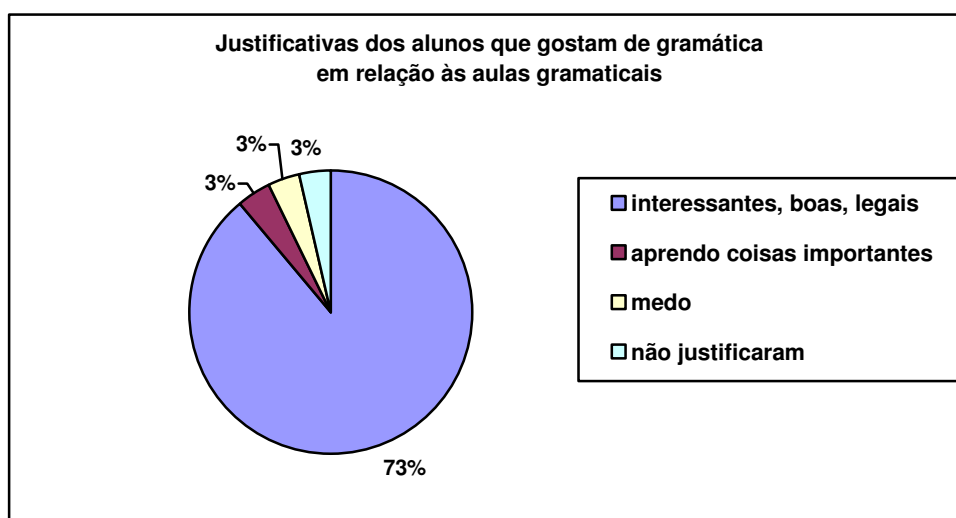


Gráfico 22: Opinião dos alunos da 6ª C que **gostam** de gramática sobre as aulas gramaticais.

Como se percebe pelo gráfico, as justificativas para os alunos que responderam gostar de gramática são bastante positivas e a maioria das ocorrências ficou no *âmbito pessoal* (73%). Há também os que gostam das aulas de gramática porque aprendem coisas importantes (3%) e uma das ocorrências surpreendeu-me: alegou-se ter *medo* das aulas de gramática, mas gostar assim mesmo (3%). Alguns alunos (3%) não justificaram.

Dentre os que **não gostam** de gramática, ou seja, para 52% deles, as opiniões sobre **as aulas** foram:

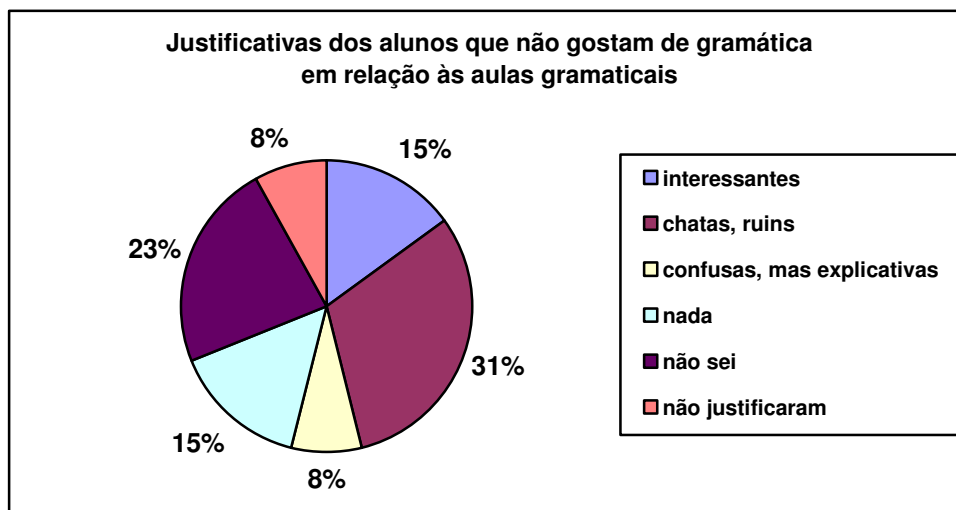


Gráfico 23: Justificativas dos alunos da 6ª C que **não gostam** de gramática em relação às aulas gramaticais.

Destes alunos, a maior ocorrência (31%) considera as aulas “*chatas*” ou *ruins*. Alguns (8%) as consideram *confusas*, porém explicativas e, para outros (15%), as aulas são *interessantes*. As demais justificativas foram um tanto negativas: *nada* (15%), *não sei* (23%) ou não se manifestaram (8%).

Também investiguei quais atividades geralmente desenvolvidas em aulas de língua estrangeira os alunos mais gostavam. E, dentre elas, quais eram trabalhadas em sala de aula pela professora:

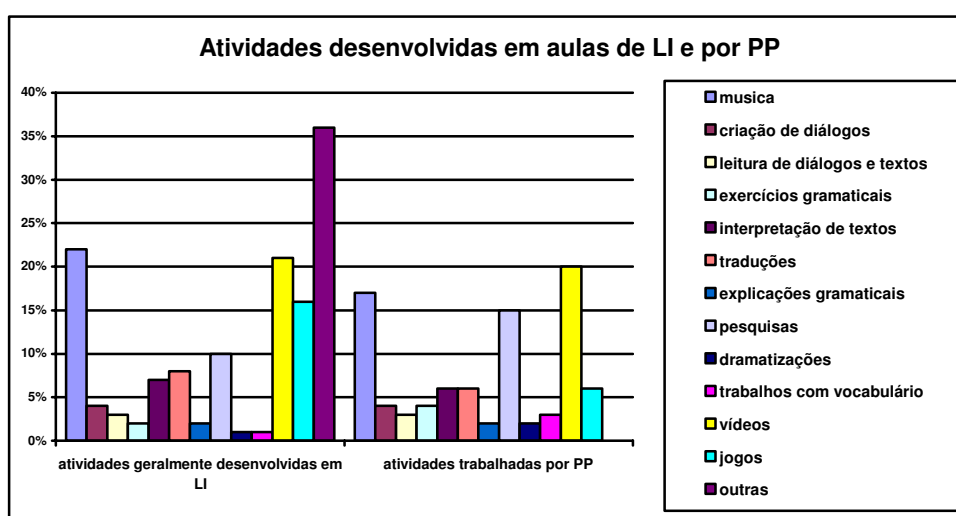


Gráfico 24: Atividades desenvolvidas em aulas de LI e atividades trabalhadas por PP na 6ª C.

Percebe-se, pelo gráfico, que as atividades de maior interesse dos alunos são: **música** (22%) e **vídeo** (21%), seguidas por **jogos** (16%) e depois por **pesquisas** (10%), **tradução** (8%) e **interpretação de texto** (7%). Os itens **gramaticais**, ou seja, **explicações** e **exercícios** ficaram empatados, citados por apenas 2% dos alunos. Atividades como **criação de diálogos** e **leitura de diálogos e textos** também foram pouco citadas (4% e 3%, respectivamente), bem como **dramatizações** e **trabalhos com vocabulário** (1% cada).

Com relação às atividades desenvolvidas por PP, os **exercícios e as explicações gramaticais** foram pouco citados (4% e 2%, respectivamente). Já atividades como **vídeo** (20%), **música** (17%) e **pesquisas** (15%) foram citadas como sendo trabalhadas, contrariando tudo aquilo que foi apresentado sobre a abordagem da professora (voltada para o ensino estrutural da gramática e trabalhada de acordo com o conteúdo do material didático). Isso pode ter acontecido talvez por estas terem sido atividades marcantes para os alunos, mesmo que raramente implementadas. Essa resposta é contrária também às aflições da professora quanto ao fato de não conseguir trabalhar com atividades diferentes como música e vídeo, por exemplo, uma vez que estas foram as atividades mais citadas. A pesquisa pode ter sido lembrada devido aos trabalhos bimestrais que os alunos fazem, da mesma maneira que ocorreu com os alunos da outra turma. Pude inferir que ou os alunos não entenderam a pergunta, ou eles realmente não diferenciam e reconhecem o conteúdo dado nas aulas.

As demais atividades como **criação de diálogos, leitura de diálogos e textos, interpretação de texto, traduções, dramatizações, trabalhos com vocabulário e jogos** foram pouco citadas.

Ainda com o objetivo de detectar a motivação para aprender LI, a seguir são analisados dados de trinta e quatro (34) alunos (de um total de 35) à pergunta se aos alunos

gostavam ou não de estudar inglês, encontradas no segundo questionário²⁵, conforme o gráfico a seguir:

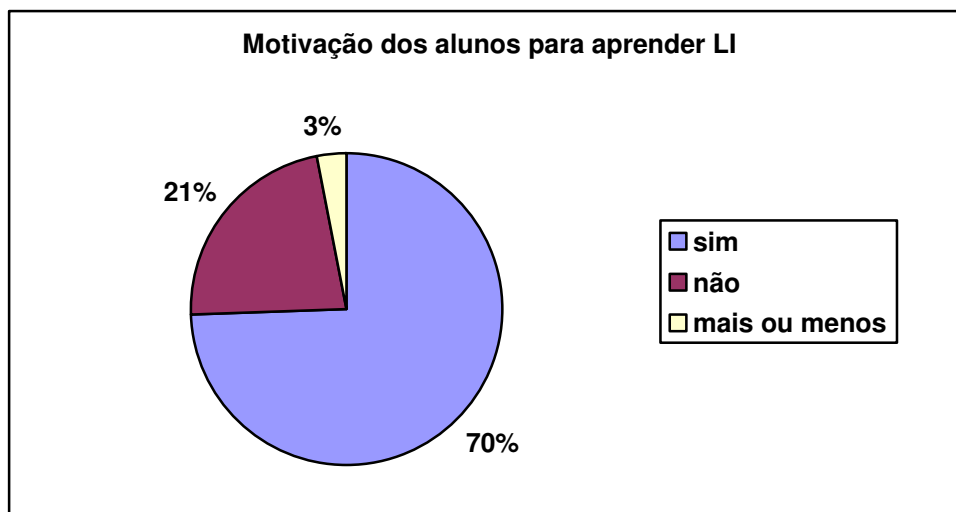


Gráfico 25: Motivação dos alunos da 6ª C para aprender LI.

Também intencionava-se saber se os alunos gostavam ou não das aulas de inglês da escola e o motivo. As respostas estão no gráfico a seguir:

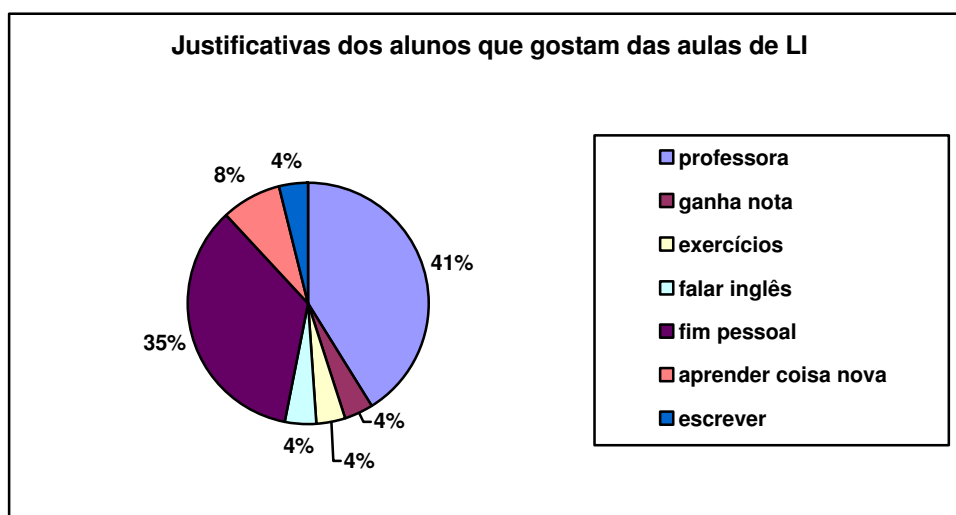


Gráfico 26: Justificativas dos alunos da 6ª C que **gostam** das aulas de LI.

O gráfico acima esboça as justificativas dos alunos que gostam das aulas de inglês da escola. A grande maioria (41%) cita a *professora* como a grande responsável por despertar neles este gosto, seguida de *motivos pessoais* - vontade de aprender outra língua, ir para outro

²⁵ Ver anexo 3

país, preocupação com o futuro e emprego - (35%) e pelo fato de se *aprender algo novo* (8%). Outras justificativas como *ganhar nota, fazer exercícios, escrever e falar* também foram citadas (cada ocorrência foi citada por 4% dos alunos). Nesta turma também verifiquei indícios de motivação instrumental (GARDNER, 1985) e / ou extrínseca (DÖRNYEI, 2001).

Dois alunos disseram **gostar um pouco** das aulas, sendo que apenas um deles se justificou, alegando ser “muito complicado”. Cinco alunos disseram não gostar e todos se justificaram dizendo que as aulas são “chatas e difíceis”.

Perguntei também se os alunos sentiam-se motivados para a realização das atividades propostas e os motivos. As respostas foram divididas entre os alunos que disseram **gostar de inglês e sentir-se motivados; gostar de inglês e sentir-se mais ou menos motivados; gostar de inglês, mas não sentir-se motivados; não gostar de inglês, mas sentir-se motivado e não gostar de inglês e não sentir-se motivados**, conforme o gráfico seguinte:

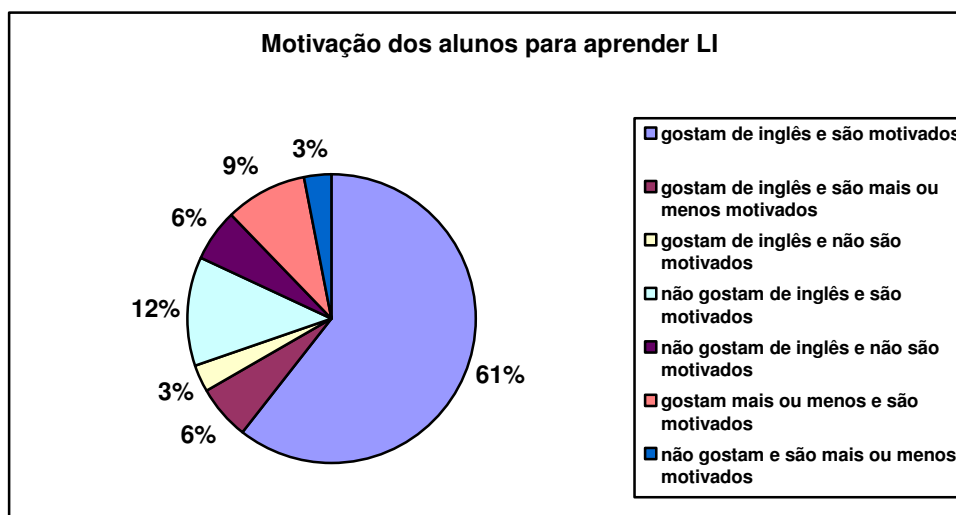


Gráfico 27: Motivação dos alunos da 6ª C para aprender LI.

A grande maioria dos alunos (61%) **gosta de inglês e se sente motivada** para a realização das atividades propostas em sala de aula. Para estes, as justificativas de maior

ocorrência variam entre *motivos pessoais* (5), *a professora* (4) e *para saber a língua* (3), as *aulas de música*, dentre outras. Sete (7) alunos não justificaram.

Seis por cento (6%) dos alunos disse **gostar de inglês, mas não se sentirem muito motivados** para fazer as atividades propostas, alegando que *nem todas as aulas são legais e que são cansativas*. Uma outra ocorrência encontrada, (3%) dos alunos, foi **gostar de inglês, mas não se sentir motivado**, alegando-se *não gostar das atividades*. Por outro lado, também encontrei a resposta de 12% dos alunos que **não gostam de inglês, mas sentem-se motivados**, pois *aprendem bastante e as atividades ajudam na prova*. Seis por cento (6%) deles respondeu **não gostar de inglês e não sentirem-se motivados** no momento de realização das atividades, porém, eles não se justificaram.

Alguns alunos (9%) disseram **gostar mais ou menos de inglês, porém sentirem-se motivados** porque *as aulas são legais, a professora é exigente* ou porque é bom *para o desenvolvimento pessoal*. Para finalizar, 3% dos alunos respondeu **não gostar de inglês e sentir-se mais ou menos motivado**, quando as *atividades são fáceis*, pois assim, as faz mais rapidamente.

As aulas assistidas no primeiro semestre de 2006 também possibilitaram acompanhar e perceber o comportamento dos alunos da 6^a série C em sala de aula. As observações foram relatadas nos diários e estão expostas a seguir:

Excerto 58

01 Os alunos dessa turma são bem agitados e não copiavam a matéria
02 quietos. Eles conversavam o tempo todo, falavam alto, riam, brincavam.
03 (...) As crianças brincavam muito e começaram a jogar papel um no
04 outro. P ficou um pouco brava e disse que eles tinham atividade para
05 fazer ao invés de ficar fazendo guerrinha de papel e de borracha e disse
06 que a vice-diretora deu suspensão para quatro alunos de outra sala pelo
07 mesmo motivo. Eles pararam com os papéis, mas não com a conversa. Os
08 alunos andavam pela sala enquanto P carimbava os livros.
(Diário da pesquisadora – 24/03/06).

Excerto 59

01 Os alunos iam chegando do recreio e estavam agitados. Eles demoraram
 02 uns dez minutos para entrar se ajeitar. (...) P aguardava silêncio, mas eles
 03 não paravam. (...) Após uma longa espera e nada de conseguir iniciar sua
 04 atividade, P chamou a atenção dos alunos que estavam fora do lugar e
 05 pediu respeito na aula. (...) P deu um longo “sermão” sobre respeito com
 06 o professor e com os colegas. (...) Durante a correção, os alunos
 07 conversaram demais e P precisou interromper várias vezes o que fazia
 08 para chamar a atenção deles. Eu pude perceber que ela se cansou e se
 09 desgastou muito em ter que tentar falar mais alto que eles e ter que repetir
 10 sua fala várias vezes.
 (Diário da pesquisadora – 24/03/06).

Os excertos 58 e 59 descrevem as duas primeiras aulas observadas nesta turma. Era uma aula de dois turnos (uma antes e uma depois do recreio). Através deste primeiro excerto, pode-se observar que os alunos são bastante agitados e não se incomodaram de forma alguma com a minha presença. Eles falavam alto, riam e brincavam, fazendo até mesmo guerrinha de papel, o que levou a professora a adverti-los. Já o excerto 61 descreve a segunda aula deles, após o recreio, na qual percebe-se que os alunos não têm pressa para voltar para a sala de aula e ajeitarem-se nas carteiras. Após esperar em vão pelo silêncio, a professora precisou chamar-lhes a atenção, pedindo que eles tivessem respeito para com a sua aula. Percebi que a professora se desgastou muito ao ter que interromper a aula várias vezes e repetir o que já havia dito. O excerto 60 ilustra a agitação dos alunos:

Excerto 60

01 Em seguida, a professora pediu que os alunos sentassem-se em dupla para
 02 fazerem a atividade com a música. Eles se movimentaram e falaram
 03 muito neste momento. (...) A música escolhida (...) agradou bastante, pois
 04 a maioria dos alunos a conhecia. (...) **Os alunos fizeram a cópia da**
 05 **atividade bastante agitados e a professora falava que se eles não**
 06 **copiassem logo, não daria tempo. Então, como eles queriam muito a**
 07 **atividade com música, os próprios alunos ficavam bravos com o**
 08 **barulho ((dos colegas)) e pediam silêncio. ((grifo meu)).**
 (Diário da pesquisadora – 31/03/06).

É interessante mostrar esse trecho da aula por se tratar de uma atividade com música, (atividade raramente trabalhada por PP, como já foi visto na seção sobre a abordagem da professora) e observar o comportamento dos alunos, já que para eles é importante ser mais explorada. Apesar de estarem bastante agitados, movimentando-se e falando muito, inclusive no momento de fazer a cópia das palavras que estavam na lousa, ao perceberem que talvez não desse tempo de trabalhar a atividade naquele dia, os próprios alunos exigiam silêncio, ficando bravos uns com os outros. Foi possível perceber que quando a atividade é do interesse deles, os próprios alunos exigem uma mudança de comportamento, que com certeza está relacionado com a motivação para a realização da atividade proposta. Tal mudança de comportamento está ilustrada nos excertos a seguir:

Excerto 61

01 Enquanto a professora estava na lousa, os alunos copiavam e
02 conversavam muito. Havia até mesmo quem estivesse de costas para a
03 lousa. Alguns alunos se empurravam, outros se batiam com o caderno ou
04 jogavam papéis. P se virava, os encarava e eles paravam um pouco, mas
05 mesmo assim, ela teve que chamar a atenção deles várias vezes.
(Diário da pesquisadora – 07/04/06).

Excerto 62

01 ... Passaram-se uns dez minutos até o momento da professora conseguir
02 começar sua aula. Os alunos falavam demais e não se importavam muito
03 com a professora que estava lá na frente. Quando um aluno desconfiava
04 que deveria ficar quieto, um outro começava a falar.
(Diário da pesquisadora – 25/04/06).

Os excertos citados descrevem aulas nas quais o comportamento dos alunos é de bastante indisciplina: eles se empurravam e se batiam ou falavam muito e, até mesmo,

desrespeitavam a professora, que nas duas aulas usava a lousa e precisou chamar-lhes a atenção. Os alunos, por sua vez, não se importavam com o seu apelo para fazer silêncio.

Ao comparar as duas turmas quanto à motivação e disciplina, os dados apontam que a 6ª série E é mais disciplinada do que a 6ª série C, embora esta turma não possa ser considerada completamente indisciplinada. Pelo contrário, acredito que os alunos apresentem uma indisciplina moderada, própria da idade deles, pois não foi presenciada nenhuma cena de aluno que respondesse mal à professora ou apresentasse uma maior alteração de comportamento.

Pude perceber que a 6ª E respeitava mais a professora no sentido de, por exemplo, se calar e virar para frente ao seu primeiro pedido. Já na outra turma, isso era mais difícil de acontecer: os alunos eram mais agitados e demoravam mais para permitir que professora começasse a sua aula.

Rego (1996) trata do conceito de indisciplina, como “procedimento, ato ou dito contrário à disciplina; desobediência; desordem, rebelião” (FERRREIRA, 1986, p. 595). A autora define disciplina como um “regime de ordem imposta ou livremente consentida” ou, no contexto escolar, “relações de subordinação do aluno ao mestre ou instrutor” (p. 85). Portanto, em termos de educação, a indisciplina é a não subordinação do aluno ao professor, o que leva-se à conclusão de que o aluno disciplinado é aquele que obedece, que se deixa submeter, e o aluno indisciplinado é aquele que vai contra tal submissão.

Ainda de acordo com Rego (op. cit.), a vida em sociedade pressupõe a criação e o cumprimento de regras que possibilitem o diálogo, a cooperação e a troca entre os membros desse grupo social. Convergente a esta idéia, La Taille (1994, apud REGO, 1996) afirma que as crianças precisam de regras que só podem vir de seus educadores, pais e professores e que os limites de tais regras não podem ser interpretados somente como algo negativo, mas com o sentido positivo de situar e conscientizar quanto à posição ocupada dentro da sociedade.

Apontam-se vários “culpados” para a questão indisciplinar, como por exemplo, a educação recebida da família, alguns “traços inerentes” à infância e à adolescência (os adolescentes são revoltados, as crianças são indisciplinadas e desobedientes por natureza), o professor (a indisciplina está relacionada à falta de autoridade do professor) ou o sistema escolar (REGO, op. cit.) e de acordo com Galvão (1992, apud REGO, op. cit.), o comportamento indisciplinado está diretamente relacionado a uma série de aspectos associados à ineficiência da prática pedagógica desenvolvida (propostas curriculares problemáticas e metodologias que subestimem a capacidade do aluno, espaço físico da sala de aula, tempo de realização para as atividades, excessiva centralização no professor, pouco incentivo à autonomia do aluno, ameaças para que se faça silêncio, pouco diálogo etc).

À título de fechamento desta seção, observa-se que de acordo com os autores supracitados, a indisciplina está relacionada à metodologia e à abordagem do professor (tipos de atividades e maneira de ensinar) e também à motivação. Ou seja, pode-se inferir que a abordagem do professor ser condizente com as expectativas do aluno acarretará a uma maior motivação, que por sua vez, implicará em uma maior disciplina. Acredito, então, que (des)motivação e (in)disciplina estão intimamente relacionadas, ainda que tenho consciência de que não necessariamente um alunos disciplinado é motivado. Às vezes, este aluno disciplinado não demonstra a sua desmotivação somente por uma questão de “boa educação” e respeito pela aula do professor, porém, no meu ponto de vista, a indisciplina é sim um grande indício de desmotivação.

Retomando o foco sobre motivação, a seguir, apresento uma seção dedicada à percepção da professora quanto à motivação de seus alunos.

3.1.3.3 A percepção da motivação dos alunos pela professora.

Para analisar a maneira como a professora percebe a motivação dos alunos, utilizei como instrumentos de coleta de dados as reuniões do grupo e seus respectivos diários (elaborados por esta pesquisadora), as observações das aulas também com seus diários e as entrevistas realizadas com a professora.

A última entrevista com a professora objetivava averiguar o seu conceito de motivação, bem como fazer com que ela explicitasse sua opinião quanto ao comportamento e participação em sala de aula das duas turmas. A sua concepção do termo está exposta a seguir:

Excerto 63

01 PP: Motivação (++) e u acho que é... algo que a gente vai fazer com que
 02 estimule ãh... o aluno, né? (...) é o que estimula o aluno a / na
 03 aprendizagem, você ter alguma coisa, algum recurso, alguma coisa assim,
 04 que faça com que crie um estímulo nele para a aprendizagem.
 05 Pq : Que tipo de recursos? Você falou um recurso para estimulá-los.
 06 PP: Qualquer tipo desde o / a introdução do assunto que você vai falar,
 07 algo para chamar atenção para aprender aquilo, quanto... algo... material
 08 mesmo que você possa trazer, algo assim visual mesmo pra a princípio
 09 estimular a atenção dele... algo visual, auditivo ou mesmo a introdução do
 10 assunto que você / que seja interessante o assunto do livro...
 (Entrevista com a professora – 29/09/06).

Para PP, motivação é “estimular o aluno na aprendizagem” por meio de recursos como, por exemplo, o uso de materiais audiovisuais ou uma introdução interessante a um assunto do livro didático. Percebi que, mais uma vez, segundo sua opinião, o professor está no centro do processo de ensino e aprendizagem e cabe a ele a tarefa de motivar o aluno, isento de qualquer responsabilidade quanto a essa motivação. Tal conceito é convergente com Medley (1992, apud BAGHIN, 1993) para o qual o professor deve inspirar seus alunos. Esta é uma visão simplista do que seja motivação, que em minha opinião, depende dos “dois lados”

do processo: o professor e o aluno, que deve estar aberto à motivação e, principalmente, à construção de sua aprendizagem.

É importante mostrar a opinião de PP sobre os alunos da 6ª série E, que como dito anteriormente na seção 2.3.2, os considera uma turma muito disciplinada e diferenciada. O excerto a seguir, extraído do diário de uma das reuniões explicita essa idéia:

Excerto 64

01 Um dos pontos que tem me chamado atenção é quanto à disciplina da
02 sala, já que ambas as professoras ((participantes do projeto)) deixam clara
03 a sua preocupação com a indisciplina. A professora a qual observo disse
04 que realmente esta sala que estou acompanhando é diferenciada, é
05 exceção. Ela disse que eles são quietos em todas as outras aulas ((de
06 outros professores)), por isso não saberia dizer se eles são disciplinados
07 ou responsáveis. Ela acrescentou que todas as outras turmas são
08 problemáticas.

(Diário da pesquisadora – Reunião de Outubro de 2005).

Na primeira entrevista feita com a professora, indaguei se em sua opinião, os alunos da 6ª série E demonstravam motivação nas aulas de inglês e como ela descreveria essa participação em sala de aula, conforme o excerto a seguir:

Excerto 65

01 PP: ...porque é uma classe vista como participativa, é / é / é / e de bom
02 comportamento, disciplina, né? então, eu acredito que não é só na minha,
03 eu acho que é geral.

04 Pq: Hum, hum.

05 PP: É uma classe, vamos dizer, exceção (...) Trabalham tudo que é
06 proposto.

07 Pq: Tá. Então é... no / na / na nossa reunião de hoje você citou que talvez
08 não fosse nem uma questão só de motivação, mas sim, uma questão de
09 disciplina mesmo.

10 PP: Isso, é questão de disciplina. Eles cumprem com o dever, vamos
11 dizer, né? o que é proposto eles fazem, não / nunca se negaram, ãh é cem
12 por cento de aproveitamento...

(Entrevista com a professora – 11/10/05).

No excerto 64, percebe-se que a disciplina da 6ª E chama a minha atenção, uma vez que a grande reclamação das professoras (participantes do projeto) diz respeito à indisciplina. O excerto 65 expõe o ponto de vista de PP, que com suas próprias palavras realmente descreve a turma (6ª E) como exceção: alunos participativos, que trabalham o que lhes é proposto, que cumprem com o dever e têm cem por cento de aproveitamento. Porém, a professora diz que como essa é uma característica da turma, esse comportamento pode ser observado nas aulas dos demais professores, e por isso, ela levanta a questão de que talvez tal comportamento não seja só uma questão de motivação, mas de disciplina e boa educação.

Por esta razão, quando solicitei que PP descrevesse a motivação dos alunos da 6ª série C, sua resposta surpreendeu-me, conforme o excerto abaixo:

Excerto 66

01 PP: Como eu vejo... a motivação deles? (+) é... depende que a / a classe é
 02 heterogênea, cada / cada um é / reage de uma forma eu acho assim, uma
 03 classe tranqüila vamos dizer eu não acho que a classe seja agitada, não
 04 acho uma classe também desinteressada eu acho que eles são assim, é...
 05 (+) eu vejo eles como assim... cumprindo com os seus deveres...
 06 Pq: Hum, hum...
 07 PP: ... disciplinados em aprender.
 08 Pq: A 6ª C?
 09 PP: É.
 10 Pq: Também é disciplinada [porque antes você falava que era a 6ª E]
 11 PP: [Eu acho, não como a 6ª E], mas eu vejo eles assim, também.
 12 Pq: Hum, hum.
 13 PP: Mesmo os / os menos desinteressados, é engraçado, também (+)
 14 acabam fazendo... mas aí, eu acho que é mais a questão do / do dever... eu
 15 vejo assim.
 (Entrevista com a professora – 29/09/06).

Através do excerto, percebe-se que a professora considera a turma tranqüila e não agitados e desinteressados. Para ela, eles cumprem com o seu dever e também são disciplinados em aprender. É nítido o meu espanto, tanto que indago, claramente, “a 6ª C?”. PP confirma e eu insisto que esses eram os adjetivos que ela atribuía para descrever a 6ª E.

Ela diz, porém, que os vê assim também. Confesso que não era essa a resposta que esperava ouvir, principalmente porque ela dizia com clareza que considerava a primeira turma exceção com relação ao comportamento e até mesmo a motivação. Na pergunta seguinte, foi pedido que ela tentasse fazer uma comparação entre as duas turmas:

Excerto 67

01 PP: A 6ª E eu achava eles mais assim... muito regradinho, muito certinho.
 02 A 6ª C eu acho que eles são / manifestam mais (+) reagem mais,
 03 perguntam mais. A 6ª E simplesmente aceitava e fazia a / a / acho que a
 04 6ª C é mais participativa que a E. (...)
 05 Pq: Tá, você acha então a 6ª / a 6ª E, voltando àquela questão que [você
 06 (inc.) disciplinada]...
 07 PP: [A E é... ela é disciplinada] a C mais / é participativa...
 08 Pq: E você acha que essa participação seria [de interesse]...
 09 PP: [porque eles fazem perguntas] de interesse, alguns deles, você
 10 percebe... na / na E tinha só que não é o mesmo tipo... tipo eles
 11 perguntavam pra.... tirar dúvida ali, agora... dúvida ali do exercício em si,
 12 agora a C parece que pergunta coisas além (...)
 13 Pq: Então, pelo que eu entendi, você acha que a 6ª série E era mais... é
 14 disciplinada, então fazia porque eles eram mais certinhos, cumpriam mais
 15 o dever e a 6ª série C você acha que era um pouco mais (++) [motivada,
 16 talvez?]
 17 PP: [É eu acho] é que assim... não lembro... é difícil falar porque né?
 18 aulas assim, às vezes... coisas do dia-a-dia porque há... o ano passado...
 19 é... você assistiu mais as aulas, né? teve mais presença na 6ª E, na 6ª C
 20 você assistiu menos, então às vezes pode ter ocorrido um fato desse tipo
 21 que às vezes você não presenciou, né?
 (Entrevista com a professora – 29/09/06).

Surpreendentemente, na opinião da professora, o comportamento da 6ª série E é de alunos muito regrados, que simplesmente aceitam o que lhes é proposto, sem questionar muito. Segundo ela, as crianças se interessavam e tiravam dúvidas, que eram, porém, dúvidas mais pontuais, talvez mais óbvias. Para PP, a 6ª E é mais disciplinada e a 6ª C mais motivada, com alunos mais participativos, que apresentam perguntas e dúvidas que ultrapassam o conteúdo dos exercícios ou da teoria de um momento específico de sala de aula. Não compartilho da opinião de PP. Em meu entendimento, motivação depende de estímulo e

vontade interiores de se realizar um objetivo, ou seja, os alunos são responsáveis pela sua motivação, que mantém o comportamento guiado por suas crenças detectadas em suas ações. Por sua vez, PP acredita que motivar o aluno cabe ao professor, segundo ela, motivação é “estimular o aluno na aprendizagem”. A partir deste conceito, levanto a hipótese de que PP estimule mais os alunos da 6ª C, uma vez que acredita que os alunos da outra turma não precisam ser motivados por ela, pois o seu aproveitamento na aprendizagem é de cem por cento (ver excerto 65). No meu ponto de vista, a questão da motivação ou da falta dela está relacionada ao comportamento e à participação em sala de aula e o que eu pude observar foi mesmo um maior interesse pelas aulas por parte dos alunos da 6ª E do que por parte dos alunos da 6ª C. Não pretendo, contudo, parecer indelicada com a professora e embora nossas opiniões sejam divergentes, reconheço que na realidade seu tempo de convivência com os alunos é maior que o meu, fato que não pode minimizar, porém, os dados por mim levantados por ocasião da coleta através das observações das aulas.

Faz-se necessário esclarecer, contudo, que não concordo com a afirmação de PP de que talvez não pudesse ter sido possível perceber tal comportamento da 6ª C devido ao fato de menos aulas terem sido observadas nesse contexto. É bem verdade que o número de aulas presenciadas na 6ª C com relação ao outro foi um tanto menor, fato ocorrido por motivos alheios à minha vontade (feriados, datas da escola ou até mesmo jogos da Copa do Mundo), que também não concordo que a 6ª C tenha mais interesse ou apresente um bom comportamento: todas as observações relatadas nos diários descrevem cenas de falta de disciplina e falta de interesse em aprender. Tais atitudes foram raramente observadas na 6ª série E, na qual o comportamento e o respeito para com a professora chamam a atenção, como demonstrado nos excertos que seguem:

Excerto 68

01 Devido aos muitos feriados de sexta-feira ou à falta da professora, por
 02 motivos particulares, perderíamos muita aula (...) Passaram-se uns dez
 03 minutos até o momento em que a professora conseguiu começar a aula.
 04 Os alunos falavam demais e não se importavam muito com a professora
 05 que estava lá na frente. Quando um aluno desconfiava que deveria ficar
 06 quieto, um outro começava a falar.
 (Diário da pesquisadora – 25/04/06).

Excerto 69

01 P: Vamos parar. O que está acontecendo aqui hoje? Eu não estou
 02 conseguindo fazer a correção. Tem aluno conversando, tem aluno que
 03 não está prestando atenção e eu não estou gostando (+). É a primeira aula
 04 do dia, na sexta-feira nós não teremos a última aula, eu estou
 05 ATRASADA com vocês, eu gostaria de atenção, por favor. Tá? ((e
 06 continua sua aula)).
 (Transcrição da aula – 19/10/05).

No excerto 68, descrevo uma aula típica da 6ª série C na qual os alunos agitados como sempre, nem se importaram com o fato de a professora estar lá na frente da sala, em pé na lousa, aguardando pelo silêncio (por dez minutos) para poder começar a aula. E mesmo se um aluno percebesse a situação e ficasse quieto, um outro começava a falar.

Já o excerto 69 descreve o que se pode chamar de uma aula atípica da 6ª série E, que em um momento de correção a turma estava bastante agitada e não prestava atenção (cena rara de se presenciar). Foi necessário que a professora lhes chamasse a atenção para que mudassem o comportamento, o que ocorreu no mesmo instante. Este bom comportamento em relação à professora foi observado muito mais freqüentemente na 6ª E do que na 6ª C.

Com o intuito de continuar a investigar a motivação segundo o ponto de vista de PP, questionei como deveria ser uma aula de inglês motivadora e sua resposta está descrita no excerto 70:

Excerto 70

01 PP: Ai, é muito vago eu acho COMO. Depende do que você está
 02 ensinando o que, que dia, como. Porque tem dia que você vai tra / é...
 03 quando eu introduzo a unidade tá falando da parte do *listening*, a hora que
 04 você entra lá no *grammar focus* que é a parte né, que eles vão introduzir o
 05 tópico gramatical, é / é... outro tipo, vai mudando, né? o tipo (+) da aula,
 06 né?
 07 Pq: Mas, por exemplo [numa aula de gramática] (...)
 08 PP: [Eu acho que não tem um como] para cada classe, é não tem um
 09 como, para cada classe eu trabalho / eu faço diferente a explicação e a
 10 introdução. A classe a / por exemplo, a classe que é participativa eu / eu /
 11 eu costumo dar mais exemplos... é / é / a prolongar mais o assunto. A
 12 classe que é mais assim indisciplinada e que não é participativa, eu
 13 procuro... é / eu / assim, eu dou o mesmo tipo da... de explicação, mas eu
 14 não espicho muito porque às vezes você espicha e aquilo é motivo já
 15 pra... dispersar do assunto e badernar, então, depende da classe...
 (Entrevista com a professora – 29/09/06)

No excerto 70, verifica-se que a professora não acredita haver uma “fórmula” para que a aula seja motivadora e, de acordo com sua opinião, depende da aula e de seu conteúdo. PP acrescenta que para ensinar gramática, por exemplo, ela tem uma maneira diferente de explicar para cada turma, dependendo de esta ser mais participativa, na qual acredita poder prolongar o assunto, ou mais indisciplinada, na qual precisa ser mais sucinta, pois caso contrário, os alunos provavelmente se dispersam.

Em seguida, questioneei se, de acordo com o seu ponto de vista, as suas aulas eram motivadoras. Sua resposta está descrita no excerto a seguir:

Excerto 71

01 Pq: Você acha que suas aulas são motivadoras (...) ou não...
 02 PP: Algumas sim, outras não. (...) Acho que algumas são outras não...
 03 depende muito do assunto que tem que introduzir porque / porque você
 04 sabe é o livro didático, então eu tenho que / como eu trabalho com ele...
 05 vai depender muito do assunto, então tem alguns que se interessam,
 06 outros não, mas eu não posso fugir daquilo, porque a partir do momento
 07 que foi adotado o livro didático eu tenho que. (...) Entendeu? Às vezes
 08 tem algo que eles acham legal em aprender, eles comentam “eu acho isso

09 legal” ou eles falam “ai, professora, isso é difícil”, então, quer dizer, acho
 10 que depende muito... de cada um também, não só do professor, né?
 11 porque o professor / você procura, né? motivar, estimular, é... explicar,
 12 tirar as dúvidas, mas cem por cento eu não vou agradar mesmo.
 (Entrevista com a professora – 29/09/06)

Observando-se a resposta de PP, nota-se que, mais uma vez, ela afirma que sua prática está relacionada ao livro didático e que por isso, dependendo do assunto abordado nele, a aula pode ser mais ou menos motivadora. Ao acreditar não poder “fugir” do que foi proposto pelo livro adotado, a professora não aparenta ter grande preocupação se os alunos estarão de fato motivados ou não, uma vez que tem consciência de que não vai agradar a todos, embora ela acredite que o professor precise fazer a sua parte. Tal afirmação encontra-se exemplificada no excerto 72:

Excerto 72

01 Pq: Você acha necessário mudar algo em suas aulas no que diz respeito à
 02 motivação?
 03 PP: Ah, sempre você tem que estar mudando... você tem que... ver se o
 04 *feedback* for positivo, você continua, se não for, você vai procurar
 05 mudar (...) Depende da turma, é o que eu te falei, se é disciplinada,
 06 indisciplinada porque tem a questão do comportamento também, né? (...)
 07 Pq: Então, você acha que motivação está (+) [ligada à disciplina?] (...)
 08 PP: E também...
 09 Pq: Motivação para você está ligada à disciplina ou disciplina ligada à
 10 motivação?
 11 PP: Indiretamente, né? Porque, na verdade, é... eles não têm essa
 12 consciência. Por exemplo, quando você vai discutir um assunto, você vai
 13 levantar, um dá exemplo, outro fala, mas a questão que gera a indisciplina
 14 é que todos querem falar ao mesmo tempo, mesmo você estabelecendo...
 15 ãh... uns já fogem do assunto, outros já / já fazem graça para desviar o
 16 assunto...
 (Entrevista com a professora – 29/09/06)

No excerto 72, PP diz que motivação e disciplina estão indiretamente ligadas, mas acredita que os alunos ainda não têm consciência disso. Para ela, às vezes, a motivação leva à indisciplina, pois ao discutir um assunto em sala de aula, o professor quer que os alunos

participem: eles se levantam, dão exemplos e querem falar ao mesmo tempo. Este comportamento acaba gerando indisciplina, principalmente porque em sua opinião, em todas as turmas sempre haverá aqueles que só têm a intenção de desviar o assunto e, então, o professor acaba perdendo o controle.

Através de observações das aulas e também do convívio com a professora nas reuniões, nas quais havia um grande contato com seu discurso, com a explicitação de suas idéias, crenças e conflitos, também foi possível perceber que PP procura sempre motivar seus alunos com palavras de incentivo. Outra prática bastante adotada é deixá-los que se agrupem para trabalhar em sala de aula, pois ela acredita que, dessa maneira, os alunos podem se ajudar, conforme o relato encontrado no excerto a seguir:

Excerto 73

01 PP: Tipo... eu não estou discriminando falar: o que tem mais facilidade e
02 o outro mais dificuldade. Eles não se sentem inferiorizados, pelo
03 contrário eles acham até bom... mas eu falo: você não vai copiar do
04 colega, claro. O colega vai te ajudar. E eu vejo alguns levantando e indo
05 ajudar o colega que não está conseguindo. (...) Mas as crianças de 5^a, 6^a
06 série às vezes falam: “professora, posso ajudar o fulano?”. Eles já estão
07 pedindo, e é claro que eu falo que sim, né?
(Reunião de Maio de 2005).

No excerto 73, a professora diz colocar os alunos para trabalharem em duplas para se ajudarem e afirma gostar muito desta prática, não temendo que, com essa atitude, possa ser interpretada como estar discriminando ou inferiorizando o aluno que apresenta dificuldade. Ela acrescenta que as crianças por si mesmas já têm essa consciência e percebem quando devem ajudar um colega. Seu único conselho para as crianças é que elas não devem dar as respostas prontas, mas sim, instruir aqueles que necessitam de ajuda.

Excerto 74

01 ... P insistiu na obtenção de resposta dos alunos e perguntou se então ela
 02 teria que usar *have* ou *has*, os alunos respondem *has*. É interessante
 03 constatar que **a cada resposta correta a professora incentiva os**
 04 **alunos parabenizando-os.** ((grifo meu))
 (Diário da pesquisadora – 14/09/05).

Excerto 75

01 ... Os alunos responderam que seria “aos gatos”. P concordou e
 02 acrescentou que seria plural, e perguntou como, então, ela diria “o nome
 03 deles” e apontando a tabela, perguntou qual seria o correspondente em
 04 inglês da palavra “deles”. Os alunos disseram *their*; **P mostrou que eles**
 05 **estavam corretos e incentivou os alunos dizendo “Parabéns” (essa**
 06 **também é uma característica sua, sempre que os alunos têm um bom**
 07 **desempenho, P faz um elogio; acho isso bastante positivo).** ((grifo
 08 meu)).
 (Diário da pesquisadora – 16/11/05).

Os excertos 74 e 75 descrevem duas aulas nas quais PP está corrigindo exercícios na lousa e, ao obter as respostas corretas, ela os elogia e parabeniza. Com certeza isto é um bom incentivo para que os alunos continuem participando das aulas e também demonstra um resquício do audiolingualismo na abordagem de PP.

Até o presente momento, observei que através da característica centralizadora de PP, o professor tem a responsabilidade de motivar o aluno. Cabe a ele estimular o interesse do aluno na apresentação do conteúdo. Quanto à motivação de seus alunos, PP acredita que a 6ª série E é mais disciplinada (no sentido de se submeter ao professor) do que motivada, característica usada para definir a 6ª série C, considerada mais participativa e que demonstra interesse em conteúdos que vão além daquele que está sendo apresentado (ver excerto 67). A seguir, apresento como se dá a interação entre a abordagem de ensinar da professora e a motivação dos alunos.

3.1.4 Interação entre a abordagem de ensinar e a motivação dos alunos para aprender língua

De acordo com o que os dados indicaram, verifiquei que a professora trabalha com base em uma abordagem tradicional de ensino de línguas, calcada em tópicos gramaticais, sob a alegação de que os alunos da 6ª série têm necessidade de se apegar a “algo concreto”, justificando, desta forma, sua opção de colocar as explicações gramaticais na lousa. Para ela, é importante apresentar aos alunos a estrutura da língua e seu funcionamento, com a explicitação da “colocação das palavras na frase”, de acordo com suas próprias palavras.

A título de contrastação das duas turmas, exponho, resumidamente, no quadro 17, os dados obtidos:

6ª Série E	6ª Série C
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Motivação instrumental e / ou extrínseca para aprender LI. ▪ Gosta das aulas de inglês e demonstra ter grande admiração pela professora e por suas aulas. ▪ A maioria gosta das aulas de gramática, para os quais seu conceito está relacionado a regras de escrever e ler, uma maneira de ensinar, algo que ajuda a aprender e palavras e exercícios. ▪ Sentem-se motivados para desenvolver as atividades propostas. ▪ Os alunos também têm interesse que professora desenvolva atividades como música, vídeo e jogos. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Motivação instrumental e / ou extrínseca para aprender LI. ▪ Gosta das aulas de inglês e citam a professora como a grande responsável por isso. ▪ A maioria não gosta de gramática, conceituada como aquisição de vocabulário, regras, perguntas para responder, aprender a ler, escrever e a falar, compreensão de texto. ▪ Não são totalmente motivados para desenvolver as atividades propostas. ▪ Os alunos têm interesse que a professora desenvolva atividades como música, jogos e vídeo.

Quadro 17: A motivação dos alunos das duas turmas.

Analisando as respostas e o comportamento dos alunos da 6ª série E, percebo que a maioria apresenta uma motivação instrumental e / ou extrínseca no desejo ou interesse de se aprender a língua inglesa, pois eles alegam que, ao saber a língua, podem conseguir melhor emprego ou viajar a outros países.

Retomo Gardner (1985) para o qual, a motivação instrumental é detectada através de razões mais funcionais de aprender uma língua, como, por exemplo, conseguir um emprego melhor ou passar em um exame. A motivação extrínseca definida por Noels et al (2003) está relacionada a ações que levam a alguma fim.

A maioria destes alunos também alegou gostar das aulas de inglês e demonstra ter grande admiração pela professora e por suas aulas. Eles também se sentem motivados para desenvolver as atividades propostas (que como já se sabe, são praticamente baseadas em exercícios gramaticais), pois a maioria gosta de gramática, cujo conceito está relacionado à prática e ao discurso de PP, embora eles também tenham interesse que professora desenvolva atividades como música, vídeo e jogos. Erickson (1986) e Richards e Lockhart (1994) apontam a importância de haver esta sintonia entre a interação com a atividade proposta pelo professor e a aceitação pelo aluno para que haja motivação para desempenhá-la.

A 6ª série C também apresenta uma motivação instrumental e / ou extrínseca no desejo ou interesse de se aprender a língua inglesa, alegando motivos profissionais e pessoais. A maioria dos alunos disse não gostar de gramática, para os quais é aquisição de vocabulário, regras, perguntas para responder (presentes no livro didático), aprender a ler, escrever e a falar, compreensão de texto (também do livro didático).

O fato de a maioria não gostar de gramática é um dado relevante, uma vez que já se discutiu que as aulas da professora são bastante voltadas para seu ensino. Observa-se, então, algum desencontro entre o gosto dos alunos e a abordagem da professora, que pode ocasionar baixa motivação. Essa turma também demonstrou interesse em trabalhar com atividades como música, jogos e vídeo e mais uma vez, poucos afirmaram gostar que se explorasse as explicações e os exercícios gramaticais.

Após o levantamento da interação da abordagem da professora e da motivação dos alunos, será apresentada a seguir uma subseção na qual estabeleço a relação dos três tópicos

discutidos nesta dissertação: crenças da professora e dos alunos quanto à gramática, a abordagem da professora de ensiná-la e a motivação dos alunos para aprendê-la.

3.2 Relação entre as crenças sobre gramática dos participantes, a abordagem de ensinar gramática e a motivação para aprender

Após a análise dos dados, proponho estabelecer uma relação e discussão dos três tópicos vistos: crenças sobre gramática, a abordagem da professora e a motivação dos alunos.

No primeiro item analisado, detectei que as crenças dos participantes com relação à gramática são convergentes com aquelas trazidas pela professora e pelos alunos. PP revelou uma prática com características da abordagem tradicional para o ensino de línguas, embasada em aspectos dos métodos gramática-tradução e audiolingualismo, da qual a professora tem consciência e a defende, acreditando ser a melhor maneira de ensinar LE, principalmente no que se refere às quintas e sextas séries, fase na qual, em sua opinião, os alunos têm necessidade de visualizar as regras e as estruturas gramaticais da língua, através da explicação na lousa e da prática de exercícios.

Percebi que os alunos da 6ª E estão bastante à vontade com esta prática da professora. Para eles, a gramática é um “conjunto de regras, às vezes confuso, porém necessário para desenvolver bem habilidades lingüísticas como, por exemplo, a fala e a escrita”. Acredito ser importante esclarecer que a grande maioria destes alunos, até o momento da realização desta pesquisa, PP era sua única professora de inglês, ou seja, as crenças e abordagens dela eram as únicas com as quais as crianças haviam tido contato. Esta informação é relevante uma vez que se parte da premissa de que a abordagem do professor é guiada por suas crenças e que estas influenciam aquelas dos alunos e vice-versa.

No entanto, mesmo que os alunos se sintam confortáveis para com a abordagem de PP, nas duas turmas observadas detectou-se um desejo de que atividades “extras” fossem mais trabalhadas. Portanto, neste ponto, há um desencontro entre aquilo que os alunos desejam e o que PP pode lhes “oferecer”, uma vez que para ela, trabalhar com tais atividades é deixar de cumprir o conteúdo programático, bem como deixar de trabalhar com o livro didático (adquirido pelos alunos com esforço financeiro). Outra razão pela qual PP não trabalha com atividades extras é a não disponibilidade de tempo para a confecção destes materiais, fato que causa desconforto em PP, que por sua vez, vive um grande conflito entre a vontade de mudar sua prática e alguns problemas de ordem do sistema educacional, como o baixo número de aulas de inglês na grade curricular. O reduzido número de aulas também contribui para a não utilização de atividades que “fujam” do livro, uma vez que o próprio grupo participante do projeto de capacitação docente preparou materiais, que mesmo assim não foram implementados. Ou seja, PP alega falta de tempo para a confecção de atividades, mas na realidade, sua preocupação é em cumprir o conteúdo do livro didático, considerando-se o baixo número de horas/aula destinado à sua disciplina.

Percebi que mesmo após ter participado do grupo de formação de professores, sua prática continuou a mesma. Ou seja, a princípio, o projeto a ajudou a “olhar para sua prática e repensá-la e talvez mudá-la”, porém, não foi possível detectar tal mudança, uma vez que, como já mencionado, PP tem consciência de sua prática e a defende fortemente, considerando-a apropriada para a faixa etária das crianças com a qual trabalha.

Para os alunos da 6ª E, porém, este “desencontro” de interesses não causa graves problemas quanto à motivação e conseqüente disciplina dos alunos em aula. Esta turma é descrita por PP como disciplinada e, portanto, mais “receptiva” aos conteúdos apresentados, sendo também, mais motivada, uma vez que a maioria dos alunos gosta de gramática e das aulas com enfoque gramatical.

Já com relação à 6ª C, os dados revelaram que uma maior quantidade de alunos disse não gostar de gramática do que aqueles que afirmaram gostar. Por este motivo, detectei uma maior divergência entre a abordagem de PP e a cultura de aprender dos alunos, o que pode ocasionar uma maior desmotivação e indisciplina. É importante esclarecer, porém, que a indisciplina observada na 6ª C não é agressiva. Em nenhum momento presenciei desrespeito mais grave para com a professora ou qualquer conduta inapropriada para sala de aula, o que indica um comportamento próprio da idade dos alunos.

Para finalizar, como era possível imaginar, percebi neste estudo que realmente as crenças da professora guiam sua abordagem e influenciam a cultura de aprender dos alunos. Para a turma na qual a disciplina é característica marcante (6ª E), a abordagem da professora é bem aceita pelos alunos que demonstram maior motivação. Já para a outra turma (6ª C), um pouco mais indisciplinada, a abordagem mais voltada para gramática de PP gera um certo desinteresse, ou seja, eles apresentam menor motivação para aprender gramática. Acredito ser importante frisar, no entanto, que essa maior desmotivação na 6ª C é percebida somente porque foi comparada à outra turma, previamente considerada como disciplinada por todos os professores da escola. Ressalto também que “este bom comportamento” observado na 6ª E pode estar relacionado ao fato de que os únicos dois alunos que apresentavam problema de indisciplina no início da coleta, terem sido transferidos para outras escolas.

Portanto, finalizo esta análise com a observação de que uma turma é mais motivada que a outra quando comparadas entre si e porque realmente notei um maior choque de interesses (entre o que é proposto pela professora e aquilo que os alunos desejam) na 6ª C, que, no entanto, não pode ser considerada uma turma totalmente desmotivada e indisciplinada. A título de fechamento deste estudo, posso dizer que os três tópicos discutidos nesta pesquisa estão interligados e devem ser compreendidos para que se perceba a complexidade do processo de ensino e aprendizagem de LE.

CAPÍTULO IV: CONSIDERAÇÕES FINAIS E ENCAMINHAMENTOS

O objetivo desta pesquisa foi analisar a concepção e a vivência de PP e de seus alunos quanto ao ensino da gramática da língua inglesa (LI) em sala de aula, e como a abordagem de ensinar gramática da professora e a cultura de aprender dos alunos influenciam a motivação para o aprendizado da língua. Desta forma, através da análise destas abordagens, busquei apontar as crenças dos participantes acerca da gramática e a motivação dos alunos para aprendê-la.

Os dados revelaram alguns encontros entre as crenças dos alunos e da professora quanto ao ensino da gramática. Constatei também que para a grande maioria dos alunos de ambas as turmas, até o momento da realização desta pesquisa, PP era a única referência de professor de LI. As crianças não tinham tido contato com nenhuma outra abordagem de ensino de LI, uma vez que PP também havia sido sua professora na quinta série. Contudo, detectei um desencontro entre a abordagem de PP e a preferência dos alunos no que se refere a atividades como músicas, jogos e vídeos. As duas turmas demonstraram interesse que PP desenvolvesse mais atividades deste tipo, as quais são raramente trabalhadas pela professora em sala de aula.

No início desta investigação, PP demonstrou aparente vontade de trabalhar com tais atividades para agradar os alunos, mas ao longo do ano e das reuniões do grupo, concluiu que isso seria impossível, alegando falta de tempo para prepará-las e executá-las e também questões financeiras (o livro didático foi pago pelos pais e atividades “extras” implicariam em gastos com fotocópias). É importante acrescentar, porém, que as alunas (de graduação) participantes do projeto de capacitação confeccionaram alguns materiais que pudessem ser utilizados pela professoras em suas aulas. Contudo, PP não os utilizou em nenhuma das aulas por mim observadas.

As aulas de PP estão embasadas em uma abordagem mais tradicional de ensino de LE, na qual a gramática, apresentada por meio de explicações detalhadas na lousa, é bastante

explorada. Tal abordagem é melhor aceita pela 6ª série E, que revelou gostar de gramática e das aulas com exposição dos itens gramaticais mais do que a 6ª série C, na qual a maioria dos alunos afirmou não gostar de gramática. Este dado revelou que a primeira turma demonstra uma maior motivação para aprender LI e também demonstra um melhor comportamento quanto à disciplina. O fato de a segunda turma gostar menos da abordagem de ensinar gramática gera maior desmotivação e conseqüente indisciplina. No entanto, julgo importante frisar novamente que mesmo na 6ª C não presenciei um comportamento muito exagerado quanto à disciplina ou à motivação.

Com relação ao projeto de formação continuada, pode-se dizer que foi válido para todas as participantes que tiveram uma oportunidade única de fazer parte de um projeto tão rico em fonte de dados. Para mim, pessoalmente, foi de muito valor estar em contato direto com PP, meu foco de pesquisa, e poder perceber suas crenças, dúvidas, anseios e profissionalismo. Contudo, confesso que minha expectativa em relação aos resultados de tal projeto ficou aquém do esperado. Percebi que depois de um ano e meio de discussões e empenho, poucas mudanças foram vistas no discurso e, principalmente, nas ações de PP, uma vez que tive oportunidade de continuar observando suas aulas mesmo com o encerramento do projeto.

Por outro lado, PP demonstrou ser uma profissional bastante consciente de sua prática: ela sabe que sua abordagem está mais voltada para princípios da abordagem tradicional, embasada em características do método gramática-tradução e audiolingualismo, mas a defende, acreditando ser esta a melhor maneira de se ensinar LI para os alunos da faixa etária com a qual trabalha. Não obstante, detectei, em seu discurso, que embora ela se sinta à vontade quanto à maneira de trabalhar a gramática, incomoda-lhe o fato de não poder apresentar aos alunos outros materiais e atividades que não façam parte do livro didático, o que a angustia. Ela diz viver um grande conflito entre o desejo de mudar um pouco a sua

prática e a impossibilidade de fazê-lo, em razão de problemas como a falta de tempo e a necessidade de cumprir com o conteúdo do livro didático.

Ao término do projeto PP deixou clara a sua posição quanto a sua maneira de ensinar LI, principalmente no que diz respeito à gramática reafirmando suas crenças e justificando sua abordagem de ensino. Pude observar que o projeto de capacitação docente surtiu pouco efeito em PP, quanto à tentativa de implementar mudanças em sua abordagem. Contudo, é possível notar uma coerência entre o seu discurso e sua prática, que como dito anteriormente, é executada com consciência e defendida por ela. Ou seja, PP ensina de acordo com aquilo que ela acredita ser eficaz para os alunos da faixa etária para os quais leciona.

Por uma questão de ética, em pesquisa qualitativa, o pesquisador deve ceder espaço para o professor observado fazer o seu parecer sobre o trabalho realizado. No caso específico deste estudo, PP optou por não opinar em virtude de excesso de compromisso e atividades advindas do final do semestre, ocasionando indisponibilidade de tempo para a elaboração de manifestação sobre o conteúdo com a costumeira seriedade e dedicação empregada durante toda a pesquisa.

4.1 Dificuldades no desenvolvimento da pesquisa

A primeira grande dificuldade para o desenvolvimento desta pesquisa foi conciliar as agendas da professora e desta pesquisadora, uma vez que para aceitar ser foco da pesquisa, PP impôs como condição a não solicitação de seu tempo além daquele já cedido para as reuniões mensais. Embora ocorressem reuniões mensais durante um ano e meio, este era o único dia do mês que esta pesquisadora podia desenvolver qualquer atividade com ela, como por exemplo, entrevistas concedidas no horário de almoço e, portanto, com o tempo limitado.

Outro obstáculo foi a constante alteração do calendário escolar devido a eventos na escola (festa da pizza, ensaio para desfiles, gincanas) e aos jogos da Copa do Mundo. Esses fatos impossibilitaram que muitas das aulas previstas fossem executadas. Infelizmente as aulas de inglês na rede pública estadual ainda são as mais sacrificadas.

Contribuiu também como fator limitante a opção das professoras da rede pública de ensino pelo encerramento do projeto de formação continuada no ano de 2006, época na qual os dados estavam sendo coletados na 6ª série C. Tal opção inviabilizou seu prosseguimento, ainda que as demais participantes almejassem sua continuidade. Acho que teria sido de grande valia poder mostrar para PP e para as demais integrantes do grupo os pontos convergentes e divergentes de ambas as turmas. Embora o grupo tenha sido importante para fomentar discussões quanto ao cotidiano de sala de aula de PP e também tenha contribuído para que ela pensasse e externasse suas crenças sobre o processo de ensino e aprendizagem e sobre gramática, não foi possível verificar qualquer mudança em sua prática, uma vez que as aulas observadas em 2006 eram praticamente as mesmas, inclusive no que se refere a sua angústia quanto ao tempo, ou melhor, à falta dele e a necessidade de se cumprir com o conteúdo da grade curricular.

Por fim, menciono ainda a dificuldade encontrada em trabalhar com as crenças dos aprendizes, principalmente no que diz respeito ao conceito de gramática e às atividades gramaticais. Em razão de sua idade (11, 12 anos), os alunos não apresentavam maturidade para responder a complexa pergunta “O que é gramática?”, e suas justificativas não foram muito producentes ou convincentes. Tenho consciência de que algumas vezes precisei intervir e ajudar em suas respostas para que as crenças dos alunos pudessem ser inferidas.

Ratificando a dificuldade em se mapear as crenças de crianças menciono o trabalho de Lima (2005) a qual recorreu à utilização de desenhos como instrumento para estabelecer as crenças de alunos de 5ª série. Contudo, nesta pesquisa, lançar mão de tal

recurso também não seria viável pela dificuldade em se expressar o conceito de gramática através dele. Portanto, tenho consciência de que as crenças dos alunos quanto à gramática são pouco consistentes e em várias ocasiões precisaram ser interpretadas por mim. Porém, não se pode negar que o discurso dos alunos quanto à gramática e quanto aos tópicos gramáticas é bastante influenciado pelo discurso e pelas ações da professora, que como já exposto anteriormente, era a única referência de professora para a maioria dos alunos, ainda crianças e imaturas para apresentar consciência sobre um tópico tão complexo quanto a gramática.

4.2 Sugestões para trabalhos futuros

Os tópicos menos aprofundados ou não abordados nesta pesquisa podem servir de objeto de estudo para outros trabalhos. Por exemplo, o uso do material didático, a crença quanto a sua importância e a crença dos pais com relação ao seu uso.

Seria importante, também, acompanhar a prática da professora por um período mais longo com vistas a tentar detectar se alguma modificação pode ocorrer em sua prática. Sugiro também que mais professores em exercício, bem como alunos de programas de pós-graduação tivessem o privilégio de contar com este tipo de projeto, que aproxima a realidade do cotidiano das salas de aula nas escolas e as teorias vigentes na universidade.

Outro tópico que deve ser discutido mais a fundo é o ensino da gramática, ainda muito controverso: ensiná-la ou não; quando e o que ensinar; ensiná-la explícita ou implicitamente. Seria interessante também estudar a relação entre crenças, motivação e disciplina. Aprofundamentos nesse sentido poderiam contribuir para pesquisas na área de Linguística Aplicada e ensino e aprendizagem de línguas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Dimensões Comunicativas no ensino de línguas**. Campinas, SP: Pontes Editora, 1993.

____. A abordagem orientadora da ação do professor. In: **Parâmetros atuais para o ensino do português – língua estrangeira** (org.). Campinas: Pontes, 1997.

____. **O Professor de língua estrangeira em formação**. Campinas, SP: Pontes Editora, 1999.

____. **Linguística Aplicada, ensino de línguas e comunicação**. Campinas, SP: Pontes Editores e Arte Língua, 2005.

ANDRÉ, M.E.D.A.de. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas: Papyrus, 2000.

ARAÚJO, D.R. O processo de reconstrução de crenças e práticas pedagógicas de professores de inglês (LE): foco no conceito de autonomia na aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F e VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (orgs). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, p. 189-202, 2006.

BAGHIN, D.C.M. **A motivação para aprender língua estrangeira (inglês) em contexto de ensino interdisciplinar**. Dissertação de Mestrado. Campinas: UNICAMP, 1993.

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 língua estrangeira (inglês) de alunos de letras**. Dissertação de Mestrado. Campinas: UNICAMP, 1995.

____. A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de letras. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. (org.) **O Professor de língua estrangeira em formação**. Campinas: Pontes, 1999.

____. **Understanding teachers' and students' language learning beliefs in experience: A Deweyan Approach**. Tese de Doutorado. The University of Alabama, Tuscaloosa, AL, USA, 2000.

____. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 1, n. 1, p. 71-92, 2001.

____. Crenças sobre aprendizagem de línguas, *Linguística Aplicada e ensino de línguas*. In: **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 7, n. 1, p. 123-156, 2004.

____. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F e VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (Orgs). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, p. 15-41, 2006.

BASSETTI, M.Z. **A gramática da língua inglesa no ensino público: implementação de uma proposta pedagógica voltada para a comunicação**. Dissertação de Mestrado. São José do Rio Preto: Universidade Estadual Paulista, 2006.

BASSO, E.A. Quando a crença faz a diferença. In: BARCELOS, A.M.F e VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (orgs). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, p. 65-80, 2006.

BON, F.M. **Gramática Comunicativa del español**. Edelsa, nova edição, 1995.

BORG, S. Talking about grammar in the foreign language classroom. **Language Awareness**, v.7, pp. 159-175, 1998.

____. Self-perception and practice in teaching grammar. **ELT Journal**, Oxford University Press, 55 (1), pp. 21-29, 2001.

BREEN, M.P. Navigating the discourse: On what is learned in the language classroom. In: W. A . Renandya e G. M. Jacobs (orgs.), **Learners and Language Learning**. Singapore: Seameo Regional Language Center, p. 115-144, 1998.

BROWN, H.D. **Principles of language learning and teaching**, 3rd edition, New Jersey: Prentice Hall, 1994.

BURNS, A. **Collaborative Action Research for English Language Teachers**. Cambridge: CUP, 1999.

CARTER, R. and McCARTHY, M. Grammar and the Spoken Language. **Applied Linguistics**, v. 16, n. 2, Oxford University Press, 1995.

COELHO, H.S.H. “É possível aprender inglês na escola?” Crenças de professores sobre o ensino de inglês em escolas públicas. In: BARCELOS, A.M.F e VIEIRA-ABRAHÃO, M. H.

(orgs). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, p. 125-142, 2006.

CONSOLO, D.A. ;VIANA, N. Aspectos pragmáticos da pesquisa em sala de aula: o observador observado. **APLIEMGE – Ensino e Pesquisa**, v. 1, Belo Horizonte: APLIEMGE, 1997.

CUNNINGSWORTH, A. **Choosing Your Coursebook**. Oxford: Heinemann, 1995.

DICIONÁRIO HOUAISS DA LÍNGUA PORTUGUESA. Disponível www.uol.com.br/houaiss. Acesso em 20 maio 2006 e 28 jun 2006.

DÖRNYEI, Z. Conceptualizing Motivation in Foreign Language Learning. **Language Learning**. v. 40, n. 01, p. 45-78, March 1990.

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

_____. **Motivational Strategies in the Language Classroom**. Cambridge University Press, 2001.

_____. **Motivational Strategies in the Language Classroom**. Reviewed by Douglas P. Margolis. **The Korea TESOL Journal**, v. 5, n. 1, Fall / Winter, p. 172-176, 2002.

_____. **Attitudes, Orientations and Motivation in Language Learning: Group Dynamics and Motivation**. **The Modern Language Journal**, 81, IV, p. 482-493, 2003.

_____. **The psychology of the language learning: individual differences in second language acquisition**. London, 2005.

DOUGHTY, C. and WILLIAMS, J. **Focus on form in classroom second language acquisition**. Cambridge University Press, 1998.

DULAY, H.; BURT, M.; KRASHEN, S. **Languate Two**. Oxford: Oxford University Press, 1982.

DUTRA, D.P. “Metaphors we teach by”: metáforas utilizadas por professores de inglês sobre gramática e seu ensino. In: **Anais do V Seminário de Línguas Estrangeiras – UFG/2003**.

DUTRA et AL. Buscando Raízes: A relação entre crenças e ações de professores sobre o ensino de gramática na sala de aula de língua inglesa. In: **Anais do V Seminário de Línguas Estrangeiras** – UFG/2003.

DUTRA, D.P. e MELLO, H. Os caminhos do ensino da gramática em línguas estrangeiras. In: DUTRA, D. P. e MELLO, H. **A Gramática e o Vocabulário no Ensino de Inglês: Novas Perspectivas**. Estudos Lingüísticos, v.7, Belo Horizonte: **FALE- POSLIN-UFG**, p. 9-15, 2004.

DUTRA, D. P. e OLIVEIRA, S. B. Prática reflexiva: tensões institucionais vivenciadas pelo professor de língua inglesa. In: BARCELOS, A.M.F e VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. (orgs). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, p. 177-187, 2006.

ELLIS, R. **SLA Research and language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 2nd edition, 2001.

ERICKSON, F. What makes school ethnography “ethnographic”. *Anthropology and Education*. **Quartely**, v. 15, n. 1, Spring, p. 51-66, 1984.

_____. Qualitative methods in research on teaching. In: M. WITTRICK (org.) **Handbook of Research on Teaching**. Nova York: Macmillan, 1986.

ERICKSON, F.; WILSON, J. Making and Using Reserach Documents of Everyday Life in Schools. In: **Sights and Sounds of Life in Schools: A Resource Guide to Film and Videotape for Research and Education**. Michigan: Institute for Research on Teaching of the College of Education, 1982.

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

FERREIRA, A. B. H. **Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa**. 3^a ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FERREIRA, H. L. B. **Gramática e aquisição: a relação entre o foco na forma e a aquisição de língua estrangeira em situação institucional**. Tese de Doutorado. Campinas: UNICAMP, 2001.

FOTOS, S. Consciousness raising and noticing through focus on form: grammar task performance versus formal instruction. **Applied Linguistics**, v. 14, n. 4, p. 385-403, 1993.

FOTOS, S. e ELLIS, R. Communication about grammar: a task-based approach. **TESOL Quarterly**, v. 25, n. 4, p. 605-627, 1991.

GARBUIO, L.M. Crenças sobre a língua que ensino: foco na competência implícita do professor de língua estrangeira. In: BARCELOS, A.M.F e VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. (orgs). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, p. 87-103, 2006.

GARDNER, R.C. **Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation**. London: Arnold, 1985.

GARDNER, R.C. e MCLNTYRE, P.D. "A student's contributions to seconde language learning. Part. I. Cognitive variables". **Language teaching**, 25, p. 211-220. Cambridge University Press, 1993.

GARDNER, R.C. e TREMBLAY, P.F. On motivation: measurements and conceptual considerations. In: **The Modern Language Journal**, 78, p. 524-527, 1994.

GIL, G. Social-participation structures and metalinguistics dimensions in the FL classroom. **Anais do XVI ENPULI**, pp. 138-152, Belo Horizonte, MG, 1999.

_____. Foco-na-forma e foco-na-comunicação: dois focos complementares. In: DUTRA, D.P. e MELLO, H. A gramática e o vocabulário no ensino de inglês: novas perspectivas. **Estudos Lingüísticos**, v.7, Belo Horizonte: FALE- POSLIN-UFMG, p. 41-53, 2004.

GILLHAM, B. **The research interview**. Londres e Nova York: Continuum, 2000.

GIMENEZ, T. **Learners becoming teachers: an exploratory study of beliefs held by prospective and practicing EFL teachers in Brazil**. Tese (Doutorado em Língüística Aplicada) – Lancaster University, Lancaster, 1994.

HALLIDAY, M. A K. **An Introduction to Functional Grammar**. London: Arnold, 1985.

HARTWELL, P. Grammar, grammars and the teaching of grammar. **College English**, v. 47, n. 2, 1985.

HINKEL, E e FOTOS, S. **New perspectives on grammar teaching in second language classrooms**. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2002.

HOLEC, H. The learner as manager: managing learning or managing to learn? In: A. Wenden e J. Rubin (orgs.) **Learner strategies in language learning**. London: Prentice Hall, p. 145-156, 1987.

HORWITZ, E.K. The beliefs about language learning and beginning foreign language students. **Modern Language Journal**, 72 (3), p. 283-294, 1998.

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

JACOB, L.K. **Diferenças motivacionais e suas implicações no processo de ensino / aprendizagem de espanhol como língua estrangeira**. Dissertação de Mestrado. São José do Rio Preto: Universidade Estadual Paulista, 2002.

JOHNSON, K. E. The emerging beliefs and instructional practices of Preservice English as a second language Teachers. *Teaching & Teacher Education*, Great Britain, **Elsevier Science**, v. 10, p. 439-452, 1994.

KALAJA, P.; BARCELOS, A.M.F. **Beliefs about SLA: New research approaches**. Kluwer Academic Publishers. Netherlands, 2003.

KERN, R.G. Student's and teacher's beliefs about language learning. **Foreign Language Annals**, n. 28, p. 71-92, 1995.

LARSEN-FREEMAN, D. **Techniques and Principles in Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1986.

_____. Teaching Grammar. In: CELCE-MURCIA, M. (ed.) **Teaching English as a Second or Foreign Language**. Boston, Mass: Heinle & Heinle Publishers, 1991.

_____. Second language acquisition research: staking out the territory. In: State of the art **TESOL essays**, p. 133-168, 1993.

_____. (Series Director). Grammar and its Teaching: Challenging the Myths. In: **Grammar Dimensions: Form, Meaning, and Use**. Boston: Heinle & Heinle, 1997.

____. Expanding the roles of learners and teachers in learner-centered instruction. In: W.A . Renandya e G.M. Jacobs (org.), **Learners and language learning**. Singapore: Seameo Regional Language Centre, p. 207-226, 1998.

____. **Teaching language, from grammar to grammaring**. 1st edition. Heile, 2003.

LEFFA, V.J. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas: Educat, 2001.

LIED, J.I.F. **Reflections on Teaching English and Students' Motivation**. Lajeado, 2002.

LIGHTBOWN, P.M. e SPADA, N. **How languages are learned**. Oxford: Oxford University Press, 1993.

LIMA, S.S. **Crenças e Expectativas de um professor e alunos de uma sala de quinta série e suas influências no processo de ensino e aprendizagem de inglês em escola pública**. Dissertação de Mestrado. São José do Rio Preto: Universidade Estadual Paulista, 2005.

LOURENÇO, F.F.M. **Crenças sobre o explícito construídas pelos aprendizes de um novo idioma**. Tese de Doutorado. Campinas: UNICAMP, 2006.

LUVIZARI, L.H. **Crenças na formação reflexiva de uma professora de inglês da rede pública**. Dissertação de Mestrado. São José do Rio Preto: Universidade Estadual Paulista, 2007.

MAITINO, L.M. **Crenças de uma professora e seus alunos acerca do processo de ensino e aprendizagem de inglês em escola pública: contribuições para a formação continuada**. Dissertação de Mestrado. São José do Rio Preto: Universidade Estadual Paulista, 2007.

MARCUSCHI, L. **A Análise da Conversação**. 2 ed. Série Princípios. São Paulo: Ed. Ática, 1999.

MARQUES, A; TAVARES, K. **New Password: Read and Learn**. São Paulo: Ática, 2002.

MOITA LOPES, L.P. da. **Oficina de Lingüística Aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MORAES, R. N. **A cultura de avaliar de uma professora no processo ensino-aprendizagem de língua estrangeira (inglês): implicações para a formação de professores.** Dissertação de Mestrado. São José do Rio Preto: Universidade Estadual Paulista, 2005.

_____. Crenças de professor e alunos sobre o processo de ensino / aprendizagem e avaliação: implicações para a formação de professores. In: BARCELOS, A.M.F e VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. (orgs). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores.** Campinas: Pontes, p. 203-217, 2006.

NASSIM, L.M.G. **O perfil do professor de língua inglesa do ensino médio da cidade de Franca.** Dissertação de Mestrado. Franca: Universidade de Franca, 2003.

NESPOR, J. The role of beliefs in the practice of teaching. **Journal of curriculum studies**, v. 19, n. 4, p. 317-328, 1987.

NOELS e al. Why Are You Learning a Second Language? Motivational Orientations and Self-Determination Theory. In: DÖRNYEI, Z. Attitudes, Orientations and Motivation in Language Learning. **The Modern Language Journal**, p.33-63, 2003.

NUNAN, D. Action Research in the language classroom. In: RICHARDS, J.C. e NUNAN, D. **Second Language Teacher Education.** p. 62-81. Cambridge: CUP, 1990.

_____. Teaching Grammar in Context. **ELT Journal.** Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

_____. **Second Language Teaching & Learning.** University of Hong Kong. Heinle & Heinle Publishers, ITP An International Thomson Publishing Company, 1999.

_____. **Task-Based Language Teaching.** Cambridge: CUP, 2005.

OMAGGIO, A.C. Methodology in Transition. In: **Teaching Language in context: Proficiency Oriented Instructions.** Boston, Mass: Heinle & Heinle Publishers, 1986.

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

PEREIRA, K. B. A interação da abordagem de ensinar de um professor de inglês de escola pública com o contexto de sala de aula. In: BARCELOS, A.M.F e VIEIRA-ABRAHÃO,

M.H. (orgs). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, p. 163-175, 2006.

PESSOA, R. R. Mudança nas teorias pessoais e na prática pedagógica de uma professora de inglês. In: BARCELOS, A.M.F e VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. (orgs). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, p. 43-63, 2006.

PINTO, E.S. de. **Buscando alternativas para o desenvolvimento da competência gramatical dos alunos de um curso de letras de uma faculdade particular**. Dissertação de Mestrado. São José do Rio Preto: Universidade Estadual Paulista, 2004.

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

PIRES, E.A. A gramática no ensino de língua estrangeira: de Sweet à abordagem comunicativa. In: CELANI, M.A.A. (org.). **Ensino de segunda língua: redescobrimo as origens**. São Paulo: EDUC, 1997, p. 55-66.

PITELI, M.L. **A leitura em língua estrangeira em um contexto de escola pública: relação entre crenças e estratégias de aprendizagem**. Dissertação de Mestrado. São José do Rio Preto: Universidade Estadual Paulista, 2006.

PRABHU, N.S. There is no best method – why? **Tesol Quarterly**, Singapore, v. 24, n. 2, p. 161-178, 1990.

REGO, T.C.R. A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva vygotskiana. In: AQUINO, J.G. (Org). **Indisciplina na escola**. São Paulo: Sumus Editorial, 1996.

RICHARDS, J. C.. The Context of Language Teaching. **The Status of Grammar in the Language Curriculum**. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

_____. **Beyond Training**. Nova York: Cambridge University Press, 1998

RICHARDS, J. C. e LOCKHART, C. **Reflective teaching in second language classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

RICHARDS, J.C.; PLATT, J; PLATT, H. **Diccionario de lingüística aplicada y enseñanza de lenguas**. Tradução para o espanhol de Carmen Muñoz Lahoz e Carmen Perez Vidal. Barcelona, 1997.

RICHARDS, J.C. e RODGERS, T.S. **Approaches and methods in language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 2nd edition, 2001.

RUTHERFORD, W. E. **Second language grammar: learning and teaching**. Longman, 1987.

SEEDHOUSE, P. Combining Form and Meaning. **ELT Journal**, v. 51, 4, October, 1997.

SILVA, K. A. O futuro professor de língua inglesa no espelho: crenças e aglomerados de crenças na formação inicial. In: BARCELOS, A.M.F e VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. (orgs). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, p. 105-124, 2006.

SOUZA, D. M, Autoridade, autoria e o livro didático. **Contexturas**, v. 3, p. 55-60, 1996.

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

TUROLO DA SILVA, A. **Idealização e realização na Sala de Aula de Língua Inglesa: Foco na Construção da Integração**. Dissertação de Mestrado. São José do Rio Preto: Universidade Estadual Paulista, 2003.

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. Tentativas de construção de uma prática renovada: a formação em serviço em questão. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. **O Professor de língua estrangeira em formação**. Campinas, SP: Pontes Editora, p. 29-50, 1999.

_____. Uma abordagem reflexiva na formação e no desenvolvimento do professor de língua estrangeira. **Contexturas**, 5, p. 153-159, 2001.

_____. Crenças x teorias na formação pré-serviço do professor de língua estrangeira. In: TOMICH, L.M.; VIEIRA-ABRAHÃO, M.H., DAGHLIAN, C.; RISTOFF, D.J. (orgs.) **A intertextualidade no ensino de inglês**. Florianópolis, UFSC, 2005.

____. Metodologia na investigação de crenças. In: BARCELOS, A.M.F e VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. (orgs). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, p. 219-230, 2006.

WAJNRYB, R. **Classroom observations tasks**. Combridge University Press, 1992.

WALLACE, M.J. Observation Techniques: Recording and Analysing Classroom Skills. In: **Action Research for Language Teachers**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

WIDDOWSON, H.G. **O Ensino de línguas para a comunicação**. Trad. José Carlos Paes de Almeida Filho. São Paulo: Pontes, 1991.

WILLIAMS, M. e BURDEN, R. **Psychology for language teachers**. Cambridge University Press, 1997.

WOODS, D. **Teacher cognition in language teaching: beliefs, decision-making, and classroom practice**. Cambridge: CUP, 1996.

____. The Social Construction of Beliefs in the language classroom. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A.M.F. (orgs) **Beliefs about SLA: New Research Approches**. Kluwer Academic Publishiers, 2003.

XAVIER, R.P. **Focusing on Grammar Pedagogy**. Universidade Federal de Santa Catarina, 2001.

ZOZZOLLI, R.M.D. A presença da gramática nos diálogos em sala de aula. **Revista do GELNE**, v. 03, nº 2, 2001.

ANEXOS

ANEXO 1: Diário da pesquisadora – aula 08 (14 / 09 / 05) – Quarta-feira

Hoje foi o primeiro dia em que eu entrei com a câmera de vídeo em sala de aula e diferentemente do que eu imaginava, os alunos se comportaram de uma maneira bem natural. Ficaram curiosos sim, mas não mudaram o seu comportamento ou maneira de agir.

No início da aula P falou sobre a programação das próximas aulas: Feira do Conhecimento (22/09/05), data e conteúdo da prova (*Unit 11: cores do cabelo e olhos, caso possessivo, ordem dos adjetivos, árvore genealógica, verbo to have (has / have)*).

Em seguida os alunos deveriam fazer os exercícios do livro. P, como de costume, explicou o que deveria ser feito no exercício número oito. Antes de iniciá-lo, P lembrou com os alunos o começo da unidade 11, na qual Ana (personagem do livro) dizia: “*My mother has blue eyes*”; “*My father has green eyes*”. Então P perguntou aos alunos o que eles achavam que significava *has*. Não dando tempo para a resposta, P deu um outro exemplo: “*I have brown hair*” e perguntou o que os alunos entendiam. A resposta deles foi correta; responderam “eu tenho”. P os parabenizou e disse que então o verbo *have* era o verbo “ter”. Neste momento ela pediu para os alunos observarem no livro as duas formas do verbo, deixando bem claro que *have* seria usado para *I, You, We, They* e que *has* seria usado para *He, She, It*. Os alunos participaram e, no geral, demonstraram ter compreendido. Só agora, P realmente leu com os alunos o enunciado da questão que pedia que completassem com a forma correta do verbo *have*.

No exercício seguinte, os alunos deveriam retornar ao exercício 8 e identificar os adjetivos, relacionando-os com os substantivos aos quais se relacionavam. P lembrou o que era adjetivo e substantivo com a participação dos alunos e comentou sobre sua ordem na frase que é diferente do português. A professora pediu para que eles colocassem um asterisco nos exercícios 8 e 9, pois eles seriam importantes para a prova. P fez na lousa os primeiro item de cada exercício: *Ana _____ has long brown hair and brown eyes* e para resolvê-los perguntou se Ana era singular ou plural, ao que os alunos responderam adequadamente; P insistiu na obtenção de resposta dos alunos e perguntou se então ela teria que usar *have* ou *has*, os alunos respondem *has*. É interessante constatar que a cada resposta correta a professora incentiva os alunos parabenizando-os.

Para resolver o exercício 9, P usou a mesma frase e questionou quais eram os adjetivos. Os alunos responderam *long, brown, brown*, enquanto P circulava as palavras e dizia que eles deveriam ligar tais palavras aos substantivos. Os alunos fizeram a associação

corretamente. Achei interessante que a professora denomina os itens gramaticais e os alunos sabem exatamente o que é um adjetivo, um substantivo ou um verbo.

No exercício seguinte P perguntou se eles sabiam o que era uma *family tree*. Os alunos responderam que era uma árvore genealógica e então P falou um pouco sobre o que seria uma árvore genealógica (várias gerações de uma família). Nesta atividade, os alunos deveriam interpretar a árvore da família de Ana (*Ana's family*). P fez alguns exemplos oralmente para ajudar os alunos e em português perguntava o que tal pessoa era de Ana, obtendo as respostas em português. Ao interpretar a árvore em português, os alunos deveriam ser capazes de associar as palavras aos seus significados em inglês. P leu um exemplo com os alunos: *Paulo is Maria Lucia's husband* e acrescentou que Paulo era alguma coisa de Maria Lúcia e perguntou o que ele seria. Os alunos responderam “marido”. P então concluiu com eles que *husband* significava “marido”. Também aqui P pediu para os alunos fazerem um asterisco, pois seria um bom exercício para a prova.

Adiante, o livro trazia um exercício sobre a Família Real Britânica e antes de começar a explicar o exercício, P comentou sobre a palavra *who*, dando o seu significado e dizendo que podia ser usado no singular com o verbo *is* (Quem é) ou no plural com o verbo *are* (Quem são). Em seguida ela perguntou *Who is William's grandfather?* Os alunos identificaram na figura e responderam corretamente. Neste momento, eles poderiam começar a fazer os exercícios. Como pude reparar mais uma vez, na execução dos exercícios, os alunos se comportam muito bem, alguns se juntam em grupos ou duplas mas ficam em silêncio.

Uma aluna teve dúvida em um exercício e pediu ajuda a professora, que solicitou a atenção de todos e comentou sobre um detalhe que ela havia se esquecido: os adjetivos opostos. P comentou com eles sobre *easy / difficult*; *old / young* e nestes últimos exemplos deixou clara a diferença entre *new* (usado para coisas) e *young* (usado para pessoas).

Enquanto os alunos trabalhavam, P passava de carteira em carteira para verificar se os alunos estavam com alguma dificuldade. Como de costume, conforme os alunos iam terminando, iam até a mesa da professora para que ela desse o visto até que a aula chegasse ao fim.

ANEXO 2: Questionário I

1- Antes de você estudar inglês aqui na escola, você tinha algum interesse em aprender a língua? Qual?

2- O seu interesse pelo estudo da língua aumentou ou diminuiu no decorrer do ano letivo? Que fatores contribuíram para estas mudanças?

3- Você estuda ou já estudou inglês fora da escola regular?

() Sim () Não

➤ Se você assinalou “Sim”, onde você estudou e por quanto tempo?

4- Você gosta de gramática? Por que?

() Sim () Não

➤ O que é gramática para você?

5- O que você acha das aulas de gramática?

6- Considerando as atividades abaixo, geralmente desenvolvidas em aulas de língua estrangeira, quais você gosta mais?

- | | | |
|--|---|--|
| a) (<input type="checkbox"/>) música | f) (<input type="checkbox"/>) traduções | l) (<input type="checkbox"/>) vídeos |
| b) (<input type="checkbox"/>) criação de diálogos | g) (<input type="checkbox"/>) explicações gramaticais | m) (<input type="checkbox"/>) jogos |
| c) (<input type="checkbox"/>) leitura de diálogos e textos | h) (<input type="checkbox"/>) pesquisas | n) (<input type="checkbox"/>) outras |
| d) (<input type="checkbox"/>) exercícios gramaticais | i) (<input type="checkbox"/>) dramatizações | |
| e) (<input type="checkbox"/>) interpretação de texto | j) (<input type="checkbox"/>) trabalhos com vocabulário | |

➤ Se você assinalou “outras”, especifique quais são e por que você gosta delas.

7- Dentre as atividades citadas no item 6, quais são trabalhadas em sala de aula e quais não são?

8- Das atividades que a sua professora trabalha em sala de aula, quais você mais gosta? Por que?

ANEXO 3: Questionário II

1- Você gosta de estudar inglês? Por que?

2- Você considera a língua inglesa importante? Por que?

3- Você gosta das aulas de inglês aqui da escola? Por que?

4- Você se sente motivado para a realização das atividades de inglês em sala de aula? Por que?

5- O que mais o motiva?

() trabalhos individuais

() trabalhos em grupo

() trabalhos em dupla

() trabalhos com a sala como um todo

➤ Explique o motivo desta preferência:

6- Como a professora trabalha com os alunos em sala?

() trabalhos individuais

() trabalhos em grupo

() trabalhos em dupla

() trabalhos com a sala como um todo

7- Além de aqui da escola, você estuda inglês em outro lugar? Se a sua resposta é **NÃO**, você gostaria de fazer um outro curso de inglês?

8- Fora da sala de aula, você tem algum contato com a língua inglesa (música, filme, leituras...)?

9- O que você espera aprender estudando a língua inglesa?

10- Você acha que a língua inglesa vai ser importante para você no futuro? Por que?

ANEXO 4: Entrevista semi-estruturada (professora)

- Pq: Você se diz bastante detalhista e que gosta de tudo bem explicado. Em uma de suas falas você se considerou “tradicional” para o ensino da gramática. O que é ser tradicional para você?
- PP: O tradicional para mim seria colocar a teoria na lousa, eu explicar a regra, o uso dela pra que serve. É isso, para mim isso é ser tradicional.
- Pq: Hum, hum. Lousa, regras, exceções...
- PP: É, é, é...
- Pq: ...exercícios...
- PP: Não você partir de pressupostos da lousa, eu dar para eles...
- Pq: [Aquilo que a gente estava conversando] no começo da reunião de hoje.
- PP: [Isso é o tradicional] e o que eu falei que eu não vou mudar...
- Pq: Hum, hum.
- PP: ...porque eu acho que eu sa / eles têm essa necessidade (+) porque eu já fiz experiências por suposições e a / o número de /de alunos / de compreensão foi bem menor atingido, alcançado.
- Pq: [Isso para] qualquer idade?
- PP: [Então eu acho que isso]. Não, é não, em específico na série que eu estou dando, 5ª e 6ª, que eles estão mais é... ligados ao concreto.
- Pq: Tá.
- PP: Então, eles sentem a necessidade de ver e de ler, escrever, de ver exemplo...
- Pq: [Mas pelo Município, você] dá aula até a 8ª série, não dá?
- PP: [Da regra,] eu já percebi que quando eu dou em forma de regras eles com / compreendem mais. O livro já não traz assim, por isso que eu dou na lousa...
- Pq: Ah, o livro não traz / não traz a gramática com regrinha?
- PP: É, eu não sei se você xerocou e percebeu...
- Pq: Eu não cheguei a xerocar...
- PP: Dificilmente eles vão explicando com exemplos, tirando do texto, tal, a questão da contextualização mesmo. É, não dá / é nomes em si, o aluno é que vai pressupondo, descobrindo, só que eu já tentei ir direto ao livro, assim, eles indo por pressuposições, eles têm muito mais dificuldade de fazer exercícios do que quando você. / não quero dizer que eu dou pronto, mas eu acho que você tem [que ser um apoio]...
- Pq: [Facilita]
- PP: ...e passar, então, isso eu não mudo. Pode existir várias teorias, tal, tal, mas eu sinto que o resultado, a eficiência, é melhor.
- Pq: Tá.
- PP: E eu não acredito que eles vão ficar só presos a isso / que eu / eu deixo claro para eles que eles não podem / que isso aí eles vão estar utilizando depois, em outros contextos, eles têm que saber é associar um contexto com outro de / de tópicos gramaticais com o que eles tiverem aprendendo num outro tema...
- Pq: Hum, hum.
- PP: ...que eles não podem esquecer, aprendeu aquilo e esqueceu, não é assim. Para não ficar aquela coisa de idéia linear, né?
- Pq: [Que a gente tava / que a gente tava falando hoje no começo]... da reunião.
- PP: [É, você entendeu? Então, isso eu já deixo] consciente porque eles sabem que isso depois vai aparecer em outros contextos...
- Pq: Vai aparecer novamente...
- PP: É isso que eu acho que tem que deixar claro.
- Pq: Hum, hum. Tá.

- PP: E se você já adotou o livro didático, não tem como você também é / é / deixar de seguir aquilo que foi proposto ali.
- Pq: Hum, hum.
- PP: Porque aí, você é que vai estar fugindo, porque a partir do momento que você adotou, você tem... que ter a consciência de que você / você tem que / não vou mudar o enfoque...
- Pq: Hum, hum.
- PP: ...se eu tô falando daquele assunto eu não vou dar um outro. Eu posso dar até um outro paralelo, que tem / que esteja relacionado com o contexto, mas não uma coisa fora, né?
- Pq: Hum, hum.
- PP: Então, eu acho que tem que seguir mais ou menos o / então eu procuro sempre acrescentar alguma coisa para eles que o livro não traz e eu sempre faço isso.
- Pq: Hum, hum.
- PP: E eu percebo que... não é porque eu gosto, eu sinto que eles também têm essa necessidade; só que eu te falei, eu tentei de uma outra forma que (+) eu senti...

ANEXO 5: Logs dos informantes focais*Log I*

- 1- Você gostou da aula de hoje? Por que?
- 2- Das atividades desenvolvidas nesta aula, quais você gostou e quais você não gostou? Por que?
- 3- Você se sentiu motivado para a realização das atividades? Por que?

Log II (questões sobre o trabalho do 4º bimestre)

- 1- Dos dois temas propostos: 1) habilidade dos animais (*can / can't*) e 2) partes do corpo humano, qual você escolheu? Por que?
- 2- Você optou por fazer este trabalho sozinho, em dupla, trio ou grupo de quatro pessoas? Por que?
- 3- Você se sentiu motivado para a realização deste trabalho? Por que?
- 4- Em que você acha que a realização deste trabalho pôde ajudar em seu aprendizado?

Log III (questões sobre o início de uma unidade nova)

- 1- Você gosta de começar uma unidade nova do livro? Por que?
- 2- Quando a professora inicia uma nova unidade, você acha que a aula é diferente das outras? Por que?
- 3- Se você respondeu “sim” na pergunta 2, qual aula você prefere: a do início da unidade (com a fita e com a repetição do diálogo) ou a aula de exercícios gramaticais?

ANEXO 6: Projeto de Capacitação Docente para Professores de Inglês de Escolas Estaduais de Ensino Fundamental.

Título do Projeto: Compartilhando experiências e conhecimentos na (Co)Construção da Prática de Ensino de Inglês na Escola Pública.

Participantes: Duas professoras de inglês de uma escola pública de ensino fundamental; uma estagiária e uma aluna do Curso de Letras da UNESP; duas alunas do Programa de Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos da UNESP; duas docentes da mesma universidade.

Objetivos:

- Geral:

A (co) construção do ensino de inglês em uma escola pública, a partir da discussão de questões e/ou problemas da prática de sala de aula à luz das experiências e conhecimentos das professoras, das alunas de graduação; de pós-graduação; das docentes universitárias envolvidas e das teorias da Lingüística Aplicada e da Educação.

- Específicos:

- 1- Aprimoramento da prática de ensino de língua inglesa na escola em questão;
- 2- Integração universidade e escola pública de ensino fundamental;
- 3- Geração de dados para a pesquisa desenvolvida na universidade;
- 4- Aprimoramento profissional de todos os participantes envolvidos.

Metodologia: Pesquisa-ação colaborativa

Ações previstas:

- 1- Mapear questões e/ou problemas que interferem na construção da prática de ensino de inglês na escola pública foco do estudo;
- 2- Buscar fundamentação teórica que possa subsidiar a reflexão dos participantes sobre as questões e problemas mapeados;
- 3 Promover discussões do grupo na busca de encaminhamentos para as questões e/ou problemas encontrados;
- 4- Acompanhar a implementação de novas ações e refletir sobre seus resultados, reiniciando o ciclo, se necessário.

Instrumentos de Pesquisa:

- 1- Observações de aulas
- 2- Gravações de aulas em áudio e vídeo
- 3- Manutenção de diários reflexivos pelos participantes
- 4- Sessões reflexivas
- 5- Sessões de visionamento
- 6- Narrativas pessoais (orais e escritas).

Duração do projeto: três semestres.

Local: Laboratório de línguas do IBILCE, UNESP.

ANEXO 7: Avaliação de língua inglesa

NAME: _____ Nº: _____ GRADE: _____ DATE: _____

AVALIAÇÃO DE LÍNGUA INGLESA

1. Responda Yes, he / she is ou No, he / she isn't, Yes, they are ou No, they aren't:
 - a) Are Madonna and Michael Jackson singers? _____
 - b) Is Ana Paula Arósio a secretary? _____
 - c) Are Ronaldinho and Roberto Carlos writers? _____
 - d) Is Lula a politician? _____
 - e) Are Daniela Mercury and Ivete Sangalo doctors? _____
 - f) Are Antonio Fagundes and Lima Duarte actors? _____
2. Identifique nas frases abaixo a que elementos os pronomes he, she ou they estão se referindo:
 - a) Mr. Hubble and Miss Brains are teachers. They're from the USA.

 - b) This boy is not Portuguese. He's Italian.

 - c) Look at that elephants. They are from Africa.

 - d) Ana is in Jefferson City. She is a student.

 - e) Tennis and Basketball are popular. They are good sports.

3. Circule a palavra correta em cada sentença:

a) <u>This / These</u> are excellent actress / actresses.	d) <u>This / These</u> map is from Asia. <u>These / Those</u> animals are the panda and the tiger.
b) Look at <u>that / those</u> pictures. They are Brazilian cities / city.	e) <u>Those / That</u> English girls are volleyball player / players.
c) <u>That / Those</u> is a very special planet.	
4. Dê o plural dos substantivos:

a) princess _____	g) baby _____
b) country _____	h) box _____
c) journalist _____	i) nurse _____
d) day _____	j) boy _____
e) dentist _____	
5. Complete as frases com this, that, these ou those:
 - a) _____ are very famous actors. (longe)
 - b) _____ is the map of South America. (perto)
 - c) _____ are my American friends. (perto)
 - d) _____ is a big monument. (longe)
6. Relacione os monumentos com seus lugares:

a) The Statue of Liberty	() Paris, France
b) The Mount Rushmore Memorial	() Rio de Janeiro, Brazil
c) The Corcovado Christ	() South Dakota, USA
d) The Eiffel Tower	() New York, USA

ANEXO 8: Transcrição da aula do dia 16 de novembro de 2005.

- P: Então vamos lá, oh, *Malu and Paulo have two cats*. Está se referindo a quem, aqui?
- A: Aos gatos.
- P: Aos gatos. Não são dois? *Two cats*? Então, como eu vou falar “os nomes deles”, está se referindo aos dois gatos e como que seria o “deles”, qual destes que é o “deles”?
- As: *Their*
- P: *Their*, parabéns! ((escreve na lousa)). E o exercício quatro pede para a gente CIRCULAR aqui no exercício de cima qual elemento é o elemento que se refere ao *their*. Qual é?
- As: *Two cats*.
- P: *Two cats*. Então, vocês tinham que CIRCULAR este aqui, correto? Vamos já fazer junto, né, simultâneo, o exercício três e quatro, o que vocês acham? Não é melhor? Vamos lá, B: *We*, olha só na tabela o pronome *we*, *we have* / qual é que faz par com o pronome *we*?
- A: Nós.
- P: Ah? Quem não souber a pronúncia pode soletrar.
- A: *Our*
- P: Isso, *our*. Parabéns! Era esse aqui que tinha que completar, *we have our pets*. *Our* se refere a qual pronome aqui, anterior?
((silêncio)).
- P: Qual você tinha que circular?
- A: *We*.
- P: Certo, porque são os que fazem pares, pronome pessoal e possessivo. Letra D: *Malu and Paulo have three children*, tal *names*. Ah, eu pulei, né?
- A: Pulou.
- P: C: *Carol has a pet too. What's the name of tan, tan, tan pet?*
- A: (inc)
- P: Está se referindo a Carol na frase. Carol não é ela?
- A: É
- P: Ela não é *she*? Então, qual é o pronome que a gente usa? ((uma pessoa interrompe a aula)). Qual vocês colocaram aí?
- As: *Her*
- P: *Her*. Então aqui é *her* que se refere a (+) Carol. Tudo bem? Aqui na letra D, você tem: *Malu and Paulo have three children*, lembra que *children* é plural de que palavra? ((após um silêncio)) *children, three children*. O que é *children*?
- A: Crianças?
- P: Crianças, parabéns! Tá, então se está se referindo a crianças, que é plural, qual é o pronome que eu uso aqui no plural, quando se refere a crianças, elas.
- A: *Their*.
- P: *Their*, então aqui é *their* e aqui você vai circular *three children*, não é? Ficou deste jeito. Letra E: *I have a big family*. Oh, está se referindo a *I*, *I* é eu, qual é o pronome possessivo? Esse é fácil!
- A: *My*
- P: Parabéns! *My*. Na letra E: *Who is that boy?* Está se referindo ao *boy*. *Boy* não é ele? Ele não é *he*? Qual é o pronome que se refere a *he*? Olha na tabela, *his*, dele, então, olha só, então qual que você tem que colocar aqui: *what's (+)*...
- A: ... *your*...
- P: ... *his name*, então aqui você tinha que circular o, a palavra (++) *that boy*, tá? Letra G: *My sister and I*, o que é *sister*, gente?

- A: Irmã.
- P: Irmã, minha irmã e quem, *my sister and I*? Minha irmã e eu, minha irmã e eu, olha só, temos um pequeno cachorro. Minha irmã e eu não forma nós? Nós não é *we*? Este é difícil, tá? porque aí você tem que usar o raciocínio, oh, *my sister and I*, minha irmã e eu é nós, *we*, então qual é o pronome que você usa, olha aqui qual faz par, *our*, então aqui você tinha que pôr *our* e tinha que circular *My sister and I*. Esse eu considero um pouco complexo, tá? Na letra H: *Ana's school in the United States is very good*. Está se referindo a Ana ou à escola dela essa frase? *Ana's school*. [A school]
- As: [escola].
- P: Para *school* que é um lugar, qual é o pronome que eu uso para lugar, coisa, animal? Oh, *it*, qual é o pronome possessivo que usa? Para lugar, *its*, então aqui é *its* e você tinha que circular (+) *Ana's school*, tá? Tudo bem? Na letra I: *You / esse é fácil, hein! You / You have a school, what's the name of YOUR school?* Então, aqui oh, por causa do *you* você usa *your*, você, sua, correto? Então, oh, aqui nós circulamos o possuidor e aqui nós colocamos o pronome possessivo que se refere a ele, é assim que você vai olhar na frase, ver qual é o pronome possuidor ou sujeito e usar o pronome possessivo correspondente, de acordo com a tabela. Se se referir a ele, você usa *his*, se se referir a ela, é o *her*, se for plural, eles ou elas, usa o *their*, se for eu e mais alguém usa o *our* e assim por diante, se for *I*, é *my*, se for *you*, é *your*, tá legal? Vamos lá, exercício cinco, uso do *can* e *can't*, vamos lá, vamos lembrar, você tem que saber o significado destes verbos que no dia da prova vai ter as perguntinhas perguntando o que os animais são capazes de fazer, por exemplo, o que é *swim*?
- As: Nadar.
- P: Nadar. *Fly*?
- As: Voar.
- P: *Draw*? ((silêncio, P faz gesto)).
- As: Escrever.
- P: Desenhar. *Run*?
- As: Correr.
- P: *Jump*.
- As: Pular.
- P: *Fish*
- As: Pescar
- P: Pescar. *Swim*, não, *sing*?
- As: Cantar.
- P: E *work*?
- As: Trabalhar.
- P: Trabalhar, então vai: *dogs*, você tem que colocar X se ele não é capaz e tic se ele é capaz. Então vamos lá: *Can dogs swim? Yes or no?*
- As: *Yes*.
- P: *Can cats swim?*
- As: *Yes*.
- P: *Yes. Or no?*
- A: *Yes*.
- P: Cachorros podem / gatos sabem nadar?
- As: Sabem / Não.
- P: Ok. *Can birds swim?*
- As: Não.
- P: Pássaros!
- As: Não.

- P: Pato não é um pássaro?
 As: É.
 P: Cisne, eles entram na água, cisne, então *yes*. Vai, vamos lá, *Can dogs fly*?
 As: *No*.
 P: *No. Can cats fly*?
 As: *No*.
 P: *No. Can birds fly*?
 As: *Yes*.
 P: *Yes. Can dogs draw*?
 As: *No*.
 P: *No, and cats*?
 As: *No*.
 P: *Birds*?
 As: *No*.
 P: Nenhum, né? *Can dogs run*?
 As: *Yes*.
 P: *Can cats fly / run*?
 As: *Yes*.
 P: *Yes. Can birds run*?
 A: *Yes*.
 P: *No*, passáro não corre, né? Só corre quem tem patas, pernas, o pássaro a gente pode dizer que ele saltita.
 A: Faz o que?
 P: Saltita, saltitar. Ele não corre, correr usa passos mais largos, tá? e o verbo saltitar é *hock*, escreve assim ((escreve na lousa)). *Jump, can dogs jump*?
 As: *Yes*.
 P: *Can cats jump*?
 As: *Yes*.
 P: *Can birds jump*?
 As: *Yes / no*.
 P: *Nooo! Can cats fish*? ((silêncio)), *cats fish*?
 As: *No*.
 P: *And dogs (+) fish*?
 A: *No*.
 P: *Can birds fish*?
 As: *No / yes*.
 P: Passáros? Eles não pegam lá com o bico, o peixe, alguns? Não tem? Vocês já viram quando mergulha? Vamos lá, *sing, sing*, cantar, algum tem capacidade?
 As: Não / pássaro.
 P: (inc).
 P: *Work*, trabalhar, algum destes trabalham?
 A: Não.
 P: Seria trabalhar no sentido de atividade física, tipo ah, a mãe ave não vai lá e pega minhoquinha para os filhinhos? É um tipo de trabalho que ela faz para os filhos, não faz? O cachorro ele, às vezes, não faz / não tem aqueles cachorros ensinados, que trabalham para policial, não tem, na polícia cachorro, estes adestrados? Então, e gatos também, então nós podemos considerar tudo *yes*, tá? Esse exercício seis vocês vão ter que montar perguntas e respostas e era para ser feito no caderno, vocês têm que olhar no caderno, usando perguntas e respostas se os animais são ou não capazes de fazer, por exemplo, você tem que usar o *can* aqui você tem que pôr o verbo do que ele é

capaz, desculpa, aqui você tem que pôr o nome do animal e aqui o verbo se ele era capaz ou não de fazer determinada coisa, olhando o exercício cinco e a resposta seria afirmativa ou negativa, por exemplo, vamos respon / vamos / igual eu perguntei agora, vamos ver oh, *can* fala o nome de um animal aí para mim, escolhe.

- As: *Dogs*.
- P: *Dogs* escolhe um verbo.
- As: (inc)
- P: Ah?
- As: (inc)
- P: *Can dogs* o que?
- A: *Swim*.
- P: *Swim*. O que eu estou perguntando? Quem sabe? [Cachorros] podem nadar?
- As: [podem] nadar?
- P: *Yes or no*, olhem na tabela, *yes or no*?
- As: *Yes*.
- P: *Yes*, então a resposta é o que? *Yes, they can*. Sim eles podem, *yes, they can*. Outra, vamos fazer uma negativa? Escolhe um animal.
- As: *Cats*.
- P: *Can cats* / escolhe um verbo.
- As: *Fly*.
- P: *Can cats fly? Yes or no?*
- As: *No*.
- P: *No, they can't*. Quantas frases eu mandei vocês [fazerem aí?]
- As: [Quatro].
- P: Quatro, quem quer dar outro exemplo? Para eu falar se está certo. *Can...*
- A: *Dogs...*
- P: *Dogs...*
- A: *Sing?*
- P: *Sing?* O que você respondeu?
- A: *Yes, they can*.
- P: *Yes, they can? Dogs?*
- A: *No*.
- P: Então arruma a resposta, *no, they can't*.
- A: São duas negativas e duas afirmativas?
- P: Então, se você errou aqui, às vezes você erra na resposta porque você / entendeu? Se ela colocou aqui *yes*, ela respondeu *yes*, não, *dogs* não são capazes de cantar, né? Entendeu? Por exemplo, *can birds swim? Yes, they can; can birds draw? No, they can't*. Entenderam? Então, vocês tinham que fazer seis perguntinhas destas. Vamos lá, exercício sete, letra A: *dogs can...* fala um verbo do que o cachorro é capaz de fazer, podia usar este, este, este ou este, então você poderia colocar aqui *dogs can swim*, pode ou não pode?
- A: Pode.
- P: Nadar? Aqui na frase (inc), o que mais você pode colocar?
- A: *Run*.
- P: *Run*, o que mais? *Jump*, tá? todos estes, vamos lá, mas o que não pode fazer? *They can't [fly]...*
- A: [*Fly*]
- P: ... *they can't fish*. Vamos na B: *cats can*, o que os gatos podem fazer?
- A: *Run*.
- P: *Run*. Você podia por aqui, o que mais?

- A: *Jump*.
- P: Podia ser *jump* ou podia ser *fish*, tá? *They can't*, o que eles não são capazes de fazer os *cats*?
- As: *Swim, fly*.
- P: *Swim*, poderia ser o que *fly, sing, draw*, é que não cabe ((na lousa)) tá? então, tinha mais de uma opção, entendeu? não era para colocar todas, eu estou sugerindo, agora na C são duas coisas que os pássaros são capazes, oh, são várias, você pode colocar *birds can [swim], fly...*
- As: [*Fly*], *sing*
- P: ...*and they can sing they can work*, vocês podem pôr tudo isso, nos dois espaços é o que eles são capazes. O exercício dois aqui oh, vocês tinham que montar frases do que vocês são capazes ou não de fazer usando estes verbos: *play soccer, play the piano, play basketball, speak Portuguese, speak English, drive a car, play volleyball, play the guitar, speak Spanish* e *dance*. Vocês sabem todos os significados? O que é *play*? (++)
- A: Jogar.
- P: Jogar ou...
- A: Tocar.
- P: *Speak*
- As: Falar
- P: *Dance*
- As: Dançar
- P: Então vamos lá, vocês tinham que fazer assim, oh: *I can* e colocar um verbo destes verbos do que você é capaz de fazer, por exemplo, *I can dance, but I can't...*
- A: *Drive*.
- P: ...mas eu não posso, *I can't drive. I can sing, but I can't dance*, ou duas afirmativas: *I can*, por exemplo, *I can SPEAK English and I can speak Spanish too*, podia fazer assim, duas afirmativas. Podia falar do seu colega e de você, por exemplo, *I can speak English and* ((diz o nome de um aluno)) *can speak Portuguese*. Entendeu? Podia falar do colega. Cada um colocava o que quisesse, seguindo os exemplos daqui, oh, da Ana, da Paulinha, do Pedro, só que você ia mudando os verbos. (...)

ANEXO 9: Unidade 11 do livro didático (livro do professor)

11 My Family

1 MY FAMILY

Observe as fotos. Elas mostram essas famílias diferentes. Algumas delas é parecida com a sua? Quais são os membros da sua família?

Observe as fotos. Elas mostram essas famílias diferentes. Algumas delas é parecida com a sua? Quais são os membros da sua família?

ANA'S BRAZILIAN FAMILY

Olhe para Ana. Ela tem uma família que é diferente da sua família brasileira e também diferente da família de sua mãe. Ela tem um pai, duas irmãs, e um irmão mais velho.

Depois, você vai ler uma carta que ela escreveu para você e tentar descobrir mais sobre a família dela.

123 Ana Furlan and Beverly Hill

READY TO READ

My mother Alice. That's my dad.

Driscoll's Mom
Mom's name is Driscoll's Mom.

— Adjuster
— Soldier
— Family

I have two families: one in Brazil and one in the United States. My Brazilian family is not big. It is just my father, my mother, my sister, my little brother, and me. Of course, my aunt's name is Paula. He has brown eyes and his hair is black. My mother's name is Maria Lúcia and her nickname is Maria. She has short black hair and her eyes are blue. Mom is very beautiful. I have a sister, her name is Julia. She has long brown hair and her eyes are brown. Dad's nickname is Paulo. He has short brown hair and his eyes are green. Dad's sister is very cute!

124 Ana Furlan and Beverly Hill

FOCUS ON GRAMMAR

1. Observe as frases de cada quadro e complete as perguntas.

My dad's name is Paulo.
My mom's name is Maria Lúcia.

1. Mas expressões em português, o "O" indica quem ou o quê?

2. Complete as frases de cada quadro e escreva as perguntas.

3. Observe as frases de cada quadro e complete as perguntas.

4. Complete as frases de cada quadro e escreva as perguntas.

5. Complete as frases de cada quadro e escreva as perguntas.

126 Ana Furlan and Beverly Hill

WHAT'S NEW?

1. Observe as frases de cada quadro e complete as perguntas.

2. Complete as frases de cada quadro e escreva as perguntas.

3. Complete as frases de cada quadro e escreva as perguntas.

4. Complete as frases de cada quadro e escreva as perguntas.

5. Complete as frases de cada quadro e escreva as perguntas.

CRAZY DAISY AND SILLY BILLY

127 Ana Furlan and Beverly Hill