

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
MESTRADO ACADÊMICO EM LINGÜÍSTICA APLICADA

JOSÉ NEYARDO ALVES DE ARAÚJO

CRENÇAS DE PROFESSORES DE INGLÊS DE ENSINO FUNDAMENTAL E
MÉDIO E OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: UMA RELAÇÃO
CONFLITANTE

FORTALEZA
2008

JOSÉ NEYARDO ALVES DE ARAÚJO

CRENÇAS DE PROFESSORES DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO E OS
PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: UMA RELAÇÃO CONFLITANTE

Dissertação submetida à Coordenação do Curso de Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará, como pré-requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Orientadora: Prof^a Dr^a Stella Maria Miranda Vieira

FORTALEZA
2008

A663c Araújo, José Neyardo Alves de
 Crenças de professores de inglês de Ensino Fundamental
 e Médio e os Parâmetros Curriculares Nacionais: uma
 relação conflitante / José Neyardo Alves de Araújo. –
 Fortaleza, 2008.
 121p.

 Orientadora: Prof^a Dr^a Stella Maria Miranda Vieira
 Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada). –
 Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades.

 1. Crenças 2. PCN 3. Ensino-aprendizagem de LE
 I. Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades.

CDD: 418

JOSÉ NEYARDO ALVES DE ARAÚJO

CRENÇAS DE PROFESSORES DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO E OS
PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: UMA RELAÇÃO CONFLITANTE

Dissertação submetida à Coordenação do Curso
de Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada
da Universidade Estadual do Ceará, como pré-
requisito parcial para a obtenção do título de
Mestre em Linguística Aplicada.

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Stella Maria Miranda Vieira (Orientadora)
Universidade Estadual do Ceará

Profª Drª Maura Regina da Silva Dourado
Universidade Federal da Paraíba

Prof. Dr. Raimundo Ruberval Ferreira
Universidade Estadual do Ceará

A todos que ainda se importam com o aprimoramento do ensino de língua
estrangeira nas escolas regulares
DEDICO.

AGRADECIMENTOS

A Deus, revelado em Jesus Cristo, Mestre dos mestres, por tudo que sou e pelas copiosas graças que me são concedidas, sempre por meio de Nossa Senhora.

Aos meus pais [*in memoriam*], por terem deixado os maiores legados a um filho, valores e educação.

À minha irmã Ivaniza e seu esposo, José Mauro, pelo amor e zelo de pais que sempre tiveram comigo, assim como pelo exemplo de virtude e coragem.

Aos demais irmãos, pelo incentivo, em especial a Ivaneide, pelo constante apoio.

A um especial amigo, Marcelo, por ter suportado meus desabafos nos momentos difíceis e por ter me ajudado na elaboração dos gráficos e tabelas deste trabalho.

Aos meus outros amigos, pelas demonstrações de carinho e incentivo, especialmente Ivana, Adriano, Mariana, Marli, Pires, Bety, Flávia e Cassimeire.

Ao comandante do Colégio Militar de Fortaleza, Cel Mendonça, e aos meus chefes, Cap Fábio e Ten Cel Wilson, por terem me concedido liberação parcial do trabalho para que eu pudesse freqüentar o curso e concluir a dissertação, bem como aos professores da seção de idiomas dos Colégios Militares de Fortaleza e de Salvador, pelo estímulo, sugestões e eventuais substituições quando estas foram necessárias. Aqui destaco a Prof^a Marília, por ter disponibilizado material sobre os PCN.

Aos professores, coordenadores, diretores e funcionários das escolas em que realizei a investigação, sobretudo os primeiros, pela disponibilidade em colaborar comigo nesta empreitada.

À minha orientadora, Prof^a Dr^a Stella Maria Miranda Vieira, pela preciosa colaboração, com observações e críticas sempre pertinentes na execução desta pesquisa.

A todos os professores da UECE que cooperaram para a minha formação acadêmica desde a graduação até o mestrado.

Aos professores de quem fui aluno especial no Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal da Bahia, também pela relevante contribuição para a minha formação.

Aos meus colegas do mestrado da UECE e da UFBA, pelas discussões frutíferas.

À Prof^a Ma. Mirla Maria Furtado Miranda, por ter disponibilizado material bibliográfico sobre crenças, e às pesquisadoras Dra. Ana Maria Ferreira Barcelos e Dra. Telma Nunes Gimenez, pelos valiosos esclarecimentos no início desta pesquisa.

À amiga e funcionária do CMLA, Maria do Carmo, pela dedicação e presteza no atendimento relativo aos assuntos burocráticos do curso.

"[...] tanto os que aprendem como os que crêem ficam igualmente persuadidos."
Sócrates

RESUMO

O propósito desta pesquisa foi investigar se as crenças de professores de inglês como língua estrangeira (LE) em Escolas de Ensino Fundamental e Médio (EEFM) e as propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) interagem no discurso/prática dos investigados. Nesse sentido, buscou-se verificar que crenças acerca dos PCN, das habilidades e/ou competências a serem desenvolvidas nos alunos e do lugar da LE no currículo escolar, professores de inglês em EEFM levam para o seu discurso e prática, bem como checar se os PCN influenciam o discurso e a prática desses professores. Foi um estudo de natureza descritiva e qualitativa, realizado com professores de inglês de escolas distintas (dez da rede pública de ensino e dez da rede privada), situadas em alguns bairros que integram as Secretarias Executivas Regionais I e III consoante a divisão administrativa do município de Fortaleza. Para a coleta dos dados foram feitas entrevistas semi-estruturadas, aplicados questionários fechados e observadas aulas, estas últimas por amostragem. Os dados coletados foram analisados de acordo com o conceito de crenças de Woods (1996). A partir da análise dos dados, foi possível constatar que existe alguma interação entre as crenças dos professores investigados e as diretrizes dos PCN, mas não necessariamente entre essas diretrizes e a atividade docente, se considerada a relação conflitante entre crença, ação e contexto, à luz do pensamento de Richardson (1996). Levando-se em conta as afirmações da maioria dos professores de que conhecem as idéias contidas nos PCN e de que com elas concordam, pode-se inferir que há algum tipo de influência dessas idéias sobre as crenças dos sujeitos pesquisados. Todavia, a afirmação da maior parte dos investigados de que não colocam em prática os PCN, as razões alegadas para tanto e a observação de aulas de alguns deles nos fizeram chegar à conclusão de que o documento não exerce influência na sua prática docente.

Palavras-chave: crenças; PCN; ensino-aprendizagem de LE.

ABSTRACT

The intention of this research was to investigate whether elementary and high school EFL teachers' beliefs and the proposals of the National Curriculum Parameters (PCN) interact in the discourse and practice of the investigated teachers. Therein, it tries to verify what beliefs concerning these Parameters, the skills and/or competences to be developed in the pupils and the place of the foreign language in the school curriculum English teachers transfer to their discourse and practice. It is also checked if the PCN influence these teachers' discourse and practice. It is a descriptive and qualitative study, carried out with English teachers from different kinds of school (ten teachers from public schools and ten others from the private sector), situated in some quarters that integrate Regional Executive Secretariats I and III according to the administrative division of the city of Fortaleza. Data were collected via semi-structured interviews, closed questionnaires and lesson observation. The collected data were analyzed in accordance with Woods's (1996) concept of beliefs. Results show that some interaction exists between the teachers' beliefs and the proposals of the National Curriculum Parameters, but not necessarily between these proposals and the teaching activity, if the conflicting relation between belief, action and context is considered in the light of Richardson (1996). Taking into account the majority of the teachers' statements that they know the ideas contained in the National Curriculum Parameters and that they agree with them, it can be inferred that there is some type of influence of these ideas on the investigated teachers' beliefs. However, the fact that most of the investigated teachers say that they do not put these Parameters into practice, the reasons they allege for that and the observation of some of the teachers' lessons led us to the conclusion that the document does not influence the teachers' practice.

Keywords: beliefs; National Curriculum Parameters; foreign language teaching and learning.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	– Quadro de diferentes termos e definições para crenças sobre aprendizagem de línguas.....	29
Figura 2	– Quadro de termos e definições para crenças sobre o ensino de línguas.....	31
Figura 3	– Quadro de explicações teóricas para a relação de dissonância entre crenças e ações.....	36
Figura 4	– Quadro dos fatores contextuais que podem interferir nas crenças.....	38
Figura 5	– Gráfico demonstrando a crença de que o objetivo do ensino de LE é favorecer a ascensão social, cultural e econômica do aluno.....	72
Figura 6	– Gráfico demonstrando a crença de que se devem ensinar as quatro habilidades na escola.....	73
Figura 7	– Gráfico demonstrando a crença de que é possível aprender inglês na escola.....	73
Figura 8	– Quadro das crenças de professores de Ensino Fundamental de escola pública sobre os PCN.....	95
Figura 9	– Quadro das crenças de professores de Ensino Fundamental de escola pública sobre as competências e/ou habilidades a serem desenvolvidas no aluno.....	96
Figura 10	– Quadro das crenças de professores de Ensino Fundamental de escola pública sobre o lugar da LE no currículo escolar.....	97
Figura 11	– Quadro das crenças de professores de Ensino Médio de escola pública sobre os PCN.....	98
Figura 12	– Quadro das crenças de professores de Ensino Médio de escola pública sobre as competências e/ou habilidades a serem desenvolvidas no aluno.....	99
Figura 13	– Quadro das crenças de professores de Ensino Médio de escola pública sobre o lugar da LE no currículo da escola.....	100
Figura 14	– Quadro das crenças de professores de Ensino Fundamental de escola particular sobre os PCN.....	102
Figura 15	– Quadro das crenças de professores de Ensino Fundamental de escola particular sobre as competências e/ou habilidades a serem desenvolvidas no aluno.....	103

Figura 16 – Quadro das crenças de professores de Ensino Fundamental de escola particular sobre o lugar da LE no currículo escolar.....	104
Figura 17 – Quadro das crenças de professores de Ensino Médio de escola particular sobre os PCN.....	106
Figura 18 – Quadro das crenças de professores de Ensino Médio de escola particular sobre as competências e/ou habilidades a serem desenvolvidas no aluno.....	107
Figura 19 – Quadro das crenças de professores de Ensino Médio de escola particular sobre o lugar da LE no currículo escolar.....	108

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Crenças de professores de escola pública a partir dos questionários.....	109
Tabela 2 – Crenças de professores de escola particular a partir dos questionários.....	113

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS.....	8
LISTA DE TABELAS.....	10
1 INTRODUÇÃO.....	13
1.1 O que nos motivou a empreender esta pesquisa.....	13
1.2 Objetivos.....	14
1.2.1 Geral.....	14
1.2.2 Específicos.....	14
1.3 Justificativa.....	15
1.4 Estrutura organizacional da pesquisa.....	16
2 METODOLOGIA DA PESQUISA.....	17
2.1 Natureza da pesquisa.....	17
2.2 Revisão bibliográfica.....	18
2.3 Pesquisa de campo.....	19
2.3.1 Participantes.....	19
2.3.2 Contexto da pesquisa.....	19
2.3.3 Coleta de dados.....	20
2.3.3.1 Os instrumentos de coleta de dados.....	20
2.3.3.2 As entrevistas e os questionários.....	21
2.3.3.3 A observação de aulas.....	23
3 REFERENCIAL TEÓRICO.....	25
3.1 Crenças e ensino-aprendizagem de LE: conceitos e panorama de pesquisas.....	27
3.2 Aprendizagem de LE: competências e habilidades a serem desenvolvidas segundo os PCN.....	40
3.2.1 Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).....	40
3.2.2 PCN do Ensino Fundamental.....	43
3.2.3 PCN do Ensino Médio (PCNEM).....	44
3.2.4 Orientações Curriculares para o Ensino Médio.....	46
3.3 Alguns estudos sobre os PCN.....	49
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	52
4.1 As entrevistas.....	52
4.1.1 Em escolas públicas.....	53
4.1.1.1 Crenças de professores de Ensino Fundamental sobre os PCN.....	53
4.1.1.2 Crenças de professores de Ensino Fundamental sobre as competências e/ou habilidades a serem desenvolvidas nos alunos.....	54
4.1.1.3 Crenças de professores de Ensino Fundamental sobre o lugar da Língua Estrangeira (LE) no currículo escolar.....	54
4.1.1.4 Crenças de professores de Ensino Médio sobre os PCN.....	54
4.1.1.5 Crenças de professores de Ensino Médio sobre as competências e/ou habilidades a serem desenvolvidas nos alunos.....	55
4.1.1.6 Crenças de professores de Ensino Médio sobre o lugar da Língua Estrangeira (LE) no currículo escolar.....	56
4.1.2 Em escolas particulares.....	56

4.1.2.1 Crenças de professores de Ensino Fundamental sobre os PCN.....	56
4.1.2.2 Crenças de professores de Ensino Fundamental sobre as competências e/ou habilidades a serem desenvolvidas nos alunos.....	57
4.1.2.3 Crenças de professores de Ensino Fundamental sobre o lugar da Língua Estrangeira (LE) no currículo escolar.....	58
4.1.2.4 Crenças de professores de Ensino Médio sobre os PCN.....	58
4.1.2.5 Crenças de professores de Ensino Médio sobre as competências e/ou habilidades a serem desenvolvidas nos alunos.....	59
4.1.2.6 Crenças de professores de Ensino Médio sobre o lugar da Língua Estrangeira (LE) no currículo escolar.....	59
4.1.3 Confronto dos dados obtidos nas entrevistas entre os dois níveis.....	60
4.1.3.1 Entrevistas em escolas públicas.....	60
4.1.3.2 Entrevistas em escolas particulares.....	61
4.2 Os questionários.....	62
4.2.1 Crenças de professores de escola pública.....	63
4.2.2 Crenças de professores de escola particular.....	66
4.3 Análise comparativa entre os resultados das entrevistas e dos questionários.....	68
4.3.1 Nas escolas públicas.....	68
4.3.2 Nas escolas particulares.....	70
4.4 A observação de aulas.....	74
4.5 Os resultados da pesquisa e alguns dos referenciais teóricos.....	80
 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	 85
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	 88
 APÊNDICES.....	 95

1 INTRODUÇÃO

Esta investigação teve como pontos de partida as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino de Língua Estrangeira (LE) em Escolas de Ensino Fundamental e Médio (EEFM), com toda a ideologia político-acadêmica que os permeia, e a discussão acerca de crenças dos participantes do contexto da sala de aula, especialmente dos professores.

1.1 O que nos motivou a empreender esta pesquisa

Quanto aos PCN, o desejo de discorrer sobre eles nasceu de inquietações diante de um modelo de ensino de LE, sobretudo de inglês, que não tem se mostrado eficiente na escola regular, mesmo com ações como a elaboração desse documento. Ressalte-se que os PCN foram criados com o propósito de nortear a prática docente e que eles reúnem idéias inovadoras e ousadas, como, por exemplo, o discurso predominante em defesa de um ensino comunicativo de LE. São idéias que merecem ser levadas em consideração e que, se fossem colocadas em prática, melhorariam substancialmente o atual panorama do ensino de LE em nossas escolas. Isso, é claro, sem comprometer a autonomia do professor crítico para adaptá-los ao trabalho que já desenvolve em sala de aula.

Aliás, esse sentimento de insatisfação, somado à sensação de impotência, diante do que hoje ocorre no processo de ensino-aprendizagem a despeito da publicação dos PCN – e aqui não nos referimos apenas a LE – parece ser partilhado por muitos dos participantes do processo, de modo especial por professores e alunos. Basta observar vários dos estudos sobre o assunto, alguns dos quais mencionamos no capítulo relativo ao referencial teórico desta pesquisa, além de outros tantos que se podem encontrar nos *sítes* de busca da rede mundial de computadores.

Essas inquietações nos fizeram pensar sobre que motivos poderiam estar por trás dessa deficiência no processo de ensino-aprendizagem de LE e nos fizeram questionar por que não conseguimos ver refletidas na sala de aula de LE as idéias difundidas nos PCN, que acreditamos serem tão importantes, apesar de algumas incoerências neles encontradas. Na tentativa de acharmos respostas para essas indagações, fizemos um levantamento das propostas dos PCN-LE e analisamos as crenças de alguns professores de inglês em EEFM a respeito de tais propostas.

Já com relação a crenças, o interesse por um estudo abordando essa temática surgiu de leituras feitas nessa área, especialmente das dissertações de Miranda (2005) e Lima (2005) e das reflexões de Barcelos (apud BARCELOS; VIEIRA ABRAHÃO, 2006), que nos suscitaram questionamentos e a busca por um aprofundamento teórico sobre o assunto. Essas leituras nos chamaram a atenção para a importância de se considerar o que os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem (em nosso caso, os professores) pensam e no que eles acreditam, pois suas crenças podem trazer relevantes implicações para seu discurso e suas ações.

Há aproximadamente duas décadas, pesquisas no campo da Lingüística Aplicada vêm focalizando as crenças como objeto de estudo, com o fim de entender como os professores compreendem e conceituam língua, linguagem, ensino e aprendizagem de línguas e que crenças são levadas para o seu discurso e sua prática. Consoante Lortie (1975), entretanto, alguns obstáculos são enfrentados nesse tipo de investigação, dentre os quais está o fato de, por vezes, o pesquisador menosprezar ou, ao contrário, supervalorizar as crenças do professor, dependendo de ele partilhar ou não com o professor das mesmas crenças, o que pode interferir negativamente nos resultados da pesquisa. Além disso, há uma preocupação constante com relação a meios confiáveis de acesso a essas crenças e à dificuldade de sistematizarem-se procedimentos relativos a aspectos tão subjetivos.

1.2 Objetivos

1.2.1 Geral

Verificar se as crenças de professores de inglês como LE em EEFM e as propostas dos PCN-LE interagem no discurso/prática desses professores.

1.2.2 Específicos

a) Verificar que crenças acerca dos PCN, das habilidades e/ou competências a serem desenvolvidas nos alunos e do lugar da LE no currículo escolar professores de inglês em EEFM levam para o seu discurso/prática.

b) Checar se os PCN-LE influenciam o discurso/prática desses professores.

1.3 Justificativa

Este estudo justifica-se pela preocupação em investigar uma questão tão relevante envolvendo as políticas públicas voltadas para o ensino de LE e as crenças de professores sobre tais políticas. Observa-se isso a partir do objetivo da pesquisa que foi verificar se há interação entre as crenças de professores de inglês em EEFM e o que é preconizado pelos PCN-LE, documento oficial que estabelece as diretrizes para o ensino de LE nas escolas públicas do país. Através desta pesquisa foi possível constatar que crenças professores de LE em EEFM levam para o seu discurso/prática e se os PCN influenciam o discurso/prática desses professores.

A pesquisa não somente serve como fonte de reflexão para o pesquisador e os professores participantes, mas também pode contribuir para o ensino de LE nas Escolas de Ensino Fundamental e Médio e para outras investigações na área de Linguística Aplicada. Vale ressaltar, com relação à relevância da pesquisa, que este estudo ajuda a preencher uma lacuna que existe no quadro das pesquisas sobre os PCN de língua estrangeira, pois a maioria dos trabalhos envolvendo o documento diz respeito à língua materna ou a outras disciplinas do currículo escolar, conforme pudemos constatar quando da busca por fontes bibliográficas que servissem de referencial teórico para esta investigação no que diz respeito ao documento.

A problemática levantada nesta pesquisa insere o trabalho na seara da Linguística Aplicada (LA), já que, dentre os objetivos dessa área de conhecimento, está o de suscitar questionamentos relativos à natureza político-social e educacional dos processos de ensino e aprendizagem de línguas, o que confere à investigação relevância social, conforme Rajagopalan (2003). Ao chamar a atenção para a necessidade de reflexão acerca do ensino de LE em nossas escolas, este trabalho investigativo reveste-se de compromisso político-pedagógico e de sensibilidade diante do contexto social, cultural e político em que estão inseridas as escolas. Isso colabora para uma visão de LA como disciplina crítica e transformadora, de acordo com o pensamento de Pennycook (apud SIGNORINI; CAVALCANTI, 1998).

No que concerne à relevância institucional com respeito à Universidade Estadual do Ceará, esta investigação traz preciosa contribuição no sentido de nos fazer pensar se os profissionais formados por esse estabelecimento de ensino

superior estão recebendo uma formação crítica e atenta às políticas educacionais vigentes.

1.4 Estrutura organizacional da pesquisa

O trabalho está organizado em cinco capítulos, sendo o primeiro esta introdução, estando os demais assim desenvolvidos:

a) no segundo capítulo, explicamos a metodologia aplicada na busca de atingirmos os objetivos propostos;

b) no terceiro, apresentamos os suportes teóricos desta investigação, dividindo-o em dois momentos, sendo o primeiro referente às reflexões sobre crenças, e o segundo relativo às idéias apresentadas nos PCN e ao que alguns estudiosos já discutiram sobre o documento;

c) no quarto capítulo, analisamos e discutimos os dados coletados, à luz do conceito de crenças de Woods (1996), a fim de verificar o que os professores acreditam, pensam ou sabem sobre os PCN, as habilidades e/ou competências que devem ser trabalhadas nos alunos e o papel da LE no currículo da escola regular e fazemos um paralelo entre o que foi constatado por meio da análise dos dados e alguns dos estudos que deram suporte teórico a esta pesquisa, destacando o trabalho de Miranda (2005), por ter essa pesquisadora investigado crenças de professores (e de alunos) sobre ensino-aprendizagem de LE também em escolas de Fortaleza, situadas em locais semelhantes ao que investigamos; e

d) no último capítulo, passamos às nossas considerações finais, retomando os objetivos da pesquisa, a fim de verificar se eles foram atingidos ou não, e frisamos a relevância do trabalho. No final, deixamos sugestões de pesquisa para ampliar a discussão aqui fomentada.

Assim, tivemos a intenção de apresentar, da forma mais real possível, a situação do ensino de inglês nas escolas pesquisadas e verificar se as ações institucionais e oficiais, como a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais, mostram-se eficientes no desenvolvimento do nosso sistema de ensino de língua estrangeira ou, pelo menos, coerentes com a realidade enfrentada por nossos professores em sala de aula.

2 METODOLOGIA DA PESQUISA

A metodologia de uma pesquisa é o caminho pelo qual a investigação do problema levantado é viabilizada, com o intuito de se atingirem os objetivos propostos. Logo, a metodologia é um *meio* e não um fim em si mesma; o que não tira do pesquisador a responsabilidade de dar-lhe especial atenção. Afinal, estratégias metodológicas inconsistentes podem comprometer o rigor necessário num trabalho científico, provocando desvios significativos e colocando sob suspeita as conclusões da pesquisa. É devido a essa preocupação que o pesquisador procura eleger a metodologia mais adequada.

2.1 Natureza da pesquisa

Os objetivos deste estudo levaram-nos a optar por uma pesquisa de natureza descritiva, baseada nos estudos sobre crenças e nas diretrizes do PCN-LE. Embora a pesquisa tenha, predominantemente, um cunho qualitativo, em função da necessidade de interpretação de dados relativos a aspectos subjetivos, as crenças dos professores pesquisados, lançamos mão também de procedimentos estatísticos (quantitativos) na análise dos dados. Lembramos que o estudo descritivo, segundo Triviños (1987), exige do pesquisador uma gama de informações prévias sobre o que se quer pesquisar, razão pela qual buscamos conhecer o contexto da pesquisa e os professores participantes e realizar uma revisão bibliográfica sobre crenças e sobre os PCN. Conforme Richardson (1999),

Os estudos que empregam uma metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais, contribuir no processo de mudança de determinado grupo e possibilitar, em maior nível de profundidade, o entendimento das particularidades dos comportamentos dos indivíduos.
(RICHARDSON, 1999, p. 80)

Para Miles e Huberman (1994) a utilização da pesquisa qualitativa, além de oferecer descrições ricas sobre uma realidade específica, ajuda o pesquisador a superar concepções iniciais e a gerar ou revisar as estruturas teóricas adotadas anteriormente.

De acordo com Cervo e Bervian (1996),

[...] a pesquisa descritiva procura descobrir, com a precisão possível, a freqüência com que um fenômeno ocorre, sua relação e conexão, com os

outros, sua natureza e características, correlacionando fatos ou fenômenos sem manipulá-los.
(CERVO; BERVIAN, 1996, p. 49).

Vieira (2002) e Malhotra (2001) concordam com tal afirmativa, destacando que a pesquisa descritiva objetiva conhecer e interpretar a realidade, por meio da observação, descrição, classificação e interpretação de fenômenos, sem nela interferir para modificá-la.

Complementando, Vieira (2002) destaca ainda que as pesquisas descritivas podem se interessar pelas relações entre variáveis, e desta forma, aproximar-se das pesquisas experimentais. A pesquisa descritiva expõe as características de determinada população ou fenômeno, mas não tem o compromisso de explicar os fenômenos que descreve, embora sirva de base para tal explicação.

Conforme já dito, para a realização desta pesquisa procedeu-se a uma revisão bibliográfica sobre crenças e os PCN, seguida de uma investigação em campo. Vejamos agora as etapas desse processo investigativo.

2.2 Revisão bibliográfica

A revisão bibliográfica consistiu de dois momentos: primeiro, leitura e discussão sobre crenças; e depois, o mesmo acerca dos PCN.

No que diz respeito a crenças, reunimos idéias de alguns autores sobre o assunto, mas focalizando o cerne do nosso trabalho, que é a relação entre as crenças e a cognição dos professores pesquisados, com base, principalmente, nos estudos de Woods (1996) e Barcelos (apud BARCELOS; VIEIRA ABRAHÃO, 2006).

Com relação aos PCN, fizemos uma análise comparativa de três versões do documento, a saber, Parâmetros Curriculares do Ensino Fundamental (BRASIL, 1998), Parâmetros Curriculares do Ensino Médio (BRASIL, 1999) e Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006). Isso com o fim de verificar semelhanças e contrastes entre esses diferentes volumes no tocante às competências e habilidades a serem desenvolvidas no educando, bem como com a finalidade de obter subsídios para elaborar as perguntas da entrevista e do questionário que foram aplicados em campo, na tentativa de descobrir se há alguma influência das idéias presentes no documento nas crenças dos professores

investigados. Além disso, apresentamos alguns estudos que discutem o documento e sua relação com o trabalho docente.

2.3 Pesquisa de campo

Nesta subseção relatamos os procedimentos empreendidos em campo, descrevendo os participantes da pesquisa, o contexto em que ela se deu e o processo de coleta de dados.

2.3.1 Participantes

A investigação foi realizada com dez professores de inglês da rede pública de ensino e dez da rede privada, em escolas da cidade de Fortaleza, no contexto descrito mais adiante, sendo apenas um professor por escola.

Dos dez professores da rede pública cinco ensinam no nível fundamental (P12, P14, P15, P18 e P19) e cinco ensinam no nível médio (P7, P10, P11, P17 e P20). Os dez da rede particular também foram distribuídos equitativamente nos dois níveis de ensino, sendo P1, P6, P8, P13 e P16 do ensino fundamental e P2, P3, P4, P5 e P9 do ensino médio.

Foram selecionados professores que ensinam nos níveis fundamental e médio, devido ao fato de as propostas dos PCN para os dois níveis serem distintas no que diz respeito às habilidades e competências a serem desenvolvidas nos alunos.

2.3.2 Contexto da pesquisa

A fim de apresentarmos dados relativos a professores que trabalham em condições semelhantes, decidimos realizar a pesquisa em escolas que estão localizadas em bairros com características similares. Para tanto lançamos mão da organização administrativa da Prefeitura Municipal de Fortaleza, que divide a administração em Secretarias Executivas Regionais, seis no total. Escolhemos escolas situadas nas Regionais I e III, mais precisamente nos bairros Barra do Ceará, Vila Velha, Jardim Guanabara e Jardim Iracema (da SER I) e Quintino Cunha, Padre Andrade e Antonio Bezerra (da SER III), muito embora a pesquisa contemple não apenas escolas municipais, mas também estaduais e privadas. Segundo Junqueira, Inojosa e Komatsu (1997), todas as SER de Fortaleza foram criadas obedecendo a determinados critérios, tendo sido o primeiro deles o

geográfico. Esse critério se refere à descentralização do poder para mais próximo da população. Consoante os autores,

Considerando o município como um macro-espaço é possível identificar regiões que agregam micro-espaços - bairros, que têm suas características peculiares. As condições territoriais, urbanas e de meio-ambiente dos micro-espaços interagem com a organização social dos grupos populacionais que ali vivem e/ ou trabalham. Essa interação gera demandas e necessidades específicas. Foram delineadas, a partir de critérios populacionais e da dinâmica da Cidade de Fortaleza, seis regiões, cada qual com aproximadamente 350 mil pessoas. Por isso foram criadas seis Secretarias Executivas Regionais, cada qual com 'a finalidade de proporcionar condições para a melhoria da qualidade de vida da população da região sob sua gestão, prestando os serviços municipais, identificando e articulando o atendimento às necessidades e demandas dos grupos populacionais, considerados em sua dinâmica de uso do espaço urbano e peculiaridades sociais, tanto no que diz respeito ao desenvolvimento territorial e ao meio ambiente como ao desenvolvimento social.'

(JUNQUEIRA; INOJOSA; KOMATSU, 1997, p. 33-34)

As escolas em que realizamos a pesquisa localizam-se em uma área periférica da capital cearense, de classe média-baixa e que apresentam muitos problemas sociais, como violência, tráfico de drogas, prostituição e outros, fatores esses que repercutem de alguma forma na escola e no processo de ensino-aprendizagem.

2.3.3 Coleta de dados

Os dados foram coletados entre outubro de 2007 e maio de 2008. De outubro de 2007 a janeiro de 2008 foram feitas as entrevistas e aplicados os questionários. Durante os meses de fevereiro e março do corrente ano, foram analisados os dados coletados por meio desses dois instrumentos. E nos meses subsequentes de abril e maio, em função do que foi constatado a partir das entrevistas e dos questionários, foram observadas aulas de alguns professores.

2.3.3.1 Os instrumentos de coleta de dados

Os instrumentos utilizados foram uma entrevista (Apêndice C), um questionário (Apêndice D) e a observação de seis aulas.

Ressaltamos que, por nos remetermos às crenças dos participantes da pesquisa, estamos cientes de que não poderíamos acessar esses conteúdos diretamente, mas por meio da interpretação dos dados obtidos a partir do emprego dos vários instrumentos, que permitiram a triangulação e validação dos dados, conforme Cançado (1994).

Alguns autores, como Kern (1995), Pajares (1992) e Barcelos (2001), criticam a utilização apenas de questionários e entrevistas em pesquisas sobre crenças, por acreditarem que tais instrumentos não dão conta de revelar as reais crenças dos sujeitos participantes e sugerem a observação em sala de aula também. Entendemos essa questão de maneira um pouco diferente dos referidos autores, pois acreditamos que a validação dos dados a partir de questionários e entrevistas depende muito mais de como o pesquisador utiliza essas ferramentas (em que ocasião são aplicadas, como e em que ordem as perguntas foram formuladas etc) do que dos instrumentos em si. Neste trabalho, pudemos detectar as crenças dos participantes tanto no nível do discurso como na prática a partir da observação de aulas de alguns dos professores investigados, que foi muito útil para corroborar ou questionar os dados obtidos pelos outros dois instrumentos.

2.3.3.2 As entrevistas e os questionários

Primeiramente, foram realizadas as entrevistas, a fim de acessar as crenças dos professores sem quaisquer influências que o questionário, mais detalhado, pudesse exercer nas respostas dos investigados. Optamos pela realização da entrevista semi-estruturada por esta permitir a captação imediata e corrente da informação desejada, uma vez que se desenrola partindo de um roteiro básico, mas não rígido e sujeito a possíveis adaptações (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34).

Após transcrevermos as respostas dos professores entrevistados, nós os separamos por tipo de escola (pública ou privada) e por nível de ensino (fundamental ou médio), a fim de fazer um paralelo entre os diferentes tipos de escola e os diferentes níveis. Em seguida, analisamos a fala desses professores considerando os seguintes aspectos:

- a) sobre os PCN: se eles conhecem o documento e, em caso afirmativo, o que acham dele; se os parâmetros são discutidos na escola e, em caso afirmativo, em que momentos; se os PCN servem de apoio na sua prática docente e, em caso afirmativo, como se dá esse apoio; e se os parâmetros devem ser seguidos à risca ou se devem ser vistos apenas como uma proposta alternativa;
- b) sobre as competências e/ou habilidades a serem desenvolvidas nos alunos: que competências e/ou habilidades devem ser trabalhadas

nos alunos; e, no Ensino Fundamental, que habilidades lingüísticas devem ser enfatizadas;

- c) sobre a LE no currículo escolar: a importância da LE no currículo e no contexto escolar; os objetivos do ensino de LE na escola; a diferença entre ensinar inglês na escola e em cursos livres; e se é possível aprender inglês na escola.

Passamos, então, à análise das entrevistas. Para termos uma visão panorâmica das suas crenças, condensamos o pensamento dos entrevistados nos quadros constantes do Apêndice A, em que os professores pesquisados estão identificados pelos códigos de P1 a P20, indicando o número a ordem em que o professor (P) foi entrevistado. Essa análise obedeceu ao seguinte roteiro:

- a) verificamos as crenças dos professores das escolas públicas sobre os três aspectos acima mencionados, separando-os por níveis (fundamental e médio);
- b) repetimos o procedimento com os professores da rede privada de ensino; e
- c) confrontamos os dados obtidos nas entrevistas entre os dois níveis, mas separando por tipo de escola (pública/particular).

Em seguida, aplicamos o questionário, que se baseia na escala de *Likert*, com questões a respeito de crenças de professores sobre: material didático, LE no currículo de escolas públicas e privadas; a natureza de aprendizagem de língua (habilidades lingüísticas e competências a serem desenvolvidas nos alunos); e questionamentos sobre as propostas dos PCN. Algumas das questões levantadas são semelhantes às elaboradas por Miranda (2005), em virtude de o foco desta pesquisa ser semelhante ao daquela, exceto no que diz respeito aos PCN.

Diversamente do trabalho com as entrevistas, os questionários foram analisados apenas em dois blocos: crenças de professores de escola pública e crenças de professores de escolas particulares, conforme Apêndice B. Nas entrevistas, analisaram-se as crenças dos professores também por níveis (Ensino Fundamental e Ensino Médio) porque, por se constituir de perguntas abertas e ser semi-estruturada, a entrevista nos permite acessar mais representações mentais dos professores acerca dos pontos observados. O questionário, por sua vez, sendo fechado, já traz assertivas ou negativas, que podem, de algum modo, induzir a resposta dos pesquisados, tornando o instrumento menos revelador. Em seguida, foi

feita uma análise comparativa entre os dados coletados através dos dois instrumentos.

O questionário foi elaborado com 32 questões, assim distribuídas:

- a) de 1 a 5, sobre o uso de material didático;
- b) de 6 a 30, elaboradas com base nas propostas dos PCN, sobre os objetivos do ensino de LE no currículo da escola e, conseqüentemente, sobre as habilidades e/ou competências a serem desenvolvidas nos alunos; e
- c) as questões 31 e 32, indagando se os PCN devem ser seguidos incondicionalmente pelos professores ou se eles são apenas uma proposta alternativa.

Entretanto, no decorrer da pesquisa, optamos por analisar com maior rigor apenas as respostas às perguntas relacionadas diretamente aos três aspectos focais do nosso estudo (as crenças dos pesquisados sobre os PCN, as habilidades e/ou competências a serem desenvolvidas nos alunos e o lugar da LE no currículo escolar), ou seja, as respostas às questões de 6 a 32.

As respostas possíveis constantes do questionário foram CONCORDO PLENAMENTE, CONCORDO EM PARTE, DISCORDO ou NÃO SEI RESPONDER. Na análise dos dados, todavia, a gradação entre CONCORDO PLENAMENTE e CONCORDO EM PARTE foi desconsiderada em virtude de a maioria dos professores não ter justificado o caráter parcial de concordância em algumas de suas respostas, apesar de ter sido reservado um espaço no final do questionário para que eles, caso desejassem, fizessem observações que julgassem pertinentes. Assim sendo, concordar plenamente e concordar parcialmente foram considerados, para efeito de quantificação dos dados, como uma só opinião.

2.3.3.3 A observação de aulas

Foram observadas quatro aulas na rede pública (de 40% dos professores pesquisados nas escolas públicas) e duas na rede privada (de 20% dos professores pesquisados nas escolas particulares). Os seis professores cujas aulas foram observadas (quatro da rede pública e dois da rede privada) representam 30% (trinta por cento) do total dos professores pesquisados.

Assistimos a uma aula de cada um dos professores P7, P11, P19 e P20, nas escolas públicas, e P9 e P16, nas escolas particulares. O código usado aqui foi o mesmo utilizado para indicar o professor na ordem de realização das entrevistas e

de aplicação dos questionários.

O critério de seleção dos professores para a observação de aulas foi a informação, obtida através das entrevistas, de eles conhecerem e/ou praticarem os PCN.

O tratamento diferenciado com respeito aos percentuais da amostragem se deveu ao fato de os PCN serem, oficialmente, voltados para a rede pública de ensino.

Conduzimos nossa observação considerando os seguintes elementos em torno da aula: contexto em que foi ministrada, objetivo(s) e procedimentos do professor.

Por fim, comparamos as crenças dos professores captadas por meio das entrevistas e dos questionários com o que foi observado em sala de aula.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

Esta pesquisa traz como embasamento teórico alguns conceitos de crenças, destacando-se as idéias de Woods (1996), Miranda (2005) e Barcelos (apud BARCELOS; VIEIRA ABRAHÃO, 2006). Além de basear-se em trabalhos sobre crenças, este estudo tem ainda como referencial teórico os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e toda a ideologia político-acadêmica a eles subjacente.

Com relação a crenças, diante da dificuldade de conceituá-las, que se observa entre os mais diversos autores estudiosos do assunto, preferimos fazer um levantamento das idéias de alguns autores sobre o tema e nos determos nas relações entre crenças e cognição. Várias pesquisas já foram desenvolvidas com o intuito de identificar algumas crenças, verificar suas origens, suas influências no discurso e na prática do professor de línguas, assim como suas relações com a cognição dos professores. Dentre elas podemos citar as de Barcelos (1999), Félix (1998), Rokeach (1968), Scheibe (1970); Abelson (1979); Nisbett e Ross (1980), Harvey (1986), Nespor (1987), Pajares (1992) e outros. Adotamos como fio condutor nesta investigação o conceito *BAK*¹ de Woods (1996), associado por Barcelos (apud BARCELOS; VIEIRA ABRAHÃO, 2006) ao conceito de “cognição de professores” de Borg (2003). Segundo Barcelos,

Em sua excelente resenha sobre crenças de professores na área de ensino de línguas, Borg (2003) usa o termo “cognição de professores” para se referir ao que os professores pensam, acreditam e sabem sobre o processo de ensinar línguas. Assim como Woods (1996) que usou o conceito *BAK* como termo inclusivo, Borg também usa “cognição de professores” como termo guarda-chuva para justificar que na mente dos professores nem sempre é possível fazer essa distinção entre o que o professor sabe, pensa ou acredita.
(BARCELOS, op. cit., p. 17-18)

Conforme Lima (2005), a idéia de Woods (1996) é propor uma inter-relação entre conhecimento, pressupostos e crenças. Ele parte do princípio de que a distinção entre crenças e conhecimento não se sustenta e, em muitas situações, nem mesmo pode ser determinada de forma clara “se a interpretação de um evento é baseada no que o professor acredita, no que ele sabe ou no que ele acredita que sabe” (LIMA, 2005, p. 13).

Desse modo, segundo o autor, é difícil distinguir claramente as estruturas do

¹ Conceito guarda-chuva criado por Woods (1996) para condensar em um só termo as idéias de *Beliefs*, *Assumptions* and *Knowledge*, cuja tradução é *Crenças*, *Pressupostos* e *Conhecimento*.

conhecimento prévio e o sistema de crenças do professor. Consoante Lima (2005), Woods usa os termos conhecimento, pressuposições e crenças com as seguintes acepções:

[...] **conhecimento** para se referir a fatos convencionalmente aceitos. **Pressuposições** referem-se à aceitação temporária dos fatos que não podemos dizer se sabemos e que não foram ainda comprovados, mas que consideramos como verdadeiros para o momento atual. Por fim, as **crenças** referem-se à aceitação de uma proposição para a qual não existe conhecimento convencional, que não é demonstrado e que existe discordância quanto a sua aceitação.
(LIMA, 2005, p. 13-14)²

Para não ampliar mais ainda a vasta terminologia de crenças, Woods cria o conceito *BAK*, um conceito análogo ao de esquema, mas desta vez destacando as noções de crenças, pressuposições e conhecimentos, reduzidas a um só construto “como termos inter-relacionados que, em certas ocasiões, um pressupõe a existência do outro, deixando de existir como termos isolados” (LIMA, 2005, p. 14).

Lima (2005) ainda apresenta os dados revelados por Woods, que mostram como o *BAK* do professor muda com o tempo:

1. Idéias e pensamentos são formados por experiências enquanto aprendiz;
 2. Idéias são formadas por experiências como aluno de Linguística Aplicada;
 3. Idéias e pensamentos são formados na prática. Em outras palavras, o autor considera o *BAK* como uma construção dinâmica que pode mudar de acordo com as experiências e concepções dos professores.
- (LIMA, 2005, p. 14)

Acreditamos que essas possíveis mudanças nas crenças sejam decorrentes de fatores contextuais, já que nascem das experiências do professor, e experiência implica vivência em um determinado contexto, podendo ser um desses fatores contextuais, segundo Fang (1996), a influência dos programas de educação, dentre os quais se inserem os PCN, também objeto de estudo nesta pesquisa.

Semelhante ao pensamento de Woods (op. cit.) é o posicionamento de Kalaja (1995), Barcelos (1995), Dudas (2003), Massarollo (2003) e Holec (1987), que dizem serem as crenças passíveis de mudanças a partir da intervenção de fatores como contexto, experiências de vida, aquisição de novos conhecimentos, interação em sala de aula etc. Entendemos, ainda, em consonância com Nisbett e Ross (op. cit.), que o conhecimento se constitui de um elemento cognitivo, organizado de forma esquemática, e de um elemento de crença, que possui constituintes avaliativos e de julgamento.

² Grifos nossos na citação.

O trabalho de Miranda (2005) serve-nos como referencial por ter sido uma pesquisa sobre crenças desenvolvida também em Fortaleza, em um ambiente semelhante ao espaço que investigamos, o que possibilita uma comparação dos resultados. Ainda nos apóia no que tange aos modelos de questionário e entrevista aplicados nesta pesquisa, inclusive na elaboração de algumas das perguntas de ambos os instrumentos, já que as duas pesquisas são similares quanto à temática.

No que diz respeito aos PCN, é feita uma sucinta apresentação do documento em três de suas versões, a fim de mostrar as competências e habilidades que, segundo os seus elaboradores, devem ser trabalhadas no aprendiz de LE tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, bem como algumas incoerências constatadas entre os volumes dos dois níveis. Apresentamos, ainda, alguns estudos sobre como os PCN têm repercutido no discurso/prática dos professores.

3.1 Crenças e ensino-aprendizagem de LE: conceitos e panorama de pesquisas

Neste trabalho há a preocupação de tratar o conceito crenças conforme já re-significado pelos estudiosos da Lingüística Aplicada (LA), para os quais o referido conceito não tem uma conotação mística ou supersticiosa, e de vinculá-lo ao processo de ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira (LE), destacando sua relação com a cognição dos professores.

Não pretendemos nesta subseção fazer mais uma longa discussão sobre autores, datas e definições relativos a crenças, tendo em vista isso já ter sido exhaustivamente abordado em outros trabalhos investigativos, alguns dos quais são mencionados nos próximos parágrafos e outros que constam das referências bibliográficas desta investigação. Em vez disso, temos a intenção tão somente de apresentar, sumariamente, alguns aspectos relevantes para esta pesquisa.

De acordo com Barcelos (2004) e Silva (2005), o conceito de crenças ligado ao processo de ensino e aprendizagem de línguas não é específico da LA. A esse respeito, Silva (2007)³ diz:

É antes um conceito antigo em outras áreas do conhecimento como a Sociologia (Bourdieu, 1987, 1991), Psicologia Cognitiva (Abelson, 1979; Posner et al., 1982; Nespor, 1987), Psicologia Educacional, Educação (Dewey, 1933; Kruger, 1993; Pacheco, 1995; Raymond e Santos, 1995; Sadalla, 1998; Del Prette e Del Prette, 1999; Mateus, 1999; e Rocha, 2002)

³ SILVA, Kleber Aparecido da. Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, Rio Grande do Sul, v.10, n.1, p. 235-271, jan./jun. 2007.

e Filosofia (Peirce, 1877) (cf. Silva, 2005). Um dos precursores do estudo sobre *crenças na aprendizagem* é Honsfeld (1978), que usou o termo “miniteorias de aprendizagem de línguas dos alunos”, para se referir ao “conhecimento tácito dos alunos, mesmo sem denominá-los de crenças” (Barcelos, 2004a, p.127). Após os estudos de Honsfeld (1978) surgiram os estudos de Horwitz (1985) e de Wenden (1986). Sadalla (1998, p.25), por sua vez, afirma que um dos percussores dos estudos sobre *crenças no ensino* é Shulman (1986), que tinha como objetivo, em suas pesquisas, descrever “a vida mental do professor, concebido como um agente que toma decisões, reflete, emite juízos, tem *crenças* e atitudes” (grifo meu). (SILVA, op. cit., p. 238)

Ainda segundo Silva (2007), com relação ao início da pesquisa acerca de crenças no ensino-aprendizagem de LE na LA,

Barcelos (2004a, p.124) afirma que o início da pesquisa sobre crenças na aprendizagem (e acréscimo no ensino) de línguas na LA “se deu em meados dos anos 80, no exterior, e em meados dos anos 90, no Brasil”. A referida autora explica que esse conceito ganhou proeminência e cita que, no congresso da Associação Brasileira de Linguística Aplicada (doravante CBLA) de 1995, não havia nenhum trabalho sobre crenças no ensino e na aprendizagem de línguas. Já no CBLA de 1998, encontramos as primeiras referências a estudos a respeito de crenças de professores de línguas. Foram apresentados quatro trabalhos sobre crenças no ensino e na aprendizagem de línguas. No ano de 2001, o CBLA contou com a participação de inúmeros pesquisadores, sendo que foram apresentados três trabalhos sobre crenças no ensino e na aprendizagem de LE. Nesse evento, pela primeira vez, esse importante tópico fez parte de uma conferência (cf. Silva, 2005). (SILVA, op. cit., p. 238-239)

Quanto ao desenvolvimento dos estudos sobre crenças na seara da LA, o autor continua:

O mais recente CBLA, realizado na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), em 2004, contou com a participação de uma gama expressiva de pesquisadores, sendo que vinte e dois, de onze universidades brasileiras e de uma universidade do exterior, apresentaram dez comunicações individuais e três sessões temáticas sobre crenças no ensino e aprendizagem de línguas (cf. Silva, 2005). Além disso, desde 1995, o número de dissertações de mestrado (Gratão, 2006; Rocha, 2006; Coelho, 2005; Garbui, 2005; Lima, 2005; Miranda, 2005; Moraes, 2005; Pereira, 2005; Santos, 2005; Silva, K., 2005; Trajano, 2005; Vechetini, 2005; Andrade, 2004; Araújo, 2004; Belam, 2004; Finardi, 2004; Silva, S., 2004; Souza, 2004; Bandeira, 2003; Chimim, 2003; Dias, 2003; Leite, 2003; Perina, 2003; Silva, N., 2003; Carazzai, 2002; Mastrella, 2002; Nonemacher, 2002; Custódio, 2001; Marques, 2001; Martins, 2001; Silva, L., 2001; Carvalho, 2000; Moreira, 2000; Silva, I., 2000; Garcia, 1999; André, 1998; Cunha, 1998; Félix, 1998; Maláter, 1998; Reynaldi, 1998; Rolim, 1998; Saquetti, 1997; Freitas, 1996; Barcelos, 1995) e teses de doutorado (Conceição, 2004; Kudiess, 2002; Silva, S., 2001; Barcelos, 2000; Gimenez, 1994) têm crescido expressivamente, além de publicações de artigos sobre crenças de professores e de aprendizes em periódicos muito conhecidos pelos lingüistas aplicados brasileiros. Além das variáveis supracitadas, foram publicados na área da LA oito livros que, por sua vez, investigaram as crenças de professores de línguas em formação. Vale salientar que sete deles foram publicados por estudiosos da LA no contexto brasileiro

(Barcelos e Vieira-Abrahão, 2006; Gil, Rauber, Carazzai e Bergsleithner, 2005; Vieira-Abrahão, 2004; Rottava e Lima, 2004; Gimenez, 2002; Leffa, 2001; Almeida Filho, 1999) e um livro no exterior (Kalaja e Barcelos, 2003). (SILVA, op. cit., p.239-240)

Apresentamos dois quadros elaborados por Silva (2005, 2007), onde o autor elenca alguns termos e definições de crenças voltadas para o ensino e aprendizagem de LE, dentro de um recorte temporal que abrange de 1982 a 2006.

Termos	Definições
Abordagem ou cultura de aprender (Almeida Filho, 1993)	“Maneiras de estudar e de se preparar para o uso da língua alvo consideradas como ‘normais’ pelo aluno e típicas de sua região, etnia, classe social e grupo familiar, restrito em alguns casos, transmitidas como tradição, através do tempo, de uma forma naturalizada, subconsciente, e implícita” (p.13).
Cultura de Aprender Línguas (1995)	“O conhecimento intuitivo implícito (ou explícito) dos aprendizes constituído de crenças, mitos, pressupostos culturais e ideais sobre como aprender línguas. Esse conhecimento compatível com sua idade e nível sócio-econômico, é baseado na sua experiência educacional anterior, leituras prévias e contatos com pessoas influentes” (p.40).
Crenças (André, 1996)	“Crenças são entendidas como posicionamentos e comportamentos embasados em reflexões, avaliações e em julgamentos que servem como base para ações subsequentes” (p.48).
Crenças (Félix, 1998)	“Opinião adotada com fé e convicção baseada em pressuposições e elementos afetivos que se mostram influências importantes para o modo como os indivíduos aprendem com as experiências e caracterizam a tarefa de aprendizagem (do aluno, no caso do professor)” (p. 26).
Crenças (Pagano et al., 2000)	“Todos os pressupostos a partir do qual o aprendiz constrói uma visão do que seja aprender e adquirir conhecimento” (p.9).
Crenças (Barcelos, 2001)	“Idéias, opiniões e pressupostos que alunos e professores têm a respeito dos processos de ensino/aprendizagem de línguas e que os mesmos formulam a partir de suas próprias Experiências”.
Crenças (Mastrella, 2002)	“Crenças são interpretações da realidade socialmente definidas que servem de base para uma ação subsequente” (p.33).
Crenças (Perina, 2003)	“As crenças (...) são “verdades pessoais, individuais, baseadas na experiência, que guiam a ação e podem influenciar a crença de outros” (p.10-11).
Crenças (Barcelos, 2004a)	As crenças têm suas origens nas experiências e são pessoais, intuitivas e na maioria das vezes implícitas. Dessa forma, as crenças não são apenas conceitos cognitivos, mas são “socialmente construídas” sobre “experiências e problemas, de nossa interação com o contexto e da nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca” (p.132).

Crenças (Barcelos, 2004b)	Assim, as crenças não seriam somente um conceito cognitivo, antes “construtos sociais nascidos de nossas experiências e de nossos problemas (...) de nossa interação com o contexto e de nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca” (p.20).
Crenças (Lima, 2005)	“Filtro pelo qual passa todo e qualquer conhecimento e como algo que não está disponível de forma sistematizada para todas as pessoas, como está o conhecimento, mas existe a dimensão individual como na social e pode ser questionado e rejeitado por outras pessoas que não compartilham do mesmo sistema de crenças. (...) A crença não deixa instantaneamente de ser verdadeira para o indivíduo que a possui, mas se modifica na medida em que novas crenças são incorporadas no sistema de crenças de um indivíduo e essas novas crenças são incorporadas no sistema de crenças de um indivíduo e essas novas crenças, podem vir a substituir a anterior ou não” (p.22).
Mitos (Carvalho, 2000)	“Os mitos costumam ser frutos de concepções errôneas e estereotipadas, às vezes veiculadas pela mídia e passadas de geração para geração sem que as pessoas parem para refletir ou mesmo buscar na literatura especializada elementos que justifiquem ou não esses mitos” (p.85)
Imaginário (Cardoso, 2002)	“O conjunto de imagens que nos guiam para entender o processo de ensinar”, no caso do professor, “e de aprender”, no caso do aluno. “É o universo, a constelação de imagens que surgem, algumas formadas conforme o explicitado pela teoria e muitas conforme a intuição, a teoria informal e as teorias passadas”. Nesse imaginário, situa-se, conforme bem enfatizado por Cardoso (2002, p. 20), “a raiz do implícito, lugar recôndito que guarda as crenças, as sensações, as intuições sobre o processo de aprender e de ensinar que nos orientam e nos levam a agir como aluno e como professor”. O imaginário é, pois, constituído ao longo de nossa vida pessoal e profissional (p.20).
Crenças (Barcelos, 2006)	“Crenças, de maneira semelhante a Dewey (1933), como uma forma de pensamento, como 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. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais” (p.18).

Figura 1 - Diferentes termos e definições para crenças sobre aprendizagem de línguas.⁴

⁴ Quadro extraído de Silva (apud LINGUAGEM & ENSINO, 2007, v. 10, n. 1, p. 243-247).

Termos	Definições
Teorias Populares (Lakoff, 1985)	As teorias populares são o substrato dos pressupostos e da postura do indivíduo dentro de sua cultura.
Conhecimento Prático (Elbaz, 1983)	Conjunto de entendimentos complexos e orientado para a prática de professores.
Perspectiva (Janesick, 1982)	Interpretação reflexiva e socialmente derivada que serve de base para ações subseqüentes. Um tipo de conhecimento que é experiencial, que faz parte e pode ser reconstruído a partir das narrativas de professores.
Teoria Prática (Handal e Lauvas, citado em Cole, 1990)	Um sistema particular, integrado, mas mutável de conhecimento, experiência e valores relevantes para a prática pedagógica em qualquer tempo.
Teoria Implícita (Breen, 1985; Clark, 1988)	As agregações ecléticas de proposições de causa-efeito, que não são claramente articuladas, mas inferidas e reconstruídas por pesquisadores”(Clark, 1988). “O aprendizado de uma LE se dá (...) através dos significados dados pelos participantes desse processo – através de seus fundamentos lógicos para o que eles estão fazendo dentro da estrutura da sala de aula. (Breen apud Rolim, 1998).
Imagens (Schön, 1983; Calderhead e Robson, 1991)	O conhecimento formado por convicções, conscientes ou inconscientes, surgidas da experiência, que são íntimas, sociais, tradicionais, e que são expressas nas ações da pessoa (Schön, 1983:362). Representam o conhecimento sobre ensino que podem também servir de modelos para ação. Elas geralmente incluem um componente afetivo (Calderhead e Robson, 1991).

Figura 2 - Termos e definições para crenças sobre o ensino de línguas⁵.

Entretanto, como o foco desta investigação, no que concerne a crenças, é a sua compreensão a partir dos processos cognitivos de professores, doravante deter-nos-emos nessa questão. Concordamos com Silva (2007) que um aspecto importante referente à crença é a consciência ou não dela (SCHÖN, 1983; WILLIAMS, BURDEN, 1997; BANDEIRA, 2003) dentre outros. Ela implica, segundo Bandeira (2003, p. 65), “uma disposição para a ação; e pode transformar-se em regras de comportamento, devido ao alto grau de probabilidade e estabilidade. São consideradas princípios filosóficos que orientam a prática do professor”. Assim, as crenças constituem uma das forças determinantes na metodologia de ensino do professor de LE, em consonância com a proposta de Almeida Filho (1993), e, acrescentamos, são acionadas pelos processos mentais dos professores.

A fim de esclarecermos melhor o tipo de questão investigada nesta pesquisa, recorreremos a Barcelos (apud BARCELOS; VIEIRA ABRAHÃO, 2006, p. 22-25), que aponta em que questões ou aspectos estão concentrados os estudos de

⁵ Quadro extraído de Silva (2005, p.73).

crenças atualmente. A autora apresenta uma relação de temas, que não são excludentes entre si, mas que podem se complementar. Vejamos esses temas.

1) “*Investigação de crenças mais específicas*”, que sugere que os estudos deveriam investigar crenças a respeito de questões mais específicas. Sobre esta categoria, veja-se o comentário de Barcelos a seguir.

Vários estudos têm investigado crenças específicas a respeito de diferentes aspectos, tais como: gramática (Borg, 1998; Carazzai, 2002; Dutra e Mello, 2004), leitura (Graden, 1996), bom professor (Silva, 2000), bom aprendiz (Araújo, 2004), correção de erros (S. Silva, 2004), linguagem lúdica (Finardi, 2004), tradução (Pagano, 2000), vocabulário e ensino de vocabulário (Conceição, 2004; Vechetini, 2005), motivação (Lima, 2005), avaliação (Rolim, 1998; Belam, 2004, Moraes, 2005) e oralidade (V. Silva, 2004). Esses estudos contribuem para uma compreensão mais detalhada a respeito de fatores específicos dentro do processo de aprendizagem/ensino de línguas e da relação desses fatores com crenças.
(BARCELOS, op. cit., p. 23)

2) “*Crenças e sua relação com o contexto e experiência*”, em que há a preocupação em mostrar a influência do contexto e das experiências nas crenças e nas ações dos professores ou dos alunos, como abordado nos trabalhos de Barcelos (2000), Conceição (2004) e Pereira (2005).

3) “*Crenças e o processo de reflexão*”, segundo a qual refletir significa buscar compreender porque algo é feito de uma forma e não de outra, desempenhando as crenças uma importante função no processo reflexivo do professor. Entre as pesquisas sobre ensino reflexivo e formação de professores, que investigam as crenças trazidas pelos professores para os cursos de formação e como elas influenciam sua prática, citamos Dutra (2001), Dutra e Mello (2001), Freudenberg e Rottava (2004) e Vieira Abrahão (2004). Sobre a relação crenças e decisões dos professores há os estudos de Woods (1996, 2003) e Buzzo, Vasconcelos, Perin e Gimenez (2002).

4) “*Crenças e metáforas*”, que tem como expoente Kramsch (2003, p. 111), de acordo com o qual crenças e metáforas são entendidas como “um processo cognitivo e lingüístico que une dois domínios, ou ‘espaços mentais’ em uma só frase”. Além dele, outros nomes importantes que investigaram essa relação são Ellis (2001), Swales (1994) e Block (1990).

5) “*Uso de referenciais teóricos diversos*”, que se refere à utilização de várias teorias como as de Bakhtin, Vygostsky e Dewey, culminando em trabalhos como os de Dufva (2003), Alanen (2003) e Barcelos (2000, 2003), que,

respectivamente, revelam que as crenças apresentam vozes diversas, são mediadas e são partícipes de nossa experiência.

6) “*Estudos mais longitudinais*”, desenvolvidos por pesquisadores como Vieira Abrahão (2004) e Lima (2005), que, pelo longo tempo de observação, tornam as crenças pesquisadas mais confiáveis.

7) “*Crenças e identidade*”, que tem como uma importante referência o estudo de Barcelos (2000) envolvendo três alunos brasileiros, aprendendo inglês como segunda língua, e seus professores americanos em uma escola de idiomas, em que mostrou a inter-relação entre suas crenças e identidades formadas no decorrer do curso a partir de suas experiências.

8) “*Foco na escola pública*”, a fim de se pesquisarem as crenças de alunos e professores na escola pública, como os trabalhos de Pereira (2005), Coelho (2005), Lima (2005) e Miranda (2005), que revelam dados relevantes sobre essas crenças e como elas podem afetar os modos de ensinar e de aprender.

9) “*Relação entre as crenças de alunos e professores*”, estudos que analisam a relação e os conflitos passíveis de surgir a partir do confronto de crenças de alunos e professores, tendo como referências os trabalhos de Barcelos (2000), Lima (2005), Pereira (2005), Belam (2004) e Miranda (2005).

Feito esse levantamento, esclarecemos que estamos investigando uma questão relacionada principalmente à temática do item 2 (*Crenças e sua relação com o contexto e experiência*), o que não necessariamente exclui as demais, uma vez que nesta pesquisa pretendemos verificar se há relação entre as crenças de professores e as propostas dos PCN, a partir da análise do discurso e da prática dos professores investigados. Isso porque, segundo Fang (1996), um dos fatores contextuais que podem interferir nas crenças é a influência dos últimos métodos ou de programas de educação, dentre os quais podemos citar os Parâmetros Curriculares Nacionais, foco deste trabalho.

Nessa perspectiva é bom entender crenças relacionadas ao contexto e às ações dos agentes do contexto. Sobre a relação entre crenças e ações, Richardson (1996 apud BARCELOS; VIEIRA ABRAHÃO, 2006) faz alusão a pelo menos três formas de compreender essa relação, conforme esta citação:

A primeira seria uma relação de *causa-efeito*, em que crenças influenciam ações. A segunda seria uma relação *interativa* em que crenças e ações se influenciam mutuamente. E a terceira seria dentro da tradição hermenêutica que sugere “uma relação complexa entre as crenças de professores e suas ações” (p. 104).

(BARCELOS, op. cit., p. 25)

De acordo com a tradição hermenêutica, os estudos buscam “entender as complexidades dos contextos de ensino e dos processos do pensamento e das ações do professor dentro de seus contextos” (RICHARDSON, 1996, p. 104). O estudo de Woods (1996), cujo conceito de crenças é o que adotamos nesta pesquisa, ilustra bem essa abordagem hermenêutica.

Segundo Barcelos (apud BARCELOS; VIEIRA ABRAHÃO, 2006, p. 27), ao se tentar compreender a relação crença-ação inserida no contexto, é preciso considerar duas possibilidades: “a primeira corresponde ao desencontro entre crenças e ações, ou seja, as crenças não correspondem necessariamente à ação; a segunda refere-se à influência dos fatores contextuais”.

Quanto ao desencontro entre crenças e ações, uma questão importante é o conflito entre o que professor diz (discurso) e o que ele faz (prática). Segundo Borg (2003, p. 91), “a prática dos professores não necessariamente reflete suas crenças”. Outros trabalhos que explicam essa relação conflitante entre crenças e ação são os de Woods (1996, 2003) e Johnson (1994).

Para Woods (1996 apud BARCELOS; VIEIRA ABRAHÃO, 2006, p. 27-28), não há obrigatoriamente correspondência entre BAK e comportamento, tendo em vista que este último pode tornar-se algo rotineiro, mecânico e inconsciente, gerando incompatibilidade entre a prática do professor e suas crenças; assim sendo, “o indivíduo pode não estar ciente de um dado comportamento que foi internalizado previamente e que reflete as características de um estado anterior na evolução do BAK do professor”. O autor usa ainda o conceito de “*hot-spots*”, que Barcelos (op. cit., p. 28) traduz como “pontos de tensão”, os quais fazem referência a “áreas de tensão entre o que as pessoas dizem e o que fazem” (WOODS, op. cit., p. 39).

Alguns anos depois, Woods (2003 apud BARCELOS; VIEIRA ABRAHÃO, 2006, p. 28) retoma a discussão sobre as discrepâncias entre crenças e ação, desta feita utilizando os seguintes conceitos: “*crenças abstratas*”, relativo a “um conjunto de asserções sobre ‘a maneira como as coisas são’ e ‘a maneira como as coisas deveriam ser’ as quais dizemos que acreditamos e das quais somos, portanto, conscientes”; e “*crenças em ação*”, que se refere a crenças ativas “que guiam nossas ações de maneira inconsciente”. Para ele, “o que *dizemos* que acreditamos pode não ser sempre o fator que influencia nossas ações e as pessoas podem

realizar ações que parecem ser inconsistentes com o que elas dizem que são suas crenças”.

Ainda conforme Barcelos (apud BARCELOS; VIEIRA ABRAHÃO, 2006), há outras duas expressões que se referem ao desencontro entre crença e ação e as quais se assemelham aos conceitos de “*crenças abstratas*” e “*crenças em ação*”, que são as teorias de Argyris e Schon (1974 apud BASTURKMEN; LOWEN e ELLIS, 2004), chamadas “*espoused theories*” e “*teorias em uso*”. As primeiras consistem em crenças que transmitimos aos outros e que conhecemos; as segundas são crenças subjacentes ao nosso comportamento. Elas podem ser discrepantes ou não entre si, e o indivíduo pode estar ou não consciente dessas discrepâncias. Basturkmen, Lowen e Ellis (2004, p. 246), fazendo alusão aos trabalhos de Eraut (1994) e Ellis (1997), distinguem ainda os termos “conhecimento técnico”, que trata de um “conjunto de idéias explícitas derivadas de uma profissão e são fruto de reflexão profunda e investigação empírica”, e “conhecimento abstrato”, que remete ao conhecimento oriundo do ensino e da aprendizagem de línguas. Barcelos (op. cit., p. 29) acrescenta que “os autores concluem que é melhor ver as crenças declaradas como potencialmente conflitantes ao invés de inerentemente inconsistentes”.

Borg (2003) vê positivamente os conflitos entre crenças e ações dos professores, que, segundo ele, podem ser compreendidos pela distinção entre “mudança comportamental” e “mudança cognitiva”. Consoante o autor, não há implicação mútua entre mudança de comportamento e mudança cognitiva. A visão otimista de Borg (op. cit., p. 94) com relação a essas dissonâncias é explicada pelo fato de ele enxergá-las “como o resultado da interação constante que existe entre as escolhas pedagógicas dos professores e suas percepções do contexto instrucional, e particularmente, dos alunos”, sugerindo que o que o aluno espera e aquilo de que ele necessita são os elementos condutores do trabalho docente.

Johnson (1994) explica os desencontros entre crenças e ações dizendo que os professores podem ter crenças tão fortes que, mesmo conscientes das discrepâncias existentes, eles se consideram impotentes para efetivar mudanças em sua prática, por não terem outras representações em que possam se apoiar. Johnson afirma também que “os professores podem vivenciar uma boa dose de dissonância quando eles se percebem ensinando de uma maneira que é inconsistente com suas crenças projetadas ou recém-emergentes sobre eles mesmos como professores e sobre seu ensino” (JOHNSON, op. cit., p.38).

A seguir, apresentamos um quadro-resumo das explicações teóricas para a relação de dissonância entre crenças e ações.⁶

Autor(es)	Conceitos usados	Explicação
Woods(1996)	<i>Hot spots</i>	“Áreas de tensão entre o que as pessoas dizem e o que fazem” (p. 39)
Woods (2003)	Crenças abstratas	"Um conjunto de asserções sobre 'a maneira que as coisas são' e 'a maneira que as coisas deveriam ser' as quais dizemos que acreditamos e das quais somos, portanto conscientes" (p. 207)
	Crenças em ação	Guiam nossas ações de maneira inconsciente
Argyris e Schon (1974, citado em Basturkmen, Lowen & Ellis, 2004)	<i>Espoused theories</i>	Crenças que comunicamos aos outros e das quais temos conhecimento
	Teorias em uso	Crenças implícitas em nosso comportamento.
Eraut (1994) e Ellis (1997) citados por Basturkmen, Lowen & Ellis, 2004	Conhecimento técnico	"Conjunto de idéias explícitas derivadas de uma profissão que são fruto de reflexão profunda e investigação empírica" (p.246) !
	Conhecimento prático	Conhecimento advindo da experiência de ensinar e aprender línguas (ibid)
Borg (2003)	Mudança comportamental e mudança cognitiva	A "mudança de comportamento não implica em mudança cognitiva e essa não garante mudanças no comportamento também"(p. 91).
Johnson (1994)	Crenças fortes, crenças projetadas ou recém-emergentes e a prática	"Os professores podem se ver ensinando de uma maneira que é inconsistente com suas crenças projetadas ou recém-emergentes sobre eles mesmos como professores e sobre seu ensino"(p. 38).

Figura 3 - Explicações teóricas para a relação de dissonância entre crenças e ações.

Com relação aos fatores contextuais que podem influenciar a prática docente, Borg (2003, p. 81) afirma que “as crenças e as práticas dos professores são mutuamente informativas com os fatores contextuais tendo um papel importante em determinar até que ponto os professores conseguem programar a instrução de acordo com suas crenças”. Também para Barcelos (2003, p. 194), “crenças sobre ASL de alunos e professores e suas ações moldam o contexto e são moldadas por ele”. E Dufva (2003 apud BARCELOS; VIEIRA ABRAHÃO, 2006, p. 30) afirma que “é um erro analisar crenças sem considerar o contexto social e cultural (passado e presente) onde elas ocorrem”.

⁶ Quadro elaborado por Barcelos (2006, p. 31).

Fang (1996 apud BARCELOS, 2000, p. 68) também se preocupa com as inconsistências entre as crenças e a prática dos professores e explica que os professores trabalham com interesses paradoxais em sala de aula, o que pode originar incompatibilidades a partir do que “os professores pensam que devem fazer em sala de aula, como eles percebem a sala e o que os últimos métodos ou programas de educação dizem que eles devem fazer”.

O estudo de Graden (1996, p. 317) revela que professores deixaram de lado suas crenças primeiras e se voltaram “para práticas que eles acreditavam ser menos benéficas, mas mais eficientes”.

De acordo com Johnson (1994), é possível que os professores atuem contraditoriamente em relação ao que pensam dependendo da sobrecarga advinda de fatores que agem sobre a sala de aula.

Alguns fatores contextuais que podem interferir na prática docente apontados por Borg (2003 apud BARCELOS; VIEIRA ABRAHÃO, 2006, p. 30-31) são: “exigências dos pais, diretores, escola e sociedade; arranjo da sala de aula; políticas públicas escolares; colegas; testes; disponibilidade de recursos; condições difíceis de trabalho (excesso de carga horária, pouco tempo para preparação)”. E acrescenta alguns mencionados em outros estudos como os de Richards e Pennington (1998), a saber, “salas cheias, alunos desmotivados, programa fixo, pressão para se conformar com professores mais experientes, proficiência limitada dos alunos, resistência dos alunos a novas maneiras de aprender, além da carga excessiva de trabalho”.

Breen et al. (2001 apud BARCELOS; VIEIRA ABRAHÃO, 2006, p. 31-32) explicam que

as exigências do contexto juntamente com a cultura criada com os alunos em sala fazem com que os professores se apoiem seletivamente em alguns princípios e em ações que eles consideram expressivas daqueles princípios. Os autores podem desenvolver, ao longo do tempo, princípios mais centrais aplicáveis e várias situações de ensino e princípios mais periféricos que são mais maleáveis e adaptáveis aos contextos mutáveis de seu trabalho. Um mesmo princípio poder ser implementado através de um conjunto diferente de práticas. Da mesma forma, uma única prática pode ser expressão de mais de um princípio.

No contexto brasileiro, sobre os fatores contextuais que influenciam a atividade docente, são citados por Barcelos (apud BARCELOS; VIEIRA ABRAHÃO, 2006, p. 32): o modelo de Almeida Filho (1993), que “inclui a abordagem ou cultura de aprender do aluno, a abordagem do material didático e de terceiros como forças

influentes na abordagem de ensinar do professor”; o pensamento de Barcelos (2000), que também “refere-se às crenças dos alunos como um fator de grande influência nas crenças e na prática dos professores”; e os fatores contextuais apontados por Vieira Abrahão (2002), a saber, “a interpretação do professor a respeito da abordagem comunicativa, crenças e expectativas dos alunos sobre a aula, as expectativas dos professores sobre seus alunos, e o material didático usado”.

Para terminar nossas considerações sobre os fatores contextuais que podem interferir nas crenças, mostramos um quadro-resumo retirado de Barcelos (apud BARCELOS; VIEIRA ABRAHÃO, 2006, p.34).

Autor	Fatores contextuais
Fang (1996)	• Maneira dos professores perceberem a sala; • Influência dos últimos métodos ou de programas de educação • Tipos de instrumentos usados por pesquisadores que forçam os professores a escolher entre duas alternativas que na verdade existem no sistema de crenças dos professores. • Respeito aluno professor • Rotina da sala • Maneira de aprender dos alunos • Material didático.
Graden (1996)	• Necessidades motivacionais dos seus alunos
Johnson (1994)	• Fluxo da instrução e manutenção da autoridade em sala de aula
Borg (1998)	• Crenças dos professores sobre as expectativas de seus alunos
Borg (2003)	• Exigências dos pais, diretores, escola e sociedade; • Arranjo da sala de aula • Políticas públicas escolares • Colegas • Testes • Disponibilidade de recursos • Condições difíceis de trabalho(excesso de carga horária, pouco tempo para preparação).
Richards & Pennington (1998)	• Salas cheias • Alunos desmotivados • Programa fixo • Pressão para se conformar com professores mais experientes • Proficiência limitada dos alunos • Resistência dos alunos a novas maneiras de aprender • <u>Carga excessiva de trabalho.</u>
Barcelos (2000,2003)	• Crenças dos alunos • Crenças dos professores sobre as crenças dos alunos
Vieira-Abrahão (2002)	• A interpretação do professor a respeito da abordagem comunicativa • Crenças e expectativas dos alunos sobre a aula • As expectativas dos professores sobre seus alunos • <u>Material didático usado.</u>
Almeida Filho (1993)	• Modelo de operação global de línguas; a abordagem ou cultura de aprender do aluno, do material didático e de terceiros.

Figura 4 - Fatores contextuais que podem interferir nas crenças.

Conforme dito no início deste capítulo, pretendemos fazer uma comparação entre nosso estudo e o de Miranda (2005), já que se trata de investigações realizadas em contextos semelhantes. Achamos pertinente, portanto, apresentar em linhas gerais a trajetória do seu trabalho.

Ao caracterizar o contexto de sua pesquisa, Miranda (op. cit.) assim como em nosso estudo, também leva em consideração a divisão administrativa da Prefeitura Municipal de Fortaleza:

Esta pesquisa foi realizada nas escolas da regional IV, mais precisamente em cinco das 18 escolas que a compõem e em cinco diferentes bairros. Essa regional abrange os seguintes bairros: Fátima, Jardim América, Vila União, Vila Pery, Vila Betânia, Demócrito Rocha, Serrinha, Damas, Pan Americano, Parque Dois Irmãos, Itaoca e Parangaba, sendo que as cinco escolas onde a pesquisa foi realizada estão localizadas nos bairros: Serrinha, Vila União, Jardim América, Itaoca e Parangaba. A escolha desta regional deveu-se ao fato da mesma ser aquela com a qual eu tenho vínculo empregatício e com a qual tenho maior familiaridade e mais fácil acesso e o critério de escolha dos bairros restringiu-se a sua proximidade de minha residência. Importante mencionar é que, apesar desta pesquisa limitar-se a uma única regional, acredita-se que os resultados obtidos possam ser, de certa forma, generalizados, uma vez que as realidades e os problemas vivenciados pelas outras regionais, sobretudo em relação ao ensino e a aprendizagem de língua estrangeira, são geralmente semelhantes aos da regional IV.
(MIRANDA, 2005, p. 24)

A pesquisadora partiu do pressuposto de que a similaridade entre as crenças de dois grupos de indivíduos indica influência mútua entre as crenças de ambos os grupos. Por meio de uma pesquisa de natureza descritiva, buscou atingir o objetivo de identificar, analisar e comparar as crenças de dez alunos e cinco professoras de escolas públicas municipais de Fortaleza sobre o processo de ensino-aprendizagem de inglês nessas escolas e outros fatores a ele relacionados. Para atingir tal objetivo, a pesquisadora fez uso de um questionário e uma entrevista. Os resultados revelaram que, de um modo geral, que as crenças da maioria das professoras são semelhantes, acontecendo o mesmo entre os alunos, o que, segundo a pesquisadora, provavelmente decorreu da semelhança entre os traços individuais dos sujeitos pesquisados, como idade, experiência de aprendizagem, experiência de ensino (no caso das professoras) e nível sócio-econômico e cultural. A pesquisa revelou ainda semelhanças entre a maioria das crenças dos dois grupos de sujeitos (professoras e alunos), o que se interpretou como indício da influência recíproca de um sistema de crenças sobre o outro, ou da influência do contexto escolar, comum a ambos os grupos, na formação dessas crenças. Entre as principais crenças

partilhadas pela maioria das professoras e dos alunos, Miranda citou: a dificuldade de se aprender inglês na escola pública; a falta de estudo, de interesse e de motivação dos alunos como fatores determinantes de seu fracasso; o curso livre como o melhor contexto para se aprender LE; e a “deficiência lingüística” dos alunos como entrave na aprendizagem da língua. Todavia, a pesquisadora identificou também divergências entre as crenças dos dois grupos, como, por exemplo, no que tange ao papel do professor, à aprendizagem de inglês como meio de ascensão financeira, à dificuldade dos alunos em aprender e à habilidade a ser destacada no ensino da língua.

Evidentemente que, em nossa análise comparativa, no capítulo de análise e discussão dos dados, só levamos em conta as crenças das professoras, tendo em vista que o foco principal do nosso trabalho é o corpo docente, considerando, é claro, que os resultados de um estudo envolvendo o professor podem refletir também no aluno, já que o processo é de ensino-aprendizagem.

3.2 Aprendizagem de LE: competências e habilidades a serem desenvolvidas segundo os PCN

Nesta subseção fazemos um breve levantamento das habilidades e competências propostas nos PCN a serem desenvolvidas pelos alunos nos níveis fundamental e médio, destacando que essas propostas apresentam divergências e/ou incoerências entre os diferentes níveis ou até dentro de um mesmo nível.

3.2.1 Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)

Antes de partirmos para os pontos pertinentes à presente pesquisa relacionados aos PCN, é importante apresentá-los em linhas gerais. Para tanto, recorro ao documento intitulado *“Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais”* (BRASIL, 1998). Esse documento tem o fim de apresentar as linhas que norteiam os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, uma proposta de reorientação curricular oferecida pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação e do Desporto a secretarias de educação, escolas, instituições formadoras de professores, instituições de pesquisa, editoras e a todas

as pessoas interessadas em educação, dos diferentes estados e municípios brasileiros.

Uma análise da conjuntura mundial e brasileira revela a necessidade de construção de uma educação básica voltada para a cidadania. Isso não se resolve apenas garantindo a oferta de vagas, mas sim oferecendo-se um ensino de qualidade, ministrado por professores capazes de incorporar ao seu trabalho os avanços das pesquisas nas diferentes áreas de conhecimento e de estar atentos às dinâmicas sociais e suas implicações no âmbito escolar.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais nascem da necessidade de se construir uma referência curricular nacional para o Ensino Fundamental que possa ser discutida e traduzida em propostas regionais nos diferentes Estados e Municípios brasileiros, em projetos educativos nas escolas e nas salas de aula. E que possam garantir a todo aluno de qualquer região do país, do interior ou do litoral, de uma grande cidade ou da zona rural, que freqüentem cursos nos períodos diurno ou noturno, que sejam ou não portadores de necessidades especiais, o direito de ter acesso aos conhecimentos indispensáveis para a construção de sua cidadania.

Para tanto, é necessário redefinir claramente o papel da escola na sociedade brasileira e que objetivos devem ser perseguidos nos oito anos de Ensino Fundamental. Os Parâmetros Curriculares Nacionais têm, desse modo, a intenção de provocar debates a respeito da função da escola e reflexões sobre o que, quando, como e para que ensinar e aprender, que envolvam não apenas as escolas, mas também pais, governo e sociedade.

São essas definições que servem de norte para o trabalho das diferentes áreas curriculares, que estruturam o trabalho escolar: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte, Educação Física e Língua Estrangeira. Os Parâmetros Curriculares Nacionais apontam também a importância de discutir, na escola e na sala de aula, questões da sociedade brasileira, como as ligadas a Ética, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Pluralidade Cultural, Saúde, Trabalho e Consumo ou a outros temas que se mostrem relevantes.

Para cada uma das áreas e para cada um dos temas referidos há um documento específico que parte de uma análise do ensino da área ou do tema, de sua importância na formação do aluno do Ensino Fundamental e, em função disso, apresenta uma proposta detalhada em objetivos, conteúdos, avaliação e orientações

didáticas. A explicitação desses itens é feita por ciclos, sendo que cada ciclo corresponde a dois anos de escolaridade no Ensino Fundamental.

O desenvolvimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais vai ocorrer à medida que cada escola os torne seus. Por isso, será preciso operacionalizar os princípios dos Parâmetros Curriculares Nacionais no projeto educativo de cada escola, peça fundamental de seu bom funcionamento.

Em linhas gerais, os Parâmetros Curriculares Nacionais se caracterizam por:

- apontar a necessidade de unir esforços entre as diferentes instâncias governamentais e da sociedade, para apoiar a escola na complexa tarefa educativa;
- mostrar a importância da participação da comunidade na escola, de forma que o conhecimento aprendido gere maior compreensão, integração e inserção no mundo; a prática escolar comprometida com a interdependência escola-sociedade tem como objetivo situar as pessoas como participantes da sociedade — cidadãos — desde o primeiro dia de sua escolaridade;
- contrapor-se à idéia de que é preciso estudar determinados assuntos porque um dia eles serão úteis; o sentido e o significado da aprendizagem precisam estar evidenciados durante toda a escolaridade, de forma a estimular nos alunos o compromisso e a responsabilidade com a própria aprendizagem;
- explicitar a necessidade de que as crianças e os jovens deste país desenvolvam suas diferentes capacidades, enfatizando que a apropriação dos conhecimentos socialmente elaborados é base para a construção da cidadania e da sua identidade, e que todos são capazes de aprender e mostrar que a escola deve proporcionar ambientes de construção dos seus conhecimentos e de desenvolvimento de suas inteligências, com suas múltiplas competências;
- apontar a fundamental importância de que cada escola tenha clareza quanto ao seu projeto educativo, para que, de fato, possa se constituir em uma unidade com maior grau de autonomia e que todos que dela fazem parte possam estar comprometidos em atingir as metas a que se propuseram;
- ampliar a visão de conteúdo para além dos conceitos, inserindo procedimentos, atitudes e valores como conhecimentos tão relevantes quanto os conceitos tradicionalmente abordados;
- evidenciar a necessidade de tratar de temas sociais urgentes — chamados Temas Transversais — no âmbito das diferentes áreas curriculares e no convívio escolar;

- apontar a necessidade do desenvolvimento de trabalhos que contemplem o uso das tecnologias da comunicação e da informação, para que todos, alunos e professores, possam delas se apropriar e participar, bem como criticá-las e/ou delas usufruir;
- valorizar os trabalhos dos docentes como produtores, articuladores, planejadores das práticas educativas e como mediadores do conhecimento socialmente produzido; destacar a importância da capacidade dos docentes de atuar levando em conta a diversidade existente entre os alunos e com seus conhecimentos prévios, como fonte de aprendizagem de convívio social e como meio para a aprendizagem de conteúdos específicos.

3.2.2 PCN do Ensino Fundamental

Logo no início da primeira parte do volume dos PCN-LE para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1998), encontra-se a justificativa social para a inclusão de Língua Estrangeira nesse nível. De acordo com o documento, para que uma área seja incluída no currículo escolar é preciso levar em consideração, dentre outros fatores, a função social que desempenha. Com relação à LE, é dito que

[...] considerar o desenvolvimento de habilidades orais como central no ensino de Língua Estrangeira no Brasil não leva em conta o critério de relevância social para a sua aprendizagem. Com exceção da situação específica de algumas regiões turísticas ou de algumas comunidades plurilíngües, o uso de uma língua estrangeira parece estar, em geral, mais vinculado à leitura de literatura técnica ou de lazer. Note-se também que os únicos exames formais em Língua Estrangeira (vestibular e admissão a cursos de pós-graduação) requerem o domínio da habilidade de leitura. Portanto, a leitura atende, por um lado, às necessidades da educação formal, e, por outro, é a habilidade que o aluno pode usar em seu contexto social imediato. Além disso, a aprendizagem de leitura em Língua Estrangeira pode ajudar o desenvolvimento integral do letramento do aluno. A leitura tem função primordial na escola e aprender a ler em outra língua pode colaborar no desempenho do aluno como leitor em sua língua materna. (BRASIL, 1998, p. 20)

Assim sendo, é notória a argumentação em favor da ênfase a ser dada à leitura no ensino de LE nas escolas. Embora mais adiante se afirme que, dependendo de certas condições, outras habilidades podem ser incluídas nos objetivos do ensino, todo o discurso subjacente a essa versão dos PCN vai ao encontro da leitura como habilidade primordial. Essa posição um tanto indefinida redundava numa certa contradição quando se observam as habilidades e competências que, segundo os PCN, os alunos devem ser capazes de demonstrar ao final do Ensino Fundamental, a seguir transcritas:

Ao longo dos quatro anos do ensino fundamental, espera-se com o ensino de Língua Estrangeira que o aluno seja capaz de:

- . identificar no universo que o cerca as línguas estrangeiras que cooperam nos sistemas de comunicação, percebendo-se como parte integrante de um mundo plurilíngüe e compreendendo o papel hegemônico que algumas línguas desempenham em determinado momento histórico;
- . vivenciar uma experiência de comunicação humana, pelo uso de uma língua estrangeira, no que se refere a novas maneiras de se expressar e de ver o mundo, refletindo sobre os costumes ou maneiras de agir e interagir e as visões de seu próprio mundo, possibilitando maior entendimento de um mundo plural e de seu próprio papel como cidadão de seu país e do mundo;
- . reconhecer que o aprendizado de uma ou mais línguas lhe possibilita o acesso a bens culturais da humanidade construídos em outras partes do mundo;
- . construir conhecimento sistêmico, sobre a organização textual e sobre como e quando utilizar a linguagem nas situações de comunicação, tendo como base os conhecimentos da língua materna;
- . construir consciência lingüística e consciência crítica dos usos que se fazem da língua estrangeira que está aprendendo;
- . ler e valorizar a leitura como fonte de informação e prazer, utilizando-a como meio de acesso ao mundo do trabalho e dos estudos avançados;
- . utilizar outras habilidades comunicativas de modo a poder atuar em situações diversas.

(BRASIL, 1998, p. 66-67)

A incoerência entre a função social que justifica a inclusão da LE no currículo escolar privilegiando a leitura e as habilidades e competências acima transcritas reside no fato de que algumas destas não são atingíveis apenas com o domínio da leitura. Além disso, na segunda parte do volume, na seção que trata das orientações didáticas, são discutidas as quatro habilidades comunicativas, que envolvem compreensão e produção.

3.2.3 PCN do Ensino Médio (PCNEM)

É bom começar a discussão sobre os PCN do Ensino Médio (BRASIL, 1999) lembrando que esses parâmetros já sofreram releituras e ajustes pelos assessores do Ministério da Educação, o que resultou na publicação dos PCN + (BRASIL, 2000) e nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006), sendo essas últimas discutidas mais adiante.

Conforme os próprios PCNEM (BRASIL, 1999), no processo de elaboração desse documento, a primeira reunião entre os dirigentes, os técnicos da Secretaria de Educação Média e Tecnológica e docentes convidados de diversos estabelecimentos de ensino superior do país destacou a necessidade de se elaborar uma proposta curricular que se mostrasse exeqüível por todos os Estados do Brasil, levando-se em consideração as desigualdades regionais, respeitando o princípio da

flexibilidade, norteador da Lei de Diretrizes e Bases. Os professores convidados eram de comprovada experiência nos ramos do ensino e da pesquisa e atuaram como consultores especialistas. Após vários debates, tanto em nível acadêmico quanto no âmbito de cada Estado com a participação dos técnicos coordenadores do projeto e representantes das Secretarias Estaduais de Educação, e após reformulações dos textos, realizaram-se duas reuniões em São Paulo e no Rio de Janeiro com professores da rede pública de ensino, selecionados de forma aleatória, para verificar a compreensão e receptividade dos documentos produzidos. O resultado mostrou “índices de aceitação muito satisfatórios, o que se considerou como um indicador da **adequação** [grifo nosso] da proposta ao cotidiano das escolas públicas” (BRASIL, 1999, p. 19).

Os PCNEM, a respeito do ensino-aprendizagem de LE, dizem que o desenvolvimento de todas as habilidades lingüísticas é importante e chamam a atenção para a função intrínseca às línguas estrangeiras modernas que é a de serem veículos fundamentais de comunicação entre os homens. Afirmam que os objetivos práticos – entender, falar, ler e escrever – a que a legislação e especialistas se referem são relevantes, e que não faz sentido o ensino de línguas que tem como objetivo somente o conhecimento metalingüístico e o domínio consciente de regras gramaticais que permitem, quando muito, atingir resultados medianos em provas escritas.

De acordo com o documento, as competências e habilidades a serem desenvolvidas em Língua Estrangeira Moderna são as seguintes:

Representação e comunicação

- Escolher o registro adequado à situação na qual se processa a comunicação e o vocábulo que melhor reflita a idéia que pretende comunicar.
- Utilizar os mecanismos de coerências e coesão na produção oral e/ou escrita.
- Utilizar as estratégias verbais e não-verbais para compensar as falhas, favorecer a efetiva comunicação e alcançar o efeito pretendido em situações de produção e leitura.
- Conhecer e usar as línguas estrangeiras modernas como instrumento de acesso a informações a outras culturas e grupos sociais.

Investigação e compreensão

- Compreender de que forma determinada expressão pode ser interpretada em razão de aspectos sociais e/ou culturais.
- Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/contextos mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção/recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação de idéias e escolhas, tecnologias disponíveis).

Contextualização sócio-cultural

- Saber distinguir as variantes lingüísticas.
 - Compreender em que medida os enunciados refletem a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz.
- (BRASIL, 1999, p.153)

De um modo geral, os objetivos dos PCN para ambos os níveis, fundamental e médio, são semelhantes; o que diverge é o caminho para atingir tais objetivos, pois observamos nas habilidades e competências defendidas nos PCNEM uma mudança de foco da leitura (priorizada no Ensino Fundamental) para a contemplação das quatro habilidades lingüísticas, habilidades essas que podem ser vistas como capacidades comunicativas, conforme Widdowson (1978), dependendo de como são exploradas.

3.2.4 Orientações Curriculares para o Ensino Médio

Em 2006, a Secretaria de Educação Básica, através do Departamento de Política do Ensino Médio, envia aos professores as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*, com o intuito de suscitar reflexões sobre a sua prática docente.

A elaboração dessas orientações iniciou em 2004, a partir da necessidade exposta em debates e encontros com os dirigentes das Secretarias Estaduais de Educação e pesquisadores que, nas universidades, vêm levantando questionamentos referentes ao ensino das diversas disciplinas. O que se desejava era uma nova discussão sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, no sentido tanto de aprofundar o entendimento de pontos ainda obscuros quanto de “apontar e desenvolver indicativos que pudessem oferecer alternativas didático-pedagógicas para a organização do trabalho pedagógico” (BRASIL, 2006, p. 8), para atender às demandas e expectativas dos docentes e das escolas na construção do currículo para o Ensino Médio que respondesse às reais necessidades no processo de ensino e aprendizagem. Tendo em vista essa finalidade, o documento diz:

Ao se tratar da organização curricular tem-se a consciência de que a essência da organização escolar é, pois, contemplada. Por outro lado, um conjunto de questões emerge, uma vez que o currículo traz na sua construção o tratamento das dimensões histórico-social e epistemológica. A primeira afirma o valor histórico e social do conhecimento; a segunda impõe a necessidade de reconstruir os procedimentos envolvidos na produção dos conhecimentos. Além disso, a política curricular deve ser entendida como expressão de uma política cultural, na medida em que seleciona conteúdos e práticas de uma dada cultura para serem trabalhados no interior da

instituição escolar. Trata-se de uma ação de fôlego: envolve crenças, valores e, às vezes, o rompimento com práticas arraigadas.
(BRASIL, 2006, p. 7-8)

Como ponto de partida do processo de elaboração dessas orientações curriculares, foi constituído um grupo de trabalho multidisciplinar com professores que desenvolvem pesquisas em linhas voltadas para o ensino, com o objetivo de produzir um documento preliminar que suscitasse a discussão sobre conteúdos do Ensino Médio e ações didático-pedagógicas, explorando as especificidades de cada disciplina. Com a publicação dessa produção preliminar em seminários regionais e nacionais, foi feita uma análise do documento por representantes das equipes técnicas das Secretarias Estaduais de Educação, por professores de cada Estado participante e, em alguns casos, por representantes de alunos, o que demonstra um trabalho resultante de contribuições de diversos segmentos do trabalho educacional; não ficando claro, entretanto, que contribuições são essas.

Vale ressaltar ainda que os debates revelaram preocupações com os aspectos materiais da atividade docente (jornada de trabalho, programas de desenvolvimento profissional e condições de organização do trabalho pedagógico), pois tais elementos contribuem significativamente para que o processo de ensino-aprendizagem tenha êxito.

Com relação às orientações curriculares especificamente para Línguas Estrangeiras, os seus objetivos são:

retomar a reflexão sobre a função educacional do ensino de Línguas Estrangeiras no ensino médio e ressaltar a importância dessas; reafirmar a relevância da noção de cidadania e discutir a prática dessa noção no ensino de Línguas Estrangeiras; discutir o problema da exclusão no ensino em face de valores “globalizantes” e o sentimento de inclusão frequentemente aliado ao conhecimento de Línguas Estrangeiras; introduzir as teorias sobre a linguagem e as novas tecnologias (letramentos, multiletramentos, multimodalidade, hipertexto) e dar sugestões sobre a prática do ensino de Línguas Estrangeiras por meio dessas.
(BRASIL, 2006, p. 87)

No que tange às habilidades a serem trabalhadas no ensino de Línguas Estrangeiras no nível médio, o documento destaca a leitura, a prática escrita e a comunicação oral contextualizadas.

Ao discorrer sobre o papel educacional do ensino de Línguas Estrangeiras na escola, as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*, com base nos resultados de pesquisas realizadas na área de ensino de idiomas nas escolas regulares, afirmam:

[...] depreende-se que as falas dos alunos e dos pesquisadores defendem que o aprendizado de uma língua estrangeira se concretiza em cursos de idiomas, levando-nos a inferir que não há essa expectativa quanto à escola regular. Ressalvando as possibilidades interpretativas das mencionadas falas, entendemos que os quadros descritos por meio delas expressam o desejo de que as escolas disponham de condições mais favoráveis para o ensino de idiomas ou informam que os alunos não encontram motivação para essa aprendizagem na escola regular e que talvez esses fatores justifiquem que os objetivos não sejam alcançados no ensino formal. Essas indicações levam-nos a reforçar a discussão sobre os objetivos – ou o conflito de objetivos – do ensino de Línguas Estrangeiras no nível médio. (BRASIL, 2006, p. 89)

O documento também destaca um pensamento de Dutra e Mello (2004, p. 37), segundo o qual

[...] o sistema educacional brasileiro coloca no mercado de trabalho professores despreparados e muitos recorrem aos cursos de especialização em busca de uma regreduação, o que naturalmente não encontram. Esse contexto reforça, dia-a-dia, o preconceito de que só se aprende língua estrangeira em cursos livres. (BRASIL, 2006, p. 89)

O documento critica o fato de a escola regular tender a enfatizar o ensino apenas lingüístico ou instrumental de Língua Estrangeira, deixando de lado outros objetivos, como os culturais e os educacionais. Essa concepção de ensino reflete uma educação voltada mais para o conteúdo a ser ensinado do que para o educando e sua formação. É notória, portanto, a preocupação das Orientações Curriculares com a formação dos indivíduos como cidadãos. O ensino de Línguas Estrangeiras deve, então, centrar-se nesse compromisso de formar educandos e não apenas em questões meramente lingüísticas; colaborando, assim, com o desenvolvimento da cidadania. A importância de se desenvolver o senso de cidadania em aulas de Línguas Estrangeiras é, pois, a questão didático-pedagógica focalizada nessas diretrizes curriculares. Ressalte-se que há tempos é dito (VAN EK; TRIM, 1984) que, além de instrumentalizar linguisticamente o aluno, a aprendizagem de língua estrangeira contribui para:

- estender o horizonte de comunicação do aprendiz para além de sua comunidade lingüística restrita própria, ou seja, fazer com que ele entenda que há uma heterogeneidade no uso de qualquer linguagem, heterogeneidade esta contextual, social, cultural e histórica. Com isso, é importante fazer com que o aluno entenda que, em determinados contextos (formais, informais, oficiais, religiosos, orais, escritos, etc.), em determinados momentos históricos (no passado longínquo, poucos anos atrás, no presente), em outras comunidades (em seu próprio bairro, em sua própria cidade, em seu país, como em outros países), pessoas pertencentes a grupos diferentes em contextos diferentes comunicam-se de formas variadas e diferentes;
- fazer com que o aprendiz entenda, com isso, que há diversas maneiras de organizar, categorizar e expressar a experiência humana e de realizar interações sociais por meio da linguagem. (Vale lembrar aqui que essas

diferenças de linguagem não são individuais nem aleatórias, e sim sociais e contextualmente determinadas; que não são fixas e estáveis, e podem mudar com o passar do tempo.);

- aguçar, assim, o nível de sensibilidade lingüística do aprendiz quanto às características das Línguas Estrangeiras em relação à sua língua materna e em relação aos usos variados de uma língua na comunicação cotidiana;
 - desenvolver, com isso, a confiança do aprendiz, por meio de experiências bem-sucedidas no uso de uma língua estrangeira, enfrentar os desafios cotidianos e sociais de viver, adaptando-se, conforme necessário, a usos diversos da linguagem em ambientes diversos (sejam esses em sua própria comunidade, cidade, estado, país ou fora desses).
- (BRASIL, 2006, p. 92)

Portanto, conforme as orientações curriculares, ensinar uma língua estrangeira vai além, inclusive, de simplesmente capacitar o aluno a usar essa língua para fins comunicativos; ensinar língua estrangeira implica também, como já dito, formação humana e desenvolvimento da cidadania. Nesse sentido, os temas transversais sugeridos nos PCN podem contribuir bastante, além das atividades de leitura (mas não somente essas) e de concepções como letramento, multiletramento e multimodalidade aplicadas ao ensino.

3.3 Alguns estudos sobre os PCN

Com vista a reflexões sobre as implicações dos PCN no discurso/prática dos professores, temos como referência estudos como os de Rojo (2000), Vieira (2003), Teixeira (2004) e Macau (2006), dentre outros.

Barbosa (apud ROJO, op. cit.) afirma que, apesar de a elaboração dos PCN para os ensinos fundamental e médio ter sido uma ação política efetiva na busca da melhoria da qualidade de ensino e da formação para a cidadania, há ainda muito a se fazer pela educação pública brasileira nesses níveis. Pompílio et al. (apud ROJO, op. cit.) destacam que, pelo fato de os PCN fundamentarem-se em teorias relativamente recentes e inovadoras e de serem destinados a um público heterogêneo de educadores em todo o país, faz-se necessária uma ação mais concreta para promover práticas mediadoras que permitam uma discussão sobre o que neles se propõe. Entretanto, para que o professor interprete essas diretrizes de modo a levar a efeito uma transposição didática, é preciso haver esforço para refletir acerca dos princípios e referenciais do trabalho docente em sala de aula (ROJO, op. cit.).

O estudo de Vieira (2003) analisa como professoras de inglês do Ensino Fundamental em escolas públicas do Recife e de Fortaleza e professores de inglês

nos Cursos de Letras da UECE e da UFPE reagiram aos Parâmetros Curriculares Nacionais na condição de documento oficial concebido para orientar a educação no Brasil. Os resultados mostram que os PCN não influenciam a visão de ensino desses professores e que são até desconhecidos de alguns deles. O estudo revela ainda que o papel sócio-político do ensino, um dos aspectos principais dos PCN, continua negligenciado.

Ao apresentar os resultados de um estudo⁷ realizado junto a escolas mineiras sobre a aplicação dos PCN, Teixeira (2004, p. 11) conclui assim:

Talvez possamos dizer, da pesquisa realizada em VT e NL, que os PCN tiveram muito pouco efeito sobre o que é feito nas escolas, tomando como base o que nelas observamos. O temor de que os PCN se tornassem um currículo nacional não se concretizou, pelo menos até agora. O antídoto indicado por Teixeira (2000, p. 250-254) era a discussão dos PCN pelos professores em suas escolas, a análise do documento e sua adoção ou não, no todo ou em partes, conforme o projeto pedagógico da escola. Os PCN seriam a proposta do MEC a ser confrontada com outras propostas curriculares.

A pesquisa nessas escolas mineiras revelou que os PCN podem ser lidos de forma crítica e, a partir dessa leitura, algumas boas experiências podem surgir. A leitura crítica, amparada por uma formação que dê ao professor conhecimento dos conteúdos de sua disciplina e compromisso público com sua função, permitiria aos professores a construção de seus próprios projetos de ensino.

Os resultados da pesquisa de Macau (2006) evidenciaram que os professores têm a crença de que as diretrizes dos PCN-EM têm seu valor, mas são mal compreendidas, o que, segundo esses professores, demanda uma maior discussão sobre o documento, especialmente nas reuniões pedagógicas. Para esses professores, tal discussão configura-se em um dos fatores que possibilitariam a aplicabilidade dos PCN na sala de aula. Quanto aos fatores que dificultam a sua aplicabilidade, consoante as crenças dos professores pesquisados, Macau cita: o número excessivo de alunos em sala, a carência de recursos didáticos, o trabalho solitário dos professores e a falta de tempo e oportunidades para discussões e elucidações em torno do documento.

Considerando a conclusão a que chegou Teixeira (2004) de que os PCN tiveram pouquíssimo efeito sobre o trabalho realizado nas escolas por ela

⁷ Pesquisa intitulada PCN DO ENSINO FUNDAMENTAL NO CONTEXTO DE ESCOLAS MINEIRAS, desenvolvida por Beatriz de Basto Teixeira, da UFJF, que teve por objetivo levar a conhecer como se dava a adoção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do ensino fundamental (BRASIL. MEC, 1997;1998) em escolas da rede pública estadual mineira, identificadas no trabalho pelos códigos VT e NL, o que foi considerado oportunidade ímpar para a discussão sobre as políticas educacionais, especialmente as curriculares.

pesquisadas, queremos suscitar uma reflexão sobre a suposta adequação desse documento ao cotidiano das escolas defendida nos próprios PCN do Ensino Médio (BRASIL, 1999), observando principalmente os paradoxos entre as várias versões dos parâmetros curriculares e/ou dentro da mesma versão, no que diz respeito aos objetivos e papel da língua estrangeira no processo de ensino-aprendizagem e às habilidades e competências a serem desenvolvidas nos alunos.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Esta análise tem como base o conceito de crença de Woods (1996), que cunhou o termo “BAK” como termo inclusivo, para defender que, nos processos mentais dos professores, nem sempre é possível estabelecer distinção entre o que eles acreditam, pensam ou sabem. A imbricação entre esses três constituintes do referido termo guarda-chuva pode ser constatada a partir da triangulação dos instrumentos utilizados nesta pesquisa: a entrevista, o questionário e a observação de aulas.

Analizamos o discurso dos professores investigados, através das entrevistas e dos questionários, fazendo uma comparação com a prática observada em sala de aula, a partir de questões sobre o que eles acreditam, pensam ou sabem a respeito destes três aspectos:

- (a) dos PCN (do documento propriamente ou das idéias nele propostas);
- (b) das competências e/ou habilidades a serem desenvolvidas nos alunos durante o processo de ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira (LE); e
- (c) do lugar da LE no currículo escolar.

4.1 As entrevistas

Para a análise das entrevistas, primeiramente, fizemos a sua transcrição. Em seguida, dividimos os entrevistados por tipo de escola (pública ou privada) e por nível de ensino (fundamental ou médio), com o intuito de fazer comparações entre os diferentes tipos de escola e os diferentes níveis. E finalmente, analisamos o discurso dos professores nas entrevistas considerando os seguintes pontos:

- a) sobre os PCN: se eles conhecem o documento e, em caso afirmativo, o que acham dele; se os parâmetros são discutidos na escola e, em caso afirmativo, em que momentos; se os PCN servem de apoio na sua prática docente e, em caso afirmativo, como se dá esse apoio; e se os parâmetros devem ser seguidos à risca ou vistos apenas como uma proposta alternativa;
- b) sobre as competências e/ou habilidades a serem desenvolvidas nos alunos: que competências e/ou habilidades devem ser trabalhadas nos alunos; e, no Ensino Fundamental, que habilidades lingüísticas devem ser enfatizadas;

- c) sobre o lugar da LE no currículo escolar: a importância da LE no currículo e no contexto escolar; os objetivos do ensino de LE na escola; a diferença entre ensinar inglês na escola e em cursos livres; e se é possível aprender inglês na escola.

O pensamento dos entrevistados está resumido nos quadros constantes do Apêndice A, para termos uma visão geral de suas crenças. Nesses quadros, os professores pesquisados estão identificados pelos códigos de P1 a P20, sendo que o número indica a ordem em que o professor (P) foi entrevistado.

4.1.1 Em escolas públicas

4.1.1.1 Crenças de professores de Ensino Fundamental sobre os PCN

Analisando os dados, observamos que somente 40% dos professores de Ensino Fundamental em escola pública conhecem os PCN, dos quais 50% se opõem ao fato de eles terem sido elaborados e impostos pelos técnicos da educação sem levar em conta a realidade da sala de aula, e os outros 50% acham que são bons em teoria, porém difíceis de serem praticados, devido às condições não satisfatórias em que se encontra o sistema escolar (falta de material, insuficiência de tempo de aula, falta de pré-requisitos dos alunos...).

60% dos entrevistados afirmam que os PCN não são discutidos na escola, e 40% dizem que são discutidos apenas uma vez por ano, por ocasião do planejamento.

Os que conhecem o documento também afirmam que o utilizam como apoio na sua prática docente, sendo que 50% desses utilizam os PCN na elaboração de atividades de compreensão leitora de textos, e os outros 50% os tomam como apoio no ensino de vocabulário relacionado ao cotidiano do aluno, na valorização da cultura estrangeira e na preparação para o mercado de trabalho. 80% do total afirmam que utilizam o livro didático como suporte na sua prática de sala.

Todos os entrevistados que conhecem os PCN acham que eles devem ser seguidos, porém 50% destes acham que não devem ser seguidos rigorosamente, pois é importante a liberdade do professor para adaptá-los à realidade da sua sala de aula. A outra metade acredita que devem ser seguidos rigorosamente, pois eles direcionam para uma situação ideal de ensino, ou seja, para o que realmente deveria ser feito.

4.1.1.2 Crenças de professores de Ensino Fundamental sobre as competências e/ou habilidades a serem desenvolvidas nos alunos

Embora 60% defendam ser importante, no Ensino Fundamental, explorar as quatro habilidades lingüísticas e 80% sejam a favor de se enfatizar a oralidade nesse nível, percebemos que o ensino de leitura, gramática e vocabulário é predominante no discurso dos professores. Isso se deve, segundo eles, às exigências do vestibular e do mundo do trabalho.

4.1.1.3 Crenças de professores de Ensino Fundamental sobre o lugar da Língua Estrangeira (LE) no currículo escolar

Quanto à importância e objetivos do ensino de LE na escola regular, 80% dos entrevistados apontam como a principal meta do ensino de LE preparar o aluno para o mercado de trabalho. 60% destacam o vestibular e o fato de o ensino de LE levar o aluno a ter contato com outras culturas, o que implica o seu enriquecimento cultural, levando-o a compreender melhor sua própria cultura. Tais objetivos estão diretamente ligados a outros pontos destacados: a inclusão social e a ascensão sócio-econômica do aluno.

80% vêem diferença entre ensinar inglês na escola regular e ensinar em cursos livres, uma vez que a maioria dos alunos da escola regular sai da escola sem saber falar a língua inglesa, e a explicação predominante para esse fato é a falta de pré-requisitos dos alunos. Eles chegam ao Ensino Fundamental II sem nenhuma base. Some-se a isso o grande número de alunos por sala e a carga horária insuficiente para o ensino de LE.

A despeito da considerável percentagem de professores que apontam diferenças entre o ensino de LE na escola regular e nos cursos livres, 60% dos entrevistados acreditam ser possível aprender inglês na escola regular, dependendo do interesse do aluno e do respeito por parte do professor à realidade e ao nível do aluno. Os 40% que não acreditam argumentam que não é possível aprender inglês na escola devido à carga horária insuficiente para o ensino de LE.

4.1.1.4 Crenças de professores de Ensino Médio sobre os PCN

Diferentemente do que ocorreu no Ensino Fundamental, 100% dos professores do Ensino Médio de escola pública ouvidos afirmam conhecer os PCN.

Todos acham os parâmetros bons norteadores do trabalho docente, mas difíceis de serem aplicados porque são incoerentes com a realidade da sala de aula, em decorrência das condições precárias em que se encontra o sistema escolar brasileiro.

Todos também afirmam que os PCN são discutidos na escola apenas nas reuniões pedagógicas, sendo que 60% mencionam uma discussão por ano, na semana pedagógica, e 40% falam de discussões mensais.

No que diz respeito ao apoio dos PCN na sua prática diária, 60% dos professores afirmam que os parâmetros, de algum modo, servem de apoio, como a ênfase no texto através de estratégias de leitura e a abordagem dos temas transversais dentro da realidade do aluno. 20% dizem que as diretrizes só servem para o planejamento anual, e 20% têm como apoio a sua experiência docente. 60% dos entrevistados usam o livro didático como apoio.

Todos os entrevistados concordam que os PCN devem ser seguidos, mas não de uma forma rigorosa, pois deve-se considerar a opinião do professor, que pode adaptá-los à realidade da sua sala de aula por ser alguém que de fato conhece essa realidade.

4.1.1.5 Crenças de professores de Ensino Médio sobre as competências e/ou habilidades a serem desenvolvidas nos alunos

No Ensino Médio, 80% dos professores entrevistados afirmam que, diante do atual contexto em que a escola se insere, cheio de limitações de ordem estrutural, a habilidade de leitura deve ser o foco do ensino de LE, tendo em vista, sobretudo, o vestibular e o acesso do aluno ao mercado de trabalho. Apesar dessa concepção, esses mesmos professores acreditam que outras habilidades poderiam ser trabalhadas se as condições infra-estruturais das escolas fossem melhores. Os 20% restantes são a favor do ensino comunicativo de LE, mesmo na atual conjuntura escolar.

No que tange ao Ensino Fundamental, 80% acreditam que as quatro habilidades lingüísticas devem ser ensinadas desde esse nível, sendo que apenas 40% justificam, de alguma forma, essa crença; parte afirmando que uma habilidade complementa a outra; e parte, que, no Ensino Fundamental, o aluno ainda está em fase de desenvolvimento e não sofre tanta influência da língua materna.

4.1.1.6 Crenças de professores de Ensino Médio sobre o lugar da Língua Estrangeira (LE) no currículo escolar

Com relação à importância e aos objetivos do ensino de LE, 80% dos professores do Ensino Médio acreditam que aprender inglês leva ao desenvolvimento cultural do aluno através do contato com culturas diversas, e 60% acham que o inglês é importante para a vida profissional do aluno, porque facilita o acesso e a permanência no mercado de trabalho. Apesar de ser comum a idéia de que o crescimento profissional do aluno passa pelo vestibular, é interessante ressaltar, por estarmos tratando do nível normalmente voltado para o referido exame, que a maioria dos entrevistados não destaca, de forma explícita, a preparação para o vestibular como prioridade. Diferentemente do que se observa nos depoimentos dos professores do Ensino Fundamental, dos quais 60% têm em vista o vestibular.

No que diz respeito a possíveis diferenças entre o ensino de inglês em escola regular e o ensino em cursos livres, todos vêem diferença no ensino entre os dois ambientes, por três razões principais. A primeira, apontada por 80% dos pesquisados, é o desinteresse do aluno da escola regular. A segunda e a terceira foram referidas por 60% e são as turmas numerosas e a carga horária reduzida para o ensino de LE na escola regular.

Todos os professores pesquisados acreditam que é possível aprender inglês na escola regular, ainda que não se aprendam todas as habilidades lingüísticas. Dos entrevistados, 60% acham que a aprendizagem depende do interesse dos alunos, e 40% acham que depende do foco do ensino (20% sugerem menos gramática, e 20% falam da possibilidade de direcionar para apenas uma das habilidades lingüísticas, principalmente a leitura).

4.1.2 Em escolas particulares

4.1.2.1 Crenças de professores de Ensino Fundamental sobre os PCN

Entre os entrevistados em escolas particulares de Ensino Fundamental, 60% afirmam que conhecem os PCN. Curioso é que esse índice supera o observado no mesmo nível na escola pública, para a qual os parâmetros curriculares do MEC são, oficialmente, destinados. Os que conhecem o documento acham os conteúdos e objetivos dos PCN interessantes e importantes, mas 1/3 deles afirma que não tem

condições de tecer maiores comentários sobre o documento por ter uma linguagem muito técnica, embora ressalte que o livro didático que usa em sala de aula aborda os temas transversais sugeridos no documento. Outro terço também destaca os temas transversais, e a última terça parte destaca a proposta de trabalho interdisciplinar.

Segundo 80% dos professores, na escola os PCN não são discutidos. Apenas 20% dizem que se discutem as idéias dos PCN na escola, mas a partir de textos de revistas sobre educação.

40% dizem que eles servem de apoio na sua prática docente quando abordam os temas transversais e quando desenvolvem atividades interdisciplinares. 20% afirmam que os PCN auxiliam apenas no planejamento no início do ano, mas que na prática mesmo o que serve de apoio é o livro didático, o que soa estranho por parecer que a prática de sala de aula nada tem a ver com o que é previamente planejado e que o livro didático não possa contemplar as propostas dos PCN. Dos 40% que não conhecem o documento metade tem como apoio sua experiência, e a outra metade não esclareceu essa questão. Do total, 60% afirmam que usam o livro didático como apoio no seu trabalho diário.

Os 60% que conhecem os parâmetros acreditam que eles devem ser seguidos, mas não cegamente, pois são necessárias e importantes também outras visões, outras idéias e a mediação do professor para adequá-los à realidade da sala de aula.

4.1.2.2 Crenças de professores de Ensino Fundamental sobre as competências e/ou habilidades a serem desenvolvidas nos alunos

A maioria dos entrevistados, que representam 60%, acreditam que todas as habilidades lingüísticas deveriam ser exploradas em sala de aula, tendo em vista a formação integral do aluno, sua inserção no mundo globalizado e no mercado de trabalho, bem como o acesso a novas culturas e a novas tecnologias. Entretanto, também 60% afirmam que se deve enfatizar a gramática, e 40% mencionam a leitura.

Com respeito à questão se deve ou não enfatizar alguma(s) habilidade(s) no Ensino Fundamental, 60% ressaltam a oralidade, dos quais 2/3 (40% do total) vinculam a habilidade oral à habilidade de ouvir por acreditarem que quem ouve bem

fala bem. Em segundo lugar, vem a habilidade de escrita, defendida pela também expressiva percentagem de 60% dos entrevistados. A leitura só é mencionada por 20% dos professores ouvidos.

4.1.2.3 Crenças de professores de Ensino Fundamental sobre o lugar da Língua Estrangeira (LE) no currículo escolar

O desenvolvimento cultural do aluno é apontado por 80% dos entrevistados como o principal objetivo do ensino de LE. Em seguida, aparecem, com o mesmo percentual de 60%, os objetivos de favorecer o ingresso e permanência do aluno no mundo do trabalho e de instrumentalizá-lo para lidar com as novas tecnologias do mundo globalizado.

No que se refere a possíveis diferenças entre ensinar inglês na escola regular e ensinar em cursos livres, todos os professores ouvidos estão de acordo que há diferenças, sendo que 80% apontam como diferente o fato de, na escola regular, não se desenvolver a habilidade oral, e 60% destacam o desinteresse do aluno da escola regular em aprender a língua.

Para 80% dos entrevistados, é possível aprender inglês na escola regular, porém 60% dizem que, para tanto, é preciso haver interesse por parte do aluno, 40% afirmam que se faz necessário o professor ter uma boa bagagem cultural, e 20% defendem que é preciso mudanças no currículo e na metodologia de ensino.

4.1.2.4 Crenças de professores de Ensino Médio sobre os PCN

Dos professores de Ensino Médio da rede particular 80% conhecem os PCN e apresentam diversas opiniões sobre eles: que os parâmetros são bem elaborados; que são importantes norteadores no trabalho do professor; que foram um passo relevante na educação por apresentarem metodologia e diretrizes que facilitam a aprendizagem, mas que precisam de constante avaliação; e que abrem um leque de possibilidades para o fazer docente quando propõem atividades interdisciplinares.

Consoante os pesquisados que conhecem os PCN, o documento só é discutido na escola durante a semana pedagógica, no início do ano letivo; mas auxilia de alguma forma na sua prática, como por exemplo, quando o professor

desenvolve atividades interdisciplinares e relacionadas ao cotidiano do aluno e quando mostra ao aluno a importância de se aprender uma LE.

Para esses também, os PCN devem ser seguidos, mas não de uma maneira rigorosa, pois são necessárias uma adaptação por parte do professor à realidade da sua sala de aula e a observância de outras propostas.

4.1.2.5 Crenças de professores de Ensino Médio sobre as competências e/ou habilidades a serem desenvolvidas nos alunos

Na opinião de 60% dos entrevistados, as quatro habilidades lingüísticas deveriam ser trabalhadas; contudo, devido às condições estruturais oferecidas, só tem sido possível trabalhar a habilidade de leitura. Os demais, que representam 40%, são favoráveis à ênfase na leitura. 80% dos entrevistados vinculam o desenvolvimento das diversas habilidades à preparação do aluno para compreender o mundo globalizado e nele atuar, e 60%, à preparação para o mercado de trabalho.

Quanto ao questionamento se deve ou não se enfatizar alguma habilidade lingüística no Ensino Fundamental, 80% são a favor de se enfatizarem as habilidades de produção e compreensão da fala, por ser o nível Fundamental a base do ensino e por essas habilidades tornarem a aula mais atrativa e produtiva para o aluno.

4.1.2.6 Crenças de professores de Ensino Médio sobre o lugar da Língua Estrangeira (LE) no currículo escolar

A respeito da importância e dos objetivos da LE no currículo da escola, 80% dos professores pesquisados no Ensino Médio da rede privada de ensino destacam três papéis do ensino de inglês com relação ao aluno: levá-lo a compreender o mundo globalizado e a nele atuar; favorecer o ingresso e a permanência dele no mercado de trabalho; e colaborar no seu desenvolvimento cultural, através do diálogo com diversos povos e culturas.

Todos os entrevistados concordam que há diferença entre ensinar inglês na escola regular e ensinar em cursos livres. 60% deles mencionam os seguintes pontos que a escola regular apresenta em contraste com os cursos livres: o grande número de alunos por sala, o que impossibilita um trabalho mais individualizado junto a eles; e o tempo insuficiente que é destinado ao ensino da língua. E 40%

ressaltam o foco do ensino na escola regular, que é a leitura e a gramática, deixando de lado a oralidade, e ainda o desinteresse dos alunos da escola regular em aprender a língua inglesa.

Todos também estão de acordo de que é possível aprender inglês na escola, mas 40% dizem que só é possível aprender a habilidade de leitura. Já 60% acreditam que é possível aprender a língua, dependendo da capacidade profissional do professor, inclusive para despertar no aluno o interesse em aprender, que também é apontado como condição de aprendizagem por 40% dos entrevistados.

4.1.3 Confronto dos dados obtidos nas entrevistas entre os dois níveis

4.1.3.1 Entrevistas em escolas públicas

Confrontando os dados obtidos por meio das entrevistas nos níveis Fundamental e Médio nas escolas públicas, podemos constatar que os PCN são mais conhecidos pelos professores do Ensino Médio (100%) do que pelos do Ensino Fundamental (40%), ressaltando-se que o índice no nível Fundamental fica bem abaixo da média. Se considerarmos a média entre ambos os níveis, observamos que, nas escolas públicas, 70% dos entrevistados conhecem os Parâmetros Curriculares Nacionais. Para a maioria (60%), as propostas dos PCN são boas em teoria, mas difíceis de serem postas em prática por causa das condições desfavoráveis nas quais se encontra o sistema escolar brasileiro, em que falta material, o tempo destinado ao ensino de LE é insuficiente, os alunos apresentam defasagem de pré-requisitos conteudísticos etc. Quanto à discussão dos PCN na escola, 50% dos professores afirmam que são discutidos apenas uma vez por ano, por ocasião da semana pedagógica, para fins de planejamento. No que diz respeito ao apoio dos PCN na prática docente, 50% dos entrevistados afirmam utilizá-lo de alguma forma, ainda que esporadicamente, em atividades que abordem os temas transversais observando-se a realidade do aluno e em exercícios de compreensão textual através de estratégias de leitura. 70% dizem usar o livro didático como apoio, o que é intrigante, pois nos leva a pensar que esses professores não consideram a possibilidade de o livro didático ser elaborado com base nas propostas dos PCN e que eles colocam os PCN no mesmo nível de utilidade e funcionalidade do livro didático. 60% dos professores acham que os PCN devem ser seguidos, mas não com rigor, porque é necessária uma transposição didática do conteúdo do

documento para a realidade da sala de aula e, para tanto, é preciso contar com a mediação do professor.

No que tange às competências e/ou habilidades a serem desenvolvidas no aluno, inclusive no Ensino Fundamental, 70% dos professores ouvidos acreditam ser importante trabalhar as quatro habilidades lingüísticas; contudo, em decorrência das exigências do vestibular e do mercado de trabalho, bem como da atual conjuntura do sistema escolar, a prática desses professores tem enfatizado a leitura.

Com relação às crenças sobre a LE no currículo escolar, 70% dos entrevistados destacam como objetivos primordiais do ensino de LE preparar o aluno para o mercado de trabalho e favorecer o seu desenvolvimento cultural. O primeiro objetivo está ligado a outros pontos também destacados, como a inclusão social e a ascensão sócio-econômica do aluno. O segundo implica um aprimoramento cultural do aprendiz, levando-o a compreender melhor sua própria cultura. Quanto a possíveis diferenças entre o ensino de inglês na escola e em cursos livres, 90% dos professores apontam algumas diferenças. Segundo esses professores, na escola regular: o aluno tem dificuldade em aprender por falta de pré-requisitos conteudísticos; o aluno não tem interesse em aprender; o número de alunos na sala de aula é muito grande; e a carga horária voltada para o ensino de inglês é insuficiente. Apesar desses pontos negativos, todos os professores ouvidos acreditam que é possível aprender inglês na escola; contudo, para a maioria dos entrevistados (60%), isso depende do interesse do aluno.

4.1.3.2 Entrevistas em escolas particulares

Ao compararmos as informações relativas aos dois níveis nas escolas privadas, constatamos que 70% dos professores conhecem os Parâmetros Curriculares Nacionais, o que corresponde ao índice encontrado nas escolas públicas. Todos os que têm conhecimento dos PCN concordam que eles são importantes; devendo, portanto, ser levados em consideração, porque apresentam diretrizes que favorecem a aprendizagem, destacando-se as sugestões de temas transversais e de atividades interdisciplinares. Somente a metade dos entrevistados diz que os PCN são discutidos na escola e apenas na semana pedagógica, no início do ano letivo; contudo, para a maioria dos informantes (60%), os parâmetros dão algum suporte à sua prática, sobretudo na aplicação da interdisciplinaridade, mas também na abordagem dos temas transversais e de assuntos relacionados ao dia-a-

dia do discente. 30% dizem que usam o livro didático como suporte no seu trabalho em sala de aula. Conforme 70% dos entrevistados, os PCN devem ser seguidos, mas de forma flexível, porque é necessário levar em conta outras propostas e a intervenção do professor para adaptá-los à realidade da sua sala de aula.

Para 60% dos informantes, as quatro habilidades lingüísticas devem ser trabalhadas na escola, porque é importante, principalmente, para o acesso do aluno ao mundo globalizado, às novas tecnologias e ao mercado de trabalho. Contudo, 50% destacam a leitura e a gramática. 70% são favoráveis a que se enfatize a habilidade oral no Ensino Fundamental, sendo que 60% vinculam a produção oral à habilidade de escutar, pois consideram que quem ouve bem fala bem. Segundo esses professores, o nível Fundamental é a base do ensino, e o ensino de todas as habilidades torna a aula mais atrativa e produtiva.

No que se refere à LE no currículo da escola, 80% dos professores vêm como objetivo primeiro do ensino de inglês colaborar no desenvolvimento cultural do aprendiz. Em segundo lugar, aparece o objetivo de favorecer o acesso do aluno ao mercado de trabalho e ao mundo globalizado, mencionado por 70% dos entrevistados. Todos os professores afirmam haver diferenças entre ensinar inglês na escola regular e em cursos livres, sendo a mais mencionada (por 60% dos entrevistados) o não desenvolvimento da habilidade oral na escola; seguida pelo desinteresse dos alunos do ensino regular, citado por 50% dos informantes. Conforme 70% dos entrevistados, é possível aprender inglês na escola; todavia, a metade dos professores condiciona a aprendizagem ao nível cultural do professor e ao interesse do aluno.

4.2 Os questionários

Os questionários são analisados em apenas duas categorias, conforme Apêndice B: crenças de professores de escola pública e crenças de professores de escolas particulares. Diferentemente do que fizemos com as entrevistas, em que analisamos as crenças dos professores também por níveis (Ensino Fundamental e Ensino Médio). A razão para essa análise diferenciada dos dois instrumentos é que, por ser formada de perguntas abertas e ser semi-estruturada, a entrevista nos permite o acesso a um maior número de crenças dos professores sobre as questões investigadas; ao passo que o questionário, por ser fechado, já apresenta frases afirmativas ou negativas, que podem, de alguma forma, induzir a resposta dos

pesquisados. Isso nos faz crer que as entrevistas são mais reveladoras do que os questionários, razão pela qual fazemos uma comparação entre os resultados obtidos através de ambos os instrumentos, após a análise dos dados coletados por meio dos questionários.

Ressaltamos que analisamos somente as respostas às perguntas relativas aos três aspectos observados nas entrevistas (as crenças dos pesquisados sobre os PCN, as habilidades e/ou competências a serem desenvolvidas nos alunos e o lugar da LE no currículo escolar). Lembramos que, no questionário, os questionamentos sobre os dois últimos aspectos baseiam-se nas propostas dos PCN e que as habilidades e competências mencionadas nos PCN estão diretamente relacionadas aos objetivos do ensino de LE referidos no documento.

Lembramos, ainda, que, embora as respostas possíveis ao questionário sejam CONCORDO PLENAMENTE, CONCORDO EM PARTE, DISCORDO ou NÃO SEI RESPONDER, nesta análise, não levamos em consideração a gradação entre CONCORDO PLENAMENTE e CONCORDO EM PARTE, em função de a maioria dos professores não ter justificado por que concordava parcialmente. De modo que, na quantificação dos dados, consideramos concordar plenamente e concordar parcialmente como uma só opinião.

4.2.1 Crenças de professores de escola pública

Sobre onde se pode aprender inglês, 80% dos pesquisados na rede pública de ensino acreditam que, na escola pública, é possível aprender a língua; entretanto, 60% concordam que o lugar mais adequado para aprender o idioma é o curso livre. Esses números parecem demonstrar certo desacordo entre as opiniões, pois se é possível aprender inglês na escola pública, cujo acesso é gratuito e mais abrangente, porque então considerar os cursos livres como o lugar mais adequado para se aprender inglês?

A respeito da importância do ensino de inglês na escola, sobretudo na pública, 90% dos professores acham que é importante ter o ensino de língua inglesa no currículo escolar, independentemente de o aluno utilizá-lo ou não no dia-a-dia e de ele viajar ou não para o exterior. Contudo, não apenas os 90% retro mencionados, mas todos os pesquisados acham que ensinar inglês na escola é importante porque favorece a ascensão social, cultural e econômica do aluno.

No tocante às habilidades lingüísticas a serem trabalhadas na escola, é perceptível certa contradição nas respostas. Todos os professores concordam que o ensino de LE deve pretender levar o aluno a entender, falar, ler e escrever, e 70% acreditam que é possível explorar as quatro habilidades lingüísticas na escola. Além disso, todos os pesquisados também concordam que, se em lugar de pensarmos, unicamente, nas habilidades lingüísticas (ênfase na forma, na estrutura da língua, fora de um contexto comunicativo real), pensássemos em competências comunicativas (ênfase na língua em uso, valorizando a experiência do aluno, dentro de um contexto comunicativo real) a serem dominadas, seria possível estabelecerem-se as razões que de fato justificam a aprendizagem de LE. E 80% dos informantes acreditam que alunos e professores desmotivam-se quando o ensino-aprendizagem de LE consiste no estudo abstrato do sistema sintático ou morfológico de um idioma estrangeiro. Entretanto, 80% dos pesquisados acham que o ensino de inglês na escola deve priorizar, sobretudo, a habilidade de leitura. Merece destaque, ainda, o fato de 40% dos professores (um número expressivo, por representar quase a metade dos pesquisados) acharem que o trabalho com as habilidades lingüísticas (entender, falar, ler e escrever) deve centrar-se nos preceitos da gramática normativa, destacando-se a norma culta e a modalidade escrita da língua, o que vai de encontro ao pensamento favorável ao ensino comunicativo do idioma.

Com relação às crenças dos professores pesquisados sobre os objetivos do ensino de LE, os quais convergem com as competências e habilidades a serem desenvolvidas nos alunos mencionadas nos PCN, constata-se o seguinte:

1. 50% acreditam que o ensino de LE não precisa levar o aluno a saber distinguir entre as variantes lingüísticas (diversidade no uso dos registros formal e informal e observação da adequação vocabular, dependendo do contexto sócio-cultural de uso);
2. todos acham que o ensino de LE deve, dentre outras coisas, capacitar o aluno a escolher o registro adequado à situação na qual se processa a comunicação e a escolher o vocábulo que melhor reflita a idéia que pretenda comunicar, bem como ajudar o aluno a compreender de que forma determinada expressão pode ser interpretada em razão de aspectos sociais e/ou culturais;

3. 90% acreditam que o ensino de LE deve, dentre outras coisas, ajudar o aluno a compreender em que medida os enunciados refletem a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz e capacitar o aluno a utilizar os mecanismos de coerência e coesão na produção em Língua Estrangeira (oral e/ou escrita);
4. todos concordam que, além da competência gramatical (conhecimento das estruturas e regras de pronúncia), o aluno precisa adquirir competência sociolingüística (entendimento do papel dos falantes no contexto da situação comunicativa), competência discursiva (coesão e coerência) e competência estratégica (domínio de estratégias de comunicação verbais ou não-verbais para compensar as quebras na comunicação); contraditoriamente, ao responderem uma outra pergunta relativa à competência estratégica, 60% entendem que o ensino de LE não deve preocupar-se em capacitar o aluno a utilizar as estratégias verbais e não verbais para compensar falhas na comunicação (como o fato de não ser capaz de recordar, momentaneamente, uma forma gramatical ou lexical);
5. 70% acham que o domínio pelo aluno das diversas competências constitui o propósito maior do ensino de Línguas Estrangeiras não apenas no Ensino Médio mas também no Ensino Fundamental;
6. 90% vêem relevância na aplicação da interdisciplinaridade no ensino de LE;
7. todos acreditam que, ao conhecerem outra(s) cultura(s), outra(s) forma(s) de encarar a realidade, os alunos passam a refletir, também, muito mais sobre a sua própria cultura e ampliam a sua capacidade de analisar o seu entorno social com maior profundidade; e
8. 80% concordam que, para estar em consonância com os avanços da ciência (inclusive para utilizar os modernos equipamentos de modo eficiente e produtivo) e com a informação, é preciso possuir os meios de aproximação adequados, e a competência comunicativa em LE, especialmente o inglês, é imprescindível para tanto.

Uma aparente contradição é observada quanto ao seguimento dos PCN. 80% acham que os Parâmetros Curriculares Nacionais devem ser lidos e seguidos incondicionalmente pelos professores de LE; mas, ao mesmo tempo, 70% afirmam que devem ser considerados pelos professores de LE apenas como uma proposta que pode ser seguida ou não. Por que uma aparente contradição? A resposta a essa pergunta é dada mais adiante quando se comparam os resultados das entrevistas e dos questionários.

4.2.2 Crenças de professores de escola particular

Com relação ao lugar onde é possível aprender a língua inglesa, 70% dos professores da rede privada de ensino acreditam que se pode aprender o idioma na escola pública; entretanto, 80% concordam que o ambiente mais adequado para aprender a língua é o curso livre. Tais percentuais, assim como na análise da escola pública, também parecem demonstrar certa incoerência, uma vez que havendo a possibilidade de se aprender inglês na escola pública, para a qual o acesso é gratuito e mais abrangente, porque então achar que os cursos livres são o lugar mais propício para a aprendizagem?

Quanto à importância do ensino de inglês na escola, sobremaneira na escola pública, todos os pesquisados consideram importante ter o ensino de inglês no currículo da escola, independentemente de o aluno utilizá-lo ou não no dia-a-dia e de ele viajar ou não para o exterior. E todos acham que é importante ensinar inglês na escola pelo fato de o idioma colaborar na ascensão social, cultural e econômica do aluno.

No que tange às habilidades lingüísticas que devem ser exploradas na escola, também se percebem inconsistências nas respostas dos professores da escola particular, até mais do que o observado na escola pública. Essas inconsistências nas opiniões dos professores chocam-se inclusive com algumas de suas crenças sobre os objetivos do ensino de LE, arroladas mais adiante. Todos os pesquisados concordam que o ensino de LE deve pretender levar o aluno a entender, falar, ler e escrever, e 70% acreditam que é possível explorar as quatro habilidades lingüísticas na escola. Todos concordam ainda que, se em lugar de pensarmos somente nas habilidades lingüísticas, pensássemos em competências comunicativas a serem dominadas, seria possível estabelecer o que,

verdadeiramente, justifica a aprendizagem de LE. Além disso, 90% dos pesquisados acreditam que alunos e professores desmotivam-se quando o ensino-aprendizagem de LE é centrado no estudo abstrato do sistema sintático ou morfológico. Todavia, 70% dos professores acham que o ensino de inglês na escola deve priorizar a habilidade leitora e que trabalho com todas as habilidades lingüísticas deve centrar-se nas prescrições da gramática normativa, dando-se destaque ao registro formal e à modalidade escrita da língua.

No que diz respeito às crenças dos pesquisados acerca dos objetivos do ensino de LE, observa-se o seguinte:

1. assim como notado na escola pública, 50% acreditam que o ensino de LE não precisa levar o aluno a saber distinguir entre as variantes lingüísticas;
2. 90% acham que o ensino de LE deve, dentre outras coisas, capacitar o aluno a escolher o registro adequado à situação na qual se processa a comunicação, e todos os pesquisados entendem que o ensino de LE deve capacitar o aluno a escolher o vocábulo que melhor reflita a idéia que pretenda comunicar, bem como ajudá-lo a compreender de que forma determinada expressão pode ser interpretada em razão de aspectos sociais e/ou culturais;
3. 90% acreditam que o ensino de LE deve, dentre outras coisas, ajudar o aluno a compreender em que medida os enunciados refletem a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz e capacitar o aluno a utilizar os mecanismos de coerência e coesão na produção em Língua Estrangeira (oral e/ou escrita);
4. Todos concordam que, além da competência gramatical, o aluno precisa adquirir competência sociolingüística, competência discursiva e competência estratégica;
5. 70% acham que o domínio pelo aluno das diversas competências constitui o propósito maior do ensino de Línguas Estrangeiras não apenas no Ensino Médio mas também no Ensino Fundamental;
6. 90% vêem importância na aplicação da interdisciplinaridade no ensino de LE;
7. todos acreditam que, ao conhecerem outra(s) cultura(s), outra(s) forma(s) de encarar a realidade, os alunos passam a refletir,

também, muito mais sobre a sua própria cultura e ampliam a sua capacidade de analisar o seu entorno social com maior profundidade; e

8. todos concordam que, para estar em consonância com os avanços da ciência (embora apenas 80% destaquem a importância da língua para a utilização dos modernos equipamentos de modo eficiente e produtivo) e com a informação, é preciso possuir os meios de aproximação adequados, e a competência comunicativa em LE, especialmente o inglês, é imprescindível para tanto.

Quanto ao seguimento dos PCN, nota-se novamente uma aparente incompatibilidade, conforme já ponderado na análise da escola pública. 70% acham que os Parâmetros Curriculares Nacionais devem ser lidos e seguidos incondicionalmente pelos professores de LE; contudo, 60% acham que devem ser considerados pelos professores de LE apenas como uma proposta que pode ser seguida ou não.

4.3 Análise comparativa entre os resultados das entrevistas e dos questionários

Fazemos agora uma comparação entre os resultados obtidos através dos dois instrumentos utilizados com todos os informantes, entrevista e questionário, a fim de resgatar o que converge e diverge em suas respostas, considerando os três focos de crenças na análise (os PCN, as habilidades e/ou competências a serem desenvolvidas nos alunos e a LE no currículo escolar). Vale lembrar que as entrevistas foram realizadas anteriormente à aplicação do questionário, para que as respostas a este (já que é fechado) não influenciassem as respostas às primeiras. Depois, confrontam-se esses resultados com os dados obtidos, por amostragem, na observação de aulas, tendo em vista o viés prático do estudo.

Os aspectos aqui analisados estão diretamente ligados ao que os PCN propõem como habilidades e competências a serem exploradas nos alunos, ainda que, muitas vezes, o professor não tenha consciência dessa conexão.

4.3.1 Nas escolas públicas

Em ambos os instrumentos, a importância do ensino de inglês apontada pela maioria dos pesquisados na rede pública de ensino (70% dos entrevistados e 100%, conforme os questionários) está vinculada ao objetivo primordial de favorecer a ascensão social, cultural e econômica do aprendiz. A dimensão social volta-se para a formação cidadã do aluno, inserindo-o no mundo globalizado e instrumentalizando-o para lidar com as novas tecnologias. O aspecto cultural diz respeito à crença de que, ao conhecerem outra(s) cultura(s), outra(s) forma(s) de encarar a realidade, os alunos passam a refletir, também, muito mais sobre a sua própria cultura e ampliam a sua capacidade de analisar o seu entorno social com maior profundidade. A ascensão econômica trata do acesso ao mercado de trabalho, proporcionado também pelo conhecimento de LE, sobretudo o inglês.

Quanto às habilidades lingüísticas, 70% dos entrevistados acreditam que é importante trabalhar as quatro habilidades na escola, inclusive no Ensino Fundamental; mas, na prática, enfatizam a leitura, em função das exigências do vestibular e do mercado de trabalho, assim como da atual situação do sistema escolar. Os questionários, por sua vez, revelam que 100% dos pesquisados acreditam que o ensino de LE deve contemplar as quatro habilidades lingüísticas e que essas habilidades devem ser tratadas como competências comunicativas, as quais compreendem não apenas a competência gramatical, mas também as competências sociolingüística, discursiva e estratégica. 70% dizem que todas as habilidades podem ser trabalhadas na escola, inclusive no Ensino Fundamental (mesmo percentual nas entrevistas), crença essa que é incompatível com a idéia difundida nos PCN do Ensino Fundamental de se privilegiar a leitura nesse nível. E 80% acham que o ensino de LE, quando enfoca o estudo sintático ou morfológico da língua, desmotiva alunos e professores. Contudo, percebe-se inconsistência nesses pontos de vista, uma vez que 80% concordam que o ensino de inglês na escola deve priorizar a leitura, e quase a metade (40%) acha que o trabalho com as quatro habilidades lingüísticas deve centrar-se na norma gramatical, o que choca com uma abordagem comunicativa no ensino de LE.

No tocante ao lugar onde é possível a aprendizagem de inglês, nas entrevistas 100% dos informantes acreditam que se pode aprender o idioma na escola, inclusive na pública, apesar dos problemas enfrentados: a dificuldade dos alunos de aprender por defasagem de pré-requisitos de conteúdo; o grande número de alunos na sala de aula; o tempo insuficiente destinado ao ensino de inglês; e a

falta de interesse dos alunos; sendo este último a causa principal do fracasso no ensino-aprendizagem da língua na escola, apontada por 60% dos entrevistados. Tais problemas são mencionados também para se estabelecer a diferença entre o ensino de inglês na escola e nos cursos livres, segundo 90% dos professores, o que nos faz concluir que, para esses professores, o lugar ideal para se aprender a língua inglesa é o curso livre. Já de acordo com os questionários, 80% dos pesquisados acreditam que é possível aprender inglês na escola, inclusive na rede pública; porém, 60% dizem que o lugar mais adequado para aprender o idioma é o curso livre. A despeito da incoerência dos dados revelada nos questionários, podemos justificá-la por meio das razões apresentadas nas entrevistas, acima elencadas para marcar a diferença entre o ensino de inglês na escola regular e nos cursos livres.

Consoante dito na análise dos questionários, observa-se uma aparente contradição quanto ao seguimento dos PCN. 80% defendem que os Parâmetros Curriculares Nacionais devem ser lidos e seguidos incondicionalmente pelos professores de LE; todavia, concomitantemente, 70% afirmam que devem ser considerados pelos professores de LE somente como uma proposta que pode ser seguida ou não. Por que uma aparente contradição? Porque quando confrontamos as respostas dos questionários com as das entrevistas, notamos que a maioria (60%) dos professores entrevistados concorda com a observância das propostas dos PCN, mas com a ressalva de que é necessária a participação do professor no sentido de adaptá-los à realidade da sala de aula.

4.3.2 Nas escolas particulares

Na rede privada de ensino, os dois instrumentos atestam que o ensino de inglês é relevante para a maioria dos pesquisados (80% dos entrevistados e 100%, segundo os questionários) pelo mesmo motivo referido nas escolas públicas, ou seja, porque visa, principalmente, colaborar no desenvolvimento social, cultural e econômico do aluno.

Com relação às habilidades lingüísticas, 60% dos entrevistados acreditam que é importante explorar as quatro habilidades na escola, mas 50% destacam a leitura e a gramática. 70% advogam a ênfase na oralidade desde o Ensino Fundamental por se tratar do nível básico de ensino e por tornar as aulas mais atrativas e produtivas. 60% dos entrevistados vinculam a oralidade à habilidade auditiva, por acreditarem que quem ouve bem fala bem. Os resultados dos

questionários, porém, mostram que 100% dos pesquisados acreditam que o ensino de LE deve abranger as quatro habilidades lingüísticas e que tais habilidades devem ser tratadas como competências comunicativas. 70% acreditam que é possível trabalhar todas as habilidades na escola, inclusive no Ensino Fundamental. E 90% acham desmotivador para aluno e professor o ensino de LE que tem como foco o estudo sintático ou morfológico da língua. Entretanto, assim como nas escolas públicas, também se vê incompatibilidade entre essas opiniões, já que 70% concordam que o ensino de inglês na escola deve priorizar a habilidade leitora e que o trabalho com as quatro habilidades lingüísticas deve centrar-se na norma gramatical, destacando-se o registro formal e a modalidade escrita.

No que se refere ao ambiente onde se pode aprender inglês, de acordo com as entrevistas, 70% dos informantes acreditam que se pode aprender a língua na escola, inclusive na pública; mas isso depende de três fatores: de uma mudança curricular que priorize o ensino da habilidade oral na escola; do interesse do aluno; e do nível cultural do professor. Os dois primeiros fatores condicionantes são os mais citados pelos entrevistados para mostrar a diferença entre o ensino de inglês na escola e nos cursos livres. Segundo 60% dos professores, na escola regular, não é enfatizado o ensino da habilidade oral, e 50% afirmam que os alunos da escola regular não têm interesse em aprender, diferentemente do que ocorre nos cursos livres, o que nos faz inferir, mais uma vez, que, para a maioria dos professores, o lugar apropriado para se aprender a língua inglesa é o curso livre. Conforme os questionários, 70% dos pesquisados acham que é possível aprender inglês na escola, inclusive na pública, mas 80% entendem que o ambiente mais propício para aprender a língua inglesa é o curso livre, o que parece uma contradição, mas que pode ser justificado pelos mesmos motivos ressaltados nas entrevistas para estabelecer a diferença entre o ensino de inglês na escola regular e nos cursos livres, consoante aludido anteriormente.

Também aqui podemos observar um aparente desacordo de opiniões quanto ao seguimento dos PCN. 70% acham que os Parâmetros Curriculares Nacionais devem ser lidos e seguidos incondicionalmente pelos professores de LE; contudo, 60% acham que devem ser considerados pelos professores de LE apenas como uma proposta que pode ser seguida ou não. A explicação para essa pseudo-incoerência é a mesma dada com relação às escolas públicas.

Vejamos, agora, através de gráficos, algumas dessas crenças, comuns à maioria dos sujeitos pesquisados, reveladas em ambos os instrumentos (entrevistas e questionários), nos dois tipos de escola (pública e particular).

Uma crença predominante no discurso dos professores diz respeito ao objetivo do ensino de LE na escola regular, que é favorecer a ascensão social, cultura e econômica do aprendiz. Tal objetivo está relacionado à importância do ensino de LE na escola e, portanto, ao seu papel no currículo escolar.

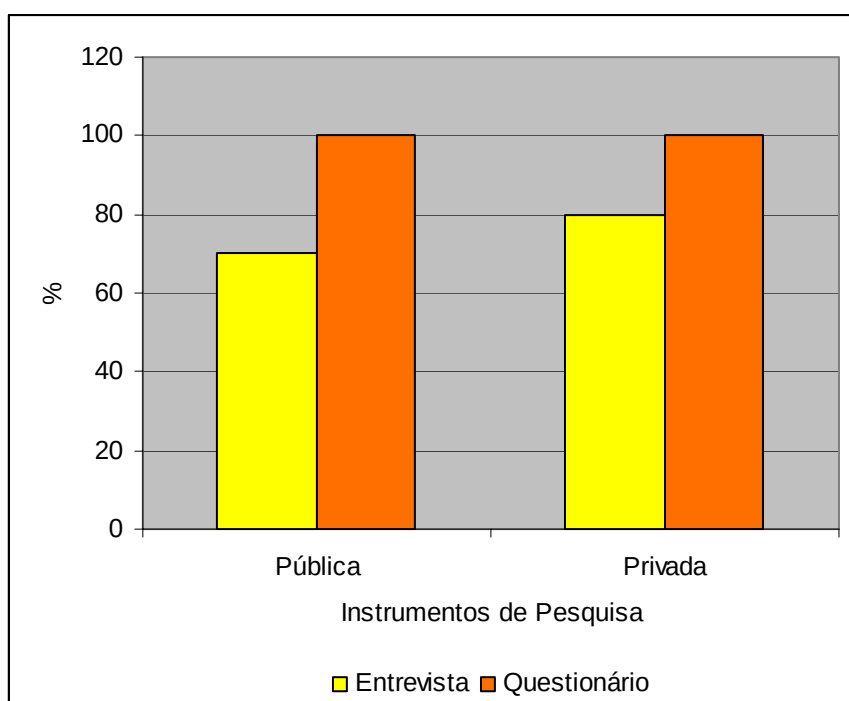


Figura 5 – Crença de que o objetivo do ensino de LE é favorecer a ascensão social, cultural e econômica do aluno.

Outra crença destacada se refere à importância de se trabalharem as quatro habilidades lingüísticas na escola.

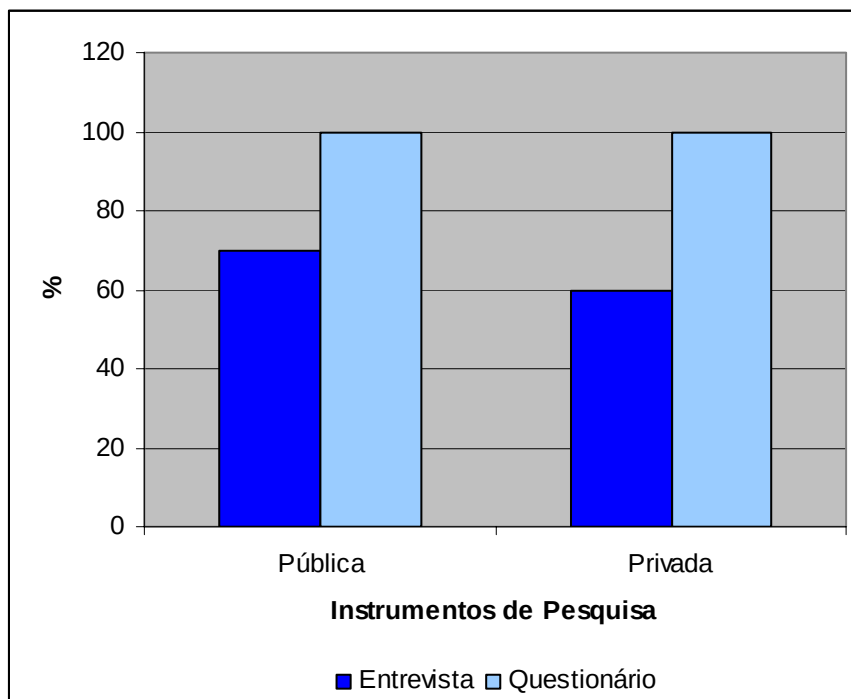


Figura 6 – Crença de que se devem ensinar as quatro habilidades na escola.

Também merece destaque a crença relativa à possibilidade de se aprender inglês na escola.

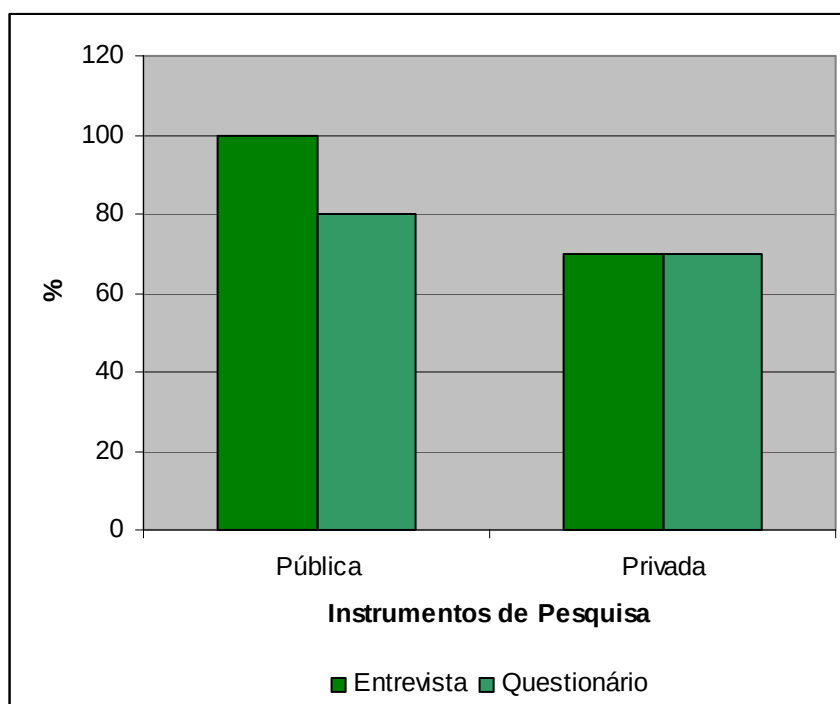


Figura 7 – Crença de que é possível aprender inglês na escola.

É importante frisar que os gráficos refletem o que os professores pesquisados dizem acreditar, o que não necessariamente traduz a sua prática, uma

vez que, em meio às crenças manifestadas, aparece o fator contextual para influenciar a ação docente. Convém salientar ainda que, muitas vezes, o que os professores afirmam acreditar parece contraditório em relação a outras de suas falas, conforme já mostrado nesta análise.

4.4 A observação de aulas

A fim de compararmos o discurso e a atuação do professor, observamos, por amostragem, aulas de alguns professores, mais especificamente 40% dos professores da escola pública e 20% do corpo docente da rede privada de ensino, tendo sido observados os professores P7, P11, P19 e P20, em escolas públicas, e P9 e P16, em escolas particulares. Vale lembrar que utilizamos como critério de seleção dos professores para a observação de aulas, a informação, obtida através das entrevistas, de eles conhecerem os PCN e/ou praticá-los, e que observamos mais professores de escolas públicas pelo fato de os PCN serem, oficialmente, voltados para eles.

As aulas observadas são descritas a seguir.

P7 – Contexto: Turma de 2º ano do Ensino Médio, do turno da manhã, com 39 alunos em sala de aula (de um total de 51); duração de 50 minutos (são duas aulas semanais de 50 minutos). A sala não tem estrutura para o ensino de língua, porque o espaço é pequeno e os alunos ficam muito próximos uns dos outros de forma desordenada, o que colabora para haver muita conversa paralela durante a aula, principalmente entre os alunos do fundo da sala. Objetivo: Explorar o vocabulário do texto estudado. Procedimentos: A aula é ministrada toda em português. No início, o professor pede que os alunos peguem um texto que tinha sido copiado no quadro na aula anterior, intitulado “*How will the universe end?*”. Em seguida, copia no quadro o título do texto e um exercício de vocabulário sobre esse texto, constituído de três questões: na primeira, o professor apresenta alguns blocos de palavras pertencentes ao mesmo campo semântico com exceção de uma, tendo o aluno que identificar essa palavra; na segunda, o aluno tem que usar uma palavra retirada da questão anterior para completar espaços em frases; e na última, o aluno deve fazer a correspondência entre algumas dessas palavras e seus significados. Aos 30 minutos, ele começa a explicação e correção dos exercícios traduzindo as frases.

P11 – Contexto: Turma de 2º ano do Ensino Médio, do turno da tarde, com 27 alunos em sala (de um total de 50); duração de 50 minutos (são duas aulas semanais de 50 minutos). A estrutura da sala é desfavorável para o ensino-aprendizagem de LE pela quantidade excessiva de alunos, desorganização das carteiras e grande abertura de acesso ao corredor, onde há muito barulho, o que tira a atenção dos alunos e favorece conversas paralelas no fundo da sala, embora os os que se sentam na frente demonstrem interesse. Objetivo: Revisar a forma negativa do *Simple Present*. Procedimentos: A aula é dada em português com alguns momentos de repetição de frases em inglês. O professor escreve no quadro uma questão para os alunos passarem frases no *Simple Present* para a forma negativa; coloca um lembrete sobre os *Personal Pronouns + Simple Present* no cantinho do quadro. Após um curto intervalo de tempo, começa a resolver os itens, pedindo que os alunos repitam as frases e as traduzam; pede voluntários para irem ao quadro resolver alguns itens; alguns alunos se apresentam, e isso se repete até o fim da aula. Em determinado momento da aula, o professor pede aos alunos que evitem o seu sotaque da língua materna ao repetirem as frases em inglês.

P19 – Contexto: turma de 6º ano do Ensino Fundamental, do turno da tarde, com 23 alunos em sala (de um total de 38); duração de 1 hora e 40 minutos (são duas aulas semanais geminadas de 50 minutos). A estrutura da sala é inadequada para o ensino-aprendizagem de LE pela grande quantidade de alunos, pela acústica ruim que dificulta os exercícios de áudio (principalmente no final da sala) e pela disposição das carteiras em fileiras, apesar de certa disciplina e interesse por parte de muitos alunos. O livro utilizado é o *Click Together 1*, da Oxford, cujos volumes usados em sala são emprestados da biblioteca da escola, tendo que ser devolvidos no final da aula. Objetivo: Explicar alguns *clicks* (forma de organização do livro, com seções explicativas de algum aspecto da linguagem de modo sucinto e breve) que se inter-relacionam abrangendo cumprimentos, números, diferença entre AM e PM e diálogos. Procedimentos: A aula é dada em português, com alguns momentos de repetição de frases ou diálogos em inglês, *listening* do texto (diálogo) e do vocabulário estudado até então e tradução. A professora escreve no quadro a data, a unidade estudada e um espaço reservado para vocabulário e distribui os livros. Ela explica o uso de *Good morning!*, *Good afternoon!* e *Good evening!*. A aula é interrompida para que os alunos lanchem, embora já seja após o intervalo; enquanto eles lancham, a professora coloca o CD para fazer um

listening de revisão do texto (3 vezes), com repetição pelos alunos. Muitos alunos saem para devolver o material do lanche. A professora coloca outro *listening* sobre números de 11 a 20, com os alunos repetindo. Ela desenha um relógio no quadro para explicar a diferença entre AM e PM e traduz os enunciados dos exercícios do livro no quadro. É dado um tempo (aproximadamente 20 minutos) para que os alunos copiem e resolvam esses exercícios, enquanto a professora tira dúvidas; em seguida, ela os corrige, explicando em português e traduzindo. A professora coloca no quadro um diálogo explorando nome e idade, lê e pede que os alunos repitam. Após uma hora/aula, ela passa exercícios para casa e, como os alunos não podem levar o livro consigo, eles têm que copiar, o que consome todo o tempo da segunda aula; enquanto eles copiam, a professora coloca um *listening* sobre o vocabulário estudado. Ressalte-se que o exercício de *listening* consiste apenas em ouvir palavras soltas referentes à unidade estudada, ao mesmo tempo que copiam as atividades para casa, e muitos dos alunos nem prestam atenção.

P20 – Contexto: Turma de 1º ano do Ensino Médio, do turno da tarde, com 19 alunos em sala (de um total de 35); duração de 1 hora e 40 minutos (são duas aulas semanais geminadas de 50 minutos). A sala é ampla, mas a disposição das carteiras, dispersas por todo o espaço da sala, prejudica um pouco o trabalho docente, apesar de estar presente em sala praticamente só a metade da turma e de haver certa disciplina e interesse por parte de muitos alunos. Objetivo: Revisar o uso e formas dos pronomes pessoais e de CAN/CAN'T. Procedimentos: A aula é dada em português, com alguns momentos de repetição de frases ou diálogos em inglês, *listening*, explicado mais adiante, a partir do DVD do *Sponge Bob* e tradução. O professor começa a aula fazendo a chamada e perguntando “*How was your weekend?*”, o que é considerado como *Warm-up*; em seguida, escreve no quadro o conteúdo e os objetivos da aula, esclarecendo que se trata de uma revisão; coloca ainda no quadro um pequeno diálogo a partir da pergunta “*What can you do?*” e espera que os alunos copiem. Os alunos são orientados a ouvirem o professor, depois lerem silenciosamente e, então, repetirem o diálogo. O professor faz a tradução do texto e pede voluntários para reproduzirem o diálogo, valendo 1 ponto; dois alunos se apresentam; no final da primeira hora-aula, o professor coloca no quadro duas perguntas básicas para verificar se os alunos compreenderam o diálogo e explica o uso e formas de CAN/CAN'T. Na segunda hora-aula, o professor distribui um *handout* relativo a um trecho do desenho *Sponge Bob*; pede que os

alunos resolvam a 1ª questão, que é um exercício de *cloze* ouvindo o DVD do desenho e, em seguida, faz a correção; são resolvidas as questões seguintes, que tratam do uso dos pronomes pessoais e de sua concordância com os verbos no presente. Durante a realização da atividade, o professor tira dúvidas e pede voluntários para resolverem algumas questões no quadro, no que é atendido por alguns alunos. Finaliza a aula retomando os objetivos propostos.

P9 – Contexto: Turma de 1º ano do Ensino Médio, do turno da tarde, com 18 alunos em sala (de um total de 25, sendo que os faltosos a essa atividade estavam fazendo uma prova em outra sala); duração de 1 hora e 40 minutos (são duas aulas semanais geminadas de 50 minutos); aula realizada na sala de vídeo. Objetivo: Levar o aluno a produzir um texto (uma sinopse), em casa, a partir da exibição do filme *The Scorpion King*. Procedimentos: Na sala de vídeo, o professor usa a língua materna na explicação do objetivo da aula, assim como em todas as suas outras intervenções. Após tomarem conhecimento do objetivo da aula, alguns alunos se mostram resistentes à idéia de produzir um texto, e o professor se compromete a atribuir um ponto na média pela atividade; em seguida, pergunta se os alunos preferem o áudio em português e as legendas em inglês ou o contrário, e os alunos escolhem o áudio em português e as legendas em inglês. Durante a exibição do filme o professor comenta, reservadamente, que os alunos precisam, de vez em quando, de uma atividade lúdica, como a que está sendo realizada com o vídeo, porque eles se cansam de aulas apenas de leitura e gramática. Ao ser indagado por mim sobre quantas aulas de produção textual os alunos tiveram desde o início do ano (essa aula foi observada em maio de 2008), o professor responde que foram duas (segundo ele, deveriam ser três, mas não foi possível). Disse, ainda, que essas aulas são dadas em função de uma atividade interdisciplinar marcada para o final do semestre, que consiste em uma viagem para uma cidade do interior do Ceará, após a qual os alunos devem escrever um relatório em inglês ou espanhol (a escola oferece os dois idiomas) acerca dos aspectos turísticos daquela cidade. Os alunos são questionados se estão assistindo ao filme observando a legenda, e somente dez (quase a metade) respondem positivamente; o filme, cuja duração é de aproximadamente 90 minutos, toma todo o tempo da aula. O professor, ao final, apenas reforça o objetivo da atividade.

P16 – Contexto: Turma de 9º ano do Ensino Fundamental, do turno da tarde, com 24 alunos em sala (de um total de 27); duração de 1 hora e 40 minutos

(são duas aulas semanais geminadas de 50 minutos). A sala é inadequada para o ensino de LE, tendo em vista a disposição enfileirada das carteiras e o número excessivo de alunos. Objetivo: Levar o aluno a expressar medidas e perguntar e responder sobre medidas explorando o item gramatical “*How + adjective + verb to be*”. Procedimentos: A aula é ministrada totalmente em português. O professor coloca no canto do quadro a agenda para classe e para casa e os objetivos da aula. Após divulgar as notas do primeiro bimestre, pede que os alunos abram o livro na página 34, que traz um diálogo. O professor lê o texto uma vez, faz perguntas sobre ele em inglês, traduzindo-o logo em seguida, e coloca as respostas no quadro. Solicita aos alunos que façam os exercícios da página 35 e, depois de algum tempo, passa rapidamente entre as carteiras vendo se os alunos estão fazendo a tarefa. O professor tenta continuar a atividade, mas os alunos conversam muito; ele, então, desiste e se senta, dando atenção mais aos alunos da frente. Passado mais algum tempo, ele retoma a tarefa e faz um exercício de *listening* do tipo *V ou F*, com ele próprio falando as sentenças e, a seguir, checka se os alunos entenderam e reformula as sentenças falsas. Por fim, coloca no quadro a página do *workbook* a ser resolvida posteriormente e dá o visto nos cadernos, atribuindo nota de participação.

Apesar de 55% dos pesquisados afirmarem que, de algum modo, aplicam os PCN, ainda que esporadicamente, o que se observou em todas as escolas foram elementos que demonstram o contrário: aulas ministradas em português; ênfase na gramática e na tradução; e texto utilizado como pretexto para se trabalhar a norma gramatical ou exercícios mecânicos de repetição. Todavia, observamos outros fatores contextuais, que estão em conformidade com o discurso dos professores, como a lotação das salas de aula (haja vista que o inglês é ensinado por série e não por nível de proficiência lingüística do aluno), a carga horária reduzida para o ensino da língua, o desinteresse de grande parte dos alunos e a desmotivação de boa parte dos professores, que parecem apenas cumprir uma obrigação. Em suma, podemos dizer que tais constatações vão ao encontro de alguns dados revelados no discurso dos pesquisados através das entrevistas e dos questionários, mas também se contrapõem a outros, considerando que uma coisa é o que os professores dizem saber, acreditar, pensar e desejar com relação ao processo de ensino-aprendizagem de LE, outra é o que de fato acontece na prática de sala de aula. Vejamos, a seguir, alguns resultados obtidos ao fazermos a triangulação dos dados da pesquisa.

Para se atingir o objetivo principal do ensino de LE apontado pela maioria dos pesquisados, a saber, colaborar na ascensão social, cultural e econômica do aluno, que deveria ser o almejado por qualquer profissional realmente comprometido com a educação e com o ensino, o caminho hoje percorrido em sala de aula, e fora dela, parece um pouco tortuoso para conduzir o aluno à efetivação do referido objetivo, uma vez que há muitos percalços que dificultam a aprendizagem. Por exemplo, no que se refere às habilidades e competências a serem desenvolvidas, embora a grande maioria dos professores acredite que é possível e necessário trabalhar as quatro habilidades na escola regular, percebemos que, na prática, eles enfatizam a leitura, a gramática e a tradução. Nas entrevistas, os professores dizem que dão destaque à leitura e à gramática por causa do vestibular e das exigências do mercado de trabalho. Todavia, devemos ponderar duas questões relevantes, que parecem não ser consideradas por muitos dos professores pesquisados: primeiramente, o trabalho com as quatro habilidades também preparam, e talvez até melhor, o aluno para o vestibular e para o mercado de trabalho; em segundo lugar, as atividades de leitura, da maneira como estão sendo desenvolvidas em sala de aula, não abrangem as várias competências comunicativas, nem mesmo a competência estratégica, porque o texto, na verdade, tem sido utilizado como pretexto para o ensino de gramática e para exercícios mecânicos de repetição e não para desenvolver uma leitura compreensiva.

Assim sendo, podemos concluir que os professores, em sua maioria, conhecem as idéias propostas nos PCN, concordam com elas, apesar de muitas opiniões paradoxais a respeito do conteúdo do documento; entretanto, na realidade, não as põem em prática, devido aos diversos empecilhos de ordem estrutural que subjazem aos sistemas educacional e de ensino no Brasil. Os paradoxos observados nos fazem refletir sobre um desses entraves, que é a deficiência na formação dos professores. Há necessidade urgente de uma melhor formação do corpo docente, a fim de que ele se torne apto a fazer a transposição do que é proposto nos PCN para o seu trabalho em sala de aula, pois muitos professores não compreendem o papel dos Parâmetros Curriculares Nacionais e, por vezes, eles os tratam como se tivessem a mesma função de um livro didático, o que é um total equívoco. São instrumentos que se complementam, porém distintos em suas finalidades.

Além disso, é preciso também mudanças no modo de pensar e administrar o processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira por parte dos órgãos governamentais competentes, tendo em vista que o modo como a LE é trabalhada hoje no currículo da escola se mostra deficiente, conforme podemos inferir deste estudo.

4.5 Os resultados da pesquisa e alguns dos referenciais teóricos

Faremos um paralelo entre os resultados da pesquisa e algumas das teorias que nos serviram de referencial neste trabalho, dando destaque à pesquisa de Miranda (2005), que trata de crenças de professores e de alunos e o ensino de LE em escolas públicas de Fortaleza. Por ter sido o estudo da referida pesquisadora realizado em ambiente semelhante ao que foi por nós pesquisado, uma comparação entre os dois trabalhos pode ser útil para se conhecer melhor a realidade do ensino-aprendizagem de LE no espaço em questão, sobremaneira nas escolas públicas, e, em havendo similaridades entre ambas as pesquisas, servir como mais uma forma de validação dos dados coletados.

Kalaja (1995), Barcelos (1995), Dudas (2003), Massarollo (2003) e Holec (1987) afirmam que as crenças podem mudar pela intervenção de fatores como contexto, experiências de vida, aquisição de novos conhecimentos, interação em sala de aula etc. Neste estudo, pudemos observar que alguns fatores contextuais podem atuar concomitantemente e influenciar, de forma conflitante, as crenças e as ações dos professores. Um fator pode exercer influência sobre as crenças, mas não necessariamente sobre as ações dos professores, as quais podem ser determinadas por outro(s) fator(es) que atuam na contramão das crenças, como forças opostas num cabo-de-guerra. É exatamente o que acontece com a relação entre as crenças dos professores pesquisados sobre as idéias contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais e sua prática em sala de aula. De um lado, temos as idéias dos PCN influenciando, de alguma forma, as crenças da maior parte dos professores, já que, conforme o seu BAK, dizem e demonstram conhecer os PCN, além de concordar com sua proposta; caracterizando, assim, conformidade com o pensamento de Fang (1996), para quem um dos fatores contextuais passíveis de interferir nas crenças dos professores são os últimos métodos ou programas de educação. Do outro lado, há as limitações impostas pelo sistema de ensino de LE nas escolas regulares, que determinam a prática docente em sala de aula. Constatamos sim que a maioria dos

professores pesquisados conhece as idéias propostas nos PCN e com elas concordam, a despeito das várias opiniões contraditórias sobre o teor do documento; todavia essas propostas não são postas em prática, devido aos diversos problemas estruturais que subjazem ao sistema educacional no Brasil e ao sistema de ensino de LE nas escolas regulares, o que confirma a teoria de Johnson (1994), segundo a qual os professores podem atuar contraditoriamente ao que pensam dependendo da sobrecarga oriunda de fatores que agem sobre a sala de aula.

Corroborar-se, portanto, a relação entre crenças e ações entendida a partir da tradição hermenêutica de Richardson (1996), que afirma que os estudos nessa perspectiva buscam compreender a rede complexa que envolve os contextos de ensino e os processos mentais e ações do professor dentro do contexto, o que culmina em desencontros entre crenças e ações e na influência dos fatores contextuais sobre as crenças.

Confirmam-se também os conceitos usados por Woods (1996, 2003 apud BARCELOS; VIEIRA ABRAHÃO, 2006, p. 28) para explicar essa relação dissonante entre crença e ação: o conceito “*Hot Spots*”, que se refere a áreas de tensão entre o que se diz e o que se faz; e a idéia de “crenças abstratas”, relativa a um conjunto de asserções a respeito do modo como as coisas são e o modo como elas deveriam ser. Lembramos, ainda, que, para Woods, “o que *dizemos* que acreditamos pode não ser sempre o fator que influencia nossas ações e as pessoas podem realizar ações que parecem ser inconsistentes com o que elas dizem que são suas crenças”.

Barcelos e Kalaja (2003, p. 233) enfatizam que as crenças são, por natureza, paradoxais. Asseveram as autoras que as crenças são “sociais, mas também individuais e únicas; são compartilhadas, emocionais, diversas, mas também uniformes”. Logo, se é próprio das crenças o caráter contraditório, não devemos ver isso como algo negativo. A esse respeito, Borg (2003, p. 94) diz que elas não são necessariamente ruins e as compreende como resultantes da interação ininterrupta entre as escolhas pedagógicas dos professores e a forma como eles percebem o contexto de ensino e seus alunos. Tal afirmação é corroborada pelos dados desta pesquisa.

Fang (1996), quanto à relação conflitante entre crenças e ações dos professores e contexto, diz que os professores lidam com interesses paradoxais em sala de aula, o que pode causar incompatibilidades a partir do que eles pensam que devem fazer no contexto da sala de aula, de como eles percebem esse contexto e

do que é prescrito pelos últimos métodos ou programas de educação. É oportuno retomar o pensamento do autor, porque reflete exatamente o que notamos durante a realização deste trabalho, visto que uma quantidade considerável dos professores pesquisados tinha opiniões favoráveis aos conteúdos dos PCN, mas, devido às condições desfavoráveis à sua aplicação, não os praticava. Para ilustrar, relembremos alguns dados: 70% dos investigados dizem que todas as habilidades podem ser trabalhadas na escola, inclusive no Ensino Fundamental, e também a maior parte (80% dos professores da escola pública e 90% dos que atuam em escola particular) acham que o ensino de LE, quando enfoca o estudo sintático ou morfológico da língua, desmotiva alunos e professores. Contudo, percebe-se inconsistência nesses pontos de vista, uma vez que a maioria concorda que o ensino de inglês na escola deve priorizar a leitura e que o trabalho com as quatro habilidades lingüísticas deve centrar-se na norma gramatical, o que é incoerente com uma abordagem comunicativa no ensino de LE. E, quando da observação de aulas, verificou-se que, dentre os aspectos mais observados em todas as escolas, estão a ênfase na gramática e na tradução e a utilização do texto como pretexto para se trabalhar a norma gramatical e exercícios mecânicos de repetição. Como vimos, nem mesmo o texto escapa à prescrição gramatical; não ocorrendo em sala, portanto, um trabalho de compreensão leitora propriamente dito, apesar de o maior número de professores se posicionar a favor do desenvolvimento das várias competências comunicativas (gramatical, sociolingüística, discursiva e estratégica). Ou seja, há contradição entre o BAK do professor e sua prática até no que tange ao uso do texto.

Dentre as condições que colaboram para que as propostas dos PCN não sejam praticadas em sala de aula, os professores investigados apontaram falta de material, tempo destinado ao ensino de LE insuficiente, defasagem de pré-requisitos de conteúdo, desinteresse dos alunos e salas lotadas. Esses elementos nos fazem lembrar alguns dos fatores contextuais que podem interferir na prática dos professores de acordo com o estudo de Borg (2003, apud BARCELOS; VIEIRA ABRAHÃO, 2006, p. 30-31): “exigências dos pais, diretores, escola e sociedade; arranjo da sala de aula; políticas públicas escolares; colegas; testes; disponibilidade de recursos; condições difíceis de trabalho (excesso de carga horária, pouco tempo para preparação)”. O autor acrescenta alguns outros fatores mencionados por outros estudiosos, como Richards e Pennington (1998): “salas cheias, alunos

desmotivados, programa fixo, pressão para se conformar com professores mais experientes, proficiência limitada dos alunos, resistência dos alunos a novas maneiras de aprender, além da carga excessiva de trabalho”.

Conforme já mencionado, observou-se também, na fala dos professores, certa contradição em torno da compreensão do teor dos PCN, como se depreende, por exemplo, da comparação entre as respostas dos professores P7 e P20 à pergunta se eles conheciam os PCN e, em caso afirmativo, o que achavam deles. P7 respondeu: “[...] Tem uma parte que tem os tópicos que a gente tem que trabalhar, ele fala na comunicação também, **ele enfatiza essa questão da comunicação** (grifo nosso); agora, eu acho difícil e complicado nós atingirmos esse objetivo com a estrutura que nós temos.” E P20 disse:

“Eu acho que foram muito bem elaborados [...] As pessoas que elaboraram os PCNs realmente têm uma visão muito boa da língua, do ensino da língua, mas como alcançar isso é que é o problema [...] Eles são realmente bons, tem coisa ali que dá pra aplicar na escola, sobretudo a questão do texto no Ensino Médio, não se exige que o professor se transforme num mágico e vá dar as quatro habilidades na língua estrangeira numa sala com 40, 60 alunos [...]”

Em outro momento da entrevista esse professor afirma: “[...] existem as quatro habilidades, e eu posso direcionar para apenas uma. Por exemplo, **a questão da leitura, que é objetivo principal lá dos PCNs** [grifo nosso] [...]” Notamos, portanto, que os dois professores compreendem os objetivos dos PCN de maneiras distintas. Para P7, os objetivos se voltam para a comunicação, o que, obviamente, implica o desenvolvimento das diversas competências comunicativas. Já para P20, a leitura é o objetivo principal. Talvez esses diferentes pontos de vista sejam decorrentes da falta de clareza e das ambigüidades do próprio documento. Além disso, podemos ver nesses discursos, mais uma vez, como o contexto determina a prática docente, quando os professores dizem que só agem do jeito que agem devido às condições que lhes são impostas.

A seguir, faremos uma comparação entre os resultados desta pesquisa e o estudo de Miranda (2005), que tratou de crenças sobre o ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira (inglês) no discurso de professores e alunos de escolas públicas em Fortaleza. Lembramos que nossa análise comparativa leva em conta apenas as crenças das professoras pesquisadas.

Um ponto importante, comum às duas pesquisas, é que os fatores contextuais desempenham um papel fundamental na construção das crenças.

Todavia, considerando que uma coisa é o que se pensa e outra é o que se faz, em nosso trabalho entendemos que vários desses fatores podem atuar em sentidos opostos no que diz respeito às crenças e às ações dos professores e os apresentamos de duas formas: a primeira, com o fator contextual PCN interferindo de alguma forma nas crenças dos professores, apesar de eles, muitas vezes, demonstrarem inconsistência em suas opiniões sobre o conteúdo do documento; a segunda, referindo-nos à atuação de outros fatores contextuais relativos à sala de aula, isto é, à prática docente propriamente, que impedem a concretização de suas crenças. Para Miranda (2005, p. 194), o contexto das escolas (lembrando que sua pesquisa é sobre a escola pública) é que influencia as crenças dos professores, que caracterizam esse contexto como “bastante difícil, configurando-se como um obstáculo ao ensino e à aprendizagem de inglês nessas escolas”.

Outros aspectos constatados nos dois trabalhos são estes:

- a) para a maioria dos professores pesquisados, os cursos livres são os melhores locais para se aprender inglês e as escolas públicas estão longe de ser um local propício ao ensino-aprendizagem de uma LE;
- b) as dificuldades contextuais apontadas como empecilhos para se ensinar e se aprender uma LE (inglês, no caso) na escola pública (a falta ou indisponibilidade de recursos didáticos e audiovisuais, a estrutura física inadequada e desfavorável ao ensino e à aprendizagem, a insuficiência de tempo destinado às aulas de inglês e o grande número de alunos em sala de aula);
- c) a crença em torno da dificuldade de se trabalharem as quatro habilidades lingüísticas na escola; e
- d) a discussão a respeito da necessidade de uma melhor formação dos professores, fator determinante na construção de suas crenças.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Lembramos que o objetivo geral desta investigação foi verificar se as crenças de professores de inglês como LE em EEFM e as propostas dos PCN-LE interagem no discurso/prática desses professores. Nesse sentido, buscamos atingir os objetivos específicos de: a) verificar que crenças acerca dos PCN, das habilidades e/ou competências a serem desenvolvidas nos alunos e da LE no currículo escolar professores de inglês em EEFM levam para o seu discurso/prática; e b) checar se os PCN-LE influenciam o discurso/prática desses professores. Obviamente que, a partir do que foi levantado, pudemos fazer outras inferências importantes sobre aspectos envolvendo os PCN e o trabalho docente, como, por exemplo, a adequação ou não do documento ao cotidiano dos professores.

A partir da análise dos dados, podemos dizer que há alguma interação entre as crenças dos professores pesquisados e as propostas dos PCN, mas não necessariamente entre essas propostas e a prática docente, considerando a relação trinomial crença-ação-contexto, entendida à luz do pensamento de Richardson (1996). Levando em conta o BAK da maioria dos professores, que dizem e demonstram conhecer as propostas dos PCN e com elas concordar, inferimos que existe algum tipo de influência das idéias contidas no documento sobre as crenças desses professores. Entretanto, a partir da afirmação dos investigados, em sua maioria, de que não praticam os PCN, das razões por eles relatadas para essa sua atitude e da observação de aulas de alguns deles, pudemos chegar à conclusão de que o documento não exerce influência na atividade docente. Isso em função de outros fatores contextuais que atuam contrariamente às crenças dos professores, apesar de alguns deles afirmarem que, esporadicamente, aplicam, de alguma forma, o documento. Aliás, essa aplicação esporádica, por si só, já revela que se trata de uma prática eventual, circunstancial, e não uma ação freqüente que caracterize relação de influência.

Acreditamos na relevância desta pesquisa por ela tratar de pontos importantíssimos referentes ao que o professor pensa e faz e a relação disso com um documento concebido exatamente para nortear esse pensar e fazer do professor, os Parâmetros Curriculares Nacionais. Saliente-se que esse documento é oriundo de reflexões sobre o processo de ensino-aprendizagem feitas por pesquisadores e técnicos do Ministério da Educação, como parte das políticas

públicas para a educação no Brasil, com vista a um ensino eficaz de LE. Entretanto, na prática, ainda não conseguiu atingir seus objetivos plenamente, porque se mostra inadequado ao cotidiano da sala de aula, visto que os professores pesquisados dizem concordar com a observância das propostas dos PCN, porém condicionando isso à intervenção do professor para adequá-los à realidade da sala de aula. E aí trazemos à tona, novamente, o problema dos paradoxos apresentados pelos professores com relação à compreensão do documento, o que implica a necessidade de uma melhor formação do corpo docente. Agora, admitindo que os PCN representam o que é ideal e desejável para a educação em nosso país, e, em nosso caso específico, para o ensino de LE (inglês), entendemos que não são os PCN que devem ser adaptados à realidade da sala de aula, mas é a sala de aula e tudo que a ela subjaz que precisam se moldar às propostas do documento; resguardando-se, é claro, a autonomia do professor. Isso se quisermos que o ensino e, por conseguinte, a aprendizagem de LE saiam do plano do faz-de-conta e se efetivem na escola regular.

Assim sendo, faz-se necessário mudanças no modo de pensar e gerenciar o processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira por parte dos órgãos governamentais competentes, haja vista que o tratamento dispensado hoje à LE no currículo da escola se mostra deficiente, conforme pudemos concluir deste estudo. Vale destacar que ensinar uma LE é bem diferente de ensinar qualquer outra disciplina curricular, porque requer dos aprendizes o desenvolvimento de habilidades lingüísticas, vistas aqui como capacidades comunicativas, o que não é necessário no caso do ensino de outras disciplinas, que é mediado pela língua materna do aluno. Logo, para que as propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais com relação ao ensino-aprendizagem de LE tornem-se praticáveis, é preciso repensar algumas questões estruturais, como o currículo de LE na escola, a carga horária a ela destinada, a quantidade de alunos em sala e a formação contínua dos professores.

Para finalizar, a fim de se expandirem as idéias aqui discutidas, apresentamos como sugestões de pesquisa algumas questões que não foram objetos do presente trabalho, mas que com ele mantêm algum tipo de relação:

- a) Já que o foco do nosso trabalho foi o professor, sugerimos uma pesquisa que incluía as crenças dos alunos, uma vez que um dos fatores contextuais apontados como determinantes para o insucesso

no processo de ensino-aprendizagem de inglês foi a sua falta de interesse em aprender.

- b) Outro aspecto interessante é a relação entre crenças e formação de professores e sua prática em sala de aula, a fim de verificar se o que se ensina nos cursos de formação está adequado às necessidades da escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

ALANEN, Riikka. A sociocultural approach to young language learners' beliefs about language learning. In: KALAJA, Paula; BARCELOS, Ana Maria Ferreira (orgs). **Beliefs about SLA: new research approaches**. Dordrecht: Kluwer, 2003. P. 55-86.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1993.

ARGYRIS, Chris; SCHON, Donald A. **Theory and Practice: increasing professional effectiveness**. San Francisco: Jossey- Bass Publishers, 1974.

BANDEIRA, Gervásio Martins. **Por que ensino como ensino? A manifestação e atribuição de origem de teorias informais no ensinar de professores de LE (Inglês)**. Brasília, 2003, 135f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Letras da Universidade de Brasília, 2003.

BARBOSA, Jacqueline Peixoto. Do professor suposto pelos PCNs ao professor real de língua portuguesa: são os PCNs praticáveis? In: ROJO, Roxane (org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000. P. 149-182.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. **A cultura de aprender línguas (Inglês) de alunos formandos de letras**. Campinas, 1995, 140f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Departamento de Letras da Universidade de Campinas, Campinas, 1995.

_____. A cultura de aprender línguas (Inglês) de alunos no curso de letras. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de (org.). **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas: Pontes. 1999. P. 157-177.

_____. **Understanding teachers' and students' language learning beliefs in experience: a Deweyan approach**. Tuscaloosa, Alabama, 2000, 357 p. Tese de Doutorado, Universidade do Alabama.

_____. Metodologia de Pesquisa das Crenças sobre Aprendizagem de Línguas: Estado da Arte. **Rev. Brasileira de lingüística aplicada**, v. 1, n. 1, p. 71-92, 2001.

_____. Researching beliefs about SLA: a critical review. In: KALAJA, Paula; BARCELOS, Ana Maria Ferreira (orgs.). **Beliefs about SLA: new research approaches**. Dordrecht: Kluwer, 2003. P. 7-33.

_____. Crenças sobre aprendizagem de línguas, lingüística aplicada e ensino de línguas. **Linguagem & Ensino**, v.7, n.1, p.123-156, 2004.

_____; VIEIRA ABRAHÃO, Maria Helena. **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, 2006.

BASTURKMEN, Helen; LOEWEN, Shawn; ELLIS, Rod. Teachers' stated beliefs and incidental focus on form and their classroom practice. **Applied Linguistics**, v.25, n.2, p.243-272, 2004.

BELAM, Patrícia Viana. **A interação entre as culturas de avaliar de uma professora de LE (Inglês) e de seus alunos do curso de Letras no contexto de uma universidade particular**. São José do Rio Preto, 2004, 80f. Dissertação (Mestrado em Estudos Lingüísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da UNESP, São José do Rio Preto, 2004.

BLOCK, David. Student and teacher metaphor for language learning. In: RIBE, R. (ed.), **Towards a new decade (ELT): novenes jornades pedagogiques per a l'ensenyament de l'anglés**. Barcelona: ICE, 1990. P. 30-42.

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

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília, MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília, Ministério da Educação, 1999.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Brasília, Ministério da Educação, 2006.

BREEN, Michael P. et al. Making sense of language teaching: teachers' principles and classroom practices. **Applied Linguistics**, v.22, p.470-501, 2001.

BUZZO, Ana Mommensohn et al. EFL teachers' instructional strategies: a case study in Brazil. **Linguagem & Ensino**, v.5, n.1, p.25-42, 2002.

CANÇADO, Márcia. Um estudo sobre a pesquisa etnográfica em sala de aula. **Trabalhos de Lingüística Aplicada**, Campinas, São Paulo, n. 23, p. 55-69, jan./jun. 1994.

CERVO, Amado Luiz; BEVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia científica: para uso de estudantes universitários**. 4ª ed. São Paulo: Makron Books, 1996.

COELHO, Hilda Simone Henriques. **"É possível aprender inglês em escolas públicas?" Crenças de professores e alunos sobre o ensino de inglês em escolas públicas**. Belo Horizonte, 2005, 143f. Dissertação (Mestrado Estudos Lingüísticos) - Faculdade de Letras da UFMG, Belo Horizonte, 2005.

CONCEIÇÃO, Mariney P. **Vocabulário e consulta ao dicionário: analisando as relações entre experiências, crenças e ações na aprendizagem de LE**. Belo

Horizonte, 2004. Tese (Doutorado em Estudos Lingüísticos) - Faculdade de Letras da UFMG, Belo Horizonte, 2004.

DUDAS, Tatiana Lanzaotro. Investigando as representações do professor de inglês da rede pública sobre sua prática docente. In: CELANI, Maria Antonieta Alba (org.). **Professores e formadores em mudança**: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002. P. 161-174.

DUFVA, Hannele. Beliefs in dialogue: a bakhtinian view. In: KALAJA, Paula; BARCELOS, Ana Maria Ferreira (orgs.). **Beliefs about SLA**: new research approaches. Dordrecht: Kluwer, 2003. P. 131-151.

DUTRA, Deise Prina. Professores em formação e a prática reflexiva. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA DO ESTADO DE MINAS GERAIS, 3., 2000, Belo Horizonte; ENCONTRO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS DO CEFET - MG, 3., 2000, Belo Horizonte. **Anais ...** Belo Horizonte: Apliemge, 2001. p. 35-42.

_____.; MELLO, Heliana. R. Refletindo sobre o processo de formação de professores de inglês: uma interpretação de abordagens, métodos e técnicas. In: MENDES, Eliana Amarante Mendonça; OLIVEIRA, Paulo Motta; BENN-IBLER, Verônica (orgs.). **O novo milênio**: interfaces lingüísticas e literárias. Belo Horizonte: Fale, 2001. P. 47-56.

_____. **A gramática e o vocabulário no ensino de inglês**: novas perspectivas. Belo Horizonte: Fale/Poslin, 2004.

ELLIS, Rod. **SLA research and language teaching**. New York: Oxford University Press, 1997.

_____. The metaphorical constructions of second language learners. In: BREEN, Michael P. (org.). **Learner contributions to language learning**: new directions in research. Essex: Longman, 2001. P. 65-85.

ERAUT, Michael. **Developing professional knowledge and competence**. London: Palmer Press, 1994.

FANG, Zhihui. A review of research on teacher beliefs and practices. **Educational Research**, v.38, n.1, p.47-65, 1996.

FÉLIX, Ademilde. **Crenças do professor sobre o melhor aprender de uma língua estrangeira na escola**. Campinas, 1998, 118f. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

FREUDENBERG, Francieli; ROTTAVA, Lucia. A formação das crenças de ensinar de professores: a influência do curso de graduação. In: ROTTAVA, Lúcia; LIMA, Marília dos Santos (orgs.). **Lingüística Aplicada**: relacionando teoria e prática no ensino de línguas. Ijuí: Editora Unijuí, 2004. P. 29-55.

GIMENEZ, Telma Nunes. **Learners becoming teachers**: an exploratory study of beliefs held by prospective and practising EFL teachers in Brazil. 1994. Tese (doutorado em Linguistics and modern English language) – Lancaster University, Grã-Bretanha, 1994.

GRADEN, Ellen. Collie. How language teachers' beliefs about reading instruction are mediated by their beliefs. **Foreign Language Annals**, v.29, n.3, p.387-395, 1996.

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

HOLEC, Henri. The learner as manager: managing learning or managing to learn? In: WENDEN, Anita L.; RUBIN, Joan (eds). **Learner strategies in language learning**. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall, 1987. P. 145-157.

JOHNSON, Karen E. The emerging beliefs and instructional practices of pré-service English as a second language teachers. **Teaching and Teacher Education**, v.10, n.4, p.439-452, 1994.

JUNQUEIRA, Luciano Antonio Prates; INOJOSA, Rose Marie; KOMATSU, Suely. **Descentralização e intersectorialidade na gestão pública municipal no Brasil: a experiência de Fortaleza**. 1997. Disponível em: <<http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/CLAD/UNPAN003743.pdf>>. Acesso em: 09 set., 2007.

KALAJA, Paula. Student beliefs (or metacognitive knowledge) SLA reconsidered. **International journal of Applied Linguistics**, v. 5, n. 2, p. 191-204, 1995.

KERN, R. G. Students' and teachers' beliefs about language learning. **Foreign Language Annals**, v. 28, n. 1, 1995.

KRAMSCH, Claire. Metaphor and the subjective construction of beliefs. In: KALAJA, Paula; BARCELOS, Ana Maria Ferreira (orgs.). **Beliefs about SLA: new research approaches**. Dordrecht: Kluwer, 2003. P. 109-128.

LIMA, Solange dos Santos. **Crenças de uma professora e alunos de quinta série e suas influências no processo de ensino e aprendizagem de inglês em escola pública**. São José do Rio Preto, 2005. 199f. Dissertação (Mestrado em Estudos Lingüísticos, Área de concentração: Lingüística Aplicada) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2005.

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

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A.. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACAU, Liliane Mariano Ramos. **As representações dos professores de inglês do Ensino Médio sobre os PCN e a sua aplicabilidade**. São Paulo, 2006, 105f.

Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

MALHOTRA, Naresh. **Pesquisa de marketing**: uma orientação aplicada. 3ª ed. Trad. Nivaldo Montingelli Jr. e Alfredo Alves de Farias. Porto Alegre: Bookman, 2001. 720p.

MASSAROLLO, Juliane. **Teachers' beliefs about oral skills and the treatment they give to speaking in Second Language Classrooms**. Trabalho de conclusão de curso. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

MILES, Matthew B.; HUBERMAN, Michael. **Qualitative data analysis**. London : Sage Publications, 1994.

MIRANDA, Mirla Maria Furtado. **Crenças sobre o ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira (inglês) no discurso de professores e alunos de escolas públicas**. Fortaleza, 2005, 220f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Lingüística Aplicada) - Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2005.

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

NISBETT, Richard; ROSS, Lee. **Human inference**: strategies and shortcomings of social judgement. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1980.

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

PENNYCOOK, Alastair. Towards a critical applied linguistics for the 1990s. **Issues in Applied Linguistics**, v.1, n.1, p.8-28, 1990.

PEREIRA, Karina Barbosa. **A interação da abordagem de ensinar de um professor de inglês de escola pública com o contexto de sala de aula**. São José do Rio Preto, 2005, 199f. Dissertação (Mestrado em Estudos Lingüísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da UNESP, São José do Rio Preto, 2005.

POMPÍLIO, Berenice Wanderley et al. Os PCNs: uma experiência de formação de professores do Ensino Fundamental. In: ROJO, Roxane (org.). **A prática de linguagem em sala de aula**: praticando os PCNs. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000. P. 93-126.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma Lingüística Crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RICHARDS, Jack C.; PENNINGTON, Martha. The first year of teaching. In: RICHARDS, Jack C. (ed.). **Beyond Training**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. P. 173-190.

RICHARDSON, Virginia. The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In: SIKULA, John (ed.). **Handbook of research on teacher education**. 2ª ed. New

York: Macmillan, 1996. P. 102-119.

RICHARDSON, Robert Jarry. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

ROKEACH, Milton. **Beliefs, attitudes and values**: a theory of organization and change. San Francisco: Jossey-Bass, 1968.

ROJO, Roxane. Modos de transposição dos PCNs às práticas de sala de aula: progressão curricular e projetos. In: _____. (Org.) **A prática de linguagem em sala de aula** – praticando os PCNs. São Paulo: Mercado de Letras, 2000. P. 27-38.

SCHEIBE, Karl E. **Beliefs and Values**. New York: Holt, Rinehar and Winston, 1970.

SCHÖN, Donald A. **The Reflective Practitioner**: how professionals think in action. New York: Basic Books, 1983.

SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda C. (orgs.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

SILVA, Kleber Aparecido da. **Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em Letras (Inglês)**. Campinas, 2005, 250f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP, Campinas, 2005.

_____. Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas na Linguística Aplicada: um panorama histórico dos estudos realizados no contexto brasileiro. **Linguagem & Ensino**, v.10, n.1, p.235-271, jan./jun. 2007.

SWALES, Suzanne. From metaphor to meta-language. **English Teaching Forum**, v.32, n.3, p.8-11, 1994.

TEIXEIRA, Beatriz de Bastos. **PCN do ensino fundamental no contexto de escolas mineiras**. Juiz de Fora: [s.n.], 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt12/gt12408int.rtf>>. Acesso em: 04 jul., 2007.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VAN EK, J. A.; TRIM, J. L. M. (orgs.). **Across the threshold**: readings from the modern languages, projects of the Council of Europe. Oxford: Pergamon, 1984.

VIEIRA ABRAHÃO, Maria Helena. A importância relativa de fatores contextuais na construção da abordagem de ensinar do professor. **Contexturas**: ensino crítico de língua inglesa, n.6, p.59-77, 2002.

_____. (org.). **Prática de ensino de língua estrangeira**: experiências e reflexões. Campinas, SP: Pontes, Arte-Língua, 2004.

VIEIRA, Valter Afonso. As tipologias, variações e características da pesquisa de marketing. **Revista da FAE**, Curitiba, v. 5, n. 1, p. 61-70, jan/abr. 2002.

VIEIRA, Stella Maria Miranda. Os parâmetros curriculares nacionais e o ensino de inglês na escola brasileira. **Revista de Humanidades e Ciências Sociais da UECE**, Fortaleza, v.5, n.2, p.49-56, 2003.

WIDDOWSON, Henry G. **O ensino de línguas para comunicação**. Tradução José Carlos P. de Almeida Filho. Campinas, SP: Pontes, 1991. 230p. Título original: Teaching language as communication.

WILLIAMS, Marion; BURDEN, Robert L. **Psychology for Language Teachers**. Cambridge: CUP, 1997.

WOODS, Devon. **Teacher cognition in language teaching**: beliefs, decision-making and classroom practice. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

_____. The social construction of beliefs in the language classroom. In: KALAJA, Paula; BARCELOS, Ana Maria Ferreira (orgs.). **Beliefs about SLA**: new research approaches. Dordrecht: Kluwer, 2003. P. 201-229.

APÊNDICE A – Quadros das crenças dos professores a partir das entrevistas

O QUE OS PROFESSORES SABEM, PENSAM E ACREDITAM SOBRE:

- a) os PCN;
- b) as habilidades e competências a serem desenvolvidas nos alunos;
- c) e LE no currículo escolar.

1. PROFESSORES DE ENSINO FUNDAMENTAL DE ESCOLA PÚBLICA

	P12	P14	P15	P18	P19
PCN	• Conhece; • Concorde em parte e critica o fato de não serem elaborados por professores, mas por técnicos da educação; • Na escola, são discutidos, de um modo geral, no planejamento; • Servem de apoio na leitura e compreensão de textos, além de ter o apoio de diferentes livros didáticos; • Devem ser seguidos, mas não rigorosamente, pois são flexíveis.	• Não conhece; • Apesar de afirmar não conhecer, diz não concordar com eles por não serem elaborados na escola, mas já virem prontos, sem considerar a realidade do aluno; • Na escola, não são discutidos; • O que serve de apoio na sua prática é o livro didático, pelo qual o plano é elaborado.	• Não conhece; • Na escola, já foram discutidos em alguns momentos extras, mas não ultimamente; • O que serve de apoio na sua prática é o livro didático e o manual do professor.	• Não conhece; • Na escola, são discutidos apenas em um dia na semana pedagógica, quando ela, a professora, nunca está presente; • O que serve de apoio na sua prática é o livro didático.	• Conhece; • Acha que são muito bons de serem lidos, mas complicados de serem aplicados, pela falta de material, insuficiência de tempo de aula e deficiência de requisitos conteudísticos dos alunos; • Na escola, não são discutidos por ela ser a única professora de inglês; • Servem de apoio no ensino de vocabulário relacionado ao cotidiano do aluno, na valorização da cultura estrangeira e na preparação para o mercado de trabalho; • Devem ser seguidos, não sendo apenas uma mera proposta alternativa, pois são o que deveria ser feito de fato.

Figura 8 – Crenças de professores de Ensino Fundamental de escola pública sobre os PCN

	P12	P14	P15	P18	P19
COMPETÊNCIAS E/OU HABILIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS NO ALUNO	• A linguagem escrita e a gramática dentro do (con)texto; • No Ensino Fundamental, deve-se enfatizar a compreensão (leitura) e a linguagem oral.	• Aquisição de conhecimento básico de inglês tendo em vista um emprego; • No Ensino Fundamental, deve-se enfatizar a leitura, a pronúncia, o vocabulário básico do dia-a-dia e a gramática.	• O <i>listening</i> e a leitura; embora, na sua prática, enfatize a gramática; • No Ensino Fundamental, todas as habilidades deveriam ser trabalhadas, principalmente a oralidade; apesar de, na sua prática, destacar a leitura e a gramática, devido às condições materiais.	• Aquisição de vocabulário, através de tradução e ditados; • No Ensino Fundamental, deve-se trabalhar um pouco de todas as habilidades.	• As quatro habilidades deveriam ser trabalhadas, mas, devido ao objetivo da sua escola, que é o vestibular, ela destaca o ensino de vocabulário e de gramática; • No Ensino Fundamental, todas as habilidades deveriam ser exploradas, principalmente o <i>listening</i> e a oralidade.

Figura 9 – Crenças de professores de Ensino Fundamental de escola pública sobre as competências e/ou habilidades a serem desenvolvidas no aluno

	P12	P14	P15	P18	P19
LE NO CURRÍCULO ESCOLAR	• O ensino de LE prepara o aluno para o mercado de trabalho e para o vestibular; • O ensino de LE colabora na inclusão social do aluno, juntamente com o ensino de informática; • O ensino de LE deve cumprir o cronograma da escola, seguindo um livro didático e destacando a gramática contextualizada, tendo em vista o vestibular; • Ensinar na escola regular é diferente do curso livre porque o aluno da escola não tem base e o aluno de curso livre tem e estuda com outros do mesmo nível; • É possível aprender inglês na escola regular, dependendo do interesse do aluno; • 40% dos seus alunos não têm êxito na aprendizagem em virtude da falta de base.	• O ensino de LE prepara o aluno para o mercado de trabalho e para o vestibular, com base nos conteúdos programáticos; • O ensino de LE colabora na formação integral do aluno; • Ensinar na escolar regular é diferente do curso livre porque o aluno da escola não acompanha (não tem base), devido a um desnivelamento sócio-econômico-cultural em relação ao aluno do curso livre; • É possível aprender inglês na escola regular, contanto que o professor respeite a realidade e o nível do aluno; • A maioria dos seus alunos não tem êxito, devido à falta de base até na língua materna e a fatores sociais, políticos e econômicos.	• O ensino de LE prepara o aluno para o mercado de trabalho; • O ensino de LE proporciona ao aluno o contato com outras culturas; • Ensinar na escola regular é diferente do curso livre porque o curso livre tem mais recursos materiais e o número de alunos por sala é menor; • É possível aprender inglês na escola regular, dependendo do interesse do aluno; • 60% dos seus alunos não têm êxito na aprendizagem, em virtude da falta de base, já que o aluno começa a estudar inglês muito tardiamente.	• O ensino de LE ajuda o aluno a compreender o mundo ao seu redor, onde tudo remete ao inglês; • O ensino de LE tem como objetivo ensinar vocabulário; • Não vê diferença entre ensinar inglês na escola regular e em cursos livres; • Embora tenha dito que não vê diferença entre o ensino de inglês em cursos livres e em escola regular, afirmou que é difícil se aprender inglês na escola em virtude do pouco tempo destinado às aulas; • 40% dos seus alunos não têm êxito porque não se interessam em aprender e porque as turmas são muito numerosas.	• O ensino de LE prepara o aluno para se comunicar com outros povos, outras culturas; • O ensino de LE prepara o aluno para o mercado de trabalho e para o vestibular; • O ensino de LE colabora na ascensão social, econômica e cultural do aluno; • Vê uma diferença gritante entre ensinar inglês em escola regular e ensinar em cursos livres, porque o aluno de curso livre tem uma escolarização bem superior, trazendo consigo um conhecimento considerável de vocabulário e gramática; • Concorda em parte que não é possível aprender inglês na escola regular, devido à carga horária insuficiente destinada ao ensino de inglês; • 80% dos seus alunos não têm êxito na aprendizagem, devido à falta de contato maior com a língua.

Figura 10 – Crenças de professores de Ensino Fundamental de escola pública sobre o lugar da LE no currículo escolar

2. PROFESSORES DE ENSINO MÉDIO DE ESCOLA PÚBLICA

	P7	P10	P11	P17	P20
PCN	• Conhece todos, inclusive as últimas Orientações Curriculares; • Embora enfatizem a comunicação, ele acha difícil e complicado aplicar os PCN, em virtude das condições oferecidas; • Na escola, são discutidos na semana pedagógica e nos sábados letivos para fazer o planejamento; • Servem de apoio apenas para o planejamento, mas na prática diária o que dá o suporte é o livro didático; • São uma proposta alternativa, por conterem muita coisa utópica e por terem sido elaborados por teóricos da educação.	• Conhece; • São importantes norteadores, não ditadores, da prática docente; • Na escola, já foram mais discutidos anteriormente, nas reuniões pedagógicas; • Servem de apoio no que diz respeito à ênfase dada à leitura, a partir de estratégias de leitura, sem descartar as outras habilidades, além de contar com o suporte de outras leituras de lingüistas; • Nem devem ser seguidos rigorosamente nem são apenas uma proposta alternativa; são princípios norteadores a serem seguidos ou não, dependendo da realidade onde estão sendo aplicados.	• Conhece; • São apenas sugestões que auxiliam na elaboração do planejamento, difíceis de serem aplicados porque são impostos pelo sistema educacional sem levar em consideração o ponto-de-vista do professor e do aluno; • Na escola, são discutidos apenas no momento do planejamento, no início do ano; • O que serve de apoio na sua prática é o livro didático e a sua experiência docente; • Devem ser seguidos, pois são um bom norte, mas devem ser adaptados à realidade da sala de aula.	• Conhece; • São muito interessantes, mão não são coerentes com a realidade da educação brasileira; • Na escola, são discutidos em todas as reuniões pedagógicas mensais; • Servem de apoio na abordagem dos temas transversais, mas buscando-se observar a realidade do aluno, além do suporte de outras leituras de lingüistas e de diferentes livros didáticos; • Devem ser seguidos, mas não rigorosamente, pois são flexíveis como um plano de aula.	• Conhece; • Acha que foram muito bem elaborados, por pessoas que têm muito conhecimento sobre o ensino da língua, mas são difíceis de serem aplicados, devido às condições desfavoráveis da escola e do sistema educacional; • Afirma que os PCN discutem noções de letramento e multiletramento, falam sobre o sociointeracionismo e apontam como três competências principais o texto, a oralidade e a gramática, mas com ênfase no texto; • Na escola, são discutidos na semana pedagógica; • Servem de apoio quando desenvolve atividades de gramática contextualizada, de estratégias de leitura de textos que abordam os temas transversais; • Devem ser seguidos, mas não como uma verdade absoluta, pois devem ser consideradas também as verdades do professor.

Figura 11 – Crenças de professores de Ensino Médio de escola pública sobre os PCN

	P7	P10	P11	P17	P20
COMPETÊNCIAS E/OU HABILIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS NO ALUNO	- Habilidades para a comunicação, inserindo o aluno dentro de um contexto globalizado; - No Ensino Fundamental, todas as habilidades devem ser trabalhadas, pois uma habilidade complementa a outra, inclusive o ensino de gramática.	- Habilidade de leitura, devido à carga horária reduzida e ao grande número de alunos na sala; - No Ensino Fundamental, todas as habilidades devem ser trabalhadas, mas a leitura é a mais importante.	Competências e habilidades de leitura, de tradução e de expressões do dia-a-dia, capacitando o aluno para o mundo do trabalho e possibilitando o seu acesso a outras culturas, inclusive no Ensino Fundamental.	- Embora acredite que a aprendizagem das quatro habilidades, juntamente com a gramática e o vocabulário, seja importante, nas suas aulas lida com a língua pelo inglês instrumental, tendo em vista o vestibular ou qualquer outro concurso; - Apesar de achar que, no Ensino Fundamental, todas as habilidades devem ser trabalhadas, isso depende da turma; e, na impossibilidade de se trabalharem todas, que se priorizem a oralidade e a escrita.	- Pelo menos o acesso à fala, ainda que não de forma aprofundada, e desenvolvimento da habilidade de leitura compreensiva, tendo em vista o enriquecimento cultural e o desenvolvimento humano e tecnológico; - No Ensino Fundamental, todas as habilidades deveriam ser exploradas, porque o aluno ainda está em fase de desenvolvimento, não havendo muita interferência do português.

Figura 12 – Crenças de professores de Ensino Médio de escola pública sobre as competências e/ou habilidades a serem desenvolvidas no aluno

	P7	P10	P11	P17	P20
LE NO CURRÍCULO ESCOLAR	• O ensino de LE desenvolve habilidades para a comunicação entre povos e culturas diferentes; • O ensino de LE deve colaborar não apenas na preparação para o vestibular mas também na inserção do aluno no mundo globalizado; • Vê uma diferença gritante entre ensinar inglês na escola regular e ensinar em cursos livres, porque na escola o número de aulas semanais é insuficiente, os alunos são desinteressados e não têm livro e as turmas são muito numerosas, principalmente esse último item; • É possível aprender inglês na escola regular, se se parar com o ensino excessivo só de gramática,	• O ensino de LE abre os horizontes do aluno e o leva a conhecer outras culturas; • O ensino de LE deve desenvolver a capacidade leitora do aluno, na impossibilidade de serem trabalhadas as quatro habilidades, tendo em vista a carga horária reduzida e o grande número de alunos; • Vê diferença entre ensinar inglês na escola e ensinar nos cursos livres, porque o objetivo na escola é a leitura e nos cursos livres, as quatro habilidades; • Acha que é possível aprender inglês na escola regular, porque ela trabalha para que seus alunos aprendam; • 40% dos alunos não têm êxito na aprendizagem, devido a problemas sociais, políticos e econômicos, bem como a questões metodológicas.	• O ensino de LE é importante para a formação escolar e cidadã do aluno e facilita seu ingresso e permanência no mercado de trabalho; • O ensino de LE favorece o acesso do aluno a outras culturas; • A diferença entre ensinar inglês na escola regular e nos cursos livres é que na escola falta interesse dos alunos e material; • É possível aprender inglês na escola regular, mas isso depende do interesse do aluno; • Aproximadamente 70% dos alunos têm êxito na aprendizagem, devido ao esforço do professor e dos alunos.	• O ensino de LE ajuda o aluno a compreender o mundo ao seu redor, onde tudo remete ao inglês; • O ensino de LE ajuda no sucesso da vida profissional; • O ensino de LE deve fazer com que o aluno conheça a língua nas suas quatro habilidades, juntamente com a gramática e o vocabulário, embora, em sua sala de aula, trabalhe o inglês instrumental, por causa do vestibular; • A diferença entre ensinar inglês na escola regular e nos cursos livres é que na escola falta interesse dos alunos e, às vezes, a metodologia não é adequada; • É possível aprender inglês na escola regular, mas isso depende do interesse do aluno; • Aproximadamente 50% dos alunos têm êxito na aprendizagem, conforme as notas obtidas.	• O ensino de LE é essencial para o Desenvolvimento econômico do país e para o desenvolvimento humano e cultural do aluno; • O ensino de LE faz com que a língua materna sobreviva, em virtude dos empréstimos; • O ensino de LE deve fazer com que o aluno tenha pelo menos algum contato com a fala, mas o objetivo principal do Ensino Médio é a leitura compreensível; • A diferença entre ensinar inglês na escola regular e nos cursos livres é que na escola vê-se desinteresse dos alunos, salas lotadas, ambientação e formato obsoletos das salas e pouca condição de se trabalhar mais profundamente a oralidade; • É difícil, mas

	mesmo sendo muito difícil; entretanto, ao mesmo tempo, afirma que tem certeza de que o aluno não vai sair falando fluentemente • A maioria dos seus alunos não tem êxito na aprendizagem, devido a falhas na sua metodologia de ensino.				é possível aprender inglês na escola regular, podendo o professor direcionar para apenas uma das habilidades lingüísticas, principalmente a leitura; • Aproximadamente 80% dos alunos têm êxito na aprendizagem, o que é avaliado pela compreensão das questões propostas.
--	--	--	--	--	---

Figura 13 – Crenças de professores de Ensino Médio de escola pública sobre o lugar da LE no currículo da escola

3. PROFESSORES DE ENSINO FUNDAMENTAL DE ESCOLA PARTICULAR

	P1	P6	P8	P13	P16
PCN	• Conhece; • Acha que são bem elaborados, os objetivos são claros e interessantes, mas não são praticados, porque a escola particular não os recebe; • Na escola, as idéias dos PCN são discutidas, a partir de textos de revistas sobre educação, no início do ano para fazer o planejamento; • Servem de apoio apenas para o planejamento, mas na prática diária não; o que serve de apoio mesmo é o livro didático, pois esse é o mais importante; • Os PCN devem servir de ajuda, mas não ser seguidos cegamente, porque são importantes também outras visões, outros livros, outros pensamentos.	• Não conhece; • Na escola, não são discutidos; • O que serve de apoio na sua prática é a sua experiência .	• Não conhece; • Na escola, não são discutidos.	• Conhece; • Gosta do conteúdo dos PCN, mas acha a linguagem muito técnica para comentar; • Na escola, não são discutidos, por ser ela a única professora de inglês, mas já chegou a falar dele com professores de outras disciplinas; • Servem de apoio na abordagem dos temas transversais (inclusive o livro didático utilizado menciona os PCN), buscando-se observar o cotidiano, realidade do aluno; • Devem ser seguidos, mas não rigorosamente, pois são flexíveis como um plano de aula; é preciso ser adaptado à realidade da sala de aula.	• Conhece; • Acha que são importantes porque destacam a interdisciplinaridade, mas só os segue quando é possível fazer uma adaptação à realidade da sua sala de aula e à proposta da escola; • Na escola, nunca presenciou uma discussão sobre o documento; • Servem de apoio quando desenvolve atividades interdisciplinares, além de contar com o suporte do livro didático, pesquisas, internet e outros recursos; • Devem ser seguidos, não sendo apenas uma mera proposta alternativa, mas de acordo com a realidade da sala de aula.

Figura 14 – Crenças de professores de Ensino Fundamental de escola particular sobre os PCN

	P1	P6	P8	P13	P16
COMPETÊNCIAS E/OU HABILIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS NO ALUNO	• Todas as habilidades lingüísticas devem ser trabalhadas, a fim de favorecer o acesso ao mundo do trabalho, a uma nova cultura e às novas tecnologias; • No Ensino Fundamental, deve-se enfatizar o ouvir e o falar, porque a criança aprende ouvindo.	• Atualmente, tendo em vista o vestibular, a professora enfatiza a gramática e a leitura, mas gostaria de explorar todas as habilidades lingüísticas e formar o aluno integralmente; • No Ensino Fundamental, deve-se enfatizar o <i>listening</i>, porque se o aluno escuta bem, ele fala bem.	• Leitura e escrita, aquisição de vocabulário e gramática, capacitando o aluno para o mundo do trabalho e possibilitando o seu acesso a outras culturas, inclusive no Ensino Fundamental.	• As quatro habilidades, juntamente com a gramática, são importantes, tendo em vista o processo de globalização, o avanço tecnológico e a presença constante do inglês em tudo isso; • No Ensino Fundamental, as habilidades de oralidade e escrita devem ser priorizadas.	• A escrita e a pronúncia, tendo em vista o enriquecimento cultural no diálogo com outras culturas e o desenvolvimento tecnológico; • No Ensino Fundamental, também devem ser enfatizadas as habilidades de escrita e pronúncia.

Figura 15 – Crenças de professores de Ensino Fundamental de escola particular sobre as competências e/ou habilidades a serem desenvolvidas no aluno

	P1	P6	P8	P13	P16
LE NO CURRÍCULO ESCOLAR	• O ensino de inglês é importante por ser a língua comercial no mundo; • O ensino de LE favorece o acesso do aluno ao mundo do trabalho, a novas culturas e tecnologias; • O ensino de LE colabora na formação integral do aluno como cidadão; • Vê diferença entre ensinar inglês na escola regular e ensinar em cursos livres, porque na escola a ênfase é na gramática e, nos cursos livres, a ênfase é na conversação, na leitura e no <i>listening</i>; • É possível aprender inglês na escola regular, desde que haja uma mudança no currículo, na forma de ensinar (ênfatar menos a gramática e mais a leitura e a conversação); • Todos os alunos têm êxito na aprendizagem, pois nenhum ficou de recuperação.	• O ensino de LE hoje visa preparar o aluno para o vestibular, pelo que se enfatizam a gramática e a leitura; • O inglês é importante também para o contato com outros povos e para ascensão profissional; • Vê diferença entre ensinar inglês na escola e ensinar nos cursos livres, porque o objetivo na escola é a leitura e a gramática, e os cursos livres, além dessas, desenvolvem a oralidade e o <i>listening</i>; • Não é possível aprender inglês na escola regular, porque os professores não têm acesso a livros que adotam metodologias mais modernas, porque a direção da escola não dá apoio e porque os alunos não se interessam; • A maioria dos alunos tem êxito na	• O ensino de LE é importante para facilitar o ingresso e permanência do aluno no mercado de trabalho; • O ensino de LE favorece o acesso do aluno a outras culturas; • A diferença entre ensinar inglês na escola regular e nos cursos livres é que na escola falta interesse dos alunos e não se explora a habilidade da fala; • É possível aprender inglês na escola regular, mas isso depende do interesse do aluno; • Aproximadamente 40% dos alunos têm êxito na aprendizagem, sendo que a maioria, que fracassou, não demonstrou interesse e dedicação para aprender e estudar inglês por obrigação.	• O ensino de LE ajuda o aluno a compreender o mundo globalizado ao seu redor, onde tudo remete ao inglês, principalmente as novas tecnologias; • A diferença entre ensinar inglês na escola regular e nos cursos livres é que na escola falta interesse dos alunos e o grande número de alunos na sala de aula; • É possível aprender inglês na escola regular, mas isso depende do interesse do aluno e da bagagem cultural do professor; • Aproximadamente 70% dos alunos têm êxito na aprendizagem, em virtude da disciplina existente na escola e do apoio da direção.	• O ensino de LE é importante devido aos estrangeirismos que influenciam nossa língua e ao desenvolvimento tecnológico (a internet, por exemplo); • O ensino de LE leva o aluno a ter conhecimento da origem da influência de outras culturas na nossa; • A diferença entre ensinar inglês na escola regular e nos cursos livres é que na escola não se cobra muito, dá-se apenas o básico, por ser o inglês somente um complemento curricular, e nos cursos livres existe o interesse em aprender, em desenvolver as quatro habilidades e conhecer a cultura estrangeira; • É possível aprender inglês na escola regular, mas isso depende do interesse do aluno e da bagagem cultural do professor; • Aproximadamente 85% dos alunos têm êxito na aprendizagem, de acordo com os resultados das notas, que revelou baixo índice de recuperação.

		aprendizagem devido ao esforço da professora, embora ela ache sua metodologia inadequada, às vezes, inadequada, o que, somado à falta de participação dos pais, leva ao fracasso de alguns alunos.			
--	--	---	--	--	--

Figura 16 – Crenças de professores de Ensino Fundamental de escola particular sobre o lugar da LE no currículo escolar

4. PROFESSORES DE ENSINO MÉDIO DE ESCOLA PARTICULAR

	P2	P3	P4	P5	P9
PCN	• Conhece; • Acha que são bem elaborados, mas podem ser melhorados; • Na escola, são discutidos nas reuniões de planejamento, com o acompanhamento da coordenação; • Servem de apoio quando trata da realidade do aluno através de textos; • Os PCN são uma proposta alternativa, porque depende da turma; não é possível aplicá-los em todas as turmas.	• Não conhece a fundo, pois só teve contato com eles uma vez; • Na escola, não são discutidos; • O que serve de apoio na sua prática é a sua experiência como aluno da escola regular e do curso de inglês.	• Conhece; • Acha que são importantes porque são as diretrizes, as regras que norteiam o trabalho docente; • Na escola, são discutidos nas reuniões pedagógicas, nas reuniões de áreas e nas reuniões de pais e mestres; • Servem de apoio na elaboração das provas e para mostrar ao aluno para que serve uma LE e para que ele está estudando uma língua; • Devem ser seguidos, mas não rigorosamente, pois são flexíveis, e o professor pode adaptá-los.	• Conhece; • Acha que são excelentes e que foram um passo importante na educação porque apresentam uma metodologia e diretrizes que facilitam a aprendizagem do aluno, mas merecem sofrer constante avaliação em sua aplicação à realidade de cada região brasileira; • Na escola, são pouco discutidos e de uma forma superficial, no início do ano, na semana pedagógica; • Servem de apoio no estudo de textos abordando a realidade do aluno; • Podem ser seguidos, pois são uma proposta alternativa, devendo ser adaptado à realidade da sala de aula, observando-se as diferenças regionais.	• Conhece; • Acha que são importantes porque destacam a interdisciplinaridade, o que abre um leque de possibilidades para o trabalho docente; • Na escola, são discutidos, anualmente, na semana pedagógica, sempre destacando a interdisciplinaridade; • Servem de apoio quando desenvolve atividades interdisciplinares e quando trabalha questões relacionadas à aquisição da língua, como a suposta dificuldade do adulto e a suposta facilidade da criança no processo de aquisição, além de ter o suporte das idéias de alguns lingüistas e de utilizar material audiovisual; • Devem ser seguidos, mas não rigorosamente, pois deve-se buscar um diálogo entre eles e o pensamento de alguns lingüistas.

Figura 17 – Crenças de professores de Ensino Médio de escola particular sobre os PCN

	P2	P3	P4	P5	P9
COMPETÊNCIAS E/OU HABILIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS NO ALUNO	• Devem ser trabalhadas a leitura compreensiva e a gramática, tendo em vista o acesso ao mundo do trabalho, a uma nova cultura e ao mundo globalizado, inclusive no Ensino Fundamental.	• Tendo em vista o processo de globalização e a exigência do mercado de trabalho, a leitura compreensiva deve ser enfatizada, porque ela leva o aluno ao conhecimento profundo da língua; • No Ensino Fundamental, que é a base, devem ser exploradas todas as habilidades lingüísticas.	• Leitura e escrita são as habilidades mais trabalhadas na escola, deixando-se de lado a fala e o <i>listening</i>, que são mais importantes, inclusive no Ensino Fundamental.	• As quatro habilidades devem ser trabalhadas, tendo em vista o processo de globalização e as exigências do mercado de trabalho; entretanto, devido às condições oferecidas atualmente, só é possível explorar a habilidade de leitura; • No Ensino Fundamental, a oralidade devem ser priorizada, pois é necessária a interação professor-aluno para tornar a aula mais atrativa e produtiva.	• As quatro habilidades devem ser trabalhadas, tendo em vista o processo de globalização e o aprimoramento cultural; mas, devido ao foco no vestibular, o objetivo tem sido o ensino da leitura e da gramática; • No Ensino Fundamental, também devem ser enfatizadas as habilidades da fala e do <i>listening</i>, porque é isso que faz a diferença e é disso que os alunos gostam.

Figura 18 – Crenças de professores de Ensino Médio de escola particular sobre as competências e/ou habilidades a serem desenvolvidas no aluno

	P2	P3	P4	P5	P9
LE NO CURRÍCULO ESCOLAR	• O ensino de inglês é importante por ser a língua do mundo globalizado; • O ensino de LE favorece o acesso do aluno ao mundo do trabalho, a novas culturas; • Vê uma diferença gritante entre ensinar inglês na escola regular e ensinar em cursos livres, porque na escola carga horária é reduzida, os alunos não se interessam em aprender e a ênfase é na gramática; já nos cursos livres, a ênfase é na conversação; • É possível aprender inglês na escola regular, desde que haja interesse e dedicação por parte dos alunos; • Os alunos que têm uma boa base obtêm êxito na aprendizagem, devido à dedicação deles.	• O ensino de LE deve preparar o aluno para o mundo globalizado e para o mercado de trabalho; • O ensino de LE deve enfatizar a leitura compreensiva como meio de conhecimento profundo da língua como elemento cultural; • Vê diferença entre ensinar inglês na escola e ensinar nos cursos livres, porque na escola o número de alunos é muito, não se podendo fazer um trabalho mais eficaz junto ao aluno, além da carga horária reduzida; • É possível aprender inglês na escola regular, dependendo dos conteúdos programados e da capacidade profissional do professor; se os conteúdos se basearem no ensino de leitura, na escrita, na gramática e no vocabulário, é possível aprender;	• O ensino de LE é importante para entender o mundo globalizado e para facilitar o ingresso e permanência do aluno no mercado de trabalho; • O ensino de LE instiga o aluno a conhecer outras culturas e compará-las com a sua; • A diferença entre ensinar inglês na escola regular e nos cursos livres é que na escola há um grande número de alunos na sala, o tempo destinado ao ensino de LE é insuficiente e os alunos não têm interesse em aprender; • É possível aprender inglês na escola regular, mas isso depende da capacidade do professor em despertar no aluno o interesse de aprender; • Muitos alunos têm êxito na aprendizagem, tendo em vista ao alto índice de aprovação no vestibular.	• O ensino de LE ajuda o aluno a compreender o mundo globalizado ao seu redor e favorece o acesso e permanência no mercado de trabalho; • A diferença entre ensinar inglês na escola regular e nos cursos livres é que na escola há um grande número de alunos na sala de aula, o que impossibilita um acompanhamento individualizado, além de a escola não oferecer uma estrutura física adequada; • É possível aprender inglês na apenas na modalidade de leitura, devido às condições oferecidas; • Alguns alunos têm êxito na aprendizagem, mas poderia ser melhor se houvesse melhores condições, melhor estrutura.	• O ensino de LE é importante porque expande o conhecimento de mundo e aprimora culturalmente o aluno; • A diferença entre ensinar inglês na escola regular e nos cursos livres é que na escola a metodologia de ensino é voltada para o inglês instrumental; enquanto no curso livre o foco na conversação, o que leva o aluno a terminar o curso falando inglês; • É possível aprender inglês na escola regular, mas isso depende da exigência do professor, pois ele é quem conduz o processo de aprendizagem; • Metade dos alunos tem êxito na aprendizagem, e a outra metade que não tem é por falta de exigência do professor.

		• A maioria dos alunos tem êxito na aprendizagem, devido ao incentivo da professora, à motivação intrínseca e ao interesse do aluno.			
--	--	--	--	--	--

Figura 19 – Crenças de professores de Ensino Médio de escola particular sobre o lugar da LE no currículo escolar

APÊNDICE B – Tabelas das crenças dos professores a partir dos questionários

ESCOLA PÚBLICA - %

QUESTÕES	CONCORDO PLENAMENTE	CONCORDO EM PARTE	DISCORDO	NÃO SEI RESPONDER	TOTAL
1. Para facilitar a aprendizagem de LE, o professor precisa diversificar suas aulas com jogos interativos.	60,00	40,00	0,00	0,00	100,00
2. Um bom professor de LE não necessita de recursos audiovisuais para elaborar um programa eficaz.	0,00	10,00	90,00	0,00	100,00
3. É imprescindível o uso de livro didático no processo de ensino-aprendizagem de LE.	40,00	60,00	0,00	0,00	100,00
4. É possível que, na falta do livro didático, outros meios (apostilas, textos diversos etc) facilitem o ensino-aprendizagem de LE.	70,00	30,00	0,00	0,00	100,00
5. Textos e atividades de áudio, de um modo geral, não chamam a atenção do aluno.	10,00	20,00	60,00	10,00	100,00
6. Na escola pública não é possível aprender inglês.	0,00	20,00	80,00	0,00	100,00
7. O lugar mais adequado para se aprender inglês são os cursos especializados, como IBEU, Fisk etc.	40,00	20,00	40,00	0,00	100,00
8. O lugar mais adequado para se aprender inglês é a escola privada.	0,00	30,00	60,00	10,00	100,00
9. Não é necessário que o aluno de escola pública aprenda a língua inglesa porque ele raramente vai usá-la no cotidiano e dificilmente viajará para o exterior.	0,00	10,00	90,00	0,00	100,00
10. Ensinar inglês na escola pública é importante porque favorece a ascensão social, cultural e econômica do aluno.	70,00	30,00	0,00	0,00	100,00
11. O ensino de LE deve pretender levar o aluno a entender, falar, ler e escrever.	80,00	20,00	0,00	0,00	100,00
12. Aprender exclusivamente a modalidade padrão da língua prepara o aluno para usá-la nas práticas do dia-a-dia.	0,00	30,00	60,00	10,00	100,00

13. Não é possível explorar as quatro habilidades lingüísticas ao ensinar inglês na escola.	20,00	10,00	70,00	0,00	100,00
14. O ensino de inglês na escola deve enfatizar, sobretudo, a habilidade de leitura.	50,00	30,00	20,00	0,00	100,00
15. O trabalho com as habilidades lingüísticas (entender, falar, ler e escrever) deve centrar-se nos preceitos da gramática normativa, destacando-se a norma culta e a modalidade escrita da língua.	20,00	20,00	60,00	0,00	100,00
16. Alunos e professores desmotivam-se quando o ensino-aprendizagem de LE consiste no estudo abstrato do sistema sintático ou morfológico de um idioma estrangeiro.	60,00	20,00	20,00	0,00	100,00
17. Se em lugar de se pensar, unicamente, nas habilidades lingüísticas (ênfase na forma, na estrutura da língua, fora de um contexto comunicativo real), pensar-se em competências comunicativas (ênfase na língua em uso, valorizando a experiência do aluno, dentro de um contexto comunicativo real) a serem dominadas, é possível estabelecerem-se as razões que de fato justificam a aprendizagem de LE.	90,00	10,00	0,00	0,00	100,00
18. O ensino de LE não precisa levar o aluno a saber distinguir entre as variantes lingüísticas (diversidade no uso dos registros formal e informal e observação da adequação vocabular, dependendo do contexto sócio-cultural de uso).	10,00	40,00	50,00	0,00	100,00
19. O ensino de LE deve, dentre outras coisas, capacitar o aluno a escolher o registro adequado à situação na qual se processa a comunicação.	80,00	20,00	0,00	0,00	100,00
20. O ensino de LE deve, dentre outras coisas, capacitar o aluno a escolher o vocábulo que melhor reflita a idéia que pretenda comunicar.	90,00	10,00	0,00	0,00	100,00
21. O ensino de LE deve, dentre outras coisas, ajudar o aluno a compreender de que forma determinada expressão pode ser interpretada em razão de aspectos sociais e/ou culturais.	100,00	0,00	0,00	0,00	100,00

22. O ensino de LE deve, dentre outras coisas, ajudar o aluno a compreender em que medida os enunciados refletem a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz.	80,00	10,00	0,00	10,00	100,00
23. O ensino de LE deve, dentre outras coisas, capacitar o aluno a utilizar os mecanismos de coerência e coesão na produção em Língua Estrangeira (oral e/ou escrita).	70,00	20,00	10,00	0,00	100,00
24. O ensino de LE não deve preocupar-se em capacitar o aluno a utilizar as estratégias verbais e não verbais para compensar falhas na comunicação (como o fato de não ser capaz de recordar, momentaneamente, uma forma gramatical ou lexical).	0,00	60,00	40,00	0,00	100,00
25. Além da competência gramatical (conhecimento das estruturas e regras de pronúncia), o aluno precisa adquirir competência sociolingüística (entendimento do papel dos falantes no contexto da situação comunicativa), competência discursiva (coesão e coerência) e competência estratégica (domínio de estratégias de comunicação verbais ou não-verbais para compensar as quebras na comunicação).	70,00	30,00	0,00	0,00	100,00
26. O domínio pelo aluno das diversas competências constitui o propósito maior do ensino de Línguas Estrangeiras no Ensino Médio, não sendo necessário tal domínio no Ensino Fundamental.	0,00	30,00	70,00	0,00	100,00
27. A interdisciplinaridade não é relevante no ensino de língua estrangeira.	10,00	0,00	90,00	0,00	100,00
28. Ao conhecer outra(s) cultura(s), outra(s) forma(s) de encarar a realidade, os alunos passam a refletir, também, muito mais sobre a sua própria cultura e ampliam a sua capacidade de analisar o seu entorno social com maior profundidade.	100,00	0,00	0,00	0,00	100,00

29. Sem conhecer uma língua estrangeira, especialmente a língua inglesa, torna-se muito difícil utilizar os modernos equipamentos de modo eficiente e produtivo.	60,00	20,00	20,00	0,00	100,00
30. Para estar em consonância com os avanços da ciência e com a informação é preciso possuir os meios de aproximação adequados, e a competência comunicativa em LE, especialmente o inglês, é imprescindível para tanto.	70,00	10,00	20,00	0,00	100,00
31. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) devem ser lidos e seguidos incondicionalmente pelos professores de LE.	0,00	80,00	20,00	0,00	100,00
32. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) devem ser considerados pelos professores de LE apenas como uma proposta que pode ser seguida ou não.	40,00	30,00	30,00	0,00	100,00

Tabela 1 – Crenças de professores de escola pública a partir dos questionários

ESCOLA PRIVADA - %

QUESTÕES	CONCORDO PLENAMENTE	CONCORDO EM PARTE	DISCORDO	NÃO SEI RESPONDER	TOTAL
1. Para facilitar a aprendizagem de LE, o professor precisa diversificar suas aulas com jogos interativos.	80,00	20,00	0,00	0,00	100,00
2. Um bom professor de LE não necessita de recursos audiovisuais para elaborar um programa eficaz.	10,00	10,00	80,00	0,00	100,00
3. É imprescindível o uso de livro didático no processo de ensino-aprendizagem de LE.	80,00	20,00	0,00	0,00	100,00
4. É possível que, na falta do livro didático, outros meios (apostilas, textos diversos etc) facilitem o ensino-aprendizagem de LE.	80,00	20,00	0,00	0,00	100,00
5. Textos e atividades de áudio, de um modo geral, não chamam a atenção do aluno.	0,00	10,00	90,00	0,00	100,00
6. Na escola pública não é possível aprender inglês.	0,00	20,00	70,00	10,00	100,00
7. O lugar mais adequado para se aprender inglês são os cursos especializados, como IBEU, Fisk etc.	40,00	40,00	20,00	0,00	100,00
8. O lugar mais adequado para se aprender inglês é a escola privada.	0,00	10,00	90,00	0,00	100,00
9. Não é necessário que o aluno de escola pública aprenda a língua inglesa porque ele raramente vai usá-la no cotidiano e dificilmente viajará para o exterior.	0,00	0,00	100,00	0,00	100,00
10. Ensinar inglês na escola pública é importante porque favorece a ascensão social, cultural e econômica do aluno.	50,00	50,00	0,00	0,00	100,00
11. O ensino de LE deve pretender levar o aluno a entender, falar, ler e escrever.	60,00	40,00	0,00	0,00	100,00
12. Aprender exclusivamente a modalidade padrão da língua prepara o aluno para usá-la nas práticas do dia-a-dia.	0,00	50,00	50,00	0,00	100,00
13. Não é possível explorar as quatro habilidades linguísticas ao ensinar inglês na escola.	0,00	30,00	70,00	0,00	100,00

14. O ensino de inglês na escola deve enfatizar, sobretudo, a habilidade de leitura.	40,00	30,00	30,00	0,00	100,00
15. O trabalho com as habilidades lingüísticas (entender, falar, ler e escrever) deve centrar-se nos preceitos da gramática normativa, destacando-se a norma culta e a modalidade escrita da língua.	40,00	30,00	30,00	0,00	100,00
16. Alunos e professores desmotivam-se quando o ensino-aprendizagem de LE consiste no estudo abstrato do sistema sintático ou morfológico de um idioma estrangeiro.	30,00	60,00	0,00	10,00	100,00
17. Se em lugar de se pensar, unicamente, nas habilidades lingüísticas (ênfase na forma, na estrutura da língua, fora de um contexto comunicativo real), pensar-se em competências comunicativas (ênfase na língua em uso, valorizando a experiência do aluno, dentro de um contexto comunicativo real) a serem dominadas, é possível estabelecerem-se as razões que de fato justificam a aprendizagem de LE.	60,00	40,00	0,00	0,00	100,00
18. O ensino de LE não precisa levar o aluno a saber distinguir entre as variantes lingüísticas (diversidade no uso dos registros formal e informal e observação da adequação vocabular, dependendo do contexto sócio-cultural de uso).	10,00	40,00	50,00	0,00	100,00
19. O ensino de LE deve, dentre outras coisas, capacitar o aluno a escolher o registro adequado à situação na qual se processa a comunicação.	50,00	40,00	0,00	10,00	100,00
20. O ensino de LE deve, dentre outras coisas, capacitar o aluno a escolher o vocábulo que melhor reflita a idéia que pretenda comunicar.	50,00	50,00	0,00	0,00	100,00
21. O ensino de LE deve, dentre outras coisas, ajudar o aluno a compreender de que forma determinada expressão pode ser interpretada em razão de aspectos sociais e/ou culturais.	80,00	20,00	0,00	0,00	100,00

22. O ensino de LE deve, dentre outras coisas, ajudar o aluno a compreender em que medida os enunciados refletem a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz.	40,00	50,00	0,00	10,00	100,00
23. O ensino de LE deve, dentre outras coisas, capacitar o aluno a utilizar os mecanismos de coerência e coesão na produção em Língua Estrangeira (oral e/ou escrita).	80,00	20,00	0,00	0,00	100,00
24. O ensino de LE não deve preocupar-se em capacitar o aluno a utilizar as estratégias verbais e não verbais para compensar falhas na comunicação (como o fato de não ser capaz de recordar, momentaneamente, uma forma gramatical ou lexical).	0,00	30,00	70,00	0,00	100,00
25. Além da competência gramatical (conhecimento das estruturas e regras de pronúncia), o aluno precisa adquirir competência sociolingüística (entendimento do papel dos falantes no contexto da situação comunicativa), competência discursiva (coesão e coerência) e competência estratégica (domínio de estratégias de comunicação verbais ou não-verbais para compensar as quebras na comunicação).	50,00	50,00	0,00	0,00	100,00
26. O domínio pelo aluno das diversas competências constitui o propósito maior do ensino de Línguas Estrangeiras no Ensino Médio, não sendo necessário tal domínio no Ensino Fundamental.	10,00	20,00	70,00	0,00	100,00
27. A interdisciplinaridade não é relevante no ensino de língua estrangeira.	0,00	10,00	90,00	0,00	100,00
28. Ao conhecer outra(s) cultura(s), outra(s) forma(s) de encarar a realidade, os alunos passam a refletir, também, muito mais sobre a sua própria cultura e ampliam a sua capacidade de analisar o seu entorno social com maior profundidade.	100,00	0,00	0,00	0,00	100,00

29. Sem conhecer uma língua estrangeira, especialmente a língua inglesa, torna-se muito difícil utilizar os modernos equipamentos de modo eficiente e produtivo.	40,00	40,00	20,00	0,00	100,00
30. Para estar em consonância com os avanços da ciência e com a informação é preciso possuir os meios de aproximação adequados, e a competência comunicativa em LE, especialmente o inglês, é imprescindível para tanto.	60,00	40,00	0,00	0,00	100,00
31. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) devem ser lidos e seguidos incondicionalmente pelos professores de LE.	10,00	60,00	20,00	10,00	100,00
32. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) devem ser considerados pelos professores de LE apenas como uma proposta que pode ser seguida ou não.	20,00	40,00	30,00	10,00	100,00

Tabela 2 – Crenças de professores de escola particular a partir dos questionários

APÊNDICE C - Roteiro para entrevista com o professor

- 1.Nome:
- 2.Idade:
- 3.Onde e que série ensina?
- 4.Formação (cultura de aprender do professor): Fale sobre sua experiência como aluno de LE e atualmente como professor.
- 5.Na sua opinião, que papel desempenha a LE no currículo e no contexto escolar?
- 6.Qual (is) deve(m) ser o(s) objetivo(s) de ensino de LE na escola?
7. Quanto ao ensino fundamental, na sua opinião, o que deve ser mais enfatizado no ensino de uma língua estrangeira, em termos de habilidades lingüísticas?
8. Há diferença entre ensinar inglês na escola regular e ensinar em cursos livres? Qual?
9. Dizem que não é possível aprender inglês na escola. Você concorda com isso? Por quê?
10. Você acha a aprendizagem de seus alunos bem sucedida? Qual é a explicação para esse sucesso ou insucesso?
- 11.Você conhece os PCN? Em caso afirmativo, o que você acha dos PCN? Por quê?
12. Em que momentos são discutidos os PCN na sua escola?
13. Os PCN servem de apoio na sua prática docente? Em caso afirmativo, como se dá esse apoio? Em caso negativo, o que serve de parâmetro curricular na sua prática?
- 14.Você acha que os PCN devem ser seguidos rigorosamente ou que são eles apenas uma proposta alternativa? Por quê?

APÊNDICE D - Questionário

Caro (a) Professor(a),

O questionário a seguir tem por finalidade obter dados para a elaboração de minha dissertação de mestrado em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará. Então, gostaria de contar com sua preciosa cooperação no sentido de respondê-lo, da forma mais sincera e verdadeira possível, tendo em vista que suas respostas servirão de base fundamental para futuras conclusões e contribuições. Para respondê-lo, basta assinalar um (X) no item correspondente ao CONCORDO TOTALMENTE (4), CONCORDO EM PARTE (3), DISCORDO (2) OU NÃO SEI RESPONDER (1). Se, por acaso, você sentir necessidade de dizer algo mais ou explicitar melhor sua opinião sobre alguma(s) questão(ões), utilize o espaço reservado a comentários no final do questionário, não esquecendo de mencionar a questão à qual você está se referindo.

ESCLAREÇO QUE NÃO HÁ QUESTÕES CERTAS OU ERRADAS. ESTOU APENAS INTERESSADO EM SUA OPINIÃO SOBRE AS QUESTÕES AQUI LEVANTADAS.

Desde já agradeço sua cooperação.
José Neyardo Alves de Araújo

QUESTÕES	CONCORDO PLENAMENTE	CONCORDO EM PARTE	DISCORDO	NÃO SEI RESPONDER
1. Para facilitar a aprendizagem de LE, o professor precisa diversificar suas aulas com jogos interativos.	4	3	2	1
2. Um bom professor de LE não necessita de recursos audiovisuais para elaborar um programa eficaz.	4	3	2	1
3. É imprescindível o uso de livro didático no processo de ensino-aprendizagem de LE.	4	3	2	1
4. É possível que, na falta do livro didático, outros meios (apostilas, textos diversos etc) facilitem o ensino-aprendizagem de LE.	4	3	2	1
5. Textos e atividades de áudio, de um modo geral, não chamam a atenção do aluno.	4	3	2	1
6. Na escola pública não é possível aprender inglês.	4	3	2	1
7. O lugar mais adequado para se aprender inglês são os cursos especializados, como IBEU, Fisk etc.	4	3	2	1
8. O lugar mais adequado para se aprender inglês é a escola privada.	4	3	2	1
9. Não é necessário que o aluno de escola pública aprenda a língua inglesa porque ele raramente vai usá-la no cotidiano e dificilmente viajará para o exterior.	4	3	2	1
10. Ensinar inglês na escola pública é importante porque favorece a ascensão social, cultural e econômica do aluno.	4	3	2	1
11. O ensino de LE deve pretender levar o aluno a entender, falar, ler e escrever.	4	3	2	1
12. Aprender exclusivamente a modalidade padrão da língua prepara o aluno para usá-la nas práticas do dia-a-dia.	4	3	2	1
13. Não é possível explorar as quatro habilidades linguísticas ao ensinar inglês na escola.	4	3	2	1
14. O ensino de inglês na escola deve enfatizar, sobretudo, a habilidade de leitura.	4	3	2	1

15. O trabalho com as habilidades lingüísticas (entender, falar, ler e escrever) deve centrar-se nos preceitos da gramática normativa, destacando-se a norma culta e a modalidade escrita da língua.	4	3	2	1
16. Alunos e professores desmotivam-se quando o ensino-aprendizagem de LE consiste no estudo abstrato do sistema sintático ou morfológico de um idioma estrangeiro.	4	3	2	1
17. Se em lugar de se pensar, unicamente, nas habilidades lingüísticas (ênfase na forma, na estrutura da língua, fora de um contexto comunicativo real), pensar-se em competências comunicativas (ênfase na língua em uso, valorizando a experiência do aluno, dentro de um contexto comunicativo real) a serem dominadas, é possível estabelecerem-se as razões que de fato justificam a aprendizagem de LE.	4	3	2	1
18. O ensino de LE não precisa levar o aluno a saber distinguir entre as variantes lingüísticas (diversidade no uso dos registros formal e informal e observação da adequação vocabular, dependendo do contexto sócio-cultural de uso).	4	3	2	1
19. O ensino de LE deve, dentre outras coisas, capacitar o aluno a escolher o registro adequado à situação na qual se processa a comunicação.	4	3	2	1
20. O ensino de LE deve, dentre outras coisas, capacitar o aluno a escolher o vocábulo que melhor reflita a idéia que pretenda comunicar.	4	3	2	1
21. O ensino de LE deve, dentre outras coisas, ajudar o aluno a compreender de que forma determinada expressão pode ser interpretada em razão de aspectos sociais e/ou culturais.	4	3	2	1
22. O ensino de LE deve, dentre outras coisas, ajudar o aluno a compreender em que medida os enunciados refletem a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz.	4	3	2	1
23. O ensino de LE deve, dentre outras coisas, capacitar o aluno a utilizar os mecanismos de coerência e coesão na produção em Língua Estrangeira (oral e/ou escrita).	4	3	2	1
24. O ensino de LE não deve preocupar-se em capacitar o aluno a utilizar as estratégias verbais e não verbais para compensar falhas na comunicação (como o fato de não ser capaz de recordar, momentaneamente, uma forma gramatical ou lexical).	4	3	2	1
25. Além da competência gramatical (conhecimento das estruturas e regras de pronúncia), o aluno precisa adquirir competência sociolingüística (entendimento do papel dos falantes no contexto da situação comunicativa), competência discursiva (coesão e coerência) e competência estratégica (domínio de estratégias de comunicação verbais ou não-verbais para compensar as quebras na comunicação).	4	3	2	1

26. O domínio pelo aluno das diversas competências constitui o propósito maior do ensino de Línguas Estrangeiras no Ensino Médio, não sendo necessário tal domínio no Ensino Fundamental.	4	3	2	1
27. A interdisciplinaridade não é relevante no ensino de língua estrangeira.	4	3	2	1
28. Ao conhecer outra(s) cultura(s), outra(s) forma(s) de encarar a realidade, os alunos passam a refletir, também, muito mais sobre a sua própria cultura e ampliam a sua capacidade de analisar o seu entorno social com maior profundidade.	4	3	2	1
29. Sem conhecer uma língua estrangeira, especialmente a língua inglesa, torna-se muito difícil utilizar os modernos equipamentos de modo eficiente e produtivo.	4	3	2	1
30. Para estar em consonância com os avanços da ciência e com a informação é preciso possuir os meios de aproximação adequados, e a competência comunicativa em LE, especialmente o inglês, é imprescindível para tanto.	4	3	2	1
31. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) devem ser lidos e seguidos incondicionalmente pelos professores de LE.	4	3	2	1
32. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) devem ser considerados pelos professores de LE apenas como uma proposta que pode ser seguida ou não.	4	3	2	1
COMENTÁRIOS:				

Por gentileza, verifique se respondeu todas as questões.